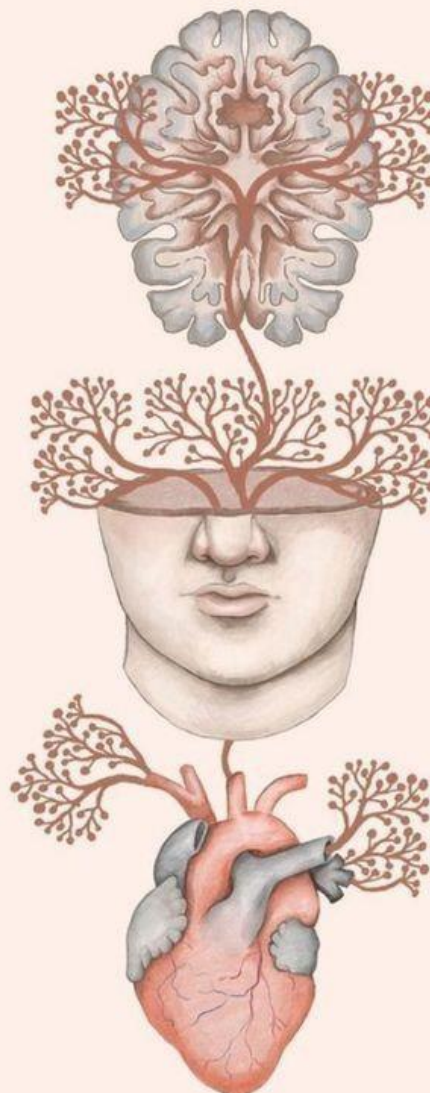


La importancia del arte en la formación en educación social desde una perspectiva de desarrollo integral



Natalia Vignoli

Tutor

Marcelo Morales

8 de Abril de 2020

*Todo lo que me conmueve
me conduce.*

Resumen

El presente trabajo monográfico se enmarca en el proceso final de la formación en educación social, perteneciente a la oferta educativa del Consejo de Formación en Educación (CFE).

El mismo se propone contribuir a la reflexión acerca de la importancia que tiene el arte en la formación en educación social desde una perspectiva de desarrollo integral de los sujetos con los que los profesionales de este campo trabajan.

Se exploraron antecedentes recientes de propuestas vinculadas al arte y a la educación en Uruguay y antecedentes bibliográficos nacionales e internacionales relacionados a esta temática con la educación social. Se realizó la revisión documental correspondiente a la formación en educación social desde su surgimiento hasta la actualidad, haciendo hincapié en la presencia del arte. Finalmente se ha realizado un estudio de autores que fundamentan la importancia del arte en la educación social.

A partir de lo expuesto se observa que contemplar el arte en las diferentes funciones específicas de la educación social contribuye a potenciar el desarrollo integral de los sujetos, el cual se favorece si los propios educadores sociales en su formación profesional fortalecen sus potencialidades a través del arte.

Palabras clave: Arte - Desarrollo integral - Formación en educación social -

Tabla de contenidos

1. Presentación	4
1.1. Introducción	4
1.2. Estrategia Metodológica	5
1.3. Objetivos	6
2. Conceptualizaciones iniciales	7
3. Recorridos: el arte en la educación y en la educación social	11
3.1. Arte y educación en Uruguay	11
3.2. Arte y educación social	15
3.2.a Aportes recabados de España	15
3.2.b Aportes recabados de Uruguay	16
3.3. A modo de síntesis	19
4. El arte en la formación en educación social	20
4.1. Educación social en la órbita de INAME - INAU	20
4.2. Educación social en la órbita del CFE transitoriamente	25
4.3. Educación social en la órbita del CFE - IFES	27
4.4. Valoraciones	28
5. El arte en las funciones de la educación social	30
5.1. Arte y transmisión.	31
5.2. Arte y mediación	33
5.3. Arte y generación de escenarios educativos	35
5.4. Arte y profesional de la educación social	37
6. Consideraciones finales	40
7. Referencias	44
7.1. Consultas Bibliográficas	44
7.2. Links a principales documentos consultadas:	48
7.3. Documentos disponibles en anexo digital.	49
8. Anexos	50

1. Presentación

1.1. Introducción

En el año 2008 se aprobó la Ley de educación N° 18.437 (LGE), posteriormente publicada en enero del año 2009, la misma sustituye a la ley de emergencia N°15.739, la cual fue diseñada e implementada en el año 1985, próximo a la recuperación de la democracia en nuestro país.

En la actual ley se incorpora a la educación artística en calidad de línea transversal, lo que supone una mayor relevancia en comparación con la antigua ley. Esto implica que el arte, debe estar presente en todos los niveles de educación, tanto formales como no formales.

La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano. Ley General de Educación de las líneas transversales. (LGE, 2008, art 40)

A partir de esta perspectiva el presente trabajo se cuestiona acerca de la presencia del arte en la propuesta educativa de la formación en educación social, y la posibilidad de que a través del arte se pueda potenciar procesos de desarrollo integral de los sujetos en este campo laboral.

El primer capítulo de este trabajo es el presente, y contiene la presentación del enfoque metodológico y objetivos que se pautaron para esta elaboración.

El segundo capítulo expone algunas conceptualizaciones que representan bases teóricas que atraviesan de forma transversal esta producción. La educación como derecho humano fundamental, el arte y la educación social desde la perspectiva del desarrollo integral de los sujetos.

El tercer capítulo está centrado en describir y explorar el incremento de propuestas artísticas en los diversos niveles de educación, considerando el contexto político e institucional de este período. Así mismo se abordan los aportes bibliográficos que han surgido en el campo educativo social, tanto a nivel internacional como nacional.

El cuarto, se enfoca en la revisión exhaustiva de los documentos institucionales oficiales y no oficiales, que ha presentado la formación en educación social desde susurgimiento hasta la actualidad, haciendo foco en la presencia del arte. Esta revisión también explora las condiciones institucionales que han influenciado las modificaciones descritas.

Por otra parte, el quinto capítulo contiene los fundamentos teóricos, donde se considera al arte como potenciador del desarrollo integral de los sujetos, teniendo en cuenta la importancia de ser abordado desde la educación social y en la formación de los profesionales de este campo.

Finalmente el lector se encontrará con un apartado que contiene las conclusiones y consideraciones acerca de la relación del arte y la educación social, las reflexiones que el desarrollo de este trabajo monográfico ha provocado y los posibles horizontes que se visualizan para poder seguir profundizando en esta temática.

1.2. Estrategia Metodológica

El presente trabajo monográfico es de compilación, siendo el tema central la relación entre el arte y la formación en educación social.

Se han explorado y analizado artículos, monografías y trabajos finales elaborados en Uruguay y España, con el objetivo de conocer lo que exponen estas elaboraciones académicas en relación al arte y la educación social. Algunos de ellos relacionan al arte con la educación social como profesión, otros con la propia formación, pero todos aportan diversas perspectivas con las cuales se ha abordado esta temática anteriormente.

Para el análisis sobre la presencia del arte en el modelo educativo presentado por la formación, se seleccionó documentación oficial como leyes, reglamentos, planes de estudio, decretos institucionales, investigaciones, artículos, ya que éstos nos brindan de forma certera las particularidades del modelo educativo que ha tenido la formación.

Los documentos relacionados a la formación en educación social en la órbita del Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES) han presentado dificultades para su acceso, incluso algunos de ellos, sabiendo de su existencia, la institución no ha podido dar con su ubicación. La mayor parte de estos documentos, se encuentran únicamente en formato papel presentando un único ejemplar. Debido a esto, para el análisis antes mencionado también se ha considerado analizar

documentos no oficiales, los cuales contienen descripciones particulares sobre la formación en educación social, en los cuales se ha explorado los aportes en relación a cómo se presentaba el arte en la misma.

Cabe destacar que adjunto a este trabajo, se presenta en formato digital con algunos documentos que no se encuentran disponibles públicamente y que su acceso ha sido arduo.

Finalmente se explora la documentación bibliográfica relacionada con el arte, las funciones de la educación social y el desarrollo integral de los sujetos, buscando conocer la vinculación que éstos presentan

Se considera que el estado actual de investigaciones y producciones acerca de la temática en Uruguay ha sido abordado de forma escasa. Por lo cual se valora pertinente la elaboración de este trabajo de compilación para poder conocer y comprender los pilares que sostienen la temática, a la vez de sistematizar la documentación institucional relacionada al arte en la formación, sembrar la reflexión y profundizar el conocimiento acerca del arte y la educación social, con la intención de dejar una base a la cual acceder en futuras investigaciones.

1.3. Objetivos

General

- Contribuir a la reflexión acerca de la importancia del arte en la formación en educación social en Uruguay.

Específicos

- Sistematizar experiencias y aportes bibliográficos relacionados al arte y la educación social.
- Indagar y analizar la presencia del arte en la formación en educación social desde su surgimiento hasta la actualidad.
- Explorar aportes teóricos acerca del arte en el campo de la educación social

2. Conceptualizaciones iniciales

En este apartado se presentan algunas de las conceptualizaciones que atraviesan toda la elaboración de este trabajo monográfico y que resultan ejes transversales para poder reflexionar acerca del arte, del desarrollo integral y de la educación social.

La Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1948, publica la Declaración de los Derechos Humanos, considerando a la educación como un derecho humano fundamental, con el objetivo de garantizar a los sujetos “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (ONU,1948, art 26).

La educación es el acto social por el cual los humanos incorporan a las personas en su esquema de relaciones, estas relaciones son entre humanos con el entorno que les rodea; el mundo animal; el mundo natural; la tecnología. Como acto social, la educación se encuentra atravesada por su contexto social, político, económico y cultural.

privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano (Meirieu, 2001, p.31).

La educación social, también oficia como forma de no excluir a nadie del círculo de la humanidad, que, según la Asociación de Educadoras y Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) se entiende a esta profesión como:

un conjunto de prácticas profesionales de carácter pedagógico cuya finalidad es la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos. Práctica que busca, a través de la acción educativa, desarrollar en los sujetos habilidades y destrezas para la integración y participación en la vida social, política, económica y cultural de su comunidad y del mundo global (ADESU, 2010, p.3).

Enseñar y aprender no pueden pensarse por separado, Freire plantea que “quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido” (1994, p.45). Significa poder estar disponible a que el otro brinde una respuesta de la cual no se tiene conocimiento previo, observar los aportes dejándose afectar, dando lugar a una nueva perspectiva, a la posibilidad de equivocarse, y finalmente a la obtención de nuevos conocimientos a partir del intercambio.

El acto educativo implica una relación de dar y recibir, algo que no es material, sino simbólico, que hace a la construcción personal y por tanto al desarrollo de los sujetos como seres sociales. Barcena y Melich (2000) exponen que este acto debe contener una participación activa por parte de los sujetos de la educación, esta se entiende como una

verdadera actividad dinámica tanto de donación o entrega como de recibimiento o recepción (...). En este sentido, se trata de entender la tradición no como un acto pasivo de recepción de un legado o, en su caso, de su transmisión, sino como una actividad mucho más rica e interpretativa de reelaboración y re-creación del sentido de lo transmitido (p.156).

La reelaboración que plantean los autores implica en cierta medida una participación activa del sujeto, el cual podrá incorporar nuevos conocimientos a partir del proceso de transmisión. Se torna valioso para el trabajo educativo, considerar al sujeto en múltiples dimensiones para poder fortalecer este proceso.

El desarrollo integral comprende al sujeto desde una visión no fragmentada, articulando y fortaleciendo sus potencialidades técnicas, emocionales, lógico matemáticas, así como el desarrollo en sus relaciones con otros, su salud integral, la percepción de sí mismo, entre otros.

Una percepción integral del sujeto, nos exige considerar su cuerpo, además de la tradicional mirada intelectualista y racionalista. Contemplar la integralidad del sujeto nos conduce a incluir y reivindicar el trabajo manual en el marco del trabajo educativo, promoviendo sus posibilidades y capacidades creativas (Camors, 2005, p.23).

Un sistema educativo, que prioriza algunos aspectos de la condición humana sobre otros, está fragmentando al sujeto, es decir deshumanizando al ser. Una

educación integral es entonces aquella que contiene también en su oferta educativa los diversos lenguajes artísticos, no sólo en todos los niveles de educación, sino también desde diversas formas y manifestaciones de lo artístico. Por tanto, es aquella que considera en sí, el desarrollo integral de los sujetos.

El arte es considerado una forma humana de manifestar, de conocer el mundo que nos rodea, de observar, contemplar, de comprenderlo y de integrarnos a éste. Así mismo, Eisner (1992) refiere a la similitud entre el arte y la ciencia: “Una de las características más importantes que comparten arte y ciencia es el esfuerzo común en la creación de poderosos métodos a través de los cuales contemplamos el mundo” (p.26).

Acompasado a esta idea, por su parte, Figari (1965) se refiere al arte como una forma en la que se imprime o expone el ingenio humano sobre el propio ambiente que lo rodea.

El arte humano, como manifestación del ingenio del hombre, es idéntico esencialmente, cualquiera que sea la pista en que se ejercite, puesto que deriva de un mismo instrumento -el ingenio- y tiende igualmente a servir nuestras necesidades y aspiraciones de mejoramiento, en el esfuerzo de adaptación al ambiente, a la realidad en que vivimos, y que es la vida misma (Figari, 1965, p.217).

El arte por naturaleza expone y manifiesta diversas realidades o verdades que conviven y que a su vez permiten la incoherencia e incluso las contradicciones. Esta característica propia es altamente valiosa para el ser humano y su desarrollo individual y social, y por consiguiente esencial para trabajar y presentar en los espacios educativos.

Es el ámbito educativo social un escenario interesante para abordar el desarrollo integral de los sujetos a partir del arte, por tanto, quien lleva a cabo estas prácticas educativas deberá estar “dotado de un saber pedagógico y de competencias específicas que lo habilitan para desempeñarse en el campo educativo, desarrollando sus acciones con individuos, grupos, familias y/o colectivos.” (ADESU,2010, p.3).

García Molina explica que los profesionales que llevarán adelante esta tarea pedagógica deben tener ciertas condiciones y herramientas brindadas por su

3. Recorridos: el arte en la educación y en la educación social

En esta sección se realiza una revisión exhaustiva de los antecedentes por un lado del arte en la educación en Uruguay, particularmente en proyectos estatales (educativos, sociales y culturales), y por otro, relacionado al arte y a la educación social en publicaciones académicas provenientes de España y Uruguay.

Estos aportes intentan dar respuesta a la pregunta antes planteada, al presentar, por un lado, diversas propuestas artísticas que si bien no son específicas del ámbito educativo social, si tienen relación con el ejercicio de esta profesión, y también producciones académicas que vinculan, ahora sí, al arte con la educación social.

Las propuestas que se mencionan, son estatales en las cuales se ha identificado un incremento del desarrollo del arte en un pasado próximo, y abarcan desde los diversos niveles de educación, tanto formal como no formal, en todo el territorio nacional. La implicancia política que existió para que surja un incremento de la presencia del arte en la educación es abordado y analizado junto con la responsabilidad y el compromiso institucional de diversos centros que permitieron el escenario descrito a continuación.

Las publicaciones académicas en el ámbito educativo social en Uruguay y España fueron desarrolladas, en su mayoría, en la última década.

3.1. Arte y educación en Uruguay

La incorporación del arte como línea transversal de la educación en la Ley General de Educación N° 18.437 (LGE), pudo haber influenciado en que en la última década existió un incremento de propuestas artísticas en el ámbito educativo, tanto formal como no formal. Esto se refiere tanto a aspectos cuantitativos; en relación al surgimiento de nuevas propuestas, como a cualitativos; en tanto mejora o modificaciones de propuestas ya existentes.

Dadas las características de este trabajo de compilación documental, muchas de las fuentes consultadas para la elaboración de esta sección se han encontrado en las respectivas páginas webs oficiales de los organismos correspondientes. Las mismas son presentadas en el índice de páginas oficiales, al final del trabajo.

En la órbita del CEIP, el actual Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008) incorpora en su propuesta educativa una jerarquía equivalente para los

diferentes tipos de conocimiento, siendo el artístico uno de ellos, fundamentando en el mismo programa que “Acceder a esta integralidad de experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa” (2008, p.70). Para llevar a cabo propuestas educativas que integren el conocimiento artístico docentes de educación inicial y primaria han podido participar de talleres formativos destinados especialmente a profundizar sus conocimientos y herramientas didácticas para poder trabajar los nuevos contenidos artísticos incorporados.

En educación inicial, en el año 2012 surge el proyecto artístico *Habit-Arte: Diálogos con el entorno*. Propuesta desarrollada por la Inspección Nacional de Educación Inicial, dirigida a los niños y niñas que asisten a centros educativos de educación inicial pública. La misma busca a través del arte y la expresión, mediada por los diversos lenguajes artísticos, fortalecer la forma de habitar el centro educativo; el entorno inmediato; la comunidad que los rodea; y el mundo. Así mismo, “las paredes institucionales se convierten en ‘muros permeables’ que permiten la comunicación y la permeabilidad, proyectando el interior de las mismas a las comunidades en las cuales se encuentran insertas” (MEC, 2012, p.109).

En el 2014, según un borrador de trabajo de González y Perez (2018), se ha observado una gran incorporación que ha tenido primaria referente a las Escuelas de Educación Artística, lo que anteriormente fue la Escuela de Música, ésta se transforma e integra a su propuesta educativa otras disciplinas artísticas como: expresión corporal, literatura, danza, teatro y artes visuales. Estas escuelas abarcan hoy todo el territorio nacional, encontrando al menos una de ellas en cada uno de los departamentos.

En el marco de educación secundaria, en Ciclo Básico, se fortalecieron espacios de talleres y cursos de educación permanente para docentes que se encontraban interesados en profundizar sus conocimientos artísticos para enriquecer sus propuestas pedagógicas.

En bachillerato, se crea en el año 2003 el Bachillerato de Arte y Expresión (Rodríguez y Gómez, 2012), propuesta que se suma a las orientaciones ya existentes (científico, biológico y humanístico) que pueden elegir los estudiantes a partir de segundo año de bachillerato. Potenciando el desarrollo en los sujetos como preparación pre universitaria para las formaciones artísticas.

En el año 2012 surgen las bienales de arte a partir de la necesidad de que los diversos actores tanto de educación formal y no formal; de instituciones públicas como privadas; nacionales e internacionales, se encuentren a dialogar, reflexionar, exponer producciones y experiencias en relación al arte en la educación (Rodríguez y Gómez, 2012). El primer encuentro fue llevado a cabo en el departamento de Maldonado, dando lugar a un segundo encuentro, en el año 2014 en Montevideo.

También la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), en su sitio oficial, presenta propuestas tecnológicas terciarias, entre las cuales se encuentra la carrera de Tecnólogo en Jazz y Música Creativa. Dicha formación se encuentra únicamente en el departamento de Mercedes y busca formar músicos e intérpretes de jazz.

El Sodre, en el año 2017 en su Escuela Nacional de Danza incorpora a su oferta educativa (contemporánea, folklore, ballet y ballet folclórico juvenil) la formación en tango, otorgándole así a ésta el nivel formal técnico terciario, según sitio oficial (SODRE).

El Departamento General de Cultura de la Intendencia de Montevideo, entre sus propuestas educativas, presentadas en su página oficial (IM), se destaca el programa Esquinas de la Cultura, funcionando desde el 2005, centrado en la formación artística y la descentralización dentro de Montevideo. Año a año han intervenido más de 100 espacios públicos de referencia cultural para brindar una formación de calidad (canto, guitarra, capoeira, hip hop, creación de títeres, circo, murga, percusión, entre otros).

Desde el año 2009 el Ministerio de Educación y Cultura cuenta con el programa de Usinas culturales, son centros regionales equipados para la producción audiovisual, se destaca la infraestructura y equipamiento de alta calidad, como también la formación de técnicos sonidistas que desempeñan sus tareas en estos centros. Abarcan 10 departamentos, siendo que en Montevideo se encuentran 10 centros distribuidos por el territorio capitalino, según indica el sitio oficial (MEC).

El teatro Solís en los últimos años ha incorporado numerosas propuestas socioeducativas, de las cuales se destaca el programa Formación de Públicos, orientado a jóvenes de entre 15 y 20 años, con el objetivo de brindarles la oportunidad de vivenciar espectáculos de diversas áreas artísticas, fortaleciendo la apreciación, el gusto, la crítica, y reflexión colectiva, objetivos presentados en su página oficial (Teatro Solís).

El programa de Extensión Universitaria de la Escuela Universitaria de Música, en el año 2009 crea el programa Grupos Sonantes, el cual busca descentralizar la alfabetización musical a través de la ejecución de instrumentos de cuerda frotada como “violín, viola, violonchelo y contrabajo”, según su sitio oficial (Eumus). Se brindan clases particulares, espacios de ensayos grupales y conciertos locales y nacionales.

Apreciaciones

Es muy amplia la variedad de propuestas educativas relacionadas con el arte que han surgido o se han fortalecido en la última década, se presentaron algunas que refieren a la órbita estatal y por tanto son de acceso público. También se conoce, aunque aquí no las describimos, una amplia oferta de propuestas educativas comunitarias y de organización popular relacionadas al arte en sus diversas áreas, desarrolladas por ONG o Asociaciones Civiles, escuelas y academias privadas.

Además de la incorporación del arte como línea transversal en la educación, en la LGE, se ha observado la existencia de un compromiso político para desarrollar e implementar políticas públicas en relación a la temática. Éste se vio reflejado en la asignación de recursos económicos, materiales y humanos, que han permitido que estas propuestas tengan alcance a todo el territorio nacional. No solo existió un contexto económico favorable que permitió que se pueda asumir gastos destinados a estos proyectos, sino que también refiere a que quienes han estado en lugares de incidencia, han considerado al arte fundamental para el proceso educativo y para el desarrollo humano.

El desarrollo de estas propuestas se vio beneficiado mediante la coordinación entre instituciones de gran porte como la Intendencia de Montevideo, la Universidad de la República (UDELAR), Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), entre otros, los cuales en trabajo coordinado, han logrado efectivizar algunos de los proyectos antes mencionados. Se hace entonces imprescindible el trabajo en equipo con capacidad de dialogar y mediar entre referentes institucionales educativos para que estas propuestas puedan desarrollarse de forma coordinada.

Para estimular y desarrollar el arte en las instituciones educativas es necesario generar espacios de formación permanente para los docentes y educadores. Estos espacios buscan fortalecer las herramientas didácticas y generar espacios de

expresión para los sujetos, principalmente para aquellos docentes cuyo saber específico no se encuentra vinculado directamente con lo artístico. Es entonces cuando el arte en la educación comienza a trascender la concepción de que éste es útil solo para ocupar espacios o tiempos cuando la planificación pedagógica no puede desarrollarse correctamente.

Actualmente en Uruguay las políticas públicas relacionadas con la educación artística se han visto afectadas y amenazadas debido a la reducción del gasto público y la transformación de la política educativa, afectando directamente a la educación artística.

Por ejemplo, en el año 2020, la reducción de 1663 horas de coro en la educación secundaria (ADES), modificando las propuestas pedagógicas que vienen desarrollando los diferentes centros educativos y transformando el modelo educativo actual hacia un modelo de producción capitalista y tecnocrático. Por su parte, Marcela Turubich, representante de la asamblea permanente de educadores musicales, en una nota que brindó a La Diaria explica que “La música es desarrolladora de potencialidades, de situaciones colectivas y sentimiento de pertenencia. Cortarla es negar todo eso” (La Diaria).

En esta sección se ha descrito cómo algunas instituciones educativas de nuestro país se han desarrollado en relación al arte, interesa conocer cómo la educación social se incorpora o participa en este desarrollo.

3.2. Arte y educación social

Particularmente en el campo de la educación social se han generado aportes bibliográficos, abordajes previos y recorridos profesionales vinculados con la temática de este trabajo los cuales aportan diversas perspectivas y subjetivaciones que enriquecen el desarrollo del mismo.

Los presentes son elaboraciones que consideran la óptica educativa social en Uruguay y en España, aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de analizarlos dado que cada contexto tiene sus particularidades y el campo formativo y profesional de ambos son singulares.

3.2.a Aportes recabados de España

Muñoz (2012) reflexiona acerca de la educación como arte y considera que es aquella práctica educativa que habilita y da lugar a que incidan los aspectos

personales de los sujetos, sus valores, e intereses (p.289). Esta práctica está orientada a que los sujetos conviertan certezas en incertidumbres, a que lo que se cree objetivo deje ver su lado más subjetivo. En este sentido, según la autora, el educador social puede officiar para despertar la sensibilidad, la creatividad y curiosidad de los sujetos, permitiendo a ese otro; ser y desarrollarse con capacidad crítica.

Muñoz incorpora también la categoría de educación a través del arte, la cual busca utilizar a éste con fines más allá de lo artístico, por ejemplo para potenciar el autoestima de los sujetos, o su conocimiento acerca de expresiones culturales (2012, p.289). Esta categoría propone pensar, según la autora, que las prácticas educativas sociales reflejan objetivos diferentes a los que el educador se proponga previamente, que los profesionales de este campo puedan trabajar y aprovechar esaincertidumbre.

Las investigaciones acerca del arte en la educación social son consideradas escasas para esta autora, la cual identifica que las mismas se centran en el ámbito educativo social en aulas, considerando que el campo laboral de esta profesión esen mayor medida la educación no formal, sugiere que sería valioso que surjan investigaciones que indaguen esta temática en espacios comunitarios, por ejemplo.

Bellver y Verde (2020) abordan la reflexión sobre la capacidad creativa, fundamental para el trabajo educativo social y que ésta debe ser desarrollada en los educadores sociales para que puedan posteriormente fomentarla en los sujetos, quienes transitan desde primaria hasta la universidad, es decir, diversos niveles de educación.

Las autoras proponen que la creatividad puede ser incentivada a través de los diferentes lenguajes artísticos, y con el fin de generar un desarrollo integral del alumnado, refieren. Consideran que la creatividad contiene un alto valor social, con capacidad de fortalecer el potencial humano de los sujetos y también la transformación social. Particularmente hacen énfasis en que la creatividad se aprende, tanto educadores sociales como el alumnado.

3.2.b Aportes recabados de Uruguay

A nivel nacional, encontramos monografías de egreso de la formación en educación social mientras se encontraba en la órbita del CENFORES (previo al año 2011) que se aproximan a la temática del arte en la educación social, o a algún

aspecto relacionado a ella, como también dos elaboraciones académicas que fueron producidas en el ámbito educativo social en la órbita del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) (posterior al año 2015).

Berreta (2007) realizó un estudio acerca de los contenidos culturales que se ponen a disposición en las prácticas educativo sociales. Utiliza el término capital cultural como perspectiva para reflexionar acerca del recorte que hace el educador social para seleccionar estos contenidos, como también su función mediadora entre estos y los sujetos para fomentar la democratización de ese capital cultural.

Reconoce los contenidos artísticos como un recorte del entramado cultural, que puede ofrecer el educador social utilizando las manifestaciones artísticas para transmitir “conocimientos, ideas, valores, pensamientos” (Berreta, 2007, p.10). También identifica un gran potencial en la presencia del arte como experiencia en el ámbito educativo social.

Berreta aborda la profesionalización de la educación social en nuestro país considerando que al producir documentos y escrituras sobre temáticas relacionadas con este campo (en monografías por ejemplo) estamos encausando hacia dónde se dirige esa profesionalización e identifica necesario seguir reflexionando e indagando acerca de qué es el arte y qué potencial tiene en la educación social.

Tappa (2009), indaga acerca de las diferentes expresiones culturales y de los procesos democráticos para la transmisión de la cultura y cómo ambos se pueden poner en juego desde el rol profesional del Educador Social. Indaga sobre la distancia que puede existir entre los bienes culturales y los sujetos de la educación, ubicando al Educador Social como el puente entre ambos, reconociendo así la función mediadora de estos profesionales. Tappa (2009) invita a reflexionar acerca de la educación como herramienta que asegura acceso a los bienes y apropiación de objetos culturales, considerando su adquisición como derecho ciudadano, el cual el Estado debería garantizar.

Bernasconi (2015) abordó el trabajo con la comunidad desde una perspectiva de la educación social, reflexionando acerca de la posibilidad de que ésta utilice al arte como herramienta para potenciar la creación y expresión de los sujetos. Si bien su trabajo se centra en el graffiti como acto artístico con valor, su abordaje invita a reflexionar acerca de las prácticas educativas sociales y la creación artística en sí misma como experiencia creativa, humanizadora y de lucha social, para el desarrollo de los sujetos como sujetos de arte y sujeto de expresión.

Greco (2015), en su trabajo monográfico aborda como tema central el arte como herramienta metodológica. Reflexiona acerca del supuesto de que quien haya tenido la oportunidad de atravesar experiencias creativas en relación a alguna expresión artística, tendrá mayores oportunidades de recurrir a esa creatividad para desenvolverse en su vida personal, e incluso para poder resolver situaciones problema que puedan presentarse a lo largo de la vida de estos sujetos.

Greco aborda el potencial del arte y la capacidad de este de desarrollar el pensamiento divergente “la capacidad de pensar múltiples respuestas a una pregunta, y también múltiples maneras de interpretar una pregunta” (Greco, 2015, p.28).

El autor desarrolla la creatividad transversalmente considerándola una capacidad que todos los humanos poseemos, intransferible pero con la facultad de ser desarrollada, lejos de concebirse necesariamente ligada al talento.

Recientemente, Goodson (2017), en su tesis de Maestría investiga el sentido que tiene la mediación lúdico-expresiva en las prácticas de la formación en educación social en Montevideo. Indaga las formas en las que la actual formación ofrece conocimientos sobre esta mediación, y como estos son puestos en juego por los estudiantes en sus propias prácticas pre profesionales.

Fundamenta que los dispositivos pedagógicos que presenta la formación pueden contribuir al desarrollo de herramientas de mediación lúdico-expresivas en los estudiantes de educación social, para que puedan potenciar procesos de inclusión educativa y social, con una perspectiva de derechos humanos.

Goodson en su investigación “destaca el papel de metodologías de enseñanza y aprendizaje asociadas al trabajo sobre los vínculos, la grupalidad y la integración de diversos lenguajes expresivos (música, expresión corporal, plástica, etc.)” (2017, p.12).

Dávila (2020) investigó acerca del potencial que tiene el teatro como herramienta metodológica para el trabajo educativo social. Reflexiona sobre la prevalencia de transmisión de saberes teóricos en los espacios formativos, y considera interesante incorporar en la oferta educativa del IFES, prácticas teórico-vivenciales a través del teatro.

Apreciaciones

En cuanto a las monografías de egreso nacionales, se destaca que la relación del arte con este campo ha sido explorada en mayor medida en la órbita del CENFORES, abordando el arte como contenido de la educación social o como experiencia enriquecedora de desarrollos personales, y a través de los recortes y selecciones que puede realizar el profesional de la educación social para democratizar el acceso a los bienes culturales.

Los antecedentes presentados en este capítulo reafirman la necesidad de indagar acerca de la relación del arte con la educación social y de la presencia de la misma en la formación de educadores sociales. En los espacios formativos es donde se pone en juego lo subjetivo de los futuros profesionales, por lo tanto es allí donde deben ofrecerse espacios de reelaboración y abordaje de la capacidad creativa.

3.3. A modo de síntesis

Hasta ahora quedaron establecidos los posibles aportes del arte a la formación en educación social. En los proyectos educativos se ve reflejado como el arte contribuye a; la descentralización y democratización del acceso a los bienes culturales; al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; la expresión a partir de diversos lenguajes artísticos; la participación social y comunitaria; la formación permanente de docentes y educadores; la formación de profesionales de arte; la producción artística, entre otros.

En las producciones académicas consideradas se expone al arte y su vínculo con la educación social a partir de: la manifiesta necesidad de continuar generando investigaciones que vinculen la temática; el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la capacidad crítica; la función de transmisión de los educadores sociales en relación a los contenidos culturales; la función mediadora en relación a al sujeto y su vínculo con los bienes culturales; la profesionalización de la educación social; la experiencia artística en sí misma como experiencia educativa social; el desarrollo de la capacidad creativa en prácticas educativas sociales; el papel de los dispositivos de formación para el desarrollo de herramientas lúdico expresiva para futuros profesionales, entre otras.

Todos estos aportes muestran la incipiente relación entre el arte y la educación social. A partir de lo desarrollado este apartado se aborda la siguiente interrogante:

¿Cómo se incorpora el arte en la formación en educación social en Uruguay?

4. El arte en la formación en educación social

En este capítulo se presenta la revisión documental que hemos considerado relevantes para reflexionar y analizar la presencia del arte en la formación en educación social, desde su surgimiento en Uruguay hasta la actualidad.

Los documentos institucionales abarcan planes de estudio de la formación en educación social, reglamentos, programas de diferentes asignaturas, artículos, leyes y declaraciones; revisión de perfiles de egreso; objetivos de cursos; mallas curriculares, etcétera.

El recorrido histórico de la formación en educación social fue tratado y elaborado en varias producciones documentales por lo que en este capítulo nos centraremos en los acontecimientos que hacen foco en la temática.

El contexto político e institucional en el que surge la educación social en Uruguay se remite al retorno de la democracia en el año 1985, así como a la aprobación y ratificación en 1989 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño centrando la atención de la agenda política en los Derechos Humanos, de la infancia y la adolescencia. A esto se suma que en el antiguo Instituto Nacional del Menor (INAME, actual INAU) se registraron denuncias de maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, de malas condiciones generales y falta de capacitación de los funcionarios que allí trabajaban, según Espiga, López y Morales (2012).

El INAME en su urgente necesidad de profesionalizar a los funcionarios que trabajaban allí encontró en la Escuela de Funcionarios (posteriormente Centro de Formación y Estudios, CENFORES) el escenario para que a finales del año 1989 y principios del 1990 se dicte por primera vez la carrera de educador social.

4.1. Educación social en la órbita de INAME - INAU

Con la intención de contribuir al acceso de los documentos abordados en esta sección, se ha optado por incorporar en formato digital los documentos institucionales referentes a la formación en Educación Social en la órbita del INAU en, ya que dichos documentos son de difícil acceso y representan un arduo trabajo de investigación documental al que podrá acceder quien desee profundizar en la temática. La mayoría de estos documentos se han escaneado específicamente para poder incorporarlos al trabajo presentado.

El Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores Sociales de 1990 fue el primer documento institucional que describió los lineamientos de esa carrera, éste no se encuentra formalmente en la biblioteca del CENFORES, según lo indican funcionarios de la misma, por lo que la reconstrucción de las primeras condiciones de la formación se ha hecho a raíz de otros documentos que han aportado información sobre este primer momento.

En el documento institucional de la Escuela de Funcionarios del INAME de 1993 donde se presentan las propuestas pedagógicas de este centro, se define el objetivo de la formación de educadores sociales cómo: “Habilitar un nuevo perfil técnico de la vida cotidiana, cuya modalidad operativa le permita participar activamente en la formación, puesta en práctica y evaluación de un proyecto educativo llevado a cabo en un trabajo en equipo” (INAME, 1993, p.12).

Si bien se detalla que este técnico llevaría adelante un proyecto educativo, en este mismo documento los objetivos que refieren a cada uno de los años de la formación enfatizan que las cualidades profesionales son plasticidad y adaptabilidad para la realidad de los centros donde se trabaja, y que las áreas en las que se desempeña el educador social abarcaban prevención, amparo y rehabilitación.

Según el actual plan de estudios, la educación social en sus comienzos “tuvo en una primera etapa el carácter de formación en servicio para funcionarios del ex INAME.” (CFE, 2011, s.p.). Esta formación estaba enmarcada en la formación de funcionarios de la institución, y con el objetivo de establecer el orden en los centros que dependían de la misma. “Esta formación adoptó inicialmente modelos de atención asistenciales vinculados a las instituciones en que desarrollaban su práctica” (2011, s.p.).

Espiga, Folgar, Liberman, Martinis, Morales, Paglieta, Pascual, Prieto, en su artículo publicado en el año 2011, al describir la reconstrucción histórica de la formación, detallan las asignaturas correspondientes al primer plan de estudios, referente al Plan 1990-1991, de las cuales el *Taller de Expresión* y *Taller de Recreación*, las únicas propuestas que se ha identificado que pudo haber contenido algo de lo artístico, ésta última sobretodo por su cualidad de taller. No se han encontrado documentos institucionales que detallan las particularidades de estas asignaturas.

Por otra parte, en el documento referente a la propuesta pedagógica de la escuela de funcionarios de 1993, se observa el detalle de las materias

correspondientes a la oferta educativa de cada año de la carrera de educación social. En él se describe, en el primer año y de forma anual, el *Taller lúdico expresivo*, entre sus abordajes vinculados al arte se destaca la expresión y creatividad (INAME, 1993). En este documento también, entre las áreas de ejercicio laboral se encuentran la prevención, amparo y rehabilitación.

Por el contrario, se ha accedido al programa de 1994 de la asignatura *Expresión Lúdica*, lo que lleva a suponer que existió algún cambio en los programas, o al menos sí un cambio de nombre de asignatura, pudiendo implicar una fusión de las antes mencionadas. Esta asignatura se presenta de forma anual, en el primer año de la carrera y específica entre sus cometidos facilitar procesos de expresión, potenciar las capacidades creativas, particularmente a partir de lo lúdico. Entre los contenidos que se planificaba trabajar en esta asignatura se destacan: concepto básico de expresión, creatividad y expresión plástica, corporal, rítmica, oral y escrita (INAME, 1994).

De esta forma se hace manifiesta la discordancia que existe en estos tres documentos mencionados en relación a las propuestas que incorporan algún aspecto del arte, ofrecidas en el período comprendido entre 1990 y 1994.

Cabe destacar que en esta etapa la formación se orientaba a formar educadores sociales que puedan incorporarse en los equipos de trabajo en los hogares junto con los técnicos del trabajo social, los técnicos de psicología, oficiando el educador social como técnico de la vida cotidiana. La formación en este momento estaba centrada en producir profesionales capaces de establecer el orden de los centros.

Posteriormente, en el plan de estudios de la Carrera de Educador Social de 1996, se detalla en el perfil de egreso que “El educador social es un profesional, cuyo trabajo está centrado en la acción educativa social, con niños/as y jóvenes, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades” (INAME, 1996, s.p.).

Este mismo documento destaca que el ámbito laboral específico para el quehacer profesional de los educadores sociales era el cotidiano de hogares del entonces INAME, y que las funciones principales de estos eran el control y la organización de la cotidianidad de estos centros, atendiendo los aspectos básicos como higiene y alimentación (1996, s.p.).

Acompasado a las propuestas formativas mencionadas anteriormente, el perfil de egreso describe profesionales orientados al trabajo con sujetos para apoyar la

elaboración de un proyecto de vida, con una perspectiva disciplinaria y tutelar en el que este profesional debía hacer énfasis en el dominio del grupo y de los mismos.

En dicho plan, en lo que refiere a los cursos de práctica, se describe que los docentes de esta asignatura debían observar y atender del estudiante aspectos relacionados a su actitud; formas de vincularse, iniciativa, etcétera, no se ha identificado que en ese momento los docentes hicieran énfasis en qué es lo que los estudiantes transmitía en sus prácticas.

En el plan de estudios de 1996, el *Taller lúdico expresivo*, dictado de forma anual en el primer año de la carrera, es la propuesta pedagógica en la que se identifica algún abordaje de lo artístico, presentando las mismas condiciones que el programa de 1994, anteriormente detallado.

Así mismo, el propio plan de estudios de 1996, al detallar las particularidades del taller, ya no lo nombra como mencionamos, sino que lo hace refiriéndose a la asignatura *Expresión Lúdica*, según este documento el programa es tal cual el que se presentó en el 1994. Reflejando nuevamente, la incongruencia documental.

En el documento que establece el reglamento de la carrera de educador social del año 1998 destacamos que no se ofreció ninguno de los cursos relacionados con el arte mencionados anteriormente, asimismo tampoco se identificó ningún curso que contemple algún aspecto artístico. Se desconoce los motivos que incentivaron estos cambios, así como el contexto en el cual sucedieron.

En el año 2000 se realizó una reformulación del plan de estudios existente. Conviene destacar que, previamente a esta reformulación, se firmó la cooperación hispano uruguaya, “en 1996 se firma un convenio de cooperación e intercambio con el Gobierno de España a los efectos de revisar la propuesta de formación.” y en el año 1997 se reconoce a la educación social como formación de nivel terciario por el MEC, según datos recogidos en el documento expedido por el MEC; Acta y reglamento educación social 2009, el mismo se encuentra anexo en formato digital.

Estos acontecimientos impulsaron a la reformulación de la propuesta pedagógica de la formación, en la cual se revaloriza el carácter educativo de la profesión, centrando los nuevos aportes en la transmisión de contenidos culturales.

Particularmente en relación al arte, en esta reformulación, surge un incremento cuantitativo de propuestas; *Taller de Expresión Lúdica*, dictado en el primer semestre del primer año del curso, cuyo objetivo era “sensibilizar, expresar, comunicar en experiencias vivenciales donde se desarrollan las potencialidades de

cada uno en alternativas de acuerdo con el otro” (INAME, 2000, p.7), el *Taller de Expresión Oral y Escrita*, dictado en el segundo semestre del primer año, conteniendo entre sus objetivos “Incentivar el desarrollo del potencial creativo del ser humano como promotor de sí mismo y del trabajo en grupo, ayudando a desplegar habilidades abandonadas o aún no descubiertas” (p.8) y finalmente el *Taller de Expresión Plástica*, dictado en el segundo semestre del primer año del curso, donde sus objetivos abarcan el desarrollo de la sensibilidad, la capacidad de expresión y la creatividades través de herramientas plásticas y como recurso didáctico para el ejercicio profesional (p.9).

Por lo expuesto, esta propuesta pedagógica se vio enriquecida en relación a algunos aspectos que tienen relación con el arte, por la cantidad de talleres que se brindaron, aunque estos fueron de forma semestral.

Para el período comprendido entre el año 2001 y el año 2002 se han considerado ambos planes de forma conjunta por la similitud de la propuesta. En cuanto a lo artístico, en el primer año se continuó dictando el curso de *Taller Lúdico* y *Taller de Expresión*, en este caso cada uno de de forma semestral en el primer año (INAME, 2002, p.5).

En el documento del plan de estudios tanto del año 2001 como del 2002, hay una nueva incongruencia, ya que por una parte cuando se describe la malla curricular figuran dos asignaturas vinculadas al arte: *Taller Lúdico* y *Taller Expresión* (INAME, 2002, p.5), sin embargo posteriormente, en ambos documentos, se detallan los programas de las asignaturas, en donde se encuentra las siguientes: *Expresión lúdica* (p.26) y *Taller de expresión oral y escrita* (p.30). Por otra parte, y sin ser mencionados dentro de la malla curricular, en el documento correspondiente al plan de estudios 2002, se presentan los programas de todas las asignaturas, entre las cuales se encontró *Expresión plástica* (p.31), sin haber sido mencionada en el apartado del documento que presenta todas las materias de la oferta educativa de la formación.

Este registro sugiere una incipiencia del arte en la formación de educadores sociales y da continuidad a las modificaciones que se hicieron en el año 2000, pero las mismas son difíciles de reconocer y poner a dialogar dado la incongruencia antesmencionada.

Si bien en el año 2000, en cuanto a la presencia del arte se había generado un avance, desconociendo como se presentó realmente la propuesta en el año 2002,

sin embargo, por su parte en el programa correspondiente al año 2006 se presenta de forma conjunta *Taller lúdico/taller de expresión plástica y de lenguaje I* en el primer año de la carrera, y *Taller lúdico/taller de expresión plástica y de lenguaje II* (INAME, 2006) en el segundo año. No se describe en el documento objetivos de este curso, contenidos, ni metodologías, por lo que se desconoce la estrategia pedagógica que motivó esta nueva fusión, o si representa un conjunto ya conformado en años anteriores.

A partir de datos recabados en el trabajo de Elisa Goodson, se constata que en el período comprendido entre el año 2006 y 2008 se impartieron talleres como propuesta de *extensión* para estudiantes de educación social. de sensibilización con el objetivo de “articular contenidos de Educación Artística con procesos de construcción de identidad en adolescentes entre 15 y 17 años que provenían de diferentes instituciones” (Goodson, 2017, p.15).

4.2. Educación social en la órbita del CFE transitoriamente

En el año 2008 se incluye en la LGE a la formación en Educación Social como formación terciaria no universitaria, es así que ésta pasa a desarrollarse transitoriamente en el Consejo de Formación en Educación, hasta la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) lo que se pensó como transitorio continua hasta la fecha.

En el año 2011, se diseña el actual plan de estudios, con formato de licenciatura, y a la espera de la construcción de la IUDE, por lo que provisoriamente es en el CFE que se comienza a desarrollar la formación, instalada en los comienzos en el edificio del IPA.

El actual plan introduce un conjunto de propuestas curriculares novedosas a la lógica tradicional del CFE como: la semestralización, la creditización, las asignaturas optativas y elegibles y las prácticas en un conjunto amplio de instituciones educativas y sociales.

Este plan traza para la formación en educación social el siguiente objetivo general:

Formar profesionales de la educación social, con una titulación de grado terciario de carácter universitario, con sólidos conocimientos psicopedagógicos y culturales que le posibiliten: a) el desarrollo de acciones

educativas en contextos socio-culturales e institucionales diversos y b) la formulación y ejecución de programas y proyectos de investigación sobre las prácticas socio-educativas que den fundamento entre otras, a acciones de extensión (CFE, 2011, s.p).

Este plan de estudios hace énfasis en el carácter pedagógico de la formación, se incrementa considerablemente la carga horaria de las prácticas, a la vez de que el cuarto año de la carrera propone una oferta curricular más amplia que en los planes anteriores, también se incorpora la acreditación que permite cursar materias optativas y electivas según los intereses formativos de cada estudiante.

Todos los programas de los cursos que se describirán a partir de este momento pueden ser consultados en la referencia del plan de estudios del año 2011, incorporado en las referencias bibliográficas.

En el primer año de la formación, según este plan, se brinda el curso semestral de *Taller lúdico*, si bien no incorpora en su malla curricular elementos propiamente artísticos, en el programa de la materia se presentan, por ejemplo, actividades expresivas utilizando la metodología del juego, las cuales se proponen desarrollar la creatividad de los estudiantes.

El *Taller de Expresión Plástica*, curso que se ofrece en el segundo año de forma semestral, busca transmitir a los estudiantes “conocimientos prácticos y teóricos para trabajar el área de contenidos de arte y cultura, según el programa de esta asignatura. Este taller se sitúa en la conjunción de dos campos educativos: el de la educación social y el de la educación artística.

En el programa de este taller se presenta el arte no sólo como contenido valioso para los estudiantes, sino también como una contribución a las futuras prácticas profesionales en relación a los contenidos que los educadores sociales pondrán a disposición de los sujetos, a la vez de presentarse como experiencia creativa y estética a los estudiantes de esta formación.

Este taller presenta un enfoque que aborda al arte desde una perspectiva de democratización del acceso a los derechos culturales. Por ejemplo: conceptos de cultura, arte, educación artística, experiencia estética, vinculaciones con la educación social, según el programa mencionado.

El *Taller de Lenguaje y Comunicación* dentro de la oferta del tercer año y de forma semestral, es otra de las propuestas de la formación actual que presentan al

arte, en este caso de forma transversal. Esta presencia del arte se manifiesta de las siguientes formas: experiencias de expresión, competencias lingüísticas y de comunicación más allá de la palabra, incentivar la capacidad creativa, creación colaborativa, entre otros, según el programa correspondiente a esta asignatura.

4.3. Educación social en la órbita del CFE - IFES

Lo que en el año 2011 se pensó como un escenario provisorio se perpetuó hasta la actualidad y la formación continúa actualmente en la órbita del CFE. Su inserción en el IPA, generó dificultades en múltiples dimensiones, lo que llevó a que docentes, estudiantes y egresados de la formación en educación social se organizaron para exigir a las autoridades del CFE que garanticen algunas condiciones básicas para el desarrollo de esta profesión. Entre ellas: un edificio propio con su dirección correspondiente, lo que era urgente para poder pensar y proyectar la formación y seguir trabajando hacia la profesionalización de la educación social.

Luego de extensas negociaciones, en el año 2015 se asigna un edificio propio para la formación, escenario que permitió que la misma avanzara en las reflexiones, discusiones y debates sobre la profesión, la profesionalización, y la conceptualización de pedagogía, la pedagogía social, de forma más integral y específica.

Así como se asigna una dirección de centro, también se crea una Articulación Nacional de Carrera y una Articulación Nacional de Prácticas, lo que permite organizar y proyectar una propuesta educativa de mejor calidad. También se conforma la Comisión Local de Carrera, que intenta nuclear a docentes, egresados y estudiantes (aunque estos últimos aún no participan de ese espacio) para debatir y proponer acerca de temáticas que se entiendan pertinentes propias del instituto, como unidades curriculares, planes y programas, entre otros.

Se incorporaron las jornadas académicas, instancias que propician el intercambio entre estudiantes, docentes, egresados, y toda la comunidad educativa del centro para generar espacios de exposición, reflexión y debate sobre temáticas pertinentes a la educación social.

Se crea la Comisión de Cultura, integrada actualmente por docentes y funcionarios que se proponen articular propuestas culturales dentro y fuera del centro, según la página oficial del IFES. Ésta se presenta como un acercamiento a

los lenguajes artísticos en tanto experiencias de espectadores, como de producción para la comunidad del instituto.

Se fortalecen las propuestas de optativas y electivas, abarcando diversas áreas e incorporando propuestas artísticas específicamente para ambas modalidades de acreditación.

4.4. Valoraciones

En la exploración e indagación minuciosa de todos los planes y programas que ha tenido la formación - haciendo foco en la presencia del arte - se constata que los registros documentales de los primeros años son desorganizados, incongruentes entre sí y en sí mismos, e incluso de algunos documentos se desconoce su ubicación oficial.

El análisis de los planes de estudio desprende que hasta el año 2000 la escasa presencia del arte se encontraba exclusivamente ligado a lo recreativo, el juego, como se mencionaba anteriormente, desaprovechando, y quizá también desconociendo, el gran potencial que tiene este en la acción educativa social.

Sin embargo, el perfil de egreso para los educadores sociales, sobre todo en los inicios de la formación, se relaciona coherentemente con la escasez de propuestas vinculadas al arte. Por ejemplo, en los comienzos formativos, se buscaba desarrollar profesionales capaces de mantener el orden de los centros de trabajo, orientados a trabajar con sujetos con obstáculos y la presencia del arte estaba supeditada al juego y la recreación.

En las diversas propuestas pedagógicas de la formación el arte se manifiesta en asignaturas que utilizan la modalidad de taller. Esta metodología permite a los estudiantes vivenciar experiencias de expresión, sobretodo relacionadas con la creatividad, en donde el docente que lleva adelante estos talleres se aleja de la forma catedrática de dar clases en donde el educador tiene la verdad y el estudiante quien carece de ella.

Se considera, según el análisis de los documentos presentados, que el arte ha estado presente en la formación de forma inconstante, siendo en el año 2000 donde se encuentra a éste de forma cuantitativamente equivalente a lo que se presenta a partir del año 2011. Por el contrario, en este último plan de estudios también se establece la acreditación a partir de materias electivas y optativas permitiendo que

cada estudiante, según sus intereses, transite recorridos que vinculen el arte con la educación social.

Que el arte no esté presente de forma transversal a toda la formación y que su presencia sea escasa no es un hecho casual, sino que se vincula al valor que socio históricamente se le ha otorgado a los saberes, en el caso del arte ha sido un saber vinculado al ocio y la recreación. Actualmente en la educación se ha relegado la enseñanza artística, bajo la creencia de que ésta es un área de conocimiento, relativamente menos importante a las relacionadas con la ciencia, por ejemplo, y de interés de aquellos que tienen una intención profesional sobre ella.

Por consiguiente, a partir de la nueva institucionalidad que presenta la formación en educación social en Uruguay, con todo lo que esto conlleva, se identifica que existe actualmente un escenario enormemente prometedor para fortalecer la presencia del arte en la formación.

¿Porqué es importante el arte en la formación en educación social?

5. El arte en las funciones de la educación social

En este apartado se explora la documentación bibliográfica relacionada con el arte y con la educación social, particularmente con las funciones específicas que tienen los profesionales de este campo, y cómo contribuye el arte a la integralidad de los sujetos con los que trabajan estos profesionales.

Se abordan las funciones específicas de la educación social, una a una, explorando cómo el arte puede potenciarlas.

Conviene conocer el modelo pedagógico que ha tenido la formación en educación social, considerando la coherencia existente en cuanto a las concepciones pedagógicas que este modelo presenta.

García Molina hace referencia a que un modelo educativo es una “construcción conceptual que permite operativizar la teoría y se constituye como una guía de aplicación, contrastación y evaluación de las ideas o hipótesis que dicha teoría sostiene” (Molina, 2003, p.108).

Marta Souto (1995) destaca además, la importancia de que este tipo de dispositivos formativos deben estar acompañados de un análisis y reflexión exhaustiva en constante revisión, donde el modelo para la formación garantice la transmisión del oficio con la mayor coherencia posible entre los mecanismos y la concepción pedagógica que presenta.

No se trata, desde esta perspectiva, de enseñar a enseñar, haciendo algo distinto de lo que se pretende, a posteriori, se enseñe. Porque el oficio (la enseñanza) no es solo el contenido o la meta a alcanzar, sino que constituye el método de la formación y se utiliza como herramienta a lo largo de todo el proceso formativo. (Alliaud, 2017, p.102)

Esta autora, en relación a la formación de formadores, plantea que es fundamental que exista una articulación entre las distintas disciplinas en relación al tratamiento de temas y problemas que hacen a los espacios formativos.

La Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (2010) hace referencia a que el educador social debe adquirir ciertas capacidades, competencias, conocimientos y herramientas que lo harán profesional, ofrecidas por la formación, y puestas en juego por estos profesionales para poder ejercer sus funciones específicas, posteriormente. Estas son las que permiten identificarlos y diferenciarlos de otros

profesionales de la educación. Según el actual plan de estudios estas funciones son: transmisión, mediación y generación de escenarios.

5.1. Arte y transmisión.

El actual plan de estudios, entre las funciones específicas del educador social describe a “la transmisión de conocimientos, habilidades y/o formas diversas de trato y relación social” (CFE, 2011), similar a lo que plantea ADESU (2010) en relación a esta función.

La transmisión educativa es una acción pedagógica, reflejada en una relación en la que participa un sujeto de la educación, un agente y un bien o recurso cultural, que según Núñez, este término contiene una *duplicidad transmisión-adquisición*, esta acción refleja un proceso de apropiación del sujeto sobre ese bien cultural. Por lo que es un “Acto que realiza el agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto” (1999, p.28).

A diferencia de otros profesionales de la educación, como maestros y docentes, los educadores sociales no cuentan con contenidos específicos a transmitir, sino que estos son seleccionados por el profesional y se pondrán a disposición de los sujetos.

Esta selección representa un recorte que delimita una porción de la cultura transformándola en contenidos valiosos para el sujeto, según Núñez (1999). Para realizar esta selección el educador debe considerar los intereses de los sujetos, ser creativo para elegirlos y transmitirlos, planificando y diseñando la singularidad de su acción educativa.

La transmisión de los contenidos educativos implica que el educador incorpore previamente una serie de potencialidades y habilidades, así como tener en cuenta que la transmisión de contenidos implica además de estos, la presencia de dos actores, el Educador Social y un sujeto activo y protagonista de su proceso.

En este sentido, Miranda y Rodríguez plantean que “no podemos pensar que la transmisión cultural implica una adaptación pasiva del sujeto, por el contrario, la participación en la cultura de una época posibilita el germen de su propia transformación” (2000, p.70). El educador social, en esta relación educativa, debe considerar al sujeto protagonista de su proceso, permitiendo la transformación del propio conocimiento que le fue transmitido.

Incorporar contenidos artísticos a la oferta de transmisión educativa social, es poner a disposición contenidos que históricamente han sido marginados de los espacios educativos. Cuando hay áreas de conocimiento que se priorizan en relación a otras, de fondo, hay potencialidades de los sujetos que se intentan desarrollar más que otros.

Potenciar el desarrollo integral en este campo, puede reflejarse en brindar y ofrecer lo que se está dejando relegado en las propuestas educativas, para lo cuales fundamental que los educadores sociales reflexionen acerca de los motivos por los cuales hay áreas de contenidos relativamente más transmitidas que otras.

Giráldez (2009) plantea que en los espacios formativos se puede tomar un ámbito del arte, como es la plástica por ejemplo, para transmitir conocimientos artísticos amplios y no exclusivo de esa disciplina artística en particular. A través de la plástica también se puede incorporar elementos de otras disciplinas como la música, al utilizar técnicas y conocimientos plásticos para crear elementos sonoros que transmitan también conocimientos musicales como ritmo, tiempo, entre otros.

Esta autora plantea que la transmisión de conocimientos artísticos, si se realiza solo a través de un ámbito de este, debe integrar en su oferta educativa otros conocimientos que no son exclusivos de ese ámbito. “requiere que las asignaturas tradicionales acepten renunciar a las situaciones establecidas y se sumen al debate de cómo organizar una propuesta de enseñanza artística que, sin negociar la especificidad de cada lenguaje, procure una integración de la experiencia estética” (Giraldez, 2009, p.93).

La transmisión en educación social también se puede observar en las formas para el trato social. Estas se aprenden, considerando su diversidad estos profesionales deben seleccionar con responsabilidad ética y política qué tipo de relaciones promover en su propuesta pedagógica.

Utilizar el arte en las prácticas educativo sociales, permite transmitir relaciones sociales que se nutran y enriquezcan de la diversidad del lenguaje humano. La comunicación basada en el potencial expresivo que esta tiene, y que el arte permite, habilita relaciones donde se busca que las personas se entiendan, dialoguen e interactuen.

La expresión de los sujetos, particularmente habilitada a través del arte, es un hecho que si bien es social también tiene valor simbólico para quien lo realiza, en donde se exteriorizan sentimientos, emociones y pensamientos. En este sentido,

Eisner (1995) plantea que el arte “proporciona afiliación mediante el poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.” (p.11). En la medida en que un sujeto logra exteriorizar su pensamientos y emociones internas, habita en el mundo que lo rodea, existe para un otro que puede verlo, oírlo, contemplarlo y reconocerlo.

Eisner (1992) plantea que el arte nos permite comprender el mundo que nos rodea, y que esta capacidad depende del desarrollo de la imaginación en tanto habilidad que produce significados.

Nuestro sistema sensorial está mucho más diferenciado que nuestro lenguaje; no tenemos palabras para describir con fidelidad lo que experimentamos directamente, y así recurrimos a la metáfora u otras formas artísticas del lenguaje para decir lo que las palabras jamás pueden decir. El sistema sensorial es nuestra gran avenida hacia la conciencia (p.20).

Contemplar elementos artísticos en la transmisión educativa, no solo implica fortalecer la incorporación de conocimientos de diversas áreas, al proponerlas de forma equitativa, sino que supone una reflexión y revisión constante del modelo educativo, con el fin de transmitir elementos diversos para la construcción del sujeto desde una perspectiva integral.

*No puedo renunciar a transmitir lo que amo, lo que creo,
lo que expresa, para mí, la forma más elevada de lo humano
-el poema o la teoría científica, el objeto técnico o el objeto filosófico,
la convicción militante o la coherencia intelectual-
sin traicionarme
(Meirieu, 2001, p.90).*

5.2. Arte y mediación

Según ADESU, también entre las funciones específicas del educador social se encuentra “la mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos” (2010 p.9), similar es lo que se expone en el actual plan de estudios.

García Molina (2003) define a la mediación como al acto que realiza el educador social para acercar, enlazar, al sujeto con contenidos culturales, con otros sujetos, con su entorno social y que dicho encuentro no sería sino a través de este mediador. El patrimonio cultural es la herencia que se transmite en una comunidad, que según la página oficial de UNESCO ésta “puede también enriquecer el capital social y conformar un sentido de pertenencia, individual y colectivo que ayuda a mantener la cohesión social y territorial”.

Al patrimonio cultural lo conforman bienes culturales entre los cuales se encuentra el arte, en tanto que representa expresiones de la historia identitaria de los sujetos y el entorno social y cultural. El educador social acerca los bienes culturales que identifica, en el trabajo con el sujeto, valiosos para el goce del ejercicio de del derecho cultural.

Este derecho puede verse garantizado al generar acciones desde la educación social basadas en la descentralización del acceso de los bienes culturales lo que implica profundizar la democratización de los mismos, fortaleciendo la diversidad cultural, la cual no es posible sin la promoción “no solo del consumo y goce de los bienes y servicios culturales, sino fundamentalmente de la producción de los mismos por parte de todos los sectores de la sociedad, específicamente en los grupos sociales en situación de vulnerabilidad” (OPP, 2017, p.30).

La importancia de democratizar los bienes que particularmente forman parte de la producción artística cultural significa también mediar no sólo entre el sujeto y esos bienes culturales, sino entre éste y otros sujetos, ya que permite la participación de todas las personas en el ambiente artístico público representando significación colectiva, según Eisner (1995).

Abad (2009) plantea que

Especialmente en su dimensión social, las artes son implementadas como mediadoras de participación ciudadana en diferentes proyectos que promueven la creación de redes de apoyo para reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad y reajustar los sistemas de relaciones vitales a nivel familiar, grupal y social (p.18).

La mediación que realiza el educador social acercando a los sujetos, bienes culturales de producción artística, se puede ver reflejada en el ejercicio de estos, de tener la libertad para transformar la realidad.

En la mediación cobran relevancia, (...), la presencia y el vacío que alternan, en todo acompañamiento simbólico, ése que escucha las preguntas del sujeto, sus dudas e incertidumbres, pero que, lejos de resolverlas de inmediato, pone canales, sabe esperar sin abandonarlo a su suerte, para que él mismo pueda dar respuesta. (García Molina, 2003, p.150)

5.3. Arte y generación de escenarios educativos

ADESU presenta esta función como “La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa” (ADESU, 2010, p.9). Por su parte en el actual plan de estudios se presenta este como “la generación de contextos educativos en diversidad de escenarios sociales” (Plan 2011).

Se entiende por escenarios a lugares, a la disposición del espacio que se presenta para el acto educativo social, a los establecimientos que se disponen, y a las formas de relacionamiento en dichos lugares. El escenario es tal, en tanto generador de experiencias subjetivante.

En la formación en educación social el arte se ha presentado en escenarios educativos bajo la metodología de taller. Particularmente Goodson menciona que “el dispositivo del taller ‘lúdico-expresivo’ podría ser comprendido en la categoría amplia de educación artística” (2017, p.17) permitiendo adquirir métodos, técnicas y habilidades como partes de un proceso de trabajo a partir de la práctica, descentralizando la atención en la mera entrega de conocimientos teóricos.

Las características que posee el taller como tal ha permitido encontrar al arte en esta metodología de enseñanza. Cano (2010) lo describe como

un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el

protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (p.33).

En cuanto a la disposición en el espacio Cano hace referencia a la formación circular que permite esta metodología, en donde la palabra cobra relevancia equitativa entre sus implicados, donde ellos “pueden observarse mutuamente, y sus participaciones pueden ser atendidas por todos. El círculo representa también la circulación de roles y saberes, y la horizontalidad del espacio-tiempo que abrimos con el taller” (Cano, 2010, p.47).

En los talleres que se describieron en el capítulo anterior, se observa que se los determina como talleres teórico prácticos, donde se conjugan lenguajes artísticos, expresión, creatividad; habilitando así una comunicación horizontal, necesaria para la construcción del vínculo educativo.

Por otra parte, los escenarios educativos se presentan como la posibilidad de transitar procesos emotivos y racionales a partir de la experiencia. Adquirir conocimientos a través de la experiencia artística, permite al sujeto construir subjetividad en relación a lo que plantea Larrosa (2009) que ésta es algo que *me pasa*.

La experiencia artística habilita el uso de diversos lenguajes, puede oficiarse como una aproximación al conocimiento introspectivo y reconocimiento de fortalezas, deseos, intereses; experimentando procesos donde se da lugar a la equivocación, el volver a intentar, reinventarse. Es entonces la experiencia algo que atraviesa la propia existencia.

En relación al arte, la experiencia estética permite “propiciar el encuentro vital con los diferentes campos del saber y del acceso al conocimiento, pero también es hallar disfrute en los pequeños acontecimientos cotidianos, es sublimar las relaciones como manera de ser y estar en el mundo” (Abad, 2009, p.23).

El escenario educativo social orientado al desarrollo de los sujetos a partir de la educación artística representa un compromiso ético, por parte de los profesionales, en tanto permitan habilitarlos a que transformen su propia existencia y su relación con el saber.

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, p. 174).

5.4 Arte y profesional de la educación social

Dado el potencial alcance de la formación artística para contribuir a la formación personal de los educadores y posteriormente, a que estos puedan potenciar el desarrollo integral de los sujetos con los que trabajarán, se considera ésta de relevancia en la formación en educación social en nuestro país, pudiendo desarrollarse en líneas transversales de su modelo educativo.

La práctica educativa social depende en gran medida de las elecciones, selecciones y decisiones pedagógicas que realiza el educador social, por lo que la influencia de la formación en los futuros profesionales, en cuanto a la incorporación de capacidades, competencias y herramientas que le permitan trabajar sobre las funciones mencionadas, condiciona el desarrollo de su acción educativa. “La enseñanza ha reclamado a la educación artística como formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc.” (Sánchez, 2010, p.45).

La creatividad, como potencialidad valiosa para el educador social, es una cualidad humana que todas las personas poseen, pero que también se desarrolla a partir del ejercicio de propuestas artísticas en sus espacios formativos. El desarrollo de la creatividad en los sujetos permite también que se desarrolle el pensamiento divergente, siendo el arte el lugar más oportuno para promoverlo, según Grecco

(2015). Este tipo de pensamiento es diferente al lógico, y permite utilizar la creatividad para dar múltiples soluciones a situaciones concretas, contemplando varias perspectivas de una misma situación.

En este sentido, tanto Reyes (1975) que menciona que “para lograr en el educando estructuras mentales inacabadas es necesario favorecer la creatividad, conjuntamente con actitudes de colaboración y capacidad para el goce estético” (p.179), como Eisner (1992) exponiendo que las potencialidades humanas se ejercitan a través del arte activando nuestra sensibilidad a partir de la utilización de medios artísticos - la música, la pintura, la utilización de la metáfora, entre otros - contribuyen a fundamentar la importancia de que el educador social en su proceso formativo, desarrolle el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y creativa, para posteriormente, generar acciones que potencien el desarrollo de estas capacidades en otros sujetos.

Desarrollar nuestra mente es potenciar nuestro desarrollo humano, nuestros potenciales, nuestros deseos, nuestras estrategias para ser felices.

Hablar de la mente como algo que se desarrolla, o más específicamente, como algo capaz de crecimiento, podría resultar extraño. Sin embargo, en sentido básico, la mente es una forma de realización cultural, nacemos con cerebro pero la forma que adquiere la mente viene mediatizada por el entorno próximo en el que se produce este desarrollo. (Eisner 1992, p.16).

El desarrollo pleno de la mente a través del arte nos permite comprender la importancia fundamental de que el modelo educativo que se ofrece en la formación, busque medios y estrategias para desarrollar las potencialidades que son en general marginadas de la propuesta formativa.

El arte en el trabajo educativo social puede habilitar en los sujetos procesos donde estos desarrollen el pensamiento reflexivo, y lo utilicen para cuestionar el entorno que habitan, y por ende transformarlo. Así mismo, Dewey afirma que el pensamiento reflexivo “nos libera de la actividad meramente impulsiva y puramente rutinaria. (...) nos capacita para dirigir nuestra actividad (...) para actuar deliberadamente” (Dewey, 1989, p.33)

El autor plantea que al desarrollar el pensamiento reflexivo se da lugar a que surja el pensamiento crítico, donde toma un papel fundamental la importancia de

escuchar y dialogar con otras verdades que potencian la razón, conociendo nuevas ideas, intereses, formas de pensar el mundo.

Dewey (1989) sostiene que en el proceso de reflexión es necesario que el sujeto se encuentre en *estado de perplejidad*, entendido como aquel que permite dudar y buscar métodos propios para subsanar esa duda, con señales que el sujeto puede encontrar en su memoria, su razón, su propia experiencia e incluso en su intuición, el mismo debe ser motivado e incentivado ya que no surge por inercia.

Meirieu menciona “Lo que denomino *emancipación* e intento poner en práctica, aquí y ahora, con aquellos que me son confiados, debo quererlo para todos, siempre y simultáneamente” (Meirieu, 2001, p.82). Es así que el sujeto adquiere libertad de pensamiento, la cual deviene de su desarrollo como un ser autónomo, con capacidad reflexiva y crítica en constante transformación. Cultivar la libertad de pensamiento en los futuros educadores sociales promueve que estos puedan transmitirla a los sujetos.

*“Cuanto mayor sea la oportunidad de desarrollar
una sensibilidad mejorada y cuanto mayor sea
la conciencia de todos los sentidos,
mayor será la oportunidad de aprender”
(Eisner, 1995, p.23).*

6. Consideraciones finales

El proceso de desarrollo de este trabajo monográfico ha significado múltiples aprendizajes. La elección del tema abordado fue provocado por la experiencia, interés y motivación de quien escribe. Todo el proceso fue transitado con una inmensa pasión y deseo de conocer y aprender sobre el arte y la educación social, pero también de brindar un material para contribuir a la reflexión sobre la temática en los diferentes actores del campo educativo social.

La compilación documental fue extensa, variada y -en algunos casos- de difícil acceso, aún así permitió observar y reflexionar la temática desde diversas perspectivas.

Los primeros capítulos contienen la presentación de este trabajo, donde se describe el abordaje metodológico que se utiliza y los objetivos que se pautaron para esta elaboración. También se presenta el apartado que expone las conceptualizaciones que representan las bases teóricas que lo atraviesan.

En el tercer capítulo se exponen propuestas artísticas estatales desarrolladas en Uruguay, que si bien no trabajan específicamente desde la educación social, abarcan en su gran mayoría escenarios en donde se puede desarrollar esta profesión.

Incorporar al arte como línea transversal de la educación contribuyó a que la oferta educativa del país y por tanto su propuesta pedagógica desarrolle integralmente las potencialidades y capacidades de los sujetos en proyectos artísticos estatales. A raíz de esta incorporación, el educador social puede participar (junto con otros profesionales) del diseño e implementación de políticas públicas que busquen atender las normativas establecidas.

Se observa la importancia de la presencia del educador social en instituciones educativas que buscan incorporar en su oferta pedagógica conocimientos relacionados al área artística. La acción educativa social podría verse reflejada en el trabajo de mediación que realiza el profesional para atender la necesidad de que los sujetos puedan acercarse a estos conocimientos a partir del entorno cultural que los rodee.

Por otra parte, se describen proyectos artísticos en los cuales el educador social puede participar tanto en el diseño, ejecución y evaluación de los mismos, ya que abarcan parte del desempeño profesional. Algunos de estos proyectos, por ejemplo,

están orientados a democratizar los bienes y recursos culturales a la población, priorizando a quienes no han tenido acceso a los mismos, o este ha sido reducido.

En dicho capítulo también se exploran antecedentes bibliográficos que abarcan elaboraciones académicas de Uruguay y España, las cuales abordan la educación social y algún aspecto del arte.

Se considera que la escritura académica y las investigaciones educativas contribuyen a la reflexión del campo desde el cual se escribe, a la vez que producen subjetividad en quienes transitan la lectura de esos materiales.

La exploración de estos aportes denota un trayecto realizado en cuanto a la construcción de la temática, y si bien los documentos mencionados abordan la educación social en relación con algún aspecto del arte, esta elaboración intenta significar una continuidad en la reflexión, pero sobre todo avanzar en la construcción y desarrollo del arte en la educación social.

En el cuarto capítulo, se indaga y analiza la presencia del arte en la propuesta pedagógica de la formación en educación social, revisando documentos oficiales y no oficiales que describen las particularidades de la oferta educativa relacionada con el arte.

A 10 años de la última modificación del plan de estudios, y reconociendo la evolución y la necesidad de atender su estructuración, la formación en educación social en Uruguay hoy, presenta condiciones para generar instancias en donde la comunidad educativa social pueda indagar y reflexionar acerca de la importancia del arte en este campo para el desarrollo integral de los sujetos.

La presencia del arte, analizada a partir de los documentos mencionados, se considera escasa, inconstante, fragmentada y reducida, quedando a interés de cada estudiante (a través de la oferta de materias optativas, electivas u otro tipo de experiencias) transitar recorridos para profundizar su propio desarrollo profesional que potencie la incorporación del arte en sus futuras prácticas educativas sociales.

Si bien se considera que no todo lo que los profesionales de la educación social van a incorporar en sus prácticas debe ser ofrecido en la formación, ya que por naturaleza del campo sería inabarcable hacerlo, potenciar el arte en la formación en educación social enriquece las futuras prácticas profesionales, a la vez que la construcción personal de los futuros educadores.

En el último capítulo del desarrollo se exploran los aportes teóricos que contribuyeron a fundamentar la importancia que tiene el arte en la construcción de los profesionales de la educación social, observando cómo éste puede ser abordado en las funciones específicas de esta profesión.

Se observó que la importancia de reconocer el potencial que tiene el arte en el desarrollo integral de los sujetos, y por consiguiente en la formación de educadores sociales, se puede reflejar en que éstos consideren el valor que tienen las diversas formas de aprender, conocer el mundo, el entorno, y que desde el rol educativo social se puedan ofrecer algunas -y diversas- formas de encontrarse con el saber.

Las características propias del trabajo educativo social en relación a la diversidad de exigencias educativas requieren altas condiciones creativas de quienes llevan adelante estas prácticas, observando que si el educador no ha podido transitar experiencias que potencien su capacidad creativa, reduce las condiciones propias de desarrollarla en su trabajo profesional.

Por tanto, una mayor presencia del arte en la formación y la reflexión acerca de su importancia, podrían abrir horizontes inacabables desde los cuales pararse a observar. Aquí se presenta uno de los posibles recortes que podrían realizarse para dar respuesta a las interrogantes que atravesaron la monografía. Sin embargo, no busca dar respuestas inmediatas, está orientada a generar nuevas preguntas, que, desde la reflexión colectiva, permitan transitar el camino del arte para el ejercicio de la libertad.

[...]

En definitiva, el arte humaniza, permite la transformación interna pero también transformar el mundo que se habita. El desarrollo integral permite que cada uno pueda responder a su deseo de ser y estar, con fidelidad en sí mismo, a encontrar formas diversas y creativas de romper cadenas que oprimen. Permitir el desarrollo integral es desear que la persona se guíe por su deseo de libertad, y no por la imposición de que debe ser competente para el mercado de producción y consumo. El arte es articulador, dinamizador y vehículo hacia la libertad de pensamiento.

*No será tan fácil, ya sé qué pasa
No será tan simple como pensaba
Como abrir el pecho y sacar el alma
Una cuchillada del amor
Y uniré las puntas de un mismo lazo
Y me iré tranquilo, me iré despacio
Y te daré todo, y me darás algo
Algo que me alivie un poco más*

F.P

7. Referencias

7.1. Consultas Bibliográficas

- **Abad, J.** (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L.G. (2009) Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos
- **ADESU.** (2009). Educación Social. Acto político y ejercicio profesional. MEC. Montevideo

(2010). *Funciones y Competencias del Educador Social*. Recuperado de <https://adesublog.wordpress.com/mediateca/>
- **Alliaud, A.** (2017). Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- **Batthyány, K. y Cabrera, M.** (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. UCUR, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
- **Bárcena, F. y Melich, J-C.** (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- **Bellver Moreno, M. y Verde Peleato, I.** (2020). Educación Social y Creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos. *Revista de Educación Social* (30), 477-479.
- **Berreta, S.** (2007). *Arte, educación social, cultura e instituciones*. Monografía de egreso de la formación en Educación Social. Ejemplar sin publicar. Consulta en sala de la Biblioteca de CENFORES INAU
- **Camors, J. y Acosta, B.** (1999). La acción educativo social. Aportes para la construcción de sus fundamentos, métodos y técnicas. Montevideo: Eppal.
- **Camors, J.** (2005). Educación social: una perspectiva desde (y para) América Latina, XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo: AIEJI - ADESU - CENFORES.

(2013) El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (22), 172-174.

(2009). Historia reciente de la Educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar. Montevideo: Grupo Magro Editores.

- **Cano, A.** (2010). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*. Uruguay: Universidad de la República.
- **Dávila, J.** (2020). *Ser o no ser, una cuestión para la Educación Social. Diferentes espacios teatrales: una mirada educativa social*. Monografía de egreso de la formación en Educación Social. Ejemplar sin publicar. Consulta en sala de la Biblioteca de IFES.
- **Dewey, J.** (1949). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós

(1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. España: Paidós
- **Eisner, E.** (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía* (191), 15-34.

(1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.
- **Espiga, H., Folgar, L., Liberman, B., Martinis, P., Morales, M., Paglieta, S., Pascual, S., Prieto, M.** (2011). La Formación de Educadores Sociales en Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica. *Revista Convocación* (8), 10-15.
- **Espiga, H., López W., y Morales, M.** (2012). Educación social en Uruguay: Apuntes para pensar la formación. *Revista Pedagógica* (2), 88-105.
- **Figari, P.** (1965). Educación y arte. Montevideo: Biblioteca Artigas
- **Freire, P.** (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Argentina: Siglo XXI Editores
- **García Molina, J.** (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.

- **Giráldez, A.** (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L.G. (2009) Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos
- **Goodson, E.** (2017). *Mediación Lúdico-Expresiva como herramienta de inclusión educativa y social en un Instituto de Formación en Educación Social*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- **Greco, V.** (2015). *Educación social y creatividad. O el problema de seguir siendo artistas al crecer*. Monografía de egreso de la formación en Educación Social. Ejemplar sin publicar. Consulta en sala de la Biblioteca de CENFORES INAU.
- **Larrosa, J.** (2009) Palabras para una educación otra. En Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- **Ley de Emergencia N° 15.739.** Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985/19>
- **Ley General de Educación N° 18.437.** Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- **Meirieu, P.** (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro
- **Miranda, F., y Vicci, G.** (comps) (2005), La educación artística preuniversitaria, Montevideo: Educación Permanente UDELAR.
- **Miranda, F., y Rodríguez Acosta, D.** (2000). Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: armando el cubo mágico. En 4° Encuentro Nacional de Educadores. Uruguay: CENFORES.
- **Morales, T.** (2016). Manual para maestros que lloran por las noches. México: Gto.
- **Moreno, I.** (2012) La justificación del valor. Un punto ciego en las teorías del arte contemporáneo. Uruguay: Bibliotecaplural.
- **Muñoz, M.** (2012). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Revista Interuniversitaria* (9), 287-298.

- **Núñez, V y Planas, T.** (1997). La educación social especializada. En: PETRUS, A. Pedagogía social. Barcelona: Ariel.
- **Núñez, V.** (1999). Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Argentina: Santillana.
- **Rancièrè, J.** (2002). El maestro ignorante. Barcelona: Editorial Alertes.
- **Reyes, R.** (1975). Drama en la educación. Buenos Aires: Alfa.
- **Rodríguez , L. y Gómez, M.** (2012). Arte y educación, geografía de un vínculo. Ponencias de la bienal, MEC, Montevideo.
- **Rosa, N.** (2015). *El proceso de transmisión cultural y el rol del educador social*. Monografía de egreso de la formación en Educación Social. Ejemplar sin publicar. Consulta en sala de la Biblioteca de CENFORES INAU.
- **Salgado, A.** (2007). *Investigación Cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres, LIBERABIT. Lima, Perú.
- **Salido, P.** (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, educación y sociedad* (29), 349-368.
- **Sánchez, A.** (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de educación*, (52), 43-60.
- **Sosa, J.** (2014) [1950]. La expresión creadora del niño. Montevideo: FHUCE.
- **Souto, M.** (1995). La Formación de Formadores. Un punto de partida. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación* (7), 26-32
- **Tappa, F.** (2009). El Educador Social como mediador entre la cultura y el sujeto de la educación. Monografía de egreso de la formación en Educación Social. Ejemplar sin publicar. Consulta en sala de la Biblioteca de CENFORES INAU

7.2. Links a principales documentos consultadas:

- **Ades.** Recuperado de <https://adesmontevideo.uy/declaracion-de-la-comision-de-educadores-musicales>
- **CEIP.** (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_ar_14-6.pdf)
- **CFE.** (2011). Plan de Estudios Carrera de Educación Social. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>
- **Eumus.** Recuperado de <https://www.eumus.edu.uy/eum/grupos-sonantes>
- **Gonzales, V y Perez, S.** (2018). BORRADOR. Escuelas de educación artística. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2019/artistica/BorradordeTrabajoCometidosEscArt.pdf>
- **IFES.** Grupo Cultura. Recuperada de <http://ifes.cfe.edu.uy/index.php/2017-05-05-14-25-24/grupo-de-cultura>
- **IM.** Recuperado de <https://esquinas.montevideo.gub.uy/>
- **La Diaria.** Docentes de coros y educación musical denuncian reducción de horas. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/10/docentes-de-coros-y-educacion-musical-denuncian-reduccion-de-horas/>
- **MEC.** (2012) Arte y Educación. Geografía de un vínculo. Ponencias de la 1era Bienal de Educación Artística. Maldonado (s/d) Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/cultura/usinas-culturales>
- **ONU.** (1948). Declaración de derechos humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- **OPP,** 2017. Tendencias y factores de cambio en la institucionalidad cultural del Uruguay. Recuperado de <https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/Informe%20Institucionalidad%20Cultural%20%28completo%29.pdf>
- **Sodre.** Recuperado de <https://sodre.gub.uy/escuela-nacional-de-danza/>
- **Teatro Solís.** Recuperado de <https://www.teatrosolis.org.uy/categoria/Formacion-de-publicos-62>
- **UNESCO.** Recuperado de

<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>

- **Utec.** Recuperado de <https://utec.edu.uy/tecnologo-en-jazz-y-musica-creativa/>

7.3. Documentos disponibles en anexo digital.

(1989). Perfil Instructor INAME. Escuela de Funcionarios

(1993). Propuesta pedagógica Escuela de Funcionarios. Escuela de Funcionarios(1994).

Programa Expresión Lúdica. CENFORES

(1996). Plan de estudios Carrera de Educador Social.CENFORES

(1997). A 24 años de la creación de la escuela de funcionarios. Un centro de formación y estudios del INAME. CENFORES

(1997). Programa Expresión Lúdica. CENFORES

(1998). Reglamento de la Carrera de Educador Social. CENFORES(1999).

Programa Expresión Lúdica. CENFORES

(1999). Programa Expresión Oral y Escrita. Cenfores

(2000). Plan de Estudios 2000 de la Carrera de Educador Social. CENFORES(2001).

Plan de estudios de la Carrera de Educador Social. CENFORES (2002). Plan de

estudios de la Carrera de Educador Social. CENFORES (2001). Fundamentación Plan

de estudios de la Carrera de Educador Social. CENFORES

(2006). Programa de Formación de Educadores Sociales. INAU

(2009). Acta y reglamento de educación social. MEC

8. Anexos

Anexo 1

En el siguiente link se presentan en formato digital los documentos institucionales referentes a la formación en Educación Social.

- <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/19LA7P8NIbCrpHX8J5avYIJO-JOdRsUy1>

Contenido disponibles en anexo digital:

(1989). Perfil Instructor INAME. Escuela de Funcionarios

(1993). Propuesta pedagógica Escuela de Funcionarios. Escuela de Funcionarios(1994).

Programa Expresión Lúdica. CENFORES

(1996). Plan de estudios Carrera de Educador Social.CENFORES

(1997). A 24 años de la creación de la escuela de funcionarios. Un centro de formación y estudios del INAME. CENFORES

(1997). Programa Expresión Lúdica. CENFORES

(1998). Reglamento de la Carrera de Educador Social. CENFORES(1999).

Programa Expresión Lúdica. CENFORES

(1999). Programa Expresión Oral y Escrita. Cenfores

(2000). Plan de Estudios 2000 de la Carrera de Educador Social. CENFORES(2001).

Plan de estudios de la Carrera de Educador Social. CENFORES (2002). Plan de estudios de la Carrera de Educador Social. CENFORES (2001). Fundamentación Plan de estudios de la Carrera de Educador Social. CENFORES

(2006). Programa de Formación de Educadores Sociales. INAU

(2009). Acta y reglamento de educación social. MEC

3°	-Seminarios: -Prevención, Amparo y -Rehabilitación. -Prácticas III	-Taller de Práctica III -Seminarios: Prevención, Amparo y Rehabilitación.	-Práctica -Seminarios: Prevención, Amparo y Rehabilitación .		-Taller de prácticay sistematización -Prácticas III -Metodología para la monografía	-Práctico III -Seminarios	-Práctico III -Seminarios	-Práctico III -Seminarios -(en el 2002 se dicta Trastorno de conducta)	-Práctica III -Seminario -Trastornos de conducta en niñosy adolescentes	-Historia de la educación -Investigación educativa -Práctico II -Realidad educativa social I -Evolución de las estructuras familiares -Políticas sociales y educativas -Metodología de la investigación I -Lenguaje y comunicación
4°	No corresponde	No corresponde	No corresponde		No corresponde	No Corresponde			-Taller de orientación metodológica	-Filosofía de la educación -Lenguas extranjeras -Seminario aprendizaje inclusión -Práctico III -Realidad educativa social II -Metodología de la investigación II -Educación y tecnologías -Optativas y Electivas
Monografía final	Si	Si			Si	Si		Si	Si	Si

Referencias:

- Materias anuales relacionadas con Arte
- Materias semestrales relacionadas con Arte
- Materias sin datos sobre temporalidad relacionadas con Arte