

Resumen

El siguiente trabajo es producto de un proceso de investigación sobre las prácticas de Educadores Sociales en liceos de diferentes zonas de Montevideo y el área metropolitana que trabajaron entre 2009 y 2014.

A continuación se realiza una presentación de la temática en cuestión y se recogen las voces de los/as educadores/as sociales involucrados/as, para a partir de allí realizar un análisis en torno a las tareas y los posicionamientos de los estos profesionales en torno a lo educativo en el contexto específico de los liceos.

De este análisis surgen algunas conclusiones que dejan en evidencia la actualidad de la temática, en un contexto en el que, tanto desde las autoridades como de los docentes, surge la necesidad de incluir el trabajo de lo que tiende a denominarse como “equipo interdisciplinario”. Resultaría pertinente ahondar en los encargos institucionales y la necesidad de que el trabajo no quede instalado en “el problema”.

A su vez, por otro lado, a lo largo de este trabajo se aventuran algunas propuestas pedagógicas que pueden resultar significativas en el contexto antes señalado. De esta manera se aventura que podría existir un aporte al proponer una mirada educativa singular así como un abordaje educativo singular.

Palabras clave: Educación Social, liceo, abordaje educativo singular

1. A modo de presentación

Este artículo² intenta plantear algunas perspectivas y líneas de análisis a partir de las señas de las prácticas de los/as educadores/as sociales en los liceos de Ciclo Básico de Educación Media. Para esto se utiliza como materia prima una serie de entrevistas a educadores/as sociales que se desempeñaron profesionalmente en diferentes liceos de Montevideo entre 2009 y 2014.

Se buscará pensar en relación a las interrelaciones posibles de la Educación Social con adolescentes, docentes, adscriptos/as, psicólogos/as y trabajadores/as sociales en el marco de un liceo, **no en razón de un “aporte salvador” y excluyente de una disciplina, sino en sentido amplio, como una voz y una práctica más, que puede hacer junto (y necesitando) a otras.**

La forma de rastrear la información fue por medio de diez entrevistas que se llevaron adelante entre noviembre de 2011 y diciembre de 2012. Las mismas, si bien hablan de lo ocurrido hace un tiempo ya, se entienden, hoy en día, de gran actualidad. Se realizó una entrevista a dos educadoras sociales que trabajaron en el marco PEAA del CENFORES y a quien en ese momento ocupaba el cargo de dirección del Programa. También se entrevistó a seis educadores/as sociales que trabajaron en liceos de Montevideo y la zona metropolitana; volviendo a entrevistar a dos de ellas en conjunto con las psicólogas con las que establecieron equipo de trabajo. A su vez, se han tenido encuentros con las responsables de Equipos Multidisciplinarios del Consejo de Educación Secundaria (CES) y con la entonces Inspectora del Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), como informantes calificadas a partir de su estrecha

²El presente artículo resulta de la síntesis de lo que fue la Monografía de Egreso de la Formación en Educación Social-INAU-CENFORES.



relación institucional jerárquica con el trabajo de los/as educadores/as sociales en los liceos.

La muestra elegida es netamente teórica, sin tener intenciones de alcance universal de los casos. Fueron quince los educadores/as sociales que trabajaron con este cargo en forma rentada para el Consejo de Educación Secundaria entre agosto de 2009 y febrero de 2014. Se seleccionaron las entrevistas buscando que éstas pudieran abarcar experiencias en liceos de diferentes zonas de Montevideo. Se optó por concentrar los esfuerzos en buscar estas voces, sabiendo que se dejaban por fuera las palabras de otros/as actores involucrados. En primer lugar la de los/as adolescentes, y también la de diferentes adultos/as que trabajan en estas instituciones. Esto respondió básicamente a que se intenta acceder a los discursos desde la propia Educación Social, más allá de cómo son vistos los educadores/as sociales por el resto de los/as involucrados (sabido que esto es difícil de realizar, y quizás hasta peligroso).

También se consultaron algunos documentos escritos que resultaron pertinentes³.

2. Las palabras de los/as educadores/as: demandas, tareas y contenidos

Según lo que manifiestan los educadores/as sociales entrevistados/as, las demandas institucionales tienen mucho que ver con lo problemático, con la dificultad, con atender a aquellos adolescentes que no se adecuan al formato de alumno que se espera.

“...tenemos muchos problemas que están ahí esperando a que venga alguien a solucionarlos, ahora que estás vos que tenés las horas, que tenés el tiempo, que tenés la formación. Entonces después todo, todo, lo que se salía medianamente de lo que un

³Ver la sección documentos consultados.

liceo (docentes, adscripta) podía, empezaba a caer que el Educador Social... mandáselo al Educador Social.” (Educador Social 1)

“...la expectativa venía a que sumemos a la tarea del equipo multidisciplinario a resolver un montón de problemas, a contener a los chiquilines a que se quieran quedar, a convencerlos de que se quieran quedar y no mucho más... colaborar con el liceo para que esto funcione lo más parecido a un liceo posible” (Educadora Social 2)

Más allá de esto, se podrían identificar ciertas prácticas que asumen las lógicas institucionales. Por otro lado, en los discursos que resultan de las entrevistas parece existir muy presente la idea de no pensar en adolescente-problema, sino en un acontecer más complejo, multi problemático y con sentidos varios.

En cuanto a las tareas y los contenidos, resulta de las entrevistas que la “intervención sobre los problemas”, como ya se dijo, se da por lo general a partir de entrevistas individuales con los/as adolescentes, realizadas tanto por el/la Educador/a Social, como por el/la Psicólogo/a, o en conjunto.

A esto, los entrevistados sumaron intentos por trabajar en forma grupal, en algunas instancias con grupos conformados por afinidad de intereses, pero la mayoría de las veces teniendo en cuenta los grupos de clase ya formados.

En estos espacios por lo general se desarrolla una metodología de taller, y se plantean temas como consumo problemático de sustancias psicoactivas, sexualidad, participación (delegados y campamentos), convivencia (bullying, empatía, discriminación, integración) y continuidad educativa (egreso).

Por otro lado, en muchas entrevistas surgen diferencias en el trabajo según el año que estén cursando los/as adolescentes. En general, a los ejes planteados en el párrafo anterior se



¹Educador Social, docente de la formación en Educación Social en CFE. matiasmeerovich@gmail.com

le suman otros dos: llegada al liceo e integración al mismo para quienes cursan primer año; y egreso y muestra de las posibilidades y oferta educativa en los años siguientes, para quienes culminan tercer año.

“Con primero tratamos de trabajar los primeros días de clase una cuestión de llegada al liceo de presentación, una cosa más de integración del grupo. A veces no lo hacemos en todos los grupos, sino en aquellos que quedaron más complicados. Tratamos los primeros días de estar ahí como apoyando y atentos a si surge un grupo que no está pudiendo integrarse.” (Educadora Social 3). “Y ese primer semestre como el más fuerte. Por lo menos el primer semestre prestémosle atención a cómo vienen. Y ahí se hizo un diseño semanal con los docentes, cada uno liberaba una hora, y más de talleres: ¿quién soy? ¿Qué hago? ¿Cómo me siento en el liceo? ¿Qué me gusta? Y en realidad el segundo año lo que se hizo fue fortalecer lo que era el ingreso. Se hizo un diseño, todo el primer semestre, de talleres con primer año, en esto de acompañar el ingreso. Ahí se trabajó un poco con la directora, cómo ellos [el liceo] entendían el ingreso al liceo, que no era administrativo, que tenía que ver con lo personal.” (Educadora Social 2)

Con respecto a este trabajo con primero, podrían imaginarse por lo menos dos formas de entenderlo. Por un lado podría verse el trabajo de integración y convivencia asociado a intentar intervenir sobre los adolescentes o grupos que resulten más “problemáticos” para la institución; y por otro lado podría pensarse en que sea la propia institución quien de alguna manera intente recibir a aquellos que llegan, intentando conocerlos, y al mismo tiempo enseñando algunas dinámicas y ritos del liceo que los/as adolescentes puedan no conocer.

En la primera forma se estaría de alguna manera partiendo de que hay

algo que existe, y al interior de lo cual los/as adolescentes deben funcionar. En este sentido integrarse funcionaría como una suerte de “modo esperado de comportarse”. Esta visión es subsidiaria a la forma en que analiza el liceo como institución, y estaría siendo funcional a las lógicas ya instituidas.

En lo que respecta a tercer año las acciones irían en el sentido de trabajar sobre el egreso y la continuidad en el siguiente ciclo educativo. Esto se realiza, según lo que surge de las entrevistas, por medio de mostrar la oferta educativa existente luego de culminar el Ciclo Básico de la Educación Media, y fomentando una mayor circulación de los/as adolescentes para que les sea posible llegar a centros educativos ubicados en zonas a las que no acostumbran acceder.

“En el caso de tercer año lo que se buscó fuertemente fue dibujar horizontes, futuros posibles para cada uno de los integrantes del grupo. Ello implicó trabajar con los adolescentes y los padres. Se trataba de presentar alternativas variadas, de la manera más singular posible. Para ello se recogió en el grupo de tercer año por dónde iban las inquietudes o intereses de los estudiantes, o por dónde podrían ir si se ampliaba el abanico de lo posible. Entonces se trataba de generar una oferta lo más amplia posible, a partir de los intereses identificados y de los que uno presumía que podían estar allí.” (Autoridad del CENFORES)

“...el [año] anterior lo que hicimos fue también talleres de orientación para los terceros. Terminaban las clases, y buenos, qué ofertas tenemos. El año pasado también lo hice” (Educadora Social 4).

“Por ejemplo, con los terceros ahora a fin de año siempre hacemos una cuestión de después de tercero, qué opciones se me abren. No es orientación vocacional, sino pensar las distintas posibilidades que después de hacer tercero hay. Lo hemos hecho por grupos y lo hemos



hecho todos los terceros de la mañana y todos los terceros de la tarde. Y ahora lo vamos a hacer en conjunto con la gente del servicio de orientación vocacional de secundaria.” (Educador Social 1)

“Era grupal, trabajábamos con todos los terceros. Hacíamos uno o dos talleres. Era algo concreto. Donde hablábamos de eso. Era como darles un espacio para ver qué ganas tenían. Y después lo que hacíamos era darle información de qué cosas podían hacer. Era algo concreto que se llevaban.” (Educadora Social 5)

Por otro lado se identifica un trabajo relacionado con la coordinación de jornadas recreativas, fiestas y campamentos; y en cuanto a la participación a partir del trabajo con delegados/as.

“La jornada de integración con la gente de educación física, se hizo un día como de juegos. O sea, nosotros nos concentramos mucho en actividades para llegarle a los gurises desde otro lugar que no sea el aula y que de alguna manera les genere un enganche con el liceo como por ejemplo venir un sábado de noche.” (Educadora Social 3)

“Otra cosa que sí, siempre se hace, es una fiesta de fin de año para los terceros, con los docentes, con los padres, la dirección, la APAL. Y el año pasado planteamos, hagamos un campamento a fin de año. Nos Fuimos con los terceros de la mañana y los terceros de la tarde. Y también, yo lo fundamenté por el tema de trabajar la participación; poder tomar un proyectito de trabajar en comisiones, recaudar plata, hacer una asamblea, cómo funciona una asamblea. Se hizo durante cinco meses, se trabajó en comisiones, definiendo los lugares, se hizo un cine en el liceo, un día de tarde. Los de tercero hicieron cine para los de primero. También participar en cuestiones mínimas con la asamblea, poder definir algo.” (Educador Social 1)

“Después delegados, se trabaja con delegados por turno. Cuando se saca a los delegados se saca a todos los delegados. Todos los delegados tienen una rutina, todos los delegados. Tratamos de sacar uno por clase, aunque haya dos. Y después, lo otro grupal que nombramos fue el FIJ⁴. En el FIJ lo que hicimos fue convocar... Trabajar con los delegados de tercero, que eran los que tenían como más cabeza para decodificar lo que se pedía”⁵ (Educadora Social 6)

La línea de participación aparece entonces en torno a dos direcciones: la gestión propia por parte de los/as adolescentes de actividades al interior del propio liceo, y también en relación a una integración de otros proyectos que se propongan a nivel nacional o departamental.

En otro orden, también se identifica la realización de visitas a las casas de los/as adolescentes, por lo general ligado a problemas familiares que llegan a la institución o dificultades de los adolescentes en el cotidiano del liceo, y sobre todo, por constatarse gran cantidad de inasistencias o desvinculación.

Aquí nuevamente podríamos introducir la pregunta acerca del por qué. ¿Esta acción de visita a las casas tiene que ver con ocupar un lugar dentro del equipo multidisciplinario que de alguna forma acostumbra estar ocupado por un/a Trabajador/a Social, o los/as educadores/as sociales conscientemente la asumen

⁴El FIJ (Fondo de Iniciativa Juvenil) es una propuesta desarrollada por INJU, en la cual se financia diferentes proyectos llevados adelante por jóvenes.

⁵Parece importante realizar aquí un alto, para marcar un matiz que surge de las entrevistas. Una vez parece que las particularidades de cada institución educativa pueden marcar en algunos sentidos las posibilidades. En cuanto a la participación y el trabajo con los delegados, Educadora Social 2 manifiesta que “Lo de la participación siguió bastante fuerte el primer año. Nosotros dijimos que no por cómo el liceo pensaba la participación, que tenía que ver con esto, con los delegados que eran los que tenían nota 12, que no se respetaba el proceso de los grupos. Había una lógica de funcionamiento premio-castigo y nosotros dijimos en esto no nos vamos a meter porque en realidad hay un tema conceptual de qué es la participación adentro del liceo.”



como parte sus tareas? Si se toma la segunda opción, ¿cuáles son los aportes en relación a lo educativo?

Por otro lado, también aparece como parte del trabajo de los/as educadores/as sociales la participación en las coordinaciones institucionales y diferentes coordinaciones con docentes, por lo general para desarrollar en conjunto alguna actividad o con el objetivo de “pedir” la hora de clase para intervenir en algún grupo. A su vez se visualiza la existencia de intercambios con los/as adscriptos/as, quienes se entienden como una especie de “visagra” entre los docentes y el equipo multidisciplinario.

Aparecen en las entrevistas experiencias bien diferentes. En algunos casos las coordinaciones son más bien instrumentales, administrativas. Se coordina “para derivar” o con los/as docentes para ver cuándo pueden “ceder” su hora de clase para llevar adelante alguna actividad en el grupo. En otros casos parecen desplegarse algunas insipientes líneas muy interesantes, sobre todo relacionadas a la planificación de jornadas recreativas o salidas didácticas. Sin embargo, no parece tener mucho peso la relación más directa con ciertos saberes a poner en juego en formas conjunta. Por ejemplo, no se coordina para plantear junto a un docente una clase con un tema específico.

En rasgos generales aparece poco la relación del/de la Educador/a Social con el saber y su carácter de enseñante. Esto no apareció en las entrevistas, a excepción de Educadora Social 7, quien contó que durante los dos años de su trabajo implementó instancias de “apoyo para las pruebas y exámenes”, significando, claramente, un acercamiento de importancia a un lugar de relación con ciertos contenidos. Según relata, en relación a esto:

“...se armó otra área de trabajo. A fin de año los gurises hacen las pruebas para ver si pasan o no pasan. Entonces ahí lo que armé, fue ver quiénes

estaban dando pruebas, y convoqué a todos los que estaban dando pruebas, y armé como grupitos, y ponía horarios para estudiar. Muchos de estos gurises que daban las pruebas no eran los más populares, entonces también se generó como un espacio de socialización. Ahí estuvo bueno cómo empezamos a preparar las pruebas, o después los exámenes. Entonces ahí lo que puso en juego, que yo también con ellos fui aprendiendo, cómo los ayudo a ordenarse. La primera gran dificultad tenía que ver con ordenar.”

En cuanto a las coordinaciones institucionales, parecería existir algún tipo de dificultad a la hora de llegar a acuerdos de funcionamiento y enfoques. Aquí resultan como dificultades la gran cantidad de docentes y el encontrar lugares institucionales válidos y provechosos de coordinación.

Por otro lado, se esboza una posibilidad mayor de trabajo coordinado con los/as adscriptos/as.

*“Nosotros, particularmente con los adscriptos coordinamos diariamente, y el vínculo es como muy cercano y estamos permanentemente en contacto. Entonces con los adscriptos la relación está más establecida... pero igual sentíamos que nos faltaba darle un encuadre. Entonces empezamos a implementar reuniones de equipos de adscriptos con equipo multidisciplinario. Para hablar de situaciones de los gurises, pero para hablar de cómo estamos trabajando”.
(Educadora Social 3)*

Ya sea por la cantidad de horas que éstos/as permanecen en el liceo, por una mayor disponibilidad, o por posibilidades de acuerdo. En las entrevistas se repite la idea de que entre docentes y educadores/as sociales hay un nexo, que es el/la adscripto/a. Además, y quizás este sea un punto interesante, en una entrevista surgen elementos relacionados a las tareas compartidas.



A su vez se realizan acciones de coordinación con las redes institucionales, conectando a los/as adolescentes con otras propuestas más allá de lo educativo. Sobre todo a partir de casos particulares (como puede ser el de madres adolescentes, la necesidad de contar con servicios de salud o mental) o coordinaciones con otras instituciones educativas o talleres puntuales para desarrollar actividades en la zona en el marco de las redes locales.

En cuanto a la sistematización e investigación, por lo general el tema no estuvo presente en las entrevistas. Como excepciones deben marcarse las experiencias del proyecto del PEAA en el liceo N° 60 y la desarrollada por Educadora Social 7 en el liceo de Solymar. En esta última se dio una intención de la educadora social de sistematizar la información que se manejaba en forma oral, sobre todo por parte de los/as adscriptos. En el caso del liceo N° 60, claramente se nota una opción por la investigación, obviamente a partir de las características del proyecto. Es bueno recordar que dicha investigación fue llevada adelante, dándose como resultado una sistematización que no fue publicada, quedando como documento interno del CENFORES.

3. Una síntesis en torno a las tareas

De las entrevistas realizadas resultan diversos elementos, que se podrían resumir en dos sentidos: por un lado, lo que tiene que ver con las tareas cotidianas y las líneas de acción específicas de los/as educadores/as sociales; por otro, ciertos rasgos que marcan podrían marcar alternativas y variaciones en la percepción de los educadores sociales, en cuanto a la mirada del sujeto.

En lo que refiere a las tareas, son varias las conceptualizaciones que podrían hacerse. En general, resulta interesante resaltar que son variadas y dispares las tareas que se realizan. Ahondando un poco, se indagó en torno a la cantidad de tiempo laboral

utilizado para estas diferentes tareas. Aquí, se podría concluir que la mayor parte del tiempo se emplea en mantener entrevistas individuales o trabajo con grupos (clase o pequeños grupos) en razón de dificultades identificadas por otro/a adulto/a (profesor/a, adscripto/a, dirección) y con el objetivo de mejorar la convivencia.

Todos/as los/as entrevistados/as tienden a coincidir que gran parte de la labor transcurre en intervenciones sobre “situaciones problemáticas”, a partir de adolescentes que exceden las normas de comportamiento estipuladas o están padeciendo situaciones familiares problemáticas.

A su vez se da un trabajo con las familias de algunos adolescentes. Pero según lo que se indica en las entrevistas, esto es a partir de dificultades que presente el adolescente.

Luego aparecen tareas diferenciadas según el nivel. Con primer año se trabajaría algo de la llegada y la integración al liceo, y con tercero el egreso (incluyendo campamentos). A su vez se realizan jornadas de integración, bailes y proyecciones de audiovisuales.

Por otro lado se trabaja con los delegados en una línea de participación, intentando que los/as adolescentes gestionen actividades del liceo y propongan a partir de fondos y concursos nacionales. En este punto el trabajo se desarrolla principalmente con tercer año.

Además aparece un trabajo, cuya importancia varía según el centro, de coordinación con las redes comunitarias (otras instituciones educativas y de salud).

Por último, se muestra un trabajo de coordinación con otros adultos/as dentro del centro. Ya sea a partir de las coordinaciones institucionales, o de forma individual, se realizan coordinaciones con profesores/as, adscriptos/as y dirección.



4. A modo de análisis: algunas líneas posibles

En cuanto a las tareas, parecen advertirse una lista inmensa y sumamente dispersa de tareas. Adentrándose en las características de las tareas que se realizan, es unánime la idea que la mayor parte del tiempo se está trabajando con el problema, respondiendo a las demandas institucionales de mediación en conflictos y control de la conducta. En este sentido, es claro que son para la institución un “recurso de urgencia” (Castillo y Galán, 2008, p. 128). Así se sienten quienes se ha entrevistado, pero resulta que la vorágine de la institución y que la dinámica cotidiana hace que, igualmente, pese a objetivarlo, en la práctica deban responder a las derivaciones de adolescentes o grupos considerados institucionalmente como problemáticos.

Más allá de esto, parecería posible vislumbrar, incluso en este contexto, algunas líneas posibles, más allá de “lo problemático”, que se intentan poner en juego para contar con elementos con los cuales generar “contrapropuestas” para negociar las demandas primarias de los centros.

4.1. El abordaje educativo singular... ¿una posibilidad?

En otro texto (Meerovich, Pérez, 2013) ya se ha presentado la idea de una posible ampliación en relación a la mirada sobre los sujetos desde lo pedagógico singular.

Resultaría claro que la mirada singular debería acompañarse por un abordaje en este sentido. Resulta claro que la percepción que queda en los/as entrevistados/as es la de no haber podido separarse de las demandas institucionales iniciales.

Analizar estas demandas, y cómo el CES a lo largo del tiempo ha venido intentando actuar sobre lo que se identifica como problemáticas sería tema para otro artículo. Cabe hacer notar que

las disciplinas que se han sumado al profesorado en secundaria, lo han hecho como estrategia para encarar lo que se ve como problema que los/as propios docentes no pueden resolver. Por tanto, el ingreso de otras profesiones se da no a raíz de un análisis específicamente pedagógico.

Esto, para una profesión que se define con un carácter pedagógico, y con la transmisión como una de sus funciones, puede generar dificultades en cuanto a la construcción de sus prácticas. No por contar con un título específico puede asegurarse a priori ningún diferencial. Sin embargo, se cree necesario aquí hacer explícitas algunas líneas estratégicas: un modo que puede resultar interesante para que la educación social no queda ligada únicamente a las demandas que la impulsan a trabajar con lo la propia institución supone no poder, es posicionarse con algunas líneas de propuestas claras.

En este sentido quizás podrían delimitarse algunos indicios de qué sería lo que se ha llamado abordaje educativo singular (sin ninguna intención de método ni pasos infalibles, ni entidad que se le parezca). Sólo algunas primeras ideas que podrían profundizarse en el futuro.

Aparecerían en este abordaje algunas líneas de acción, entre las que se destacan a continuación algunas.

4.2. El apoyo a la vinculación educativa⁶:

esta línea surge de asumir, aunque más no sea como forma de ensayar otras formas, que lo central en un liceo deberían ser los aprendizajes y ofrecer posibilidades para que los/as adolescentes puedan seguir vinculados/as a lo educativo (y no tanto cómo solucionar los problemas de convivencia).

⁶De la entrevista realizada a las educadoras sociales que se desempeñaron desde el PEAA del CENFORES surge claramente esta línea de posibilidad.



En liceos de Ciclo Básico pueden identificarse tres grandes tiempos⁷: uno relacionado a cómo la institución hace lugar a ese otro “recién llegado” (Frigerio, 2005, p. 135) en un movimiento de “hospitalidad” (Bárcena y Mèlich, 2000). Se podría afirmar que en este momento inaugural de primer contacto directo de los adolescente con el liceo en general y con su ser liceales, pueden desplegarse ofertas que tengan en cuenta la diversidad, y sobre todo que las lógicas institucionales y las reglas que rigen ese mundo al cual se ingresa, pueden ser presentadas de modo diferente a decálogos de lo que se puede y no se puede en relación a sanciones, sino también por medio de la explicación racional, el análisis, la discusión, la ejemplificación y la información con posibilidad de problematizar las realidades.

Otro tiempo identificable puede asociarse al apoyo de lo curricular. Partiendo de que los/as adolescentes aprenden con tiempos diferentes y siguiendo estrategias diversas, podrían encontrarse modos en que un Educador Social, que no se especializa en la enseñanza de un área del conocimiento como sí los hacen los/as docentes, pueda coordinar con ellos para ayudar a que ocurran más acercamientos entre los contenidos curriculares y los/as adolescentes. Aquí se propone la siguiente idea: quizás el nudo no sea la “conducta”, sino lo que ésta oculta; muchas veces una “mala conducta” sólo es una forma de distraer la atención de lo realmente necesario en una institución educativa, aprender. Sumar tiempo y personas dedicadas a enseñar puede tener como consecuencia mayores posibilidades de asimilar los contenidos de cada una de las materias. Mas esta suma no debería ser una repetición de las mismas lógicas una y otra vez, llevando adelante, por ejemplo, mecanismos similares a los de una clase particular. Lo que se plantea es una coordinación estratégica con

⁷Estos tiempos no tiene que ver tanto con lo estrictamente cronológico y lineal, sino más bien con formas de condensar la propuesta educativa.

los/as docentes para enfatizar, buscar otras formas de aproximación y practicar habilidades asociadas a los contenidos específicos.

A su vez, podría proponerse otro tiempo asociado al egreso. Los/as adolescentes se mueven por diferentes instituciones educativas. Un primer pasaje claramente tiene que ver con el tránsito entre la escuela y el liceo. Otra posibilidad se relaciona con trayectorias al interior del ciclo básico, ya sea por cambios de liceo o por experiencias dentro de diferentes instituciones educativas más allá del liceo. Aquí aparece un claro mojón en la culminación de tercer año, y se abre una posibilidad de acción educativa, contribuyendo al análisis de posibilidades educativas diversas, que tengan en cuenta los intereses de los/as adolescentes y que formen parte de una oferta educativa amplia que exceda a lo que ya se conoce o se espera. Se esboza aquí la posibilidad de analizar en conjunto con los/as adolescentes que luego de culminar tercer año de Ciclo Básico se abren muchas opciones que generan posibilidades, pero también pueden obturar movimientos. Acompañar este trayecto, informar sobre posibilidades, buscar opciones, facilitar la llegada, son abordajes educativos posibles.

4.3. Las propuestas educativas sin clase.

Se hace referencia aquí a la clase como aquel dispositivo (Agamben, 2006) que enmarca la disposición de tiempos y espacios para el pasaje de la tradición en el sentido que aporta Fattore (2007). Representa a la primera idea que asociamos con un liceo: más allá de la estructura edilicia, la imagen de un grupo de adolescentes en bancos individuales, mirando todos/as en el mismo sentido, la nuca de sus compañeros/as y de frente a un adulto (el/la profesor/a) que habla cerca de su escritorio y valiéndose del pizarrón. Si profundizamos un poco, en la clase se habla de la materia, en la clase se trabaja (es decir se siguen algunos pasos estipulados por el/la docente),



y cuando suena el timbre se termina la clase.

La educación social al interior de los liceos podría proponer un abordaje que intente singularizar este dispositivo. No tanto por la cantidad de adolescentes presentes, sino sobre todo por las formas y los modos de hacer en su interior. ¿Existen otras formas de enseñar que no sea “dando clase”?

En principio, lejos de poder contestar aquí de forma seria esta pregunta, se esbozarán algunas ideas. Incluso en un liceo, pueden encontrarse formas de organización de lo educativo que no respondan a lo grupal estricto marcado por la lista de cada grupo, ni al calendario lectivo, ni a los saberes específicos de cada materia, ni que necesiten una evaluación numérica y excluyente de otros recorridos. Lo singular respondería aquí al modo en que son conforman los grupos (no únicamente por un arreglo de fecha de nacimiento, último año aprobado y letra de inicio del apellido). Podrían sumarse otras dimensiones como intereses, lugares de residencia, trayectos anteriores o futuros, amistad o enemistad, conocimientos y saberes, entre las muchas posibles.

Por otro lado, el calendario lectivo y la estructuración de turnos y horarios puede ser flexibilizada, e incluso dejada de lado, generando un cronograma de actividades que responda a otros parámetros, intentando otras formas que no respondan únicamente a Matutino-Vespertino; primera hora, segunda hora, etc.; o principio de año, momento de pruebas, fin de cursos, reuniones de profesores, exámenes, etc. Singularizar lo lectivo tiene que ver con buscar otros mojonos en el calendario, que respondan a las particularidades personales, grupales, institucionales, dependiendo de lo que se vaya proponiendo.

En cuanto a los contenidos, parece fácil advertir que en este sentido los/as profesores/as juegan un papel muy importante, de esencialidad. La propuesta

radicaría en señalar que esta esencialidad no implica monopolio, y que la educación social como profesión educativa puede proponer algunos contenidos. Éstos no podrían estar determinados a priori. Mas sí puede aventurarse que existen infinidad de creaciones humanas plausibles de ser transmitidas, más allá de lo que aparece en los cursos de las materias que integran la malla curricular del ciclo básico de educación media. Lo singular aquí aparecería de la mano de una delimitación de contenidos en contexto y de forma pertinente a un trabajo que involucre tanto a docentes, referentes adultos y adolescentes, así como a la máxima de generar una oferta cultural amplia (Núñez, 1999)

5. Reflexiones finales: Prácticas para pensar lo institucional

Quizás, una de las mayores virtudes que puede otorgarse a las prácticas profesionales que se han tenido en cuenta tiene que ver con otorgar elementos para pensar (volver a pensar) y tensionar las delimitaciones entre lo escolar y lo que se ha llamado de diferentes formas (“pedagogías “adjetivadas”, educación “no formal”, entre otras).

García Esteban (2005, p. 121), sostiene que

“Hasta hace poco, cuando se hablaba de educación se pensaba, en líneas generales, en la escuela y la pedagogía era preferentemente escolar. A la educación social se la llamaba, sospechosamente, e ideológicamente sin duda, «educación informal», «educación no formal», «no reglada», es decir, se le aplicaban términos que expresaban conceptos negativos y, posiblemente, despectivos. La educación y la pedagogía auténticas eran las referidas al sistema escolar.”

Quizás, esta inserción de la Educación Social en los liceos esté aún teñida de este sentimiento. Resulta muy interesante, como sostienen Castillo y Galán, analizando las experiencias



de ingreso de educadores/as sociales a centros de educación secundaria en Extremadura y Castilla-La Mancha sostienen que “... el educador/a social está totalmente al margen de la actividad principal de un centro educativo: el currículum académico.” (2008, p. 126) Esta afirmación se podría repetir para la experiencia uruguaya, quizás pueda verse entonces ciertos patrones en relación a cómo la Educación Social se ha constituido en torno a la escuela.

El lugar institucional que ha tenido la Educación Social claramente ha sido de complementariedad, y el reconocimiento del/de la Educador/a Social como un profesional válido al interior del liceo no ha sido demasiado evidente. El ingreso no se da por la visualización de una necesidad o porque se entienda que la construcción profesional educativo social puede aportar, sino que es una mera solución para llenar lugares que responden a la necesidad de hacer algo con los que no responden según lo esperado. Y el ingreso al interior del equipo multidisciplinario supuso un proceso de alejamiento de cualquier embrión netamente educativo que se pudiera concebir. Lo fuerte del trabajo, en todo caso, es la generación de contexto, y el trabajo sobre la convivencia, en menor medida la continuidad educativa centrada en el pasaje inter ciclos.

Las posibilidades de futuro marcan la necesidad de posicionarse y decidir si ese ámbito que en un momento parecía tan probable y al alcance de la mano es provechoso e interesante. Al final de este trabajo se sigue creyendo que sí, y sobre todo se lo ve cargado de infinitas posibilidades.

Sin intención de cerrar las opciones, se concluye es que hay algo de la mirada y sobre todo del abordaje, que se han llamado educativo singular, que la Educación Social, como profesión educativa, está en condiciones de proponer al interior de los liceos. Esto en lo que respecta al trabajo con los/as adolescentes, y también con los/as

adultos/as en cuanto a la reflexión en torno a las lógicas de funcionamiento instituidas.

Sin embargo, y he aquí una de las razones más fuertes de por qué retomar hoy, tiempo después, estos rastros de las prácticas, es necesario poner algunos “no será sino con” para pensar las prácticas del futuro.

Existen hoy en día algunas características del contexto que hacen necesario profundizar la reflexión en torno al quehacer de la Educación Social en contextos escolares. En primer lugar, la formación de educadores/as sociales se desarrolla hoy en día en un marco altamente ligado a la formación de otros profesionales que se desempeñan tradicionalmente dentro de lo escolar. Y por esto, es necesaria cierta especificidad y discurso propios, que no significa aislarse de todo, sino construir hacia adentro, y en relación con los otros. En este sentido, se cree conveniente que se pueda fortalecer los discursos y el análisis de las prácticas. En segundo lugar, a nivel de prácticas pre profesionales es un campo que sigue vigente, pues los/as estudiantes de Educación Social encuentran dentro de las posibilidades para desarrollar sus prácticas ámbitos liceales. En tercer lugar, hoy en día los ámbitos liceales se constituyen como ámbitos laborales (en el marco del Departamento Integral del Estudiante).

Es por esto se cree importante profundizar en lo que ha ocurrido a lo largo del proceso histórico de construcción de la profesión, para intentar salir de “trabajar con el problema” y con “los problemáticos”, para poder atender al perfil que marca la formación actual de educadores/as sociales, aspirando a la constitución de una profesión que se posicione desde su saber y posibilidades pedagógicas.



Bibliografía

Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Traducción al español en Sociológica, número, pp. 249- 264. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>

Bárcena, F; Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós: Buenos Aires.

Castillo, M; Galán, D. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. EN "Educación social: revista de intervención socioeducativa". Núm. 38. Año 2008. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/issue/view/13757/showToc>

Devincenzi, S; Moreira, C. (2006). Una Experiencia de Educación Social en el ámbito de la Educación Formal. Un encuentro necesario. EN Camors, J (Coord.) (2006). Educación no formal. Fundamentos para una política educativa. MRC: Montevideo.

Fattore, N. (2007): La forma escolar tradicional. EN Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G. (comps.) (2007). Las formas de lo escolar. Del estante editorial: Buenos Aires.

García Molina, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa: Barcelona.

Meerovich, M; Pérez, G. (2013). "Educación Social y Educación Media. Nuestra Posición de enseñantes en torno a la oferta y las miradas. Revista Virtual RES-Revista de Educación Social, N° 16.

Merieu, P. (2001). La Opción de educar. Ética y pedagogía. Editorial Octaedro: Barcelona.

Núñez, V. (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana: Buenos Aires.

Puigros, A. (1990): Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Galerna: Buenos Aires.

Documentos consultados

CES. (mayo de 2008). "Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales".

CES. "Actualización del diagnóstico de la educación media básica". Recuperado de: www.ces.edu.uy

CES. (16 de setiembre de 2008). R.C. N° 60/15/08: llamado a aspiraciones efectuado por el

CES en relación al trabajo de educadores/as sociales en liceos.

CES-Inspección del PIU. (agosto de 2009). Orientación para las tareas de educadores sociales.

CES. (8dejuliodede2009). R.C. N°47/4/09: Flomologación del llamado y aprobación del orden de prelación.

CES. (2009). "Qué es el PIU" realizado por el CES en 2009. Recuperado de: www.ces.edu.uy;