

Tutora: Ed. Soc. Gabriela Pérez

A TRAVÉS DEL ESPEJO : Relevamiento y análisis de
los contenidos y la metodología de la práctica de los
estudiantes que cursaron Práctico III en liceos de
Montevideo, en 2016.

Estudiante: Mariana Vázquez Pizzorno

Fecha de entrega: 12 de diciembre, 2017.

“ - Ahora que si me prestas atención, en lugar de hablar tanto, gatito, te contaré todas mis ideas sobre la casa del espejo. Primero, ahí está el cuarto que se ve al otro lado del espejo y que es completamente igual a nuestro salón, solo que con todas las cosas dispuestas a la inversa ... todas menos la parte que está justo del otro lado de la chimenea. ¡Ay, cómo me gustaría ver ese rincón! Tengo tantas ganas de saber si también encienden el fuego en el invierno... en realidad, nosotros, desde aquí, nunca podremos saberlo, salvo cuando nuestro fuego empieza a humear, porque entonces también sale humo del otro lado, en ese cuarto...pero eso puede ser sólo un engaño para hacernos creer que también ellos tienen un fuego encendido ahí. Bueno, en todo caso, sus libros se parecen a los nuestros, pero tienen las palabras escritas al revés: y eso lo sé porque una vez levanté uno de los nuestros al espejo y entonces los del otro cuarto me mostraron uno de los suyos. (...)

Juguemos a que existe alguna manera de atravesar el espejo; juguemos a que el cristal se hace blando como si fuera una gasa de forma que pudiéramos pasar a través. “

(Lewis Carrol “A través del espejo”)

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y ENCUADRE

1.1 A modo de Introducción.....	4
1.2 Presentación y delimitación del tema.....	5
1.3 Antecedentes	7
1.4 Objetivos	9
1.5 Estrategia metodológica.....	10

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LO ESCOLAR

2.1 La educación Secundaria en Uruguay: Algunos aspectos de su construcción histórica.....	12
2.2 Algunas apreciaciones necesarias del contexto actual	15
2.3 Lo escolar, una mirada desde la Educación Social	18

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN SOCIAL, PEDAGOGÍA SOCIAL Y MODELO

3.1 Educación Social y Pedagogía Social.....	22
3.2 Algunos elementos del modelo: diversos aportes y perspectivas.....	24
3.2.1 – De los contenidos	24
3.2.2 – De la metodología.....	25
3.2.3 - La Didáctica una discusión vigente	27

CAPÍTULO 4. RELEVAMIENTO DE INFORMACIÓN Y PRIMERAS LÍNEAS DE ANÁLISIS

4.1 Del contexto de producción y la estrategia de relevamiento de la información	34
4.1.1 - Aspectos Generales	34
4.2 De la sistematización de la información: una lectura desde los elementos de un modelo.....	34
4.2.1 Puntos de partida y primeros comentarios.....	35
4.3 En relación a las temáticas.....	37

4.3.1 Primeros comentarios	37
4.3.2 De las intensidades	39
4.3.3 Arte y cultura.....	40
4.3.4 Juego y Deporte	42
4.3.5 Tecnología y Ciencia.....	45
4.3.6 Áreas transversales	48
4.4 En relación a lo objetivos y dimensiones de trabajo.....	51
4.4.1 Primeros comentarios	51
4.4.2 De la continuidad educativa y el egreso institucional	52
4.4.3 De la participación.....	54
4.4.4 Los Proyectos Educativos Individuales, el abordaje individual o la singularización de la propuesta.....	56
4.4.5 Ampliación de la oferta	59
4.5 En relación a la metodología	60
4.5.1 De los agrupamientos	61
4.5.2 De los tiempos y espacios	63
4.5.3 Del trabajo con otros	66
4.5.4 De las técnicas o formas utilizadas.....	68
4.5.5 Aspectos emergentes del análisis	70
CAPÍTULO 5. UNA POSIBLE CARACTERIZACIÓN Y ALGUNAS REFLEXIONES A	
MODO DE CIERRE	
5.1 Caracterización.....	72
5.2 Las complejidades identificadas y algunos aportes a la formación. Reflexiones a modo de cierre.....	74
Bibliografía.....	78
ANEXOS	83

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN Y ENCUADRE

1.1 - A modo de introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del egreso de la formación en Educación Social, como un intento por sistematizar y dar cuenta de los diversos aportes adquiridos a lo largo de toda la formación, a través de las asignaturas, conversaciones y discusiones informales entre compañeros y docentes, lecturas sugeridas y las experiencias de práctica pre-profesional.

Por su parte la temática seleccionada para este trabajo, da cuenta de un recorrido por el cual en diversas instancias de la formación he ido optando, en tanto configura un campo de interés y preocupación, ya sea a través de la selección de la temática para la realización de trabajos académicos, como a través de las prácticas pre-profesionales, principalmente la realizada en liceos en el año 2016 y el recorrido de optativas y electivas presentado. Estas decisiones tomadas a lo largo de la formación fueron configurando un acumulado de lecturas, experiencias, discusiones y pensamientos a modo de hipótesis que resultaron confluentes en este trabajo.

La inserción dentro del ámbito de Educación Secundaria a través de la experiencias de prácticas pre- profesionales, configuró en el 2016 una serie de inquietudes, preocupaciones y discusiones que llevaron a considerar que esta experiencia podría ser un campo interesante donde colocar la intención de este trabajo con el **objetivo** presente de contribuir al constante proceso de profesionalización que desde la formación se viene realizando.

En el **primer capítulo** se expone la delimitación de la temática, los antecedentes, los objetivos y la estrategia metodológica utilizada.

El **segundo capítulo** busca contextualizar el marco institucional de desarrollo de las prácticas pre- profesionales, se realiza un breve recorrido sobre la construcción histórica de la Educación Secundaria en nuestro país, para luego abordar algunos elementos de la situación actual de la misma. A su vez también se exponen una serie de aportes referidos a una conceptualización sobre los ámbitos escolares.

En el **tercer capítulo** se plantea la noción de Educación Social y Pedagogía Social, para luego abordar específicamente algunos elementos del modelo planteado por Violeta Núñez (1999) retomado por García Molina (2003) que resultan de interés fundamental para este trabajo, como son los contenidos y la metodología. Estos son tratados en este capítulo, a través de diversos aportes teóricos que finalmente confluyen en este apartado dentro de un punto dedicado a pensar en la didáctica tanto desde perspectivas específicas al campo educativo social como a partir de aportes de la didáctica general.

El **cuarto capítulo** introduce en primer instancia, el análisis generado a partir de la sistematización de los informes para la aprobación final del curso, Práctico III, presentados por los estudiantes¹ que realizaron su práctica pre- profesional en liceos de ciclo básico de Montevideo. Se plantea allí entonces aquellos aspectos de relevancia y encuadre dentro del relevamiento y sistematización de la información, poniéndose en diálogo con los elementos planteados en el marco teórico en relación al modelo. Desde allí se presenta el recorrido por el cual devino el análisis de la información sistematizada, a través de las áreas de contenidos, las líneas u objetivos de trabajo, las dimensiones y una serie de consideraciones que hacen a la apuesta metodológica, como ser los agrupamientos, el trabajo con otros, los tiempos y espacios y las formas o técnicas utilizadas, teniendo en cuenta finalmente algunas líneas referidas a las modificaciones realizadas por los estudiantes.

Finalmente a modo de síntesis y condensación de los aportes del análisis, el **capítulo cinco** plantea en primer lugar una caracterización de las prácticas educativo social de los estudiantes que realizaron el Práctico III en liceos de ciclo básico de Montevideo. Cerrando este trabajo con un apartado destinado a conclusiones y reflexiones a modo de cierre, que a la vez permitan continuar pensando en instancias futuras.

1.2 - Presentación y delimitación del tema

La presente monografía de egreso busca caracterizar algunos aspectos de la experiencia de práctica de los estudiantes que cursaron el Práctico III de la

¹ Se utilizará a lo largo de todo el trabajo el genérico masculino del lenguaje a los efectos de facilitar la fluidez de la lectura, lo que no implica un desconocimiento del lenguaje no sexista.

formación en Educación Social en el año 2016, realizada en liceos de Montevideo, como última experiencia de práctica pre-profesional de la formación.

Dadas las dimensiones y características que impone un trabajo monográfico se opta por colocar el foco en dos aspectos presentes en la noción de modelo retomada por García Molina (2003) de Núñez y Planas (1997): los contenidos y la metodología, vinculados a las propuestas y acciones que se identifican como el centro de interés para este trabajo. De esta forma la intencionalidad está dada por la posibilidad de pensar en profundidad acerca del carácter eminentemente educativo de las prácticas y por tanto de la *condición de enseñante* (Meerovich y Pérez. 2013:2) que estas imprimen a quienes transitan por esta formación².

Se pretende indagar en profundidad sobre la dimensión de campo de este proceso de práctica pre-profesional como instancia formativa fundante en un camino de desarrollo profesional: posibilidades, limitaciones, dificultades y aportes significativos de la formación al proceso de profesionalización y ampliación del campo. Sistematizar discursos y prácticas a través de los documentos, posibilitará encontrar aquellas “zonas grises” donde la apuesta educativa encuentra sus limitaciones así como también identificar aquellos aspectos donde la propuesta se vuelve consistente y significativa en términos pedagógicos. Ordenar, caracterizar, clasificar, contrastar, analizar y conectar se vuelven acciones fundamentales en este trabajo que intentará alejarse de posiciones que tiendan al determinismo de un marco curricular acabado con una metodología única. De esta forma se pretende ir al encuentro de lo heterogéneo y diverso; siendo crítico también con posturas indeterministas, neutrales o vacías de contenidos que quitan consistencia a nuestra apuesta por lo educativo. Sobre el entendido de que la especificidad y el campo de acción deben mirarse no solo desde una reflexión en torno al proceso constante de profesionalización, sino que ubicarse dentro de un marco más general que incluye a todos aquellos quienes optan por el *oficio* de educar en términos de Antelo (2009), que asimismo habla de un hacer que se construye de forma constante.

² A este respecto López; Espiga y Morales plantean: “La pregunta en este momento es ¿qué enseña el Educador Social? Pregunta que la formación intenta responder fundamentalmente desde la materia Práctico. En Práctico se centran las reflexiones y contenidos curriculares propios del quehacer del Educador Social, en diálogo con las experiencias que los estudiantes van desarrollando como practicantes” (2011:7)

1.3 - Antecedentes

La Educación Social como lo relata Jorge Camors (2012) tiene en nuestro país un nacimiento relativamente cercano en el tiempo y con características particulares respecto al surgimiento de la misma en otros países. Estas condiciones de surgimiento, relacionadas a necesidades emanadas del campo laboral y social marcaron para la misma un comienzo fuertemente vinculado con organizaciones socioeducativas y de protección, como fue el entonces INAME que pasaron a formar parte importante de la herencia de la formación, y del *mandato o contrato fundacional* de la misma en términos de Frigerio (1992) .

Rápidamente el campo profesional se fue ampliando de la mano de una formación que apostó a ello, si se visualizan, en una cronología, las monografías de egreso³ se destaca una heterogeneidad importante de ámbitos institucionales de inserción del educador social a partir de las prácticas pre-profesionales, por lo que se vuelve sumamente relevante reflexionar sobre esta experiencia de práctica concreta ya que se entiende configura una instancia destacada en el devenir histórico de la formación.

El ingreso a partir de 2008 en la Ley General de Educación (18.437), bajo la órbita de la ANEP dentro del Consejo de Formación en Educación y el posterior traslado en el año 2011 de la formación a Institutos dependientes de dicho Consejo han significado múltiples transformaciones así como también exigencias en cuanto a la continua construcción del rol profesional y su lugar.

Hacia fines del 2015 se efectúa un acuerdo entre el Consejo de Formación en Educación, el Consejo de Educación Secundaria a través de su Departamento Integral del Estudiante (DIE) y la Articulación Nacional de la carrera, para integrar estudiantes de 4to año de la carrera que cursen el Práctico III, en liceos Montevideo, Canelones, Maldonado y Paysandú.⁴

De esta forma dispuesto hacia los últimos días de febrero de 2016 aproximadamente 40 estudiantes participaron del acto de designación de 15 horas

³ En base a la lectura del listado actualizado de monografías de egreso, disponible a solicitud en biblioteca del Centro de Formación y Estudios del INAU.

⁴ Véase Acta N°65, Resolución 91 del Consejo de Educación Secundaria, Correspondiente al 4 de Diciembre de 2015.(Anexo 1)

de docencia indirecta en diversos liceos del país, a contrato de un año, la mayor parte de ellos en duplas (ya que así lo disponía el acuerdo)⁵. Desde el DIE se convoca a través de diversas reuniones a la integración-conformación de los Equipos Educativos, nuevo enfoque que se busca darle a los equipos multidisciplinarios y se elabora desde la Articulación de la Carrera en acuerdo con dicho Departamento, un documento sobre las Funciones del Educador Social en liceos⁶.

En esta línea, en marzo de 2017 ingresan nuevamente aproximadamente 50 estudiantes de Montevideo, a realizar su práctica pre-profesional en liceos en condiciones similares a las del 2016. Sumándose a ello recientemente ingresaron educadores sociales egresados como referentes regionales de los equipos educativos de los liceos de Montevideo⁷. Estos dos aspectos se destacan ya que se entiende que resaltan la necesidad de continuar analizando y revisando las prácticas de los educadores sociales en estos ámbitos donde nuevamente se apuesta por nuestra inserción.

En vista de lo expuesto hasta el momento se entiende que resulta pertinente pensar, analizar y sistematizar las prácticas pre-profesionales en liceos de los estudiantes, ya que configura un insumo relevante en la construcción de las futuras prácticas educativo sociales en instituciones de educación media, así como también en la aún constante tarea de profesionalización.

Por su parte resulta sumamente relevante tener en cuenta los insumos generados por la sistematización de las anteriores experiencias de educadores sociales en liceos como se visualiza en las monografías de egreso de : Meerovich, Matias (2013) "Pistas para pensar las prácticas de educadores sociales en liceos de Ciclo Básico" y Álvarez, Lucía (2010) "Entre tipos y sujetos. Reflexiones desde la

⁵ Ver en Anexo 2, listado de estudiantes con liceo correspondiente gestionado a través de la Articulación Nacional de la Carrera.

⁶ Véase documento completo en anexo 3.

⁷ Dicho llamado establece dentro de las tareas previstas : "Realizar propuestas socioeducativas en sus diferentes niveles de concreción. Para ello deberá conocer e identificar los objetivos, acciones y recursos socioeducativos que integran los planes de acción que se implementan en los diferentes contextos de su intervención." Véase el llamado completo en: https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=14980:llamado-a-psicopedagogo-y-educammdor-social-2&catid=270&Itemid=324

educación social acerca de la posibilidad de un sujeto de educación en contexto de educación secundaria en Uruguay” para justamente generar una propuesta que complemente con nuevas experiencias y vaya en busca de una profundización en torno a algunos aspectos, sobre el entendido de que la apuesta por la inserción del Educador Social en liceos es hoy diferente de la que fue en 2008-2009, pero que resulta sumamente significativo en el acumulado de experiencias.

La apuesta por poner foco en los contenidos y la metodología de la acción educativo social se basa en la visualización, a modo de sospecha, de un nudo problemático que desde la perspectiva subjetiva o como hipótesis de quien transitó por 4 años de formación, pareciera aún escasamente abordado desde el campo profesional (como se observa en los antecedentes expuestos), en el cruce que se genera entre: un rol educativo que no acarrea consigo un marco curricular pre-establecido, una organización con diversidad de demandas y mandatos y una institución que pone el foco en lo pedagógico.

1.4 - Objetivos

Objetivo General

Generar aportes al proceso constante de profesionalización de los educadores sociales a través de la reflexión sobre la formación y sus prácticas pre-profesionales.

Objetivos específicos

- Sistematizar y analizar las prácticas educativo sociales de los estudiantes que cursaron Práctico III en 2016 en liceos de Montevideo a través de los contenidos y la metodología desplegados.
- Caracterizar los discursos de los estudiantes que cursaron Práctico III en liceos de Montevideo, en las diversas áreas desplegadas y sus apuestas metodológicas.
- Comparar los discursos producidos por los estudiantes que cursaron Práctico III en liceos de Montevideo, durante el proceso de práctica y en su finalización, a través de las modificaciones planteadas en el proceso de trabajo⁸.

⁸ Este objetivo presenta modificaciones en relación al planteado en el Proyecto de Monografía (anexo 4) presentado ante la Comisión Local ya que al no obtener los 1eros informes de práctica, se optó por tomar las modificaciones que se explicitan en el informe final donde quedan expuestos algunos aspectos presentes en el punto de partida y los motivos de las modificaciones.

- Analizar los discursos de los estudiantes que cursaron Práctico III en 2016 en liceos de Montevideo acerca de las posibilidades y los límites encontrados en la experiencia de práctica a la hora de desplegar tarea educativa.

1.5 - Estrategia metodológica

La unidad de análisis está compuesta por 21 informes de práctica, elaborados para la entrega final de la aprobación del curso de Práctico III, correspondientes al año 2016. Estos informes corresponden a los estudiantes que realizaron su práctica en liceos de Ciclo Básico dentro de Montevideo, con Plan 2006 y Programa de tutorías (quedando por fuera aquellos informes de estudiantes que realizaron la práctica en liceos de Bachillerato, Tiempo completo o extendido, Plan 2016 u otras instituciones educativas ya que se entiende aporta una diversidad y particularidades difícilmente abordables dentro de los marcos de esta monografía de egreso).

La unidad que se detalla no configura una muestra en sentido estricto, en tanto no busca ser representativa de un conjunto, sino que por su parte la cantidad de informes fue abarcable y posibilita la lectura de algunos aspectos relevantes, que no forman parte de casos excepcionales o aislados, ni de particularidades personales, sino que configuran un conjunto considerable.

Asimismo en relación al proyecto de monografía presentado oportunamente a la Comisión Local de Carrera, también fue necesario realizar un recorte, como se observa, circunscribiendo el presente trabajo a los estudiantes de Montevideo, ya que las diversas e insistentes gestiones en torno a la obtención de informes (directamente con los estudiantes, con los docentes y con la Articulación Nacional) de Paysandú, Canelones y Maldonado no dieron los frutos esperados en los tiempos pautados para la elaboración de esta monografía. Si bien la gestión en Montevideo también resultó compleja y en plazos mucho mayores a los esperados, fue posible obtener los informes optando por enfocarse en estos en profundidad.⁹

⁹ En el mes de Febrero se comienza la gestión del listado de estudiantes que efectivamente cursaron Práctico III en Montevideo, Canelones, Paysandú y Maldonado, a través de la Articulación Nacional de la Carrera y a través de comunicaciones informales con los docentes de curso, obteniendo algunos datos en el mes de Marzo. En el mes de mayo, luego de comunicaciones directas con los estudiantes para la gestión de los informes que no dieron los resultados esperados, se solicita la gestión de los mismos a la Articulación Nacional (ver carta de solicitud en anexo 5), la cual solicita una nota (anexos) para ser presentada a los institutos. Finalmente luego de reiteradas consultas, hacia los últimos días del mes de Julio, se informa que los informes correspondientes a

Los 21 informes analizados, corresponden a 14 liceos ubicados en diversos barrios de Montevideo; Malvín, Aguada, Rincón del Cerro, Brazo Oriental, Hipódromo, Barrio Sur, Nuevo París, Prado y La Blanqueada. Cómo es posible observar en relación a la cantidad de informes y liceos, 7 estudiantes realizaron su práctica solos mientras que 14 estudiantes lo hicieron en dupla en la misma institución habiendo diversidad de arreglos en función a horarios, trabajo en conjunto y evaluaciones. Es decir que no todos trabajaron de forma conjunta y muchos de ellos lo hicieron en diversos turnos a pedido de las Direcciones de la institución, aspecto que se retomará más adelante, de todas formas algunos de ellos realizaron la evaluación de lo trabajado, aspecto presente en la pauta del informe final, de forma conjunta como se puede observar en las matrices.

Se considera que las modificaciones realizadas no obturaron el trabajo ni los aportes que del mismo emergen sino que por el contrario permitieron focalizar el análisis e indagar en la temática de forma exhaustiva.

Montevideo se encuentran disponibles en biblioteca del IFES, mientras que en relación a los informes de los demás departamentos no se obtuvo ninguna notificación, desistiendo de su gestión.

CAPÍTULO 2 - LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LO ESCOLAR

2.1 - La educación Secundaria en Uruguay: Algunos aspectos de su construcción histórica

A continuación se destacan de forma sintética algunos aspectos relativos a la historia y el proceso de construcción de la educación media y fundamentalmente de la educación secundaria en nuestro país, se entiende que lejos de profundizar en el tema se plantea una perspectiva escueta sobre algunos aspectos que resultan relevantes para el análisis posterior, sabiendo que es una temática sobre la cual es posible indagar mucho más.

Las instituciones históricamente en la sociedad se crean para satisfacer necesidades sociales, en la medida que estas necesidades van cambiando también lo harán las instituciones generando nuevas estrategias para acoplarse y sobrevivir a los vaivenes de la historia, articulando estos aspectos con el *mandato o contrato fundacional* (1992) que pauta de alguna forma el horizonte. “Tanto los saberes a transmitir, como los destinatarios de lo que se transmite, son definidos fundamentalmente por la sociedad, la cual establece aquello que necesita transmitir y a quiénes quiere que se transmitan los saberes.” (Frigerio; Poggi; Tiramonti. 1992.: 22)

De esta forma se crean los sistemas educativos que cumplirán con el mandato de la instrucción pública, que en sus inicios están asociados solamente a determinadas élites sociales que tienen acceso a los mismos.

Los liceos en nuestro país se encuentran enmarcados bajo la Ley General de Educación desde la cual se entiende y establece a la educación como derecho humano fundamental, dentro de lo que se denomina como educación formal del Sistema Nacional de Educación Pública. Según lo establece la ley 18.437 en su artículo 21, la educación formal implica : “las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad”.

De esta forma se establece en la normativa un primer corte entre educación formal y no formal, que resultará relevante para este trabajo tendiendo en cuenta algunas

consideraciones sobre la historia de la Educación Social (fuertemente asociada a lo no formal) y el devenir del campo profesional. La ley y las normativas prescriben concepciones y formas de entender que se ven trascendidas por otra diversidad de criterios para pensar las prácticas educativas y sus significaciones

La Educación Media o Secundaria en nuestro país surge en la órbita de la Universidad, respondiendo a la demanda de ciertos sectores de la sociedad que consideraban fundamental tener una formación previa y preparatoria para los estudios universitarios, los cuales para ese entonces estaban fuertemente ligados a ciertas ramas del conocimiento, como ser la medicina, la abogacía, entre otros.

Como consecuencia del golpe de Estado dado por el Presidente Terra y los enfrentamientos que se suceden con la Universidad de la República (ver Cap. 10), la Ley de 11 de diciembre de 1935 estableció la autonomía de la enseñanza secundaria, desprendiéndola de la órbita universitaria en donde había estado desde la instalación de la Universidad. La Ley creó un ente autónomo con la denominación "Enseñanza Secundaria", estableciendo que ésta " *tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales*" (Bralich, J. 1996:108)

En los estudios realizados por el historiador Benjamín Nahum sobre la Historia de la Educación Secundaria en nuestro país, como una perspectiva sobre la misma, se destaca y se explicita la significación a nivel social que portaba la educación y el sentido de esta, fuertemente ligada a ciertos sectores sociales y con características sumamente enciclopedistas y elitistas, siendo la formación secundaria un apéndice de la formación universitaria, hasta materialmente ya que funcionaban en un mismo espacio físico hasta la creación de lo que hoy conocemos como liceo IAVA. Este vínculo le significó importantes marcas a la Educación Secundaria, para la cual fue sumamente complejo romper con una forma de enseñanza, propedéutica y funcional a un estudio superior. Por su parte la doctrina humanista presente en las discusiones de la época (con una concepción e intencionalidad vinculada a la formación en cultura general que entendían debía imprimir la Educación Secundaria), se vio supeditada a una perspectiva funcionalista de la educación durante un largo período.

Las discusiones en torno a estas cuestiones, las nuevas visiones en torno a la educación traídas por las reformas en primaria -con la consiguiente expansión de la matrícula-, la creación de los liceos departamentales y nocturnos, la gratuidad de la enseñanza, el acceso paulatino de nuevos sectores sociales a la educación media y las nuevas necesidades sociales surgidas por el comienzo de siglo, fueron marcando la pauta para que la Educación Secundaria finalmente en 1935 se escindiera de la órbita de la Universidad, en medio de fuertes diferencias, discusiones y de un gobierno dictatorial.

En realidad, lo que la ley modificaba era la forma de gobierno de la Enseñanza Secundaria, sin afectar los aspectos medulares pedagógicos: el currículo, las divisiones entre Primer Ciclo y Bachillerato, que venían ya desde 1908 como se ha visto; las formas de organización escolar y las de evaluación. Pese a las aspiraciones de constituirse en un ciclo pos primario de cultura general, dirigido a amplios sectores de la sociedad y no sólo a aquellos que cursarían carreras universitarias, la Enseñanza Secundaria no perdió su carácter enciclopedista, la inconexión entre los distintos contenidos, la vocación totalizadora de programas inabarcables en un año lectivo y los regímenes evaluatorios que la mantenían democrática para el ingreso pero elitista para el egreso. (Nahum, B. 2008 : 58)

Esta particular configuración histórica permite visualizar y explicitar los caminos por los cuales históricamente se ha recorrido a nivel de pensamiento a la hora de construir el sistema educativo y ciertas perspectivas de la educación, que es posible pensar que se encuentran hoy en la matriz de los discursos y discusiones sobre la educación, en la cual se enmarcan las prácticas que se buscan analizar en este trabajo.

De esta forma el devenir de la educación media estuvo marcado por la expansión casi constante de su matrícula¹⁰, incorporando cada vez a mayores sectores de la sociedad, confluyendo en la obligatoriedad de dicho ciclo. Esto generó la expansión de la estructura burocrática, con una tendencia marcadamente vertical, jerarquizada

¹⁰ A este respecto dentro del Tomo 1: Exposición de Motivos y articulados del Proyecto de presupuesto planteado por la ANEP para el período correspondiente a 2010-2014 se plantea lo siguiente: “En educación media, luego del incremento espectacular hasta mediados de la presente década (un aumento de 87 mil estudiantes entre 1993 y 2003 con una variación positiva del 39%), se produce una significativa reducción de la matrícula hasta el año 2007 (-7%), que recién en los últimos dos años se revierte” (2010: 12). Véase en anexo 6 tabla correspondiente al aumento de matrícula entre 1931 y 1942 tomado de (Bralich, L. 1996:215).

y especializada. Esto no siempre fue acompañado de un aumento en el presupuesto asignado lo que implicó un desfasaje entre necesidades de un sistema originalmente pensado para pocos y los recursos disponibles, así como también los cambios programáticos que fueron lentos para acoplarse a nuevos mandatos.

Como señala Sergio Wischñevsky –refiriéndose a la realidad argentina pero siendo su razonamiento fácilmente transferible a la realidad uruguaya–: “Las múltiples reformas educativas [...] van terminando inexorablemente en fracasos, simplemente porque vamos a tientas, sin certezas, buscando el mejor camino hacia una buena educación, pero sin demasiados acuerdos sobre ¡qué [...] quiere decir “buena educación!”. (Nahum, B. 2008:213)

En suma es posible resumir a grandes rasgos que se habla de una institución que surge con un perfil propedéutico y elitista pero que en pocos años se volvió masiva, que aumentó su estructura burocrática y funcional, que no siempre vio en este proceso de crecimiento el acompañamiento de los recursos materiales, que se ve interpelada de forma constante por nuevos sujetos que ingresan y que no encuentran significantes de su cotidianeidad en un modelo que pareciera obsoleto y que presenta serias dificultades para otorgar sentidos en una lógica sumamente fragmentada, aspectos sobre los cuales se retomará luego el abordaje.

2.2 - Algunas apreciaciones necesarias del contexto actual

Teniendo en cuenta estos aspectos del devenir histórico es preciso asimismo realizar algunas apreciaciones que tienen que ver con las condiciones actuales de la educación secundaria, a través de datos y encuestas que aportan elementos de relevancia que serán retomados en el análisis. Los últimos estudios sobre educación media en nuestro país, como la investigación PISA-L 2009-2014 o el informe sobre el estado de la educación en Uruguay realizado en 2015-2016 por el INEE, dan cuenta de un sistema o estructura que no está dando las respuestas adecuadas para garantizar el derecho a la educación de gran parte de los adolescentes, como contraparte a la exigencia de la obligatoriedad de la misma, que establece la Ley General de Educación.

En relación al acceso a la educación media el informe establece que si bien se registran aumentos en la matriculación éstos resultan aún leves, en comparación con los registrados en otros subsistemas como primaria, de esta forma establece:

Una realidad bien distinta se aprecia en las edades posteriores a las correspondientes a educación media básica: los aumentos en el acceso son leves entre los adolescentes de 15 y 17 años (entre 5 y 9 puntos porcentuales según la edad considerada) y muy bajos entre quienes tienen 18 años o más. Por tanto, cada vez es mayor la proporción de niños que ingresa al sistema educativo, pero continúa siendo bajo —y sin variaciones significativas en los últimos años— el acceso de adolescentes al último nivel de la educación obligatoria. (Informe INEEd 2017:31)

Asimismo se entiende que la matriculación (dato que se obtiene en un momento concreto), no implica el ejercicio del derecho a la educación registrándose números importantes en los niveles de inasistencias dentro de la educación media, lo que iría de alguna forma en detrimento con el cumplimiento del acceso real a dicho derecho:

En secundaria pública el 16% de los estudiantes que se matricularon en 2015 en primer año tuvieron más de 50 inasistencias y no lograron aprobarlo. En segundo y tercer año el 13% de los estudiantes se encontraba en la misma situación al finalizar 2015. (Informe INEEd. 2017:35)

Se instalan entonces discursos que colocan a nuestro sistema educativo; por diversidad de factores ya sea económicos, políticos, institucionales, en la imposibilidad para retener a una masa de estudiantes que antiguamente ni siquiera pasaban por las puertas de los liceos pero que hoy transitan por él día a día, para los cuales su significatividad (la del liceo) no se encuentra prefigurada ni por la preparación para un tiempo futuro ni para la construcción de un aquí y ahora.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en relación al egreso por quintil, el informe del INEEd 2015-2016, constata que para quienes se encuentran dentro de los quintiles superiores en relación al nivel socioeconómico, las posibilidades de egreso de la educación media es 5 veces mayor a la de quienes se encuentran dentro de los quintiles inferiores, hecho que respalda de alguna forma las dificultades para retener a los estudiantes siendo un agravante de esto la condición socioeconómica¹¹

¹¹ A este respecto el informe INEEd 2015-2016 establece: “El egreso de la educación obligatoria se presenta atravesado por importantes inequidades. A los 22 años, mientras que entre los hogares del quintil de más bajos ingresos ha egresado un 15%, entre los de más altos ingresos lo ha hecho un 71%. En sí mismo, este último dato podría considerarse un indicador de que la problemática trasciende las fronteras socioeconómicas, ya que un 29% de los jóvenes que residen en los hogares con más recursos no ha logrado egresar a esa edad.” (Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2015-2016. Síntesis y desafíos. Página 14)

De esta manera pese a las reformas curriculares realizadas, el incremento del gasto público y los planes de inclusión educativa, las estadísticas y la cotidianidad dentro de un liceo, ponen de manifiesto las aún existentes dificultades del sistema educativo para efectivizar la universalidad, la obligatoriedad y la continuidad educativa. Y aumentan de forma considerable las problemáticas si se le suma a la “retención de los estudiantes”, la calidad de los aprendizajes, de la experiencia escolar, y el sentido de esta para los actores directamente involucrados. Según el informe de la última encuesta nacional de adolescencia y juventud (ENAJ 2013: 23), tan solo el 4,7% de los estudiantes expresa como razón para asistir al liceo el interés por lo que allí se estudia, por debajo de razones como el acceso al mercado laboral, la obligatoriedad o la movilidad social, lo que configura un elemento de análisis sobre la problemática incluso más allá de las ampliamente reconocidas; deserción escolar, rezago, fracaso escolar, absentismo, entre otras nominaciones que se realizan frente a lo que arrojan los números, dejando de lado muchas veces otras perspectivas de análisis sobre lo que acontece.

“Hasta los 15 años la mayor parte de los estudiantes asiste al grado esperado para su edad. A partir de los 16 años son mayoría los que asisten con rezago o se encuentran fuera del sistema educativo.” (INEEd 2017: 40)

En esta línea resulta interesante tomar la voz de los estudiantes, en relación a su visión sobre la educación; en el año 2014 el INEEd realizó por primera vez (en 2015 se realiza la 2da edición) un concurso denominado “¿Cómo la ves?” en el cual se plantea a los estudiantes que a través de una producción audiovisual puedan dar cuenta de su visión sobre la educación, destacándose el poco interés por los contenidos, la pasividad, la falta de consideración y de relación educativa, las formas tradicionales de la enseñanza y la evaluación, entre otros aportes.¹²

¹² Dentro de la convocatoria que puede encontrarse en el siguiente link: <https://www.ineed.edu.uy/noticias/85-concurso-de-videos-como-la-ves.html> se destacan los siguientes aspectos: El INEEd convoca a todos los estudiantes de educación media pública y privada a participar en el concurso ¿Cómo la ves? La mirada de los jóvenes sobre la educación uruguaya. La propuesta es presentar un video que responda alguna de las siguientes preguntas: ¿Cómo creen que se podría mejorar la educación en Uruguay? ¿Qué es lo que más les gusta del liceo/UTU? ¿Qué temas o experiencias educativas les han resultado más interesantes y enriquecedoras? ¿Cómo son y qué hacen los profesores que más les gustan?. Algunos videos se encuentran disponibles en Youtube.

En suma, se registran a través de las diversas estadísticas una serie de dificultades con las cuales se encuentra la educación media a la hora de garantizar el derecho a la educación de forma universal, sin dejar de reconocer que se ha avanzado y se registra una mejora en cuanto al acceso y permanencia, esto implica a la vez un desafío en el cual sin dudas se inscriben las prácticas educativo sociales, que deberán trabajar en pos de los objetivos que se plantea la Administración Nacional de Educación Pública para el quinquenio en consonancia con los propios objetivos.¹³

2.3 - Lo escolar, una mirada desde la Educación Social

Teniendo en cuenta los aportes mencionados en el apartado anterior resulta importante, destacar que este trabajo partirá, de pensar “lo escolar” de forma genérica, en tanto se entiende que esta categoría permite pensar en aquellas cuestiones que más allá de las particularidades, permanecen invariantes en diversas organizaciones, se entiende que esta categoría resulta apropiada para pensar la temática trascendiendo las discusiones sobre lo formal o no formal, que muchas veces se encuentran en los discursos producidos desde la Educación Social, que no permiten pensar de forma transversal, encorsetados en caracterizaciones normativas que poco tienen en cuenta los aspectos pedagógicos.

En relación a dicha categorización resultan interesantes algunos aportes de autores que piensan las prácticas desde estas perspectivas, encontrando algunas variables relevantes a la hora de hacer foco que no tienen solo que ver con la continuidad de los ciclos o la acreditación, como es definido dentro de la Ley General de Educación lo educativo formal.

¹³ “Las metas que la ANEP definió para este quinquenio en relación al egreso se inscriben en el lineamiento estratégico 2: “Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida”. El segundo objetivo estratégico (OE 2.2) refiere a la universalización del ciclo medio básico. Específicamente, las metas plantean alcanzar el 75% de egreso a los 16 años y el 85% entre los 18 y 20 años. Para ello se requiere un aumento anual promedio del 4,6% y del 4%, respectivamente, durante el quinquenio.

El tercer objetivo estratégico (OE 2.3) refiere al incremento del egreso de media superior. Se aspira a alcanzar un 45% de egreso del nivel entre la población de 19 años de edad, y de 75% entre la de 21 a 23 años. Para alcanzar dichas metas al finalizar el quinquenio se requiere en el primer caso un aumento promedio anual del 7,7% y en el segundo del 14%.” (Informe INEEd 2015-2016: 48)

A partir de las siguientes citas que de alguna forma colocan el pensamiento en algunos aspectos que hacen a la forma que toman las prácticas educativas dentro de los territorios escolares, es que se pretende pensar el acontecer dentro de estos centros educativos:

La cotidianeidad de una escuela se define a partir de las dos variables que estructuran la vida en nuestras sociedades: el tiempo y el espacio. Los tiempos y espacios escolares definidos casi naturalmente. La espacialidad plagada de determinaciones y la temporalidad llena de rituales, momentos definidos sin opción y de antemano: porque es así porque no hay manera, porque es “una escuela”. (Martinis, P; Redondo, P.(comp) 2015 : 63)

La educación institucionalizada reafirma, además – y sobre todo-, una concepción del Estado, un conjunto de saberes admitidos y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros de una comunidad. La integración progresiva de dichos miembros desde su infancia, es realizada de acuerdo con un conjunto de prescripciones y normativas, que son dominantes y que intentan garantizar que lo que hay se mantenga. (Cerletti, A. 2008:16)

En esta cita Cerletti (2008) proporciona una visión sintética pero compleja sobre la *educación institucionalizada* que puede relacionarse con la idea de “lo escolar”, en la cual se ubica la educación secundaria. En ella se destacan al menos cinco características relevantes de la estructura invariante de cualquier establecimiento educativo, a modo de marco de referencia para pensar a los sujetos en ellos implicados. Una de las características es su relación con el Estado, el cual establece los contenidos a enseñar, a través de una malla curricular y los roles asignados a cada quien en la dinámica educativa, donde generalmente hay un docente que enseña, y un otro que aprende, en una relación jerárquica y asimétrica basada en el poder de uno sobre la carencia del otro. Otra de las características establecidas por el autor se relaciona con el carácter normativo y prescriptivo en el cual se inscribe el sujeto a la hora de ingresar al establecimiento educativo, dicho carácter posibilita la continuidad y de alguna forma sostiene que allí ocurra casi siempre lo mismo, de la misma manera.

Asimismo la normativa explícita e implícita se encuentra pautando todas las interacciones del acontecer cotidiano del liceo, sosteniéndose en lo que siempre fue de esa manera y no en un ejercicio de decisión real, mucho menos para los adolescentes. Según Flavia Terigi (2010) es posible identificar en las instituciones educativas un funcionamiento que se expresa “*por defecto*”; es decir que transcurre de una misma forma preestablecida, siempre y cuando no se introduzca la

necesidad de que no sea de esa manera, dentro de ese tipo de funcionamiento que en otras instancias denomina como “*patrón organizacional típico*” o “*trípode de hierro*” Terigi (2004), se destacan la clasificación del currículum la cual implica una fragmentación del saber que a su vez es identificado como *anacrónico*, la especialización de los docentes (división en múltiples asignaturas) generando una docencia especializada (a diferencia de la escuela primaria donde se instauró la figura del *maestro generalista*) y la organización del tiempo por horas de clase asignadas a un saber específico, característica denominada por la autora como *currículo mosaico* (Terigi, F. 2008:64).

De esta forma en las siguientes citas se reafirma y condensan los principales aportes de la autora, que serán retomados a lo largo del análisis en la medida que presentan las claves para pensar los aportes educativo sociales en dichos formatos:

un primer supuesto es un cierto **cronosistema**. Un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar. (Terigi, F. 2010: 14)

descontextualización de los saberes que la escuela enseña. (...) En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela (Terigi, F. 2010:15)

Un tercer supuesto es la **presencialidad**. La manera que nosotros encontramos de poner unos saberes que antes circulaban de una manera muy restringida al alcance de todos es que esos todos fueran agrupados en grupos grandes (...) Todos al comando de uno, para que ese uno diga algo del saber que tiene que transmitir.(Terigi, F. 2010:15)

Por su parte retomando lo planteado por Cerletti (2008), establece una interesante distinción en relación a la categoría de sujeto en la educación; por un lado como consecuencia de la institucionalización distingue como sujeto-objetivo, sujeto-objeto o sujeto- sujetado el cual implica la expresión de lo que el Estado, la sociedad y sus instituciones quiere que seamos (2008:21) y por otro está el sujeto-subjetivo el cual se caracteriza por diferenciarse en algún aspecto con lo ya dado con lo que al decir del autor *entra en la cuenta*.

Se entiende que este tipo de perspectivas sobre los ámbitos escolares llegan desde diversas terminologías o autores a conclusiones similares; existe una estructura que más allá de algunas pequeñas variantes se presenta estable y homogénea,

planteando importantes desafíos para la introducción de la novedad. Ya sea desde la idea de *programa institucional* de Dubet (2005), o la de *forma escolar* desarrollada por Fattore (2007) en relación a la tradición y por Vicent; Lahire y Thin (2008) en relación a su construcción histórica, entre otros aportes similares.

CAPÍTULO 3- EDUCACIÓN SOCIAL, PEDAGOGÍA SOCIAL Y MODELO

3.1- Educación Social y Pedagogía Social

En este apartado se plantean las claves desde las cuales se entiende y define el campo de la Educación Social y de la Pedagogía Social, estos aportes presentados de forma sintética se articulan dentro del corpus teórico que se viene exponiendo.

Se parte de entender a la Educación Social como una práctica pedagógica, que cuenta con la Pedagogía Social como disciplina teórica que justamente teoriza, problematiza y define los diferentes modelos que se construyen dentro del campo educativo social. A este respecto García Molina (2003) menciona: “la pedagogía social se hace cargo de definir y teorizar sus presupuestos para llegar a la construcción de modelos de recreación en el campo de la educación social” (2003:107)

Dentro de este marco resulta importante resaltar las funciones del Educador Social establecidas por García Molina (2003) y tomados en el documento de ADESU (2010), titulado “Funciones y competencias del educador social” ya que las mismas configuran una base importante en torno a los acuerdos dentro del campo profesional para delimitar y orientar la construcción del modelo y por tanto la definición de sus componentes:

- La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social.
- La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos.
- La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa.

Entendiendo a la Educación Social como una práctica eminentemente pedagógica es que se considera necesario introducir una aproximación a una definición de educación, encontrando en la siguiente cita, una compilación de diversos autores que da cuenta de aquellos aspectos que se consideran centrales.

Es así que desde este lugar entendemos que Educación será toda praxis (Freire, 1972) que considere a los seres humanos como iguales (Ranciere, 2002) en potencialidades y derechos y esté dirigida a hospedar (Derrida,2006) a los otros recién llegados (Frigerio, 2005: 135), a contribuir a la configuración de una identidad

personal (Bárcena y Mélich, 2000: 113) y a la emancipación (Frigerio y Skliar, 2005; Ranciére, 2002 ; Meirieu, 2001), transmitiendo y generando patrimonio cultural (Núñez, 1999). (Primer coloquio regional, Análisis del trabajo educativo social con familias. Entrecruzamiento del trabajo de tres dispositivos. Ramírez, Esteban, Colman, Meerovich. 2015: 385)

Dentro de esta definición aparecen a través de diferentes conceptualizaciones los elementos que García Molina (2003), retomando los aportes de Núñez y Planas (1997), identifica dentro del modelo educativo social: el sujeto de la educación, el agente, los contenidos, la metodología y el marco institucional. Además de estos elementos, dentro de esta definición se hace referencia a cierta intencionalidad que se identifica dentro del acto educativo, relacionada con lo que mencionan como hospitalidad, identidad, entre otros aspectos a los cuales la educación debería tender y que hacen de alguna forma a ciertos modos, sentidos o formas propias de lo educativo social.

En relación a los contenidos y la metodología se profundiza en los apartados siguientes, mientras que en lo referido al marco institucional ya se ha hecho referencia en el capítulo 2 pero resulta preciso tener en cuenta a modo de aclaración la siguiente cita de Meerovich y Pérez (2013):

Acordamos con la idea de que los marcos institucionales nunca determinan, pero siempre inciden. También en que no hay para la educación social contenidos educativos privativos de uno u otro ámbito, hay sí prioridades, énfasis, variedad en la pertinencia dada por el "otro" del encuentro, pero también por ese marco institucional en el que se inscribe la acción. (2013:4)

De esta forma es que interesa profundizar en este punto, en el sujeto y el agente, para completar la perspectiva de modelo que se pretende exponer, para ello la siguiente conceptualización de Cerletti (2008) parece resultar contundente en cuanto la definición de cada uno y de las relaciones entre estos, con el saber y con el marco institucional.

Si hay alguien que explica los contenidos establecidos, otro que los aprende y el que explica verifica luego lo aprendido, ¿qué sujeto podría tener lugar? El que explica esta tan sujetado a lo que hay como el que aprende, y todo funciona de acuerdo a una secuencia de normalidad. En ese caso, se trata, como hemos dicho, de subjetividades objetivas. Por el contrario, **si tanto los saberes puestos en juego como quienes participan en una situación educativa se organizan de una manera singular a partir del encuentro que la situación posibilita, la subjetividad que tiene lugar será propia de ese encuentro (y no de otro)** .
(Cerletti, A. 2008: 109-110)

Dentro de lo resaltado se encuentra una de las claves para pensar al sujeto desde esta perspectiva, y es la singularización, lo único e irrepetible del encuentro que no por eso es azaroso o improvisado, sino que forma parte forma de entender y planificar la acción educativa, partiendo del supuesto de que el otro configura una singularidad irreductible a mis propias concepciones, pre-conceptos o propuestas.

En esta línea García Molina (2003) plantea:

el sujeto de la educación remite, en nuestro discurso, a unas condiciones de posibilidad o a una lógica de lugares. El sujeto es efecto de lugar, porque, por mucho que se acepte que cualquier sujeto humano puede llegar a educarse (...) no todos pueden ser considerados sujetos de la educación. (García Molina, J. 2003:115)

En suma, esta breve conceptualización y abordaje, sobre todo en lo referido a la singularización, será retomado luego en el análisis dando mayor profundidad a la luz de la información sistematizada.

3.2- Algunos elementos del modelo: diversos aportes y perspectivas.

A continuación se propone pensar acerca de dos elementos presentes en el modelo de Educación Social, en base a Núñez y Planas (1997) tomado de García Molina (2003), que configuran el centro de la preocupación que motiva este trabajo, indagar acerca de las implicancias y significaciones de estos desde diversas perspectivas tanto específicas de lo educativo social como las que hacen al campo de la educación en general.

3.2.1 - De los contenidos

En relación a los contenidos García Molina (2003) los define de la siguiente manera:

Los contenidos de la educación hacen referencia al conjunto de narraciones, productos artísticos e invenciones científicas que otros idearon antes de nuestra llegada, a las pautas y formas de relación con los demás para poder seguir conviviendo, a las técnicas y tecnologías que las progresivas configuraciones de los mercados de trabajo exigen para acceder a un empleo, a la imaginación para disfrutar de ello en nuestro tiempo libre, etcétera (García Molina, J. 2003:128)

En estrecha vinculación con ambas dimensiones; espacial y temporal, se encuentran los saberes o contenidos educativos. Tomando los aportes de Skliar

(2007) para el cual tal y como se presentan las instituciones en la actualidad, los contenidos son puestos en juego en clave de testamento educativo ya que este se presenta como único y común para todos, tiene que ver con aquello del pasado que se intenta conservar pero que carga con el peso de aquello que no debe ser transformado. De esta forma “el testamento educativo heredado sin transformación, convierte a sus herederos en un nosotros común; rinde la singularidad a lo idéntico: las mismas temáticas, los mismos procedimientos, las mismas preguntas.” (Larez, A. en Skliar, C. 2007:38)

En relación a los contenidos y las formas en las que se ofrecen relaciones con el saber que se plantean en los contextos escolares, el autor antes mencionado plantea lo siguiente que resulta significativo teniendo en cuenta el desarrollo que se viene realizando:

La pedagogía insiste en ser aquello que muchas veces niega el ver y el dar a ver, que niega el tocar y el dar a tocar, que niega el oír y el dar a oír. Explica, eso sí, qué es ver, pero con ojos ajenos, distantes, silenciosos, autoritarios. Explica, eso sí, cuáles son las miradas disponibles pero con ojos apenas escudriñadores y evaluadores. **Explica lo que es tocar, sin tocar, y eliminando el tocar del otro. Explica lo que es escuchar, pero sin escuchar, ignorando lo que podría ser escuchar del otro.**¹⁴ (Skliar, C. 2011: 11)

3.2.2 - De la metodología

Al respecto de esta temática García Molina (2003) como teórico contemporáneo destacado en la Educación Social propone lo siguiente tomando los aportes del pedagogo Philippe Meirieu (1992:118):

Desde el punto de vista del saber, un método sería un proceso específico de organización del conocimiento. Desde el punto de vista de quien tiene que aprender, el método es vivido como una estrategia de decisión en función de lo que consigue aprender del otro y de los recursos disponibles. Por último desde el punto de vista del que educa, remite a un conjunto de dispositivos e instrumentos puestos al servicio de situaciones de aprendizaje. (García Molina, 2003: 140)

En tanto la apuesta metodológica implica un conjunto de decisiones en torno a cómo disponer una serie de contenidos, tiene implicancia directa sobre las decisiones que se toman en relación a la estructuración de los tiempos; de inicio y finalización de la propuesta, de aprendizaje y de enseñanza, los plazos, las evaluaciones y las significaciones asignadas a los diversos fragmentos temporales. Y también sobre

¹⁴ La forma de resultado en negrita es realizada intencionalmente en esta instancia, a los efectos de jerarquizar algunas ideas que resultan relevantes en el análisis.

los espacios, su delimitación, su funcionalidad/utilidad, los significados y simbolismos, entre otros aspectos que destacan los autores cuando ponen sobre la mesa los conceptos antes mencionados.

A este respecto pareciera resultar relevantes los aportes anteriormente mencionados de Terigi (2010), en relación a la noción de *cronosistema*, en tanto una determinada apuesta metodológica podría generar movimientos dentro de una configuración temporal fuertemente fragmentada, secuenciada y uniforme.

En la misma línea de lo anteriormente expuesto Santos (2010) introduce en la variable tiempo no solo una forma de agrupamiento de los individuos, una secuencialidad arbitraria de los contenidos y cierta homogeneidad, sino que además sostiene la separación de los saberes en unidades temporales uniformes para todos los sujetos, contenidos que se presentan alejados de la pregunta que los origina y de las problemática que implica su producción, borrando las singularidades y las posible conexiones de los sujetos con ellos y su vida cotidiana, así como también la asociación del saber como algo en construcción.

Uno de ellos es la temporalización. La desincretización de los saberes enseñables los termina ubicando en casilleros o unidades que en la enseñanza se manifiestan como unidades temporales. Y esas unidades se comportan de acuerdo a criterios de uniformización, en tanto funciona bien si todos los alumnos aprenden en los tiempos previstos en la enseñanza. (Santos, L. 2010: 26-27)

En relación a la dimensión espacial, otro eje fundamental en la estructuración de una propuesta metodológica el autor antes citado expresa lo siguiente que resulta clarificador sobre este análisis situacional del acontecer cotidiano de los ámbitos escolares:

Otro efecto es la territorialización. El formato hegemónico plantea un escenario donde suceden los procesos de enseñanza y de aprendizaje que está ensimismado en un territorio propio y exclusivo. De allí que el concepto de aula se lo asocie al salón de clases, con un sentido de pertenencia que lleva a concebir un interior y un exterior (...) el sentido de territorio hace que toda propuesta de salir al exterior sea tomada como extraña al normal desarrollo cotidiano de los acontecimientos. (Santos, L. 2010:27)

En suma, dentro de la *forma escolar* (Fattore, 2007) o la *educación institucionalizada* (Cerletti, 2008) la disposición de los sujetos, los agrupamientos, se encuentran prefigurados y tienen su fundamento en una serie de aspectos relativos a la etapa

evolutiva del sujeto o los aprendizajes constatados, es decir, aspectos relacionados con la psicología de la educación); asimismo, configura un aspecto organizativo de la dinámica que imprime la masividad de las instituciones. La organización en *mosaico* (Terigi 2010) de los saberes presentes en el marco curricular, los recreos de 5 minutos, y las escasas actividades por fuera del horario de clase de muchos de los liceos de nuestro país, imprimen unos recorridos relativamente homogéneos de interacciones entre los sujetos, donde las posibilidades de encuentro con otros pares más allá de la edad o el grupo de clase son limitadas.

Desde la experiencia de las escuelas rurales, donde las circunstancias inscriben una dinámica diferente como es la del multigrado, Limber Santos (2009) propone algunas claves para pensar cualquier práctica educativa, poniendo de relieve las potencias que la diversidad etárea, de intereses, de etapa evolutiva y de aprendizajes, significa para las prácticas educativas.

A este respecto Santos (2009) menciona:

Se trata de un componente que complejiza y enriquece la propuesta didáctica, en tanto permite acercarse al objeto de conocimiento desde diversos niveles y perspectivas (enfoque globalizador, modelo aproximativo-apropiativo), así como promueve relaciones menos estructuradas entre sujetos y saberes. (Santos, L. en Bordoli & Romano, 2009: 153-154)

Si lo metodológico remite directamente a una serie de contenidos a poner en juego es preciso pensar desde qué perspectiva se piensan los contenidos; en tanto desde la Educación Secundaria los contenidos cargan como se mencionó con una fuerte separación, fragmentación y desvinculación con la vida cotidiana y el mundo, asimismo que las interacciones entre sujetos se vuelven limitadas por la disposición de tiempos, espacios y agrupamientos. Desde la apuesta educativo social se vuelve preciso introducir otra forma de visualizar los contenidos que devendrá en otras formas, metodologías de presentarlos a los otros.

3.2.3 - La Didáctica una discusión vigente

Los contenidos y la metodología, como se viene desarrollando, forman parte de las preocupaciones e inquietudes del campo educativo social, lo que no configura la

toma de posición en relación a la construcción de una didáctica específica, o al menos no de forma unánime.

Por su parte dentro de otras ramas de lo educativo sí existe una posición frente a los aportes de la didáctica, reconociéndose un carácter sumamente prescriptivo e instrumental dentro de los ámbitos escolares en relación a estos como se desarrollará más adelante, proponiendo desde la perspectiva educativo social instalar otra mirada. Para profundizar en ello se propone este apartado referido a la didáctica y las discusiones en torno a la misma vigentes en la construcción del campo.

Desde una perspectiva educativo social que toma postura en relación a la temática el libro *“Didáctica en la Educación Social”* de Artur Parcerisa (1999), presenta y ofrece una serie de aportes que posibilitan poner en cuestión y problematizar algunas prácticas, desde una línea teórica, con la cual se encuentran múltiples diferencias y puntos de desencuentro, se entiende que de todas formas posibilita justamente el ejercicio del pensamiento en tanto implica dialogar con una postura tomada en relación a la temática.

El autor identifica pensando en los contenidos y la metodología, una relevancia dentro de la enseñanza de habilidades y valores, de esta forma entiende que es preciso pensar dispositivos didácticos diferentes a los escolares ya que piensa las prácticas educativo sociales fuertemente ligadas a situaciones problemáticas.

“En comparación con el sistema escolar, en la educación social el aprendizaje conceptual ocupa un lugar menos relevante que el de los aprendizajes procedimentales o de habilidades y que el de los aprendizajes de valores y actitudes.” (Parcerisa, A. 1999: 43)

Dentro del campo específico como se mencionó anteriormente solo algunos autores sostienen y manifiestan la necesidad de la construcción de una didáctica específica de la Educación Social, y aparece aún como un terreno sobre el cual son escasas las certezas y propuestas construidas, en relación a ello y posicionándose frente a la necesidad de construir propuestas Parcerisa (1999) menciona: “Formalizar los planteamientos didácticos facilita el consenso real, siempre y cuando esta

formalización sea el resultado de un debate abierto y ejemplificado a partir de la realidad” (Parcerisa, A. 1999:45)

De esta forma el debate sobre qué se enseña y cómo se enseña lo que se enseña es aún incierto en algunos aspectos, encontrándose “zonas oscuras” donde pareciera no nos reconocemos como enseñantes. Para la Educación Social que pretende no establecer un catálogo de saberes a ofrecer a los sujetos, la apuesta por lo diverso metodológicamente hablando puede diluir las propuestas en la posibilidad del todo que no abarca nada, sobre todo cuando desde las instituciones las demandas son de diversa índole y muchas veces muy alejadas del plano educativo. Por tanto aquello que afirmaba Miranda (2000) resulta aún hoy trascendente: “Todo esto confirma, en muchas ocasiones, una cierta percepción light de la Educación Social, donde cualquier estructura de contenidos no es aún más importante que la propia presencia del educador sosteniendo un acompañamiento o un apoyo personal” (Miranda, F. 2000:62)

Parcerisa (1999) desde una perspectiva que aboga por la construcción de una didáctica específica parte de la idea de concebir la didáctica en función a los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta perspectiva tiene un sesgo relativo a la *didáctica psicologizada*, donde existe cierta tendencia a ligar el aprendizaje a la aplicación de determinados mecanismos de enseñanza, como procesos indisociables, sobre esta perspectiva se retoma más adelante.

Por su parte en lo referido a la metodología se destacan dentro del desarrollo que se viene realizando algunos componentes o variables que resultan comunes dentro diversas perspectivas, pero que su organización o definición difiere; actividades, criterios de agrupamiento, modelo de comunicación e interacción, organización de tiempos y espacios, presentación de contenidos, dinámica del grupo y recursos (1999: 96). Son múltiples los cuestionamientos y puntos de desencuentro con otras perspectivas teóricas que se plantean a continuación, pero es destacable el aporte en tanto configura un intento por pensar y definir algunas cuestiones en un terreno aún hoy, casi 20 años después de escrito este libro permanece poco explorado.

En la formación de los Educadores Sociales en Uruguay, la didáctica aparece como una asignatura con características muy diferentes a como se presenta en las demás

formaciones en educación; más que configurar la reflexión sobre las prácticas educativas y el aprendizaje de formas de enseñanza de contenidos específicos, la didáctica es una asignatura de carácter teórico que aborda los principales conceptos de la didáctica general y su desarrollo histórico¹⁵.

De esta forma se proponen algunos aportes de la didáctica denominada general, para pensar en función a los aportes específicos y la relación con el campo educativo social en esta línea se expondrán algunos aportes de Chevallard retomados por Behares en Behares et al. (2004) como un autor que justamente rompe en la escena teórica planteando una perspectiva diferente a la instaurada y ampliamente reconocida en aquel entonces en relación a la didáctica colocando el foco del pensamiento en el saber y no en las características psicológicas del sujeto o de la situación de enseñanza y aprendizaje, dentro de lo que se denomina como *psicologismo*. “La incorporación del “saber”, curiosamente olvidado en el esquema didáctico, aventa los peligros reductivos del psicologismo, pero introduce una dimensión sumamente inquietante: ¿cuál es ese saber?” (Behares, L. 2004: 36). De esta forma la cuestión del saber, las relaciones y la posición y relevancia del mismo en la organización del acto educativo resulta sumamente relevante dentro de esta perspectiva sobre lo didáctico.

A este respecto Behares (2011) define la perspectiva que sostiene la noción de enseñanza-aprendizaje como:

es a este movimiento conceptual al que se estila denominar psicologismo, para el cual es necesario pensar la enseñanza como un procedimiento de características psicológicas de intervención en los procesos de aprendizaje, que se dan “naturalmente” en el individuo, llamado por esto “aprendiente”. (Behares, L. 2011:7-8)

Volviendo sobre Chevallard se propone pensar en relación al concepto de “*noosfera*” referido al saber, que puede resultar de utilidad para pensar el tema específico al que se está haciendo referencia, desde una perspectiva estructural, en tanto la misma implica el espacio en el cual se da la relación entre el sistema de enseñanza y el entorno, espacio caracterizado por el conflicto, las negociaciones y los cambios y por tanto como expresa el autor es el espacio “donde se piensa-

¹⁵ Programa de la asignatura disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/segundo/2_didactica_ed_social.pdf

según modalidades tal vez muy diferentes- el funcionamiento didáctico” (Chevallard en Behares, L. 2004: 44)

La noosfera permite que el saber enseñado se mantenga en relación con el saber sabio, a fin de que no quede deslegitimado; por otro, aparta el saber enseñado del saber banalizado en la sociedad (que él llama “de los padres”) para que la educación continúe siendo necesaria. (Behares, L. 2004: 44)

Las demandas y exigencias de las instituciones son la expresión en el algún punto de las demandas y exigencias de la sociedad y el entorno. De esta forma es que la idea de *noosfera* sirve para pensar las modificaciones y transformaciones de las demandas que llegan, para pensar cómo fueron subsanadas las incompatibilidades que se producen entre el sistema, el saber a enseñar y lo que el entorno exige. Cómo se generaron las interacciones y qué papel jugó el saber en dicha interacción (usos y relaciones).

Estas interacciones no siempre son armoniosas por lo que el conflicto como se viene mencionando forma parte, marcando la necesidad de negociaciones y cambios que posibiliten la compatibilidad del sistema con el entorno, allí muchas veces aparece una necesidad de renovación que permita el ajuste.

Tradicionalmente la noosfera opera mediante dos medio de acción: los métodos y los contenidos, ambos regidos desde la relación costo/eficiencia. Según Chevallard (1991:35) los contenidos (el saber) como vía de acción de cambio son una “variable de control muy sensible”, con gran eficacia y bajos costos, que implican cambios de programas, directivas, manuales y otros instrumentos por ele stilo. En cambio, los métodos son instrumentos de acción escasamente efectivos y muy costosos, ya que para alterarlos no se dispone usualmente de medio directos y canales de comunicación fáciles de ser transitados. (Behares, L. 2004: 49)

Este punto es sumamente interesante en tanto como se puede ver en el devenir histórico de la educación secundaria las modificaciones en momentos de crisis donde lo social entiende en necesario introducir cambios que permitan revertir ciertos efectos del sistema educativo, apuntan justamente a cambios programáticos y de contenidos, no así en el tratamiento o metodología de abordaje de los mismos. Por su parte resulta esto relevante también a los efectos de la apuesta educativo social, en la búsqueda justamente de generar una intervención educativa que aporte en la dimisión de las contradicciones e incompatibilidades existentes no solo a través de la oferta de nuevos contenidos culturales sino también en diversidad de formatos con las consecuentes múltiples relaciones con el saber que ello habilita.

Se propone continuar en una línea de pensamiento que de alguna forma busca instalar la preocupación y la pregunta sobre lo didáctico, en términos de relación con el saber, más que en un catálogo de contenidos y técnicas a aplicar como se visualizaba en otras corrientes didácticas. Se invita a pensar en las potencialidades de ciertos contenidos o apuestas metodológicas, para establecer nuevas relaciones con el saber o generar formas diversas de hacer circular el saber, que a su vez por su propia definición (desde esta perspectiva) implica la relación del sujeto con el mundo o entorno, del sujeto con otros y del sujeto consigo mismo. De esta forma Charlot (2010) establece que “no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber” (2010: 69) Dentro de la cualidad relacional del saber que el autor identifica, se destaca una perspectiva didáctica que justamente va en contraposición con las perspectivas psicologistas o tecnicistas, donde se plantea la posibilidad de capturar y controlar el proceso de aprendizaje.

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo. (Charlot, B. 2010: 72)

Este recorrido breve por algunos aportes de la didáctica desde lo específico del campo educativo social hasta la didáctica general y algunas de sus discusiones centrales, configura un insumo fundamental para pensar algunos aspectos que se plantean en el análisis.

¿Qué incidencia tienen los aportes de la didáctica denominada “general” en la construcción del *oficio* educativo social? ¿En qué punto se encuentra el campo profesional actualmente en ese debate? ¿Dónde radica la dificultad para su formulación? ¿Se presenta como necesaria? ¿Qué de esa eventual incidencia puede ser leído en las propuestas de los estudiantes que son analizados en este trabajo? ¿Cómo nominar los aportes generados desde la Educación Social al quehacer educativo?

Estas preguntas a modo de cierre/apertura buscan plantear alguna de las inquietudes que movilizan este trabajo y que configuran los caminos por los cuales se pretende abordar algunos puntos del análisis.

CAPÍTULO 4 - Relevamiento de información y primeras líneas de análisis

4.1- Del contexto de producción y la estrategia de relevamiento de la información

4.1.1- Aspectos generales

Como se mencionó con anterioridad la unidad de análisis central que se toma en cuenta para la elaboración de las matrices que se presentan en anexos (anexo 8, 9 y 10) y para el análisis consiguiente, está compuesta por 21 informes de práctica, los cuales configuran la entrega final para la aprobación del curso de Práctico III, correspondientes a estudiantes que cursaron en el IFES en el año 2016.

Los 21 informes analizados¹⁶, corresponden a 14 liceos diferentes, es decir que no todos los estudiantes trabajaron en dupla y muchos de ellos lo hicieron en diversos turnos a pedido de las Direcciones liceales, como queda explicitado en los siguientes fragmentos tomados de los informes. En ellos se visualiza que los arreglos fueron diversos, en consonancia con las diferentes improntas de las gestiones institucionales:

la directora pretendía que cada una cubriera un turno (...) su objetivo fue que la mayor cantidad de días posibles fueran cubiertos por nosotras.(Informe 4: 2)¹⁷

trabajar juntas sería de gran ayuda y sostén para ambas, a pesar de considerar necesario realizar nuestra tarea en turnos diferentes (Informe 11:2)

comenzó con la negativa de la directora en aceptar que podamos compartir el turno y trabajar en duplas (Informe 12: 3).

De todas formas algunos de ellos realizaron la evaluación de lo trabajado de forma conjunta, aspecto presente en la pauta del informe final, como se puede observar en las matrices en anexos.

4.2 - De la sistematización de la información: una lectura desde los elementos de un modelo

¹⁶ Con motivo de preservar la identidad de los estudiantes y del centro de práctica, la referencia a los informes se realizará en base a una numeración del 1 al 21 de forma aleatoria (sin seguir un orden alfabético, ni correlativo de los números de centro educativo, ni de otro tipo), omitiendo asimismo dentro de las citas aquellos datos o referencias que puedan identificar a el o la estudiante y/o el centro de práctica.

¹⁷ Los fragmentos de los informes a lo largo de todo el trabajo serán en su mayoría citados, utilizando un formato tabulado y separado del texto como forma de destacar y permitir una visualización ordenada de los mismos.

4.2.1 - Puntos de partida y primeros comentarios

A continuación se explicitan algunos aspectos relevantes a la hora de la construcción de las categorías para el análisis que permitan visualizar el camino recorrido y el proceso de elaboración de lo que más adelante se planteará, teniendo en cuenta como se menciona alguno de los elementos presentes en el modelo de educación social planteado por José García Molina (2003) retomado de Núñez y Planas (1997), poniendo especial énfasis en los contenidos y la metodología presentes en dicho modelo.

Para la elaboración de las matrices, donde el objetivo principal consiste en poder ordenar y organizar información a través de ciertas variables; como ser las áreas de contenidos retomadas por García Molina de Núñez y Planas (1997) , las líneas de trabajo propuestas en el objetivo general común construido para esta práctica, relacionado con el derecho a la educación, la continuidad educativa y la participación que se desagrega en un conjunto de objetivos específicos también contruidos de forma colectiva, sobre los que los estudiantes debían optar. Esto se evidencia en las siguientes expresiones de los estudiantes que dan cuenta de la construcción grupal de los mismo:

tomaré como punto de partida el objetivo general generado por todos los compañeros y compañeras que realizamos práctico III este año (Informe 11: 9)

los objetivos fueron elaborados en conjunto con la totalidad de los estudiantes (Informe 13:14)

Partimos de un objetivo general, construido a partir de los aportes de los diferentes practicantes (...) objetivos más específicos, los cuales también fueron contruidos en conjunto.(Informe 16: 9)

Por su parte también se toman algunos aspectos planteados en el documento generado por la Articulación Nacional de la Carrera referido a las funciones del Educador Social en educación media, el cual configuró un insumo relevante para el proceso de los estudiantes como lo expresa la siguiente cita:

Esta situación tomó otro rumbo a partir de la llegada del documento que elaboraron los articuladores de la práctica (...) además de darme otra seguridad también le dio otra seriedad a nuestra tarea. (Informe 10: 3).

Por su parte las preguntas por el dónde, cuándo, cómo y con quién posibilitan un acercamiento a los principales aspectos y decisiones presentes en toda apuesta

metodológica, buscando indagar allí justamente en lo referido a la puesta en marcha de ciertos contenidos. Como entiende García Molina (2003), lo educativo social implica “un saber hacer que le permite promover diferentes formas de agrupamiento de los sujetos de la educación y /o potenciar el trabajo individualizado a la vez que se gestionan tiempos y espacios en función de los objetivos educativos”, a la vez también que exige “una dinámica que permita incorporar metodologías didácticas diferenciadas capaces de ofertar tareas diferentes en tiempos diferentes pero que tiende a la consecución de objetivos comunes “ (2003:144-145).

Los datos obtenidos y volcados en las matrices corresponden a la lectura exhaustiva y en profundidad de la narración y la evaluación, es decir los dos primeros puntos correspondientes al informe final para la aprobación del curso de Práctico III 2016. Los mismos establecen que el estudiante debe en ese punto dar cuenta de las siguientes cuestiones en lo que refiere a la narración:

Relación con los sujetos de la educación. Relación con el equipo de trabajo del centro/programa (profesionales, educadores, otros roles y funciones). Relación con otras instituciones y actores y con las políticas sociales y educativas. Dimensiones y características del trabajo en red. Inserción del equipo de estudiantes, (situaciones, principales dificultades, facilitadores, oportunidades para el despliegue de acciones educativo sociales, etc.). (Pauta de trabajos curriculares, Carrera de Educación Social: Práctico III, 2017)¹⁸

Mientras que en el punto referido a la evaluación presente en la pauta antes mencionada se establecen los siguientes elementos a considerar: “Pertinencia y coherencia entre los principales componentes que dan sustento al proyecto (fundamentación teórica, objetivos, contenidos, metodología). Modificaciones, adaptaciones, ajustes. Logro de objetivos. Cumplimiento de indicadores. Contenidos transmitidos.” (Pauta de trabajos curriculares, Carrera de Educación Social: Práctico III, 2017)

Teniendo en cuenta los elementos antes planteados; las acciones estarán orientadas a caracterizar, organizar, sistematizar para poder analizar y construir algunas preguntas que puedan generar insumos en la constante construcción del quehacer educativo. Adhiriendo a los aportes de Silvia Duschatzky (2017), al respecto de la posibilidad de que más que construir certezas, métodos o recetas, este trabajo posibilite preguntarnos y adentrarnos por las fisuras del propio hacer.

¹⁸

Una vez que formulamos una proposición, lo que sigue, más que su demostración fenoménica o, por el contrario, la exposición de una coherencia racional, es la puesta en juego de su consistencia. O mejor aún, la puesta en juego de su cualidad problemática.

¿Son capaces las siguientes afirmaciones de abrir un umbral de investigación? (Duschatzky, 2017: 25)

A continuación se explicitan una serie de observaciones y apreciaciones en torno a las tres matrices presentes en anexos, las mismas fueron construidas teniendo en cuenta aquellos aspectos directamente explicitados por los estudiantes en sus informes así como también criterios comunes para poder caracterizar ya que algunas de las variables tenidas en cuenta no siempre estaban presentes de forma explícita.

En suma, en los siguientes puntos se irán tomando los diferentes aspectos seleccionados para la caracterización y sistematización, abordando en primer lugar una mirada desde la especificidad educativa social sobre los mismos para luego ser articulada con aspectos relativos al campo educativo más amplio, aspectos teóricos que se pondrán en diálogo con las observaciones que se desprenden de las matrices y discursos de los estudiantes.

4.3 - En relación a las temáticas

4.3.1 - Primeros comentarios

Las temáticas trabajadas por los estudiantes fueron ordenadas¹⁹ teniendo en cuenta las 5 áreas de contenidos identificadas por García Molina en Dar la Palabra tomadas de los aportes de Núñez y Planas (1997): Arte y Cultura, Juego y Deporte y Tecnología como áreas específicas de contenidos y Sujeto social y entorno y Lenguaje y comunicación como áreas transversales. Asimismo dentro de tecnología se decide incluir ciencia, como unidad de contenidos, ya que se considera una porción del saber que aparece en algunos casos de estos informes y no se encuentra contemplada específicamente en las áreas definidas por los autores. Se incluye también al comienzo una columna referida a la aparición de la palabra

¹⁹ Véase matriz correspondiente a esta temática en anexo 8

contenidos, esto deviene de una primer lectura general de los informes que arroja la necesidad de generar una mirada particular en dicha cuestión.

En más de la mitad de los informes no se mencionan los contenidos o no se especifican, es decir no solo no aparece la noción de contenidos en la construcción discursiva de los estudiantes sino que además son numerosos los casos en que estos no se especifican, es decir **se plantean actividades o espacios educativos pero no se reconocen contenidos asociados a dichos espacios**, lo que resulta llamativo ya que la identificación de contenidos formaba parte de la pauta como se dejó constancia anteriormente.

Por su parte en los informes en los cuales se explicita una especificación de contenidos abordados, estos se encuentran mayormente relacionados con el manejo de habilidades sociales, o vínculos y formas de trato social, lo cual configura un punto de análisis a destacar. A modo de ejemplo un estudiante menciona como contenidos transmitidos “habilidades para la vida”, “adaptación escolar” (Informe 12: 11-12) mientras que otra en esta misma línea menciona entre los contenidos “formas diversas de resolución de conflictos” o “desarrollo de mejores posibilidades relacionales grupales y sociales” (Informe 8: 14).

En relación a lo que se viene mencionando y en consonancia con la identificación de una complejidad a la hora de enunciar contenidos una estudiante menciona:

nos enfocamos más en la generación de espacios y mediación que en la transmisión de contenidos; si bien en todas las líneas de acción hay contenidos en juego, nos cuesta identificar los contenidos que transmitimos directamente.(Informe 6 y 7:22)

En esta misma línea otra estudiante menciona: “si bien no soy un profesor de una materia de liceo, enseño cosas al igual que los profes.” (Informe 9: 4) pero luego no hay una determinación específica de contenidos.

En suma: hay una intencionalidad colocada en poder leer aquellas cuestiones referidas a los contenidos o saberes, que busca rastrear los *qué* de nuestras prácticas educativas, esa búsqueda se encuentra no solo en lo que los estudiantes consiguen nombrar y definir, sino que también en aquellas cuestiones que pueden leerse en sus relatos más allá de lo literalmente explicitado, identificando en primera instancia una complejidad para nombrar e identificar algunos aspectos de nuestras

prácticas como se expresa en las citas anteriores, sobre ello se retoma luego con mayor profundidad.

4.3.2 - De las intensidades

Teniendo en cuenta lo resaltado en negrita dentro de las matrices, lo que corresponde con actividades secuenciadas que tuvieron una duración o sostenimiento estimado mayor a dos meses, es posible visualizar que **las áreas donde mayormente se generó este tipo de despliegue corresponde a las dos áreas identificadas como transversales como son lenguaje y comunicación y sujeto social y entorno, todos los estudiantes abordaron desde alguna actividad una de estas áreas y muchos de ellos concentraron las mayores secuencias y continuidades temporales en estas áreas.** Esto no sucede con otras áreas, donde **sólo 7 estudiantes de 5 liceos diferentes sostuvieron en el tiempo secuencias de actividades referidas a otras áreas que no sean las transversales.**

Esto resulta llamativo ya que como se menciona las áreas donde se registró mayor intensidad en el trabajo corresponden a las denominadas como transversales; de esta forma algunos estudiantes explicitan los siguientes contenidos abordados; “habilidades para la vida, así como también espacios que le permitan acceder a nuevos circuitos sociales”; “Habilidades conceptuales”, “trato social”, “contenidos relacionados al armado de proyectos” ; “ circulación social”. Teniendo en cuenta los aportes planteados en el marco teórico de la Educación Social que sostienen la relevancia del patrimonio y la herencia cultural en el acto educativo, es posible preguntarse en este punto, cómo se articula este énfasis puesto en las áreas transversales con dichas conceptualizaciones, teniendo en cuenta que dentro de las mismas se destacan contenidos que se entiende deberían articularse de forma justamente transversal en función a contenidos de la cultura. Cabe preguntarse acerca del lugar y la trascendencia del patrimonio cultural dentro de las prácticas educativo sociales de los estudiantes, como aquellos aspectos específicos dentro del esquema de contenidos. Es posible pensar en este punto (sobre el que se profundiza luego), si lo transversal en su definición implica que atraviesa aquello que se configura como específico; cómo se articula esta apuesta que pareciera poner el

énfasis en llevar a los ámbitos escolares contenidos que deberían estar en función a otros, como específicos.

Asimismo cabe preguntarse si esto se encuentra vinculado con una demanda institucional en esta línea o si es posible pensar que el no reconocimiento como enseñantes tiene algún tipo de incidencia, estas preguntas son planteadas a modo de hipótesis y orientan la preocupación que guía este trabajo.

En suma, la mayor concentración de actividades y secuencias dentro de las áreas transversales abre la posibilidad de preguntar acerca de ciertas intencionalidades o acentos de las prácticas educativo sociales, así como dejar entrever lo que podría ser cierta dificultad para identificar contenidos o saberes en otras áreas que justamente son más específicas, aspectos sobre los cuales se retoma en mayor profundidad en los próximos puntos.

4.3.3 - Arte y cultura

Teniendo en cuenta algunos aportes de García Molina (2003), se identifica un cierto vínculo particular del educador con la cultura, que está en la base de su apuesta educativa. A este respecto García Molina menciona:

El educador debe estar entretenido con la propia cultura – estar causado por ella para poder hacer de su transmisión su causa-, entretenido en buscar contenidos culturales valiosos y actuales, nuevos medios donde hacerlos circular y diferentes métodos para que el sujeto pueda adquirirlos. El educador entretenido con y apasionado por la cultura es capaz de generar interés por esa misma cultura, mientras que el educador entretenido en buscar el interés o el problema originario (en los motivos psicológicos) suele generar perplejidad y, generalmente, desconfianza y rechazo en el sujeto de la educación. (García Molina, J. 2003: 127-128)

En esta misma línea Violeta Núñez (2010) plantea lo siguiente que se entiende contribuye a pensar luego el tipo de prácticas propuestas por los estudiantes, en consonancia con una referencia a la definición planteada por la misma autora sobre la Educación Social, en relación al planteo Gramsciano de “hacer al hombre actual a su época” que se observa en algunos informes (por ejemplo Informe 10:10 e Informe 8:16)

La educación social, en el área de arte y cultura, ha de hacer a los sujetos capaces de asimilar el entorno cultural y artístico en el que viven, desde una posición reflexiva y crítica, la cual los habilitará, a su vez, para un futuro que, muy

probablemente, no será ajeno a los efectos de la globalización de la economía y de la navegación por las redes informáticas. (Núñez, V. 2010: 245)

En lo referido a la sistematización generada sobre la presencia del área de Arte y cultura en los informes, es posible destacar que **solo 4 estudiantes de 3 liceos diferentes sostuvieron secuencias de actividades relacionadas con dicha área**, destacando que **todos ellos abordaron proyectos audiovisuales como parte de esta área**. Este punto resulta un nudo problemático sumamente interesante para analizar en tanto desde la perspectiva educativa social y los aportes tomados de la formación, se destaca la relevancia de la transmisión cultural como centro de la práctica educativa como se menciona anteriormente, entendiendo a lo cultural desde una perspectiva amplia y diversa lo que no se ve reflejado en los puntos abordados por los estudiantes en dicha área, tomando sólo una porción del saber.

	Audiovisual	Plástica	Teatro	Conocimiento de oferta
Cantidad de informes	7	5 (mayormente actividades puntuales)	3 (2 implican la participación de teatro en el aula)	1
Cantidad de liceos diferentes	5	4	2	1

Como se observa en la tabla la diversidad dentro de un área que justamente se caracteriza por la posibilidad de una mayor diversidad de contenidos, es escasa y mucho más aún si se coloca el foco en un trabajo sostenidos durante el año. Asimismo también se observa cierta **tendencia a identificar contenidos dentro de esta área pero que no se presenta su transmisión como fin último sino que en condición utilitaria a otros fines que de alguna forma se entienden más pertinente o relevantes**. A este respecto la siguiente cita resulta clarificadora:

Surge de un pedido que me hizo dirección, con respecto a realizar algún tipo de trabajo o intervención con el que ellos entendían que era "el peor grupo del liceo" (...) un proyecto de intervención que apuntó a las experiencias artísticas y a la creación colectiva.
(Informe 8: 7)

Es posible detenerse y preguntarse en este punto, cómo se articula en el discurso esta carencia o dependencia con los objetivos planteados en el curso así como también los objetivos específicos de los estudiantes, donde la ampliación de la oferta de la institución resultaba un eje fundamental.

En síntesis, se visualiza una escasa apuesta por el trabajo a través de esta área de contenidos destacándose la realización de proyectos audiovisuales, es posible preguntarse por los motivos de ello teniendo en cuenta que dentro de los talleres y seminarios presentes en la formación que abarcan algunos contenidos de cada área, la producción audiovisual no aparece específicamente (y esto sería una incorporación interesante que los estudiantes hacen, poniendo en juego asuntos, conocimientos y habilidades técnicas que trascienden las que ofrece la formación) y sí aparecen otros contenidos. Asimismo la perspectiva de García Molina (2003) acerca de un educador entretenido con la cultura, interpela fuertemente las prácticas analizadas, que en escasas situaciones parecen mostrarse apasionadas por el arte o la cultura, o al menos presentan dificultades fundantes para dar cuenta de dicha apuesta.

4.3.4 - Juego y Deporte

Los contenidos presentes dentro de esta área configuran dentro de la perspectiva educativo social clásica, como se viene denominando, a los aportes de autores como García Molina o Violeta Núñez, “recursos relevantes para el trabajo de adquisición de normas y pautas de relación y cooperación” (Molina, 2003:139), a la vez que se identifica también a estos contenidos con el disfrute y el desarrollo de los diversos aspectos del sujeto.

Dentro de esta organización por áreas de contenidos, el juego y el deporte son concebidos como conjunto de contenidos específicos a transmitir, se entiende que sobre todo en lo referido al juego, el mismo es utilizado en las prácticas educativas teniendo en cuenta distintos enfoques, entre los que se identifican: el juego como instrumento o herramienta para trabajar otras temáticas que trascienden la experiencia lúdica en sí (un medio para llegar a otro fin), el juego como estrategia metodológica de abordaje de otros contenidos (el cómo dentro de la propuesta educativa) y el juego como contenido en sí mismo y como expresión cultural parte

del patrimonio al que los sujetos tienen derecho a acceder en el proceso de humanización que implica toda educación. Esto no quiere decir que estas formas aparecen de manera disociada, sino que se entremezclan en diversas prácticas.

En los contextos escolares existen una concepción predominantemente instrumental de la Lúdica, cuyas prácticas pedagógicas tienden a utilizar sus expresiones como: el teatro, la música, la danza, el deporte, etc., en unos casos como estrategias para solucionar problemas de aprendizaje (en realidad, para aprender contenidos) propios de las disciplinas del conocimiento, y en otros, para resolver problemas de atención y motivación así como problemáticas relacionadas con la convivencia y agresividad de los estudiantes en las instituciones educativas. (Héctor Ángel Díaz Mejía en "El desarrollo de la Función Lúdica en el Sujeto")

Observando los discursos sobre lo abordado por los estudiantes dentro de esta área resulta destacable que solo en un informe aparece un trabajo sostenido y pensado desde contenidos específicos en dicha área, mientras que en los demás se plantean actividades o jornadas puntuales y aisladas, que presentan "por detrás" otro tipo de objetivos que no tienen que ver con los contenidos de recreación o juego y deporte sino que se utilizan como herramienta para objetivos como, conformación de grupalidad, integración, apropiación de espacio, resolución de conflictos, etc. A modo de ejemplo una estudiantes menciona:

nos proponíamos: Problematizar el impacto de la violencia tanto a nivel individual como grupal. (...) nos planteamos trabajar con los primeros y los segundos de ambos turnos, realizando tres encuentros recreativos experienciales con cada clase. (Informe 4: 4)

Se encuentra en la sistematización una fuerte tendencia dentro de la perspectiva instrumental en consonancia con la utilización del juego con objetivos más allá del propio espacio de juego, de todas formas como puede constatarse en los siguientes fragmentos de los estudiantes hay diferentes puntos de vista que se entrelazan en los discursos, entre demandas institucionales, *trincheras identitarias* al decir de Frigerio e improntas personales:

nos hicimos cargo de horas libre con actividades expresamente lúdicas sin previa planificación. (Informe 1: 3)

La idea principal era que participáramos en la formación de nuevos líderes recreativos y deportivos, y en la actualización de aquellos que ya tenían la formación de año anterior (...) Esta propuesta que nos resultaba de gran interés no se pudo llevar adelante ya que ningún adulto de la institución educativa pudo hacerse cargo y acompañar al grupo de líderes a lo largo del año. (Informe 4:4)

De todos modos era consciente que poder involucrarme de lleno en estos espacios podía también desdibujar un poco el rol del educador social hacia un perfil más de recreador, por lo que tuve que ser sumamente cuidadosa en éste sentido (Informe

10:3).

no somos nosotros los encargados de tal cometido [reglar los recreos, trabajar con los echados, animar las horas libres]²⁰, ya que no somos recreadores (Informe 13:13)

Teniendo en cuenta las reiteradas apariciones del juego como principal estrategia para abordar la demanda ampliamente extendida a los estudiantes de cubrir las horas libres, esta perspectiva anteriormente planteada propone una fisura, una ocasión para pensar y proponer frente a la demanda, una necesidad de pienso que permita deconstruirla y transformarla en un espacio donde el juego no sea solo un pasar el tiempo de forma distendida, al decir de Frigerio: “Como sabemos, en educación se trata menos de responder a una demanda que de sostener un ofrecimiento, es él el que crea una demanda, que eventualmente no coincide con lo ofrecido”.(Frigerio, G. 2007:324)

Por su parte desde la Educación Social puede pensarse en el juego como contenido específico, dejando de lado lo que pareciera ser cierto temor a incurrir en un rol que no es el específico, como es el de recreador. Es posible preguntarse en este punto, si sólo aquel que piensa en el juego como contenido o como posibilidad de relacionarse con un saber es el recreador, o si en consonancia con una herencia de la formación en relación a la animación sociocultural, el educador social puede hacer las veces de recreador o si sostener actividades que transmitan dicho contenido lo coloca directamente en dicho lugar.

En suma, cuando se menciona el juego puede visualizarse una tendencia a entender al mismo como un medio que posibilita otros fines, por lo que resulta incipiente la aparición de un trabajo sostenido dentro de esta área concebido como contenido específico. Por su parte aparece en los discursos cierto temor o “cuidado”, como expresa la estudiante, a no incurrir en funciones que pareciera no corresponden al rol, se hace visible entonces lo que Frigerio identifica como “*atrincheramiento identitario*”, es decir cierta tendencia a definir la profesionalidad en función a no ser o no hacer lo que pareciera corresponder a otros.

²⁰ Lo destacado entre corchetes forma parte de un fragmento textual del autor del informe, que fue rescatado a los efectos de clarificar el cometido mencionado.

4.3.5 - Tecnología y Ciencia

En relación a ésta área cabe mencionar nuevamente que la incorporación de la ciencia no forma parte de las áreas identificadas originalmente por los autores que se vienen trabajando sino que forman parte de una decisión concreta a los efectos de este trabajo, entendiendo la relevancia de los contenidos presentes en esa región del saber, teniendo en cuenta que García Molina (2003) identifica dentro del área de tecnología “un trabajo educativo que propicie el interés por la indagación, la experimentación y la abstracción de conocimientos” (García Molina, 2003:139) lo que puede pensarse es aplicable al campo de la ciencia.

Continuando en esta línea de pensamiento se introduce también una noción que piensa las tecnologías como una forma de adaptarse a un mundo que pre-existe a los sujetos, como expresa la siguiente cita de García Molina (2003), “No todo vale lo mismo porque, en este tiempo y en este lugar, saber informática o idiomas abre más puertas de expresión, comunicación, relación y acceso al mundo laboral que saber carpintería, albañilería o cerámica”. (García Molina, J. 2003:135). Esta perspectiva sobre lo educativo aunque resulte acertada, pareciera insistir en una adaptación instrumentalizada frente a lo que ya estaba dado previo a la llegada de los sujetos. A continuación se presentan otras perspectivas que se entiende dialogan con esta para generar bifurcaciones recorridos en el pensamiento.

La cuestión de la tecnología resulta una temática recurrente en los ámbitos educativos de diversa índole, el acceso extendido a espacios o sitios donde es posible encontrar todo tipo de información y recursos pone para algunos discursos en “entre dicho” los fines de las instituciones educativas, mientras que otros discursos plantean la necesidad de transitar la complejidad para pensar el uso, acceso y relación con la tecnología como saber. A este respecto Dussel y Quevedo (2010) expresan :

En esa ayuda en la navegación por este mundo opaco, la escuela puede ayudar a dar forma, lenguaje y contenido a nuevas esperanzas y deseos, y también a apropiarse de manera más relevante de todas esas enormes posibilidades que hoy prometen las nuevas tecnologías. Pero podrá hacerlo en la medida en que sea consciente del desafío, y en que no reduzca la innovación a la presencia de las máquinas o la procece de manera burocrática como algo que debe encajarse forzosamente en el viejo formato escolar. (Dussel, I. ; Quevedo, L. 2010: 74)

De esta forma se vuelve preciso desde la perspectiva educativa social, que se conciba dentro del *oficio* de enseñar, pensar cómo relacionarse con el saber referido a la tecnología y las relaciones que se establecen con las demás porciones del saber a través del uso de las mismas. Es posible pensar que a través de nuestro oficio sea posible introducir otros usos y recursos que ofrece la tecnología que resulten atractivos para los estudiantes. *Ampliar lo pensado* en términos de Frigerio (2007) implicaría entonces poder experimentar desde diversas perspectivas. A este respecto la siguiente cita profundiza en dicha problematización que se vuelve necesaria en nuestro tiempos y para pensar el trabajo educativo social con contenidos del área tecnológica:

¿Hay que generar ofertas curriculares focalizadas enteramente en el uso instrumental? Hay posturas que plantean que esta clase de competencias “se adquiere básicamente en la práctica cotidiana”, y lo ideal sería propiciar la libre accesibilidad a las tecnologías antes que diseñar asignaturas que apunten netamente al dominio instrumental (Recomendaciones, 2009: 133).¹² En el centro de estas discusiones está el desafío de trascender la perspectiva instrumental de las tecnologías pero sin menospreciar su uso (Dussel, I.; Quevedo, L. 2010: 58)

Si se observa la columna correspondiente a tecnología y ciencia, se destaca como contenido abordado por varios estudiantes el manejo de aplicaciones, fundamentalmente en dos áreas, edición de video y geolocalización y transporte, esta última vinculada con la circulación social. En relación al área de ciencia, aparecen sólo contenidos relacionados con las Ciencias Biológicas, y específicamente la realización de huertas, donde sólo en un caso se identifican contenidos como reciclado, biodiversidad o alimentación saludable, no así en los demás donde solo se destaca la realización de la huerta.

Por su parte en relación a los contenidos referidos a la ciencia, es posible pensar que aún en este punto de la formación y de la construcción constante del oficio, resulta incipiente la aparición de la ciencia como área de contenidos o saberes a transmitir, parece ser entonces que estos saberes forman parte en mayor medida del patrimonio de la escuela y al encontrarse en el marco curricular de la misma, pudiendo pensarse a modo de hipótesis que la Educación Social de alguna forma se desliga de la responsabilidad por su transmisión, ya sea como forma de diferenciarse o por falta de herramientas para su abordaje.

Nadie puede enseñar lo que no conoce y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo (...)

es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información, como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a la que suele someterlos el conocimiento escolar. (Antelo, E. 2009: 99)

En la cita anterior Antelo (2009) introduce una cuestión importante que podría ser de utilidad al discurso educativo social, en tanto la incidencia en ese campo del saber podría estar anclada en otra forma de uso, habilitando otros modos de pensamiento, poniendo a disposición otra relación con el saber, como se puede visualizar en los proyectos de huerta planteados, los cuales podrían estar dentro de esas *formas abiertas de ver el mundo* donde los sujetos se relacionan con el saber a través del propio hacer, es más donde el saber y el hacer no se encuentran dislocados, que justamente permite habilitar otra relación con el saber que la impuesta por el aula, la información y la cosificación de los saberes científicos. Retomando lo planteado en el marco teórico en relación a los aportes de Santos (2009), en lo referido a la *desincretización de los saberes* y los procesos de *territorialización* que se generan dentro de los ámbitos escolares, estas propuestas parecieran generar la posibilidad de tensionar estos mandatos; ofreciendo espacios, tiempos y formas de circulación de los saberes diversos y heterogéneos.

De esta forma las siguientes citas de los estudiantes dejan de manifiesto la potencia en los términos anteriormente mencionados en relación al trabajo con la huerta:

en el transcurrir del curso se sumaron estudiantes de otros grados así como algunos vecinos y familiares. Lo cual cumplió con el objetivo de integrar a diferentes actores de la comunidad (Informe 11:22).

Y otra decisión fue trabajar en conjunto y paralelamente con el docente de biología de la tarde. De esta forma no se descuidaría la huerta y además podrían participar del espacio alumnos de la tarde (Informe 15:12)

En suma, en dicha área se encuentra una incipiente apuesta que deja entrever algunas potencias del hacer educativo social, que no por incipiente resulta descartable, sino que abre un espacio donde resulta interesante continuar pensando para profundizar partiendo de preguntarnos en qué y cómo está aportando la formación en estos asuntos y cómo podría fortalecerse ese aporte.²¹

²¹ En relación a los aportes directos de la formación en esta temática, se cuenta con una asignatura semestral denominada “Educación y Tecnologías” que coincide, dentro de la malla curricular, con el Práctico III.

4.3.6 - Áreas transversales

Continuando con la organización por áreas que se viene planteando y una vez concluído el análisis en lo referido a las áreas específicas de contenidos, se presentan las áreas transversales, de las cuales se identifican dos grandes conjuntos de contenidos; por un lado el área de lenguaje y comunicación relacionada con la posibilidad de “identificar y utilizar diferentes tipos de mensajes, expresarse con coherencia, corrección idiomática y propiedad expresiva” (García Molina, J. 2003:138), entre lo que el autor menciona el aprendizaje de idiomas, la argumentación, y la lengua oral y escrita en el marco de las relaciones sociales. Por otro lado se encuentra dentro de las áreas transversales, la de sujeto social y entorno que como su nombre lo establece se orienta hacia un aspecto social del sujeto, socialización, circulación social, relaciones interpersonales y por otro el entorno, uso y posibilidades de los diferentes espacios, del barrio, el pueblo o la ciudad orientado hacia el disfrute del patrimonio cultural que estos ofrecen (2003: 138).

Remitiéndose a lo observado y sistematizado dentro de los informes, dentro del área de sujeto social y entorno, se destaca la *circulación social* como contenido central relacionado con el conocimiento de ofertas culturales del barrio así como también de la oferta educativa.

Esta tendencia se ve reflejada en los siguientes fragmentos de los estudiantes:

Se realizó un trabajo en conjunto con dos docentes en distintas salidas didácticas. Conjugando el contenido de la propia asignatura y la circulación social (Informe 17:16)

La docente tenía como objetivo trabajar contenidos de su materia durante la salida. Nosotras trabajamos la circulación social, la participación social en espacios públicos y la integración entre estos dos terceros que no era buena. (Informe 18: 9)

Habilitar la circulación social y cultural promoviendo encuentro con diferentes propuestas educativas, sociales y culturales. (Informe 2:15)

Aportes desde la circulación social, como forma de enriquecer a la inclusión no solo educativa sino también social. (Informe 4 y 5 :12)

Es posible detenerse en este punto y realizar algunas preguntas en función a lo mencionado por los estudiantes, qué se entiende por circulación social desde los discursos de los estudiantes en tanto parecieran no abordar algo específico sino más bien insistir en expresiones genéricas que poco dicen de un hacer en profundidad dentro de esta área. Es posible pensar que existe cierto “aplanamiento” de la noción de circulación social, reducido a la realización de 2 o 3 salidas en las cuales. Asimismo quien enseña pareciera ser el docente de asignatura y el Educador Social despliega allí un rol más de acompañante, dentro del cual pareciera poder nombrarse como circulación social.

A este respecto cobra especial sentido lo planteado por Duschatzky (2017) en relación a cierta identificación de palabras que de tanto ser usadas se hallan muertas, o vacías del sentido original, frente a otras que identifica como vivas ya que se encuentran en estrecha relación con las cosas que buscan nombrar, de esta forma la autora destaca la importancia de nombrar en tanto dicha acción nos permite encontrar formas siempre nuevas de decir sobre lo que acontece.

Los conceptos entonces cobran valor si multiplican el universo de relaciones más que si nos ofrecen nuevas retóricas (...) En cambio, las palabras fósiles buscan imponerse en trascendencia sobre las cosas; palabras grandilocuentes que parecieran imponer más que los cuerpos, y cargar con el poder de sojuzgarlos: los cuerpos se encuentran teniendo que medirse con ellas, que les imponen juicio moral. (Duschatzky, S. 2017:109-110)

En conclusión cabe preguntarse acerca de las relaciones que se encuentran dentro de lo que los estudiantes nominan como circulación social, qué posibilidades existen en las acciones desplegadas por los estudiantes (entendidas como circulación social) de desplegar múltiples relaciones entre los cuerpos y las cosas, qué sucede cuando dentro del propio nombre no se hayan acciones, objetos, cuerpos concretos, sino justamente conceptos que parecieran “aplanados” en sus posibilidades reales de afectar o *transformar los modos de estar* (2017:110)

Por su parte en relación al área de lenguaje y comunicación el contenido destacado en los informes son las técnicas de estudio, con la conformación de varios grupos de apoyo a las asignaturas curriculares, tanto para la preparación específica de exámenes o parciales como grupos permanentes a lo largo del año. Asimismo también aparece en reiteradas oportunidades la elaboración de carteleras, actas de asamblea o elaboración de proyectos por escrito, fuertemente relacionado con los

delegados de grupo y con la presentación y gestión de intereses.

tuvieron que aprender a cómo escribir cartas formales (...) lo que implicó una forma de presentarse, poder contar el proyecto. (Informe 6 y 7: 12)

Por su parte en relación a la matriz 1 de la que se viene haciendo referencia resulta interesante destacar también, la presencia de temáticas relacionadas con la convivencia, la resolución de conflictos grupales o individuales, las habilidades para estar en el aula, el bullying, la sexualidad y el consumo problemático de sustancias, que surgen en la mayor parte de los casos como demandas de la institución pero que finalmente son llevadas a cabo con actividades que muchas veces carecen de claridad a la hora de especificar contenidos más allá de la problemática identificada por la institución.

Las propuestas que iban surgiendo, muchas veces eran impulsadas por distintas **problemáticas personales y grupales**.²²(Informe 4 y 5: 12)

Intervención a través de propuestas artísticas (...) Alcances y contenidos: Promoción de abordajes y **formas diversas de resolución de conflictos**. Desarrollo de mejores posibilidades relacionales grupales y sociales. (Informe 8:14)

identificar las características de los vínculos violentos que entorpecen los mismos y elaborar un **código de convivencia**.(Informe 9: 6)

Por su parte como se manifiesta en las citas de los estudiantes que se presentan a continuación aparece cierta “autocrítica” que resultó necesaria por las características de la demanda institucional, es decir se puede visualizar una discusión de los estudiantes emergida por la demanda, es decir aparecen frente a lo que “el afuera” espera de las prácticas educativo sociales aquellas cuestiones propias de la matriz fundante de una formación fuertemente ligada a una herencia de asistencia, protección y definición en función a las poblaciones/problemáticas con las cuales se trabaja.

en el momento de pensar el proyecto no interpele los automatismos propios, que pasa con la participación? qué pasa con los talleres de convivencia y la resolución de conflictos? No son estos automatismos propios de la educación social? Los talleres grupales, las charlas con aquellos que no pueden sostener el tiempo de aula. (Informe 10:8)

dudas que nos surgían respecto a la metodología de trabajo, nos veíamos a nosotras mismas haciendo el neohigienismo del que tanto hablamos en el primer año de la carrera (...) informes, derivaciones, diagnósticos, trabajando con una población

²² Las palabras, oraciones o fragmentos resaltados con negrita o subrayado que se presentan a continuación, son realizados intencionalmente por quien realiza esta monografía a los efectos de destacar algunas expresiones que serán retomadas en el análisis.

diferencial que se asignaba.(...) encontrábamos poco espacio para lo educativo.
(Informe 16:5)

A este respecto resulta de utilidad la conceptualización en torno a la cualidad “*mutante*” como menciona Duschatzky (2017) de las prácticas educativas, que justamente apuesten por transitar la complejidad que posibilite la emergencia de lo nuevo, no como lo novedoso sino como lo que afecta lo establecido, más que buscar sentidos únicos y acabados que diferencien de las demás profesiones.

De alguna forma la condensación del trabajo en las áreas transversales pareciera en algunos casos encorsetar el discurso educativo social, capturando sentidos y significaciones sobre los cuales resulta aún complejo hacer emerger nuevas posibilidades, frente a lo que los otros esperan pareciera resultar difícil construir discursos que aboguen por una especificidad siempre en construcción, como parte de la mencionada cualidad *mutante* y con una esencia fundamentalmente educativa.

4.4 - En relación a los objetivos y dimensiones del trabajo

4.4.1 - Primeros comentarios

La matriz correspondiente a este punto (anexo 9) fue elaborada tomando en cuenta las líneas de trabajo propuestas por los estudiantes en función a los objetivos contruidos de forma colectiva, cruzando estos datos generados en función a los objetivos, con las dimensiones de trabajo identificadas en el documento (ya mencionado) sobre funciones del Educador Social en Secundaria elaborado por la Articulación Nacional de la Carrera.

En relación a la matriz que se presenta en anexos, teniendo en cuenta una visión global de la misma es posible observar que la dimensión grupal es la más destacada en las líneas referidas al egreso, la participación y la ampliación de oferta, mientras que la dimensión individual se destaca en las líneas de soporte y continuidad educativa. En cuanto a la dimensión familiar, se observan escasas apariciones, fundamentalmente destacándose encuentros o entrevistas por seguimientos individuales y solo dos casos donde se realizaron o propusieron instancias de taller con referentes familiares.

Se presentan también como escasos en relación a otras dimensiones la mención de la dimensión comunitaria, la participación en la red zonal, la coordinación con escuelas, entre otras actividades que implicaron a la comunidad, resultando esto llamativo en términos de apertura del liceo a la comunidad o de salida del liceo al encuentro con esta. Es posible observar también, una mayor concentración de actividades en las líneas referidas a la continuidad educativa y a la ampliación de la oferta mientras que la línea referida al egreso institucional aparece una menor concentración de acciones.

4.4.2 - De la continuidad educativa y el egreso institucional

Estas líneas u objetivos de trabajo son colocados juntos dentro de esta sistematización, ya que se entiende que en algunos puntos fueron utilizadas por los estudiantes como sinónimos, es decir se realizaron actividades muy similares, identificándose dentro de uno u otro objetivo.

Se parte de entender a la continuidad educativa teniendo en cuenta el siguiente aporte que resulta importante a los efectos del análisis consiguiente:

La continuidad educativa requiere ser protegida de modo de garantizar fluidez en las trayectorias escolares y su completitud. (...) requiere diversidad de respuestas pedagógicas, complejas e integrales (...) involucra la enseñanza y el aprendizaje de tal modo que muchas veces se requiere poner en juego saberes y conocimientos pedagógico-didáctico diferentes a aquellos a los dispuestos habitualmente. (CODICEN. 2016:5)

En lo referido a la continuidad educativa, se visualiza que se realizó un abordaje en gran medida individual, a través de la realización de los PEI (sobre los cuales se profundiza más adelante), donde se destaca la organización de tiempos, el acompañamiento con el estudio, las entrevistas con referentes familiares, la construcción de acuerdos y seguimientos. Por su parte en la línea referida al egreso, el abordaje se presentó mayormente de forma grupal, donde se destaca la realización de talleres sobre intereses y conocimiento de oferta educativa.

En relación a la continuidad a modo de ejemplo se destacan las siguientes citas en relación a su trabajo de forma individualizada con el objetivo de promover la continuidad educativa:

intente captar a otros que se encontraban perdidos en el liceo, **los llamé, cite a sus padres** para que empezaran a estudiar y **los ayude** a estudiar para las pruebas finales. (Informe 12:9)

La tercera línea de acción que planificamos fue la realización de proyectos socioeducativos en procesos en los que se encontraba en riesgo la continuidad educativa. Se realizaron **abordajes individualizados** para impedir la desvinculación con la institución. (Informe 16: 11)

En relación a los abordajes de tipo grupal dentro de estas líneas se destacan algunos fragmentos de lo trabajado donde se visualizan las diversas modalidades sin embargo en relación a las salidas mayormente todos quienes salieron en relación a esta línea, asistieron a Expo Educa y realizaron algún tipo de relevamiento de los intereses, a través de fichas o de forma oral.

En cuanto al liceo IAVA, nos entrevistamos con la directora (...) Luego fuimos a UTU central para poder **coordinar una visita** (...) sin obtener resultados positivos. También nos vinculamos con INJU para **obtener información**. (Informe 3:7-8)

Se realizó una **encuesta** a estudiantes de 3° y 4° año para recabar información de las orientaciones que piensan seguir (...) Para cumplir con nuestro objetivo de que los estudiantes conozcan las ofertas educativas, asistimos a la Expo Educa. (Informe 3:12)

se jugó con un **listado de posibles carreras** a seguir, con datos interesantes de Montevideo con dinámica al estilo de “preguntados” (Informe 4 y 5 :11)

espacios de encuentros semanales, en los que buscamos optimizar los tiempos, ver en que materias existía más debilidad, a que tutorías debería de asistir, como aprovechar el espacio de apoyo al liceo que existe en el centro juvenil al que concurre. (Informe 8:26)

En suma se reconoce que existen algunos intentos por un trabajo sostenido y con estrategias diversas de abordaje de la temática, pareciera que dentro de la continuidad educativa el trabajo con aquellos sujetos que se entiende “no sostienen” la dinámica abarca en gran medida la preocupación, esto resulta muy importante teniendo en cuenta los números planteados en el marco teórico en relación a la matriculación y el egreso en los pasajes de un ciclo a otro, arrojados por el informe del INEE 2015-2016. De todas formas, es posible preguntarse en este punto si no existen formas dentro de la singularización que hagan que el sujeto conecte con la institución a través del hacer, del formar parte más que de un seguimiento o acompañamiento por los circuitos por los que de hecho ya transita o transitó.

Por su parte en lo referido al egreso resulta escaso en términos metodológicos, el relevamiento de intereses a través de una ficha se presenta en reiterados casos, pudiendo preguntarse en este punto cuál es la utilidad real de esta herramienta, en qué medida configura un insumo valioso en términos de orientación. Por su parte es

posible pensar si no es más preciso generar un conocimiento diverso de las posibilidades que amplíe el espectro de lo posible para cada estudiante por una vía más directa de contacto con los saberes, objetos, espacios y sujetos vinculados con esos posibles intereses formativos. Buscando favorecer el acceso y tránsito por múltiples instituciones, en un grado donde como se observa en los números es muy considerable la desvinculación al cambiar de ciclo.

4.4.3 - De la participación

Los adolescentes son percibidos como niños grandes o adultos en formación (...) Le corresponde la preparación para alcanzar apropiadamente el status adulto como la consolidación de su desarrollo. En dichos conceptos aparecía un vacío de contenidos para la etapa propiamente tal. (Krauskopf 1999:121)

En relación a la línea de participación, presente en múltiples objetivos de trabajo y también presente en los objetivos de la Ley General de Educación, como se menciona en el marco teórico, en relación a la perspectiva desde la que se piensa la Educación, los aportes de la siguiente autora para pensar a la luz de lo trabajado por los estudiantes:

Los adolescentes se juntan y despliegan formas de agrupamiento con códigos y estilos propios. Transitan por instituciones (familia, escuela, iglesias), encuentran los obstáculos u oportunidades de un mundo ya pautado por otros y los sortean como pueden. En esas interacciones van organizando su mundo interno, su subjetividad. Pensarse y organizar ese mundo interno con percepciones y sentidos que los coloquen como sujetos derecho depende de la posibilidad que tengan de intervenir en el diseño de pautas y normas del mundo en que viven y les tocará ser adultos. Esto es en síntesis el sentido de la participación, más que un conjuro contra los males de nuestro tiempo, es una apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad. (KontterlInk, I. en Tenti Fanfani, E. 2000: 75)

Se destaca dentro de esta línea, el trabajo con delegados de clase en la mayoría de los casos: la elección, el perfil, la noción de democracia, la elaboración de asambleas y actas de asamblea, son algunos de los contenidos y acciones que se destacan en relación a esta línea. Son dos los casos donde se explicitan otro tipo de contenidos dentro de la línea de participación que no tiene que ver con los delegados, como son la realización de un periódico estudiantil, la presentación a un fondo concursable y el acondicionamiento de un sótano del liceo para uso de los estudiantes.

Sentimos que es importante poder intervenir desde la participación y el compromiso, que no queden como una opción, sino como un deber de todos los actores que trabajamos en el centro. (Informe 3: 9)

con el fin de empezar a trabajar la **figura del delegado**, a modo de introducción les dimos una evaluación para que llenaran. (Informe 6 y 7: 16)

Visualizo una posibilidad de enseñar algo a los sujetos desde la **elección de delegados** estudiantiles, realizando actividades previas a la elección que permitan comprender el reglamento de la institución (...) realizando encuentros de delegados para enseñar la herramienta de asamblea (Informe 21: 12)

Entonces los invito a ser la voz de la experiencia con respecto a los demás grupos del liceo, mayores y lograr transmitir sus conocimientos. (...) estableciendo espacios para la reflexión acerca de la participación y la no-participación. (Informe 21: 18-19)

La **elección de delegados**, forma parte de una práctica extendida dentro de los liceos, ya que se encuentra en consonancia con los objetivos que establece la Ley General de Educación como se mencionó, contando con un organismo que de alguna forma nuclea y organiza estas instancias, denominado “Espacio de Participación”²³, donde algunos referentes asisten a los liceos para dinamizar este tipo de trabajo participativo. Es decir que la apuesta educativo social en una concepción de participación que se entiende acotada teniendo en cuenta lo planteado en un comienzo, va en la misma línea de lo que desde el liceo de hecho ya se ofrece o piensa, es posible preguntarse en este punto, teniendo en cuenta el funcionamiento *por defecto* al cual se hizo referencia en el marco teórico, cuál fue la posibilidad de incidencia en términos de novedad o ampliación, dentro de estos espacios, o si en realidad se implementó un funcionamiento ya existente, con un formato que podría denominarse “clásico” sobre el cuales podría pensarse como incipiente la construcción subjetiva a través de una apropiación y posicionamiento activo en la sociedad como menciona Konterllnk en Tenti Fanfani (2000), en relación a la participación adolescente.

²³ Los espacios de participación como lo define su proyecto plantean como principal propósito: “ dar continuidad, profundizar y fortalecer la participación de los diferentes actores en los centros educativos de enseñanza media, así como generar políticas institucionales que faciliten los tránsitos entre ciclos educativos y disminuir la desvinculación estudiantil existente. Se plantean acciones de formación, acompañamiento y construcción de nuevos espacios de participación para los profesores y estudiantes.” Por mayor información vease proyecto completo en : <http://proyectedeparticipacion.blogspot.com.uy/>

4.4.4- Los Proyectos Educativos Individuales, el abordaje individual o la singularización de la propuesta.

Conocer las formas de existencia no implica celebrar un multiculturalismo light y políticamente correcto. Conocer a qué son sensibles los pibes, a qué son propensos, qué los afecta, de qué modos son afectados, qué los desafía, qué pueden, cómo elaboran sus experiencias..., de forma tal de diseñar invitaciones a un hacer que active lo que podría, lo que podríamos juntos.
(Duschatzky, S ; Aguirre, E. 2013: 134)

Como se menciona en el marco teórico, los datos estadísticos dejan constancia de los importantes desafíos ante los cuales la educación media se encuentra enfrentada, teniendo como horizonte los postulados establecidos en la normativa que establecen la obligatoriedad y los objetivos planteados por la ANEP para este quinquenio. A este respecto el último informe sobre el estado de situación de la educación en Uruguay correspondiente al período 2015-2016 establece algunas condicionantes a los cuales tender para obtener resultados que se acerquen al objetivo de nuestro sistema educativo:

Matriculación, asistencia regular, avance por los distintos grados y egreso al finalizar el último ciclo de la educación media constituyen las condiciones necesarias —aunque no suficientes— para que los niños y adolescentes logren aprendizajes de calidad, objetivo fundamental del sistema educativo (artículo 12 de la Ley General de Educación). (INEEd, 2017:29)

Asimismo se constatan algunas dificultades principalmente en ciertos aspectos del sistema educativo, como es la culminación del ciclo básico y el acceso y finalización de la media superior. La serie de condiciones antes mencionadas debieran encontrarse en la matriz de toda práctica educativa que se inscriba en estas instituciones y tienda a la garantización del derecho a la educación.

Desde diversos discursos, puede constatarse que dentro de la experiencia de práctica el trabajo en función a la asistencia y el sostenimiento de las trayectorias educativas, configuró en numerosos casos una demanda de los referentes institucionales para con el trabajo educativo social. Las derivaciones de adolescentes “problemáticos”, el trabajo con quienes dejaron de asistir o registran numerosas inasistencias, configuró una línea importante del trabajo de los estudiantes en los diferentes liceos, como se destaca en las siguientes citas:

Realizamos un listado de estudiantes en proceso de desafiliación. (Informe 3:6)

la implementación de una ficha que se debía llenar con algunos datos del profesor y con las características de la situación problema que el adulto estaba visualizando. (Informe 4: 6)

trabajar en forma singular, con tres estudiantes, ya que la situación de riesgo en la que se encontraban ameritaba un trabajo individualizado (...) Se configuraron proyectos educativos individuales (PEI) (Informe 8:24).

se elabora una planificación para los momentos en los que es expulsado de clase, que tiene que ver con contenidos que va desarrollando en las materias (Informe 21: 17)

A este respecto aparece como principal instrumento de abordaje los denominados Proyectos Educativos Individuales (PEI) entendidos desde la perspectiva educativa social como:

El PEI representa el instrumento para la sistematización y planificación del conjunto de actividades que el marco institucional ha pensado para un sujeto concreto. En él se proponen los objetivos generales y específicos de la acción educativa, las metodologías, actividades y recursos para que puedan llevarse a cabo y la temporalidad que planifica y organiza la tarea profesional.(García Molina, J. 2001:107)

El PEI es un instrumento para la planificación de las acciones por parte de los equipos. Permite que el educador piense y planifique una oferta particular con cada adolescente, teniendo como referencia y marco el proyecto institucional. Particularizar la acción educativa implica: 1- Conocer la situación del adolescente al inicio de su participación (...) 2- Establecer prioridades con cada adolescente (...) 3- Evaluar los avances y retrocesos. (Domínguez, P. ; Lahore, H. ; Silva Balerio, D. 2012:56-57)

El trabajo a través de los denominados PEI constituye un esfuerzo pedagógico por singularizar la propuesta educativa, así como la posibilidad de sistematizar ciertas acciones con los sujetos, en consonancia con los aspectos abordados en relación a la conceptualización de sujeto desde la perspectiva educativo social presente en el marco teórico.

En relación a la sistematización generada sobre los objetivos planteados en torno al trabajo individual como se vienen mencionando, **se destaca la realización de proyectos educativos individuales, sobre los cuales en la mayor parte de los casos existen escasas especificaciones de acciones concretas o contenidos abordados**, se destacan la realización de entrevistas o encuentros, donde las

temáticas que aparecen en reiteradas ocasiones tienen que ver con la organización de los tiempos o las “*habilidades para estar en el aula*”, seguimientos o conocimiento de oferta cultural o educativa de la zona. Asimismo también aparecen algunas situaciones donde un espacio como ser la huerta era especialmente dirigido a estudiantes expulsados de clase, entendiendo esto como un trabajo individualizado.

Comenzamos a llamar para entrevistarnos con estos estudiantes y referentes ofreciendo una Propuesta Educativa-Social alternativa a la curricular un tanto más ampliada que sólo decirle “deberías venir al liceo”. Iniciamos un proyecto educativo individual con cada uno de ellos pensando ofertas educativas, sociales y culturales que contemplaran su singularidad (Informe 1:3)

se visualizó la necesidad de realizar fichas que sirvieran como registro para el Liceo con datos de cada alumno... en la forma de entrevistas grupales e individuales (por comportamiento, rendimiento académico, peleas , inasistencias) (Informe 3: 4)

Retomando las nociones planteadas en relación a lo que implica un Proyecto Educativo Individualizado, pareciera que desde lo expuesto por los estudiantes que no resulta al menos evidente la existencia de una planificación sistemática, donde sea posible identificar objetivos, contenidos o al menos áreas a trabajar. Asimismo la llegada de los estudiantes con los cuales se propone trabajar de forma individualizada, emerge a través de la demanda institucional que pareciera resulta difícil de desarticular para convertir en una oferta educativa. Si se piensa en los tres términos que involucran al PEI, al que se hace mención en reiteradas ocasiones, es posible pensar y preguntarse cuánto de la intencionalidad educativa apareció en el trabajo, cuánto de singularización de la propuesta hay detrás de una llamada o de una entrevista y cuánto de una intervención planificada hay detrás, de sacar a un estudiante de clase para que participe de la huerta, cuando justamente es expulsado de forma sistemática.

En suma, se visualiza que los proyectos educativos individuales configuran una apuesta por la singularización de la oferta educativa, en consonancia con algunos postulados planteados en el marco teórico en relación a la protección de trayectorias educativas, sobre los cuales pareciera aún escasa la diversidad en términos metodológicos que posibilite la conexión singular con la propuesta, principalmente teniendo en cuenta que las demandas que se realizan al sujeto implican fundamentalmente la palabra, con acciones de escucha, de intercambio dialógico o

de escritura, donde no pareciera aparecer el cuerpo puesto en marcha u objetos de la cultura que permitan al sujeto nuevas interacciones o nuevas relaciones con el saber.

4.4.5 - Ampliación de oferta

La Educación Social en educación media no se limitará a trabajar sobre la convivencia y los hábitos. Creemos que pueden realizarse propuestas en las que se pongan en juego contenidos y potencien las posibilidades de los sujetos, propuestas válidas en sí mismas y no con miras a “mejorar el ambiente”. (Meerovich, M. y Pérez, G. 2013:16)

Ampliar la oferta o enriquecer la propuesta del liceo configuró uno de los ejes sobre los cuales desde la formación se apostó a generar una incidencia desde el trabajo educativo social. Los liceos son espacios donde circulan innumerables saberes, organizados y preestablecidos en un curriculum y un perfil sobre lo que se espera que cada adolescente pueda transitar para hacer efectivo su derecho a la educación.

En el devenir de la historia de la educación media en nuestro país la función propedéutica a cumplido un rol importante en la construcción de las prácticas educativas, cómo se abordó en el marco teórico, la preparación para la Universidad configuró durante muchos años el *leitmotiv* de la institución. Esto genera una conformación que implica pensar los saberes y la relación con la cultura en función a fines utilitarios, a los cuales muchas veces los sujetos finalmente siquiera acceden. En este punto resulta interesante para pensar introducir la noción de cultura general, como categoría para ser pensada en el marco de las prácticas educativas.

A este respecto plantea Lefort (2007) retomando la herencia del pensamiento humanista sobre la cultura general y su relación con la educación:

Esta noción, subrayémoslo, implica que la educación ya no tiene límites ni términos asignados en lo real a su ejercicio. En un sentido, acoge la indeterminación, pues el que aprende no es tanto requerido a hacerse con una cierta cantidad de conocimientos como a anudar una nueva relación con el saber. (2007: 283)

La apuesta por la ampliación de la oferta del liceo, puede en algún punto implicar un cierto compromiso con una noción de cultura general, en tanto resulta justamente la implicancia de una determinada relación con el saber más que con la cantidad de

contenidos que se ofrecen.

Lo escolar -en su versión actual- no se amplía solo por la incorporación de nuevas figuras profesionales. Esa búsqueda es colectiva, es de todas las personas que integran los centros. Alcanzar ese modo de “ser liceo” que queremos, requiere de múltiples movimientos institucionales (Meerovich, M. y Pérez, G. 2013:9)

Teniendo en cuenta lo sistematizado en relación a la ampliación o enriquecimiento de la oferta liceal, donde se entiende debería aparecer la mayor diversidad en cuanto a contenidos y ofertas culturales se destacan los siguientes espacios: talleres²⁴ de diversas temáticas: género, derechos humanos, sexualidad, violencia, convivencia, uso de red y consumo problemático, grupos de estudio o apoyo académico, jornadas puntuales de juego o culturales (a nivel institucional), espacios de huerta e intervención de espacios físicos del liceo, realización audiovisual, salidas didácticas, conocimiento e información de oferta dentro y fuera del liceo.

En este punto es posible preguntarse si un grupo de apoyo escolar o estudio, por ejemplo, implicaría una real ampliación de la oferta. Es decir, una ampliación de lo que habitualmente se tramita dentro de un liceo o si la noción de ampliación solo se encuentra anudada a aquello de nuevo que hay, a pesar de que lo que allí ocurre presenta un formato similar al cotidiano, estableciendo incluso una relación similar a la tramitada en clase con el saber, salvo que en un espacio más individualizado, retomando aquello del funcionamiento *por defecto* planteado en el marco teórico, es posible preguntarse también en este punto hasta dónde se alcanzó incidir en términos de instauración de otras operaciones en lo relativo al saber.

En los relatos de los estudiantes no se presentan detalles en torno al abordaje de esta línea de acción, se exponen algunas acciones o espacios pero se desconoce por qué caminos transitó dicha ampliación. Los énfasis puestos en la narración muchas veces dejan entrever algunas cuestiones pero escasean aquellos detalles que permitan leer la experiencia y encontrar allí las riquezas de las formas particulares de articular los contenidos o saberes o ponerlos a circular.

4.5 - En relación a la metodología

A continuación se harán algunas apreciaciones sobre la matriz presente en el anexo

²⁴ En el apartado (4.5.4) referido a las técnicas y formas empleadas se profundiza en los sentidos y variedades de uso y alusión de este término.

10, que se encuentra relacionada con aspectos metodológicos de la práctica educativa como ser los tiempos, los lugares, los actores, las grupalidades y las técnicas identificadas en el trabajo, teniendo en cuenta los aspectos resaltados en torno a la misma en el marco teórico.

4.5.1 - De los agrupamientos

¿Con quiénes trabaja la Educación Social y de qué forma? es una pregunta que dentro de un conjunto de otras preguntas, hacen al desafío con el cual se encuentra el educador al no contar de antemano con un grupo conformado, un marco curricular pre- establecido o una población objetivo, si bien la herencia de la formación pareciera haber marcado una tendencia, la ampliación constante del campo reinstala la pregunta sobre la cual se vuelve preciso entonces reflexionar.

Decir que en los últimos quince años se ha ido enfatizando lo educativo, alude a la incorporación de conceptos, temas y preocupaciones que se aproximan a la consideración de la Educación Social como una práctica pedagógica. Aparecen de esta manera conceptualizaciones en torno a modelos educativos: contenidos, sujetos, objetivos, marcos institucionales. (Meerovich, M y Pérez, G. 2013:7)

De esta forma los discursos educativo sociales oscilan entre una herencia que aún aparece en posicionamientos y prácticas, y la ampliación de un campo que ofrece nuevos y diversos desafíos, donde se corre el eje de prácticas compensatorias, asistenciales y de cuidados, resaltando la transmisión cultural y el derecho a la educación como guías del accionar. Esto de alguna forma se ve reflejado en prácticas concretas, donde se “reclama” o exige de la Educación Social el trabajo con ciertos sujetos en el marco de una política educativa universal, es decir se tiende a una intervención focalizada en el marco de políticas educativas universales lo cual puede resultar paradójico y complejo de resolver.

La imaginación didáctica del educador. En todo caso, ésta apunta a un saber hacer que le permite promover diferentes formas de agrupamiento de los sujetos de la educación y /o potenciar el trabajo individualizado a la vez que se gestionan tiempos y espacios en función de los objetivos educativos. (García Molina, J. 2003: 144)

Parece interesante observar con detenimiento cómo incide esa herencia que porta la Educación Social y la matriz de la forma escolar, a la hora de definir agrupamientos en este tipo de centros educativos.

En relación a lo que se viene mencionando tomando en cuenta lo sistematizado de

los trabajos, en primer lugar se destaca que 13 estudiantes (correspondientes a 8 liceos diferentes) es decir más de la mitad de los informes analizados, presentan en sus trabajos la conformación de una grupalidad estable (se entiende por estable una grupalidad que se haya mantenido en una secuencia de actividades) de adolescentes diferente a la conformada por el grupo de clase, siendo diversos los criterios para la conformación de las mismas: asistencia abierta y voluntaria, asistencia voluntaria dentro de algún nivel en particular, estudiantes que dejaron de asistir al liceo, delegados de clase, por intereses particulares en algún contenido o proyecto (ajedrez, reparación sótano, huerta) y criterios referidos a problemáticas conductuales como ser, expulsados de clase o estudiantes considerados problemáticos por la institución. A modo de ejemplo de estas conformaciones, las siguientes citas de los trabajos de los estudiantes resultan destacables:

el trabajo en grupos pero sobre todo en **grupos multigrado** donde la diversidad resultase notoria fue una meta que logramos alcanzar. (Informe 4-5: 15)

dar la posibilidad a la conformación de **un grupo que coexistan adolescentes de distintos niveles y ambos turnos** (Informe 6-7: 9).

La huerta se comenzó a realizar en octubre **con los adolescentes que han sido expulsados todo el año** (Informe 15: 11)

El grupo en principio estaba conformado por **estudiantes de los tres grados de E. M. B.** y de diferentes grupos y turnos, **los unía el gusto por el juego y otros por afinidad.** (Informe 14:13)

Se realizó la convocatoria principalmente a **los estudiantes de primer año** ya que muchos de ellos traían experiencia desde la escuela (Informe 13: 22)

se conforma **un grupo de estudiantes de primer año** que, en ese momento, según los docentes, adscripta y dirección, eran de **los alumnos “más complicados”** (Informe 20:6)

desde lo grupal requirió **tener presente los aspectos evolutivos referentes a la edad** de los estudiantes, el momento del año en que se encontraron, los emergentes y las vinculaciones entre ellos como pares (Informe 21:6)

En suma: esta destacable impronta de un trabajo que busca la conformación de grupalidades diversas, más allá de criterios pre-establecidos o establecidos *por defecto* (Terigi 2010), constituye un diferencial significativo del funcionamiento habitual de los espacios y formas en las que circulan los saberes. Asimismo, da cuenta de alguna forma de un momento particular en las discusiones internas a la formación sobre los sujetos con lo que se trabaja trascendiendo, en algunos casos,

caracterizaciones de sujetos problemáticos, carentes o con dificultades.

4.5.2 - De los tiempos y espacios

De esta forma es que los tiempos aparecen justamente como elementos invariantes dentro de la estructura organizativa, en consonancia con la noción de *forma escolar* planteada por Fattore (2007), desarrollada en el marco teórico, hecho que resulta de alguna forma constatado por los estudiantes en su hacer cotidiano en los liceos a través de algunos discursos que manifiestan las complejidades en la gestión, organización y disposición de tiempos y espacios, sobre los cuales resulta difícil generar una incidencia.

En esta misma línea Terigi propone la noción de *cronosistema escolar* (2010: 102) para denominar a la forma y el sistema en que se ordena el tiempo dentro de la escuela; dentro del cual destaca el aprendizaje secuenciado en grados, por niveles, la segmentación del tiempo de forma uniforme, hora de clase, minutos de recreo, hora de salida y también la organización de todo el año, esto construye trayectorias “ideales” o esperadas para cada ciclo, curso o aprendizaje y a la vez *trayectorias no encauzadas* para quienes no cumplen. En relación a las dificultades identificadas por algunos estudiantes en lo que refiere a la gestión y organización de tiempos y espacios mencionan:

El lugar físico utilizado para realizar los encuentros también en ocasiones se convertía en un obstáculo para su realización ya que estaba ocupado (Informe 4: 4)

lo que más se observa es un problema en cuanto al espacio (Informe 6: 4)

en una institución en la que el tiempo y el espacio están cronometrados y alineados en relación al espacio-aula, interpreté al inicio que lógicamente, el gestionar el tiempo y el espacio era una responsabilidad mía. (Informe 9: 8)

En esta línea García Molina (2003), desde la perspectiva educativa social, introduce la necesidad de la gestión de tiempos y espacios, no solo como las posibilidades de tránsito o de ubicación en ciertos lugares, lo que configura más una práctica de control, sino que propone una *gestión pedagógica del tiempo y el espacio* (García Molina, J. 2003:145) lo que implica que los mismos no estén fijados de antemano de forma aleatoria, sino que más bien estos sean gestionados en función a los

objetivos educativos que se plantean.

En relación a los tiempos utilizados y mayormente contemplados para trabajar con las grupalidades conformadas u otras propuestas, se encuentra que cerca del 50 % de los estudiantes utilizó como tiempos de trabajo las horas de clase pedidas y cedidas por algún docente de grupo, mientras que la otra mitad se reparte entre el contra e interturno y los sábados (donde los estudiantes tienen menor cantidad de horas de clase y por tanto algunos tiempos disponibles).

Este aspecto resulta llamativo, ya que se observa una tendencia muy importante en cuanto a la gestión de los tiempos, solicitando horas a los docentes, esto implicó el cambio de “horas de clase por horas de actividades”, lo que implica la suspensión de una actividad pedagógica y por tanto la circulación de unos saberes, por otros. Es posible cuestionar en este punto, si esta forma de trabajo suma, agrega y aporta en términos de ampliación de la propuesta liceal.

Por su parte teniendo en cuenta los aportes de los autores mencionados anteriormente se constata una dificultad en la gestión de los tiempos que justamente pueda pensarlos de forma variable introduciendo la posibilidad de que otras cosas sucedan en otros tiempos, que no son los ya previstos para la tramitación de los saberes; es decir, más que introducirnos en el mosaico para cambiar propuestas, generar tiempos otros donde lo pedagógico también pueda acontecer (los tiempos entre un turno y otro, el contra turno, las horas libres, entre otros). Asimismo teniendo en cuenta lo planteado por García Molina (2003), en relación a una gestión pedagógica de los tiempos en función a los objetivos educativos, es preciso pensar que si el objetivo general implica el acceso de los sujetos al derecho a la educación, justamente introducir nuestra propuesta en horas cedidas por los docentes no parece ir en consonancia con dichos objetivos, o al menos no pareciera hacer sinergia a favor de los mismos.

Para realizar los talleres de sexualidad **siempre necesitamos que nos cedan espacios y tiempos de aula**, por lo que captamos los Docentes más accesibles para solicitárselo (Informe 21: 7)

Las asambleas de delegados son realizadas cada quince días (...) a muchos estudiantes no los dejan **retirarse 10 minutos antes de clase** para participar en la asamblea. (Informe 21: 18)

actividades reflexivas en torno al consumo problemático se ven necesarias de

realizar en **horas de clase** (Informe 21:19)

Esto también es un punto de dificultad para la práctica ya que **el desarrollo del proyecto está totalmente ligado a la voluntad o el interés de los otros actores institucionales de ceder o no su espacio** (Informe 10:9)

es imprescindible planificar previamente mediante la adscripta **la posibilidad de que algún docente sea capaz de facilitar alguna hora de su trabajo con el grupo** (Informe 11:10)

El tiempo era muy escaso, **fui por los salones pidiéndole permiso a los docentes para interrumpir sus clases** (Informe 17:10)

En relación a los lugares por los cuales transitaron las propuestas educativo sociales de los estudiantes, se destacan algunos que aparecen con mayor frecuencia en los relatos: el salón de clase aparece con relativa frecuencia en relación a otros espacios como ser la biblioteca, la sala de informática, y el patio. En otros relatos resulta destacable el afuera del liceo, ya sea el más inmediato como el barrio, como también puntos más alejados por donde transitó la propuesta, lo que va en consonancia con la importancia que se destaca anteriormente que tuvo en algunas propuestas los contenidos referidos a la circulación social.

la biblioteca la cual se constituyó como nuestro espacio de encuentro (Informes 4-5: 11)

logramos que el afuera entre, pero no que el liceo salga (Informes 6-7: 20)

introducir una propuesta de corte educativo social en un espacio que no está necesariamente pensado para eso [**en relación al salón de clase**]. (Informe 8: 7)

La adscripción como lugar físico del Liceo fue un centro operativo para la gestión de las acciones socioeducativas (Informe 9: 8)

la revalorización de los espacios de la institución, a través de la creación de una huerta en un **patio en desuso** del centro (Informe 16: 13)

En suma, si bien se observan algunos intentos en la búsqueda de gestionar tiempos que no sean los ya establecidos dentro de la lógica del funcionamiento *por defecto*, a la que se viene haciendo referencia Terigi (2010), todos los estudiantes recurrieron en alguna instancia, y muchos de ellos en más de una, a utilizar horas de clase de los docentes en las cuales no se trabajó de forma coordinada con dicho docente sino que se cambió una actividad por otra, si bien esto puede haber generado algunos movimientos dentro de la organización de esos tiempos pedidos y

los saberes que allí se tramitan habitualmente, parece al menos poco potente el aporte en términos de variabilidad de temporalidades en las cuales se tramita el saber. En cuanto a los espacios, aparece un aporte interesante en cuanto al uso de ciertos lugares donde dentro del funcionamiento *por defecto* no pareciera tramitarse la enseñanza: patios, bibliotecas, barrio , entre otros.

4.5.3 - Del trabajo con otros

(...) la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción.
(Antelo, E. 2009: 99)

Desde la perspectiva educativo social se pone especial énfasis, en un campo signado por la convergencia simultanea de múltiples profesionalidades, en el trabajo articulado y en red con diversos actores dentro y fuera de las instituciones, sosteniendo la necesidad imperiosa de que en soledad no resulta posible desarrollar prácticas que posibiliten al sujeto transitar por lo social amplio.

A este respecto Pérez y Fryd (2009) desde una experiencia concreta de trabajo mencionan:

La idea no es superponer roles sino trabajar junto a otros profesionales, atendiendo a las especificidades disciplinares, teniendo en claro la finalidad compartida y buscando aspectos metodológicos, una forma de hacer en común que transmita a los protagonistas, en forma clara, qué hacemos allí y cuáles son nuestras responsabilidades como adultos educadores. (Pérez, G. y Fryd, P. 2009: 186)

Por su parte pensando en la Educación Social desde marcos más amplios que engloba al oficio de educar, como se viene trabajando, la introducción de un perfil pedagógico en una institución cuyos fines son eminentemente educativos pero que aparecen generalmente tramitados dentro de unos espacios, en unos tiempos y con unas personas en consonancia con los aportes de Terigi (2010) en relación a la noción de *cronosistema escolar y monocronía de los aprendizajes*, que en este caso implica el salón de clase, la hora de clase y el docente de clase, enseñando a todos los estudiantes lo mismo de la misma forma y en los mismos tiempos. Cómo se articula una práctica educativo social en esta matriz ha sido el desafío constante del

que pretende dar cuenta este trabajo.

Dentro de esta matriz de funcionamiento se introducen además de los docentes, una serie de otros adultos que no cuentan con horas de salón asignadas pero que cuentan con las denominadas horas de “docencia indirecta”, como es nuestro caso. Justamente estos actores, que no se encuentran prefigurados en muchos aspectos de su hacer, parecieran justamente abrir una brecha de posibilidad de emergencia de lo educativo, desde diversas perspectivas o al menos esto podría ser posible.

En relación a los datos obtenidos de la lectura de los informes la articulación con otros actores dentro de la institución aparece como un nudo problemático dentro de esta experiencia de práctica, destacándose en múltiples relatos las dificultades en la conformación de equipo con otros profesionales, si bien formaba parte desde un comienzo de la intencionalidad del acuerdo entre la formación y el DIE, desde el cual se plantea la necesidad de la conformación de los denominados “equipos educativos”. Son variados los motivos que los estudiantes identifican en esta complejidad, que queda expresada en la columna relativa a este tema de la matriz número 3, donde son escasos los casos en que es posible identificar un trabajo sostenido y articulado con otros actores institucionales. Resulta asimismo destacable a los efectos del análisis, que tan solo tres estudiantes correspondientes a dos liceos, trabajaron de forma conjunta con docentes de asignatura, teniendo en cuenta el peso y la importancia que los mismos tienen en la tarea propiamente educativa del centro. Por su parte se destacan como actores cercanos, aquellos que cuentan con horas de docencia indirecta, como ser adscriptos, POB, POITE y en reiteradas ocasiones los profesores Referentes del Programa de Educación Sexual, lo cual configura también un eje interesante de análisis. En relación al escaso trabajo con los docentes y sus dificultades mencionan algunos estudiantes a modo de ejemplo:

Con los profesores no tuvimos muchas instancias de intercambio ya que lo peculiar era encontrarlos saliendo de una clase y entrando a otra, cuando no estaban yéndose a otro liceo (Informe 1:1)

Con los docentes el vínculo fue limitado, en algunos casos, que necesitamos que nos acompañen a alguna salida o en alguna entrevista. (Informe 3:6)

si bien intentamos trabajar en equipo, creo que no fue un poco difícil desarticular una forma de trabajo que ya viene dada. (Informe 6:5)

Por su parte en relación a los otros perfiles con los cuales se construyó un trabajo los estudiantes dan cuenta de ello de la siguiente forma:

Hemos formado un buen equipo de trabajo **entre estudiantes y con el psicólogo** (Informe 1:2)

Primero estuvo la **Referente de educación sexual** (Informe 8:6)

Otra de las alianzas importantes que surgieron en el liceo, fue la que pude formar junto a una **profesora de ECA**.(Informe 8: 7)

Las adscriptas fueron las compañeras con las que hice alianza.(Informe 9:8)

En este sentido la **referente de sexualidad** fue un gran apoyo ya que ella al tener su rol legitimado ante la institución los espacios que se le ofrecían se daban con mayor facilidad y eran compartidos también en algunas instancias conmigo. (Informe 10: 9)

Por cuestiones de horarios y de funciones con las personas que compartimos más tiempo de trabajo fueron las que se denomina como de **docencia indirecta**. (Informe 13: 7)

Aprovecho también el acercamiento de la **Referente de Sexualidad** desde su presentación y me uno a ella luego de los primeros quince días para comenzar mi dupla pedagógica con ella a lo largo del año con los grupos del turno vespertino (Informe 21: 12)

En suma, se destaca dentro de los sistematizado, una intencionalidad marcada en función a entender el trabajo educativo necesariamente con otros. Ello no siempre pudo hacerse efectivo como se observa en los relatos, se visualiza una mayor facilidad con ciertos actores, mientras que ante la dificultad para el trabajo con otros actores como ser los docentes, hay un repliegue de la apuesta educativo social. Por su parte el trabajo coordinado y sostenido con los docentes hubiera configurado un insumo interesante teniendo en cuenta los aspectos teóricos destacados.

4.5.4 - De las técnicas o formas utilizadas

Porque, ¿cómo hacemos con cualquier cosa para transmitirla en una clase? La segmentamos, la simplificamos, la clasificamos, la normativizamos: la escolarizamos, la infantilizamos. Lo que se enseña, se enseña como algo que ya se sabe. Que fue probado, masticado, que es sabido por los adultos y no por lo niños que llegan tarde a la cita. Como un plato que ya fue comido por otros. O como un té que se quedó esperando en la cocina.
(Duschatzky, S. 2017:49)

Dentro de esta línea que se viene proponiendo en torno al conjunto de aspectos que

hacen a la apuesta metodológica, además de lo anteriormente expuesto resulta importante destacar y analizar las técnicas o formas a través de las cuales los estudiantes llevaron a cabo su apuesta educativo social. García Molina (2003) propone a modo de introducción para la discusión y exploración una serie de formas de transmisión, enriquecimiento y mediación, entre las que se encuentran formas verbales, experimentales y de simulación, correspondientes al eje metodológico de enseñanza directa, mientras que dentro de las metodologías previas identifica la organización de tiempo y espacios, las formas de agrupamiento, encuentro guiado, derivación, presentación negociación, participación guiada entre otros. Estas formas el autor las identifica como guías en tanto entiende que configura un terreno aún poco explorado (2003: 151).

Interesa en este punto poner foco en este punto, en las formas directas, en tanto sobre los demás aspectos se ha hecho referencia con anterioridad.

Experimentar, explorar y descubrir no parecen ser acciones presentes en el cotidiano escolar en consonancia con lo mencionado por Skliar (2007) que se destaca en el marco teórico, donde el saber y la relación con el mismo se encuentra en gran medida mediada por la palabra y por la demostración de resultados más que por la construcción de procesos. En relación a esto y pensando en la propia construcción de los profesionales de la educación Antelo (2009) menciona:

El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación. Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas, tienen un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba. (Antelo, E. 2009: 97)

De las matrices elaboradas y la lectura de los informes, se destaca que más del 60% de los estudiantes menciona el taller como forma o técnica de trabajo en relación a diversidad de actividades, visualizando cierto nudo problemático a la hora de definirlo, ya que este término se emplea asociado a diversas temáticas o actividades que en general no queda claro los motivos por los cuales se menciona. Asimismo en relación a este punto, resulta importante destacar la escasez de explicitación de técnicas específicas de trabajo, siendo reiteradas la entrevista, la realización de proyectos o la salida didáctica. Este punto resulta importante en tanto

desde la formación, al igual que con las áreas de contenidos, existen algunas aproximaciones a nivel teórico, en la línea que se planteó al comienzo del apartado, sobre técnicas y estrategias metodológicas, pero a través de lo recabado de los informes (y teniendo en cuenta que la práctica analizada configura la última experiencia pre-profesional), pareciera que resulta aún un campo en el cual la formación ha incursionado poco, en tanto los estudiantes identifican técnicas de forma muy limitada. Es posible preguntarse en este punto entonces, si dentro de las técnicas es preciso generar un aporte en mayor profundidad desde la formación, que posibilite un despliegue metodológico en clave de diversidad.

En este **taller**, se buscaría fomentar la discusión sobre la discriminación sufrida por adolescentes homosexuales en instituciones educativas, utilizando como disparador, el cortometraje. (Informe 8: 11)

Me dispuse entonces a planificar un pequeño **espacio de taller** (...) una dinámica simple, iniciada con un juego y/o un relato (Informe 9: 5)

Los talleres se centraron en reflexionar, primeramente, sobre el trabajo en equipo y la importancia de esto para alcanzar objetivos comunes (Informe 20: 6)

En suma, se encuentra una tendencia considerable a mencionar el taller como principal forma de trabajo, donde en pocas instancias se destaca la generación de un producto, sino que por su parte se destacan las formas verbales ya sea a través de la expresión oral como de forma escrita: entrevistas, fichas de intereses, asambleas, instancias de problematización, reflexión, etc. Asimismo se destaca una escasa diversidad de formas, al menos en lo que se explicita que invita a pensar acerca de la cualidad experimental propia de la construcción del *oficio* de educar al cual se viene haciendo referencia en función a los aportes de Estanislao Antelo (2009).

4.5.5 - Aspectos emergentes del análisis

Dentro de la pauta de los informes analizados, se le plantea a los estudiantes poder dar cuenta de aquellas modificaciones y motivos de las mismas realizadas al plan de trabajo (como se deja constancia en los fragmentos citados al comienzo de este trabajo) planteado en la primer mitad del curso, si bien se entiende que toda planificación tiene sus variantes producto de los múltiples factores a tener en cuenta, resulta destacable en una lectura global de los informes las numerosas

modificaciones al plan de trabajo, donde se observa que muchas actividades no pudieron realizarse, sin propuesta alternativa a las mismas. Asimismo algunos estudiantes destacan la emergencia de otros espacios de trabajo que no fueron considerados en un comienzo.

Esto presenta y posibilita múltiples lecturas, en tanto puede ser producto de lo ambicioso de algunas propuestas de trabajo, que una vez llevadas a cabo resultaron más complejas de lo esperado, así como también pueden dar cuenta de cierta dificultad a la hora de re-planificar, que a su vez puede estar en consonancia con las debilidades encontradas en cuanto a lo metodológico, donde la falta de diversidad podría obturar cierta oportunidad de que surjan infinitas nuevas posibilidades, ya que en gran parte de los casos las modificaciones se debieron a dificultades en la gestión de tiempos y espacios. Son posibles lecturas que no buscan cerrar ni totalizar la interpretación de tal fenómeno sino más bien abrir para articular algunas cuestiones observadas en los trabajos con el objetivo siempre patente de generar un insumo de utilidad a la formación.

Esto trajo aparejado que se produjeran algunos desencuentros en la dupla, por **la frustración de que muchas actividades no salieran como se esperaba.** (...) por falta de tiempo y de apoyo. (Informe 3: 5)

proyectos vinculados con la comunidad que **no logramos llevar adelante**, propuestas de trabajo con las familias que **no pudimos concretar.** (Informe 4:8)

Finalmente, el día que se llevaría a cabo el taller, **no se presentó nadie.**(Informe 8: 12) aparecen otras posibles acciones, nudos en los cuales poner pie (Informe 20:7)

Como se visualiza en los relatos de los estudiantes, las modificaciones y sobre todo el desistimiento sobre ciertas líneas de trabajo en un marco global de apuesta educativa, se entiende puede haber influido en la escasez encontrada en algunos aspectos de los analizados anteriormente, ya que la intención inicial quizá no pudo ser desplegada como se esperaba.

CAPÍTULO 5 - UNA POSIBLE CARACTERIZACIÓN Y ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CIERRE

5.1- Caracterización

En este punto del trabajo que se viene desarrollando, y teniendo en cuenta los objetivos planteados para la realización del mismo, se presenta a continuación una caracterización de las prácticas educativo sociales de los estudiantes que realizaron Práctico III en el año 2016 en los liceos de ciclo básico con plan de tutorías.

Dicha caracterización implica un esfuerzo por articular algunos de los puntos más destacados del análisis que se planteó con anterioridad, es decir, se toman aquellos aspectos que resultan más relevantes y llamativos a los efectos de algunas discusiones planteadas en el marco teórico, que hacen a la indagación sobre la didáctica de la Educación Social, y más que nada el *quehacer* educativo que configura la construcción del *oficio* de Educador Social, al decir de Silvia Duschatzky (2003) “¿Qué tipo de pregunta es la pregunta por el quehacer? (...) “Qué hacer” es la pregunta bisagra entre la impotencia y una fuerza que busca formas de combinar elementos que se han desmembrado” (Duschatzky, S y Aguirre, E. 2013:64)

Las categorías seleccionadas para caracterizar estas prácticas forman parte de algunos aportes teóricos que desde diversas perspectivas señalan la importancia de aspectos como los agrupamientos, las temporalidades, los espacios, las temáticas y la articulación con otros actores para la conformación de una mirada didáctica de las prácticas. Los aspectos que se destacarán para construir la caracterización forman parte de tendencias, que de alguna forma se vuelven significativas, ya que no es posible clasificar de forma uniforme las prácticas .

Dentro del liceo / fuera del salón

En primer lugar en lo referido a los espacios por donde tendió a transitar la propuesta de los estudiantes, se registró que esta práctica principalmente se desarrolló dentro de los liceos, es decir si bien se realizaban salidas, estas fueron puntuales a lo largo del año y otra característica destacable es que acontecieron en gran medida fuera del salón de clase.

En horas docentes / sin los docentes

En cuanto a la gestión y utilización de los tiempos, la tendencia está marcada por el uso de horas de clase pedidas y cedidas por los docentes, esto no quiere decir que todos hayan trabajado de esa forma, sino que resulta destacable el número de estudiantes que trabajo en dichas horas, teniendo en cuenta que ello implica la suspensión de una actividad pedagógica por otra así como también insertar las propuestas dentro de los tiempos ya previstos.

Otra de las características destacables de esta experiencia es que se trabajó principalmente con los funcionarios denominados de docencia indirecta, y fundamentalmente sin los docentes, con los cuales se trabajó en muy pocos casos.

Por defecto la palabra

Por otro lado en cuanto a las áreas, se destaca el predominio del área de lenguaje y comunicación, entendiendo que esta experiencia se configura como una práctica fuertemente mediada por la palabra ya sea oral u escrita; llevada adelante principalmente a través de instancias de reflexión recurriendo a diversos disparadores, entrevistas, charlas sobre diferentes temáticas, fichas sobre intereses, realización de carteleras, actas de asamblea, carta formal, escritura de proyectos, entre otras formas de abordaje que le exigen al adolescente escuchar, hablar, leer o escribir como acciones fundamentales.

Instrumentales e inespecíficos

En esta línea se destaca un aspecto observado que resulta muy relevante: las áreas transversales son colocadas en el centro de la propuesta mientras que las específicas aparecen en poco casos, y cuando lo hacen están en función a las transversales, es decir, hay una tendencia invertida tomándose las áreas transversales como específicas y las específicas como áreas transversales. Es decir los contenidos que aparecen dentro de las áreas específicas tienen una tendencia a estar pensados de forma instrumental a otros objetivos, y no como contenidos con valor en sí mismos.

Ampliar lo grupal²⁵

En cuanto a las formas de agrupamiento, se observó un perfil dentro de esta experiencia a la conformación de grupalidades que no fueran las de clase manejando diversos criterios para dichos agrupamientos.

Se trabajó principalmente con los adolescentes directamente, escaso trabajo con familias y comunidad, y los encuentros con estos estaban fundamentalmente mediados por la palabra, pocos objetos o instrumentos que le requieran a los adolescentes acciones de experimentación, manipulación, o contacto más directo con objetos, sujetos, prácticas y espacios.

5.2 - Las complejidades identificadas y algunos aportes a la formación.

Reflexiones a modo de cierre

La educación, pensada por cierta clase de pedagogía, tiene que ver, entonces, con las ideas de control y de poder, con cierta noción de la potencia, pero no de la impotencia, en el sentido ya señalado. Articulamos nuestros saberes, pero no hacemos un informe de nuestras ignorancias: el resto poético que nos queda por hacer, por pensar, por aprender. (Bárcena, F. 2012:5)

Este trabajo como se planteó en un comienzo de alguna forma buscó hacer concluir en este conjunto de páginas todo un recorrido transitado en los años de formación y por qué no, también previos. Parte de una experiencia de práctica pre-profesional que me interpeló y me llevó a cuestionar, a buscar nuevas respuestas y a volver a preguntar, sobre lo obvio, lo evidente, lo ‘natural’, una práctica incómoda y carente de certezas. Así a tientas se fue echando mano de lo que había en el camino; los aportes teóricos, las experiencias de los compañeros, y el ensayo y error, del que a veces renegamos quienes trabajamos en los terrenos educativos pero que en última instancia nos salva de las recetas y las herramientas a medida.

²⁵ El nombre de esta categoría parafraseando a Frigerio, G. (2007) en relación a su aporte sobre “ampliar lo pensable”, busca destacar el carácter de lo que implicó en esta experiencia el aporte de los estudiantes en función a los agrupamientos, desde donde se ofreció la posibilidad de pensar lo grupal más allá de “el grupo por defecto” (que forma parte de la modalidad de funcionamiento habitual de los ámbitos escolares), se entiende que es allí donde justamente radicó la potencia en términos de ampliación dentro de esta experiencia.

De aquella inquietud emergió este trabajo, que de alguna forma buscó sortear las particularidades en una sistematización que incluyó a casi toda una generación, trascendiendo características personales, perfiles docentes o particularidades institucionales. Algo de lo plasmado en este trabajo pareciera hablarnos de cierta impronta de la formación, con sus fortalezas y debilidades, buscando que los insumos puedan hacernos pensar, justamente, en los aspectos a fortalecer en esta construcción constante en la que nos encontramos embarcados.

¿Qué implicó para esta generación el trabajo en educación media?, ¿qué se entiende por contenidos?, ¿con qué metodologías contamos para abordar los contenidos?, ¿qué se piensa de algunos conceptos “clásicos” de la formación como lo son: circulación social, proyecto educativo individualizado, continuidad educativa, trabajo en equipo?, ¿qué sucede con los cuerpos, los objetos, la palabra?

Se reconoce a lo largo de la monografía cierto “aplanamiento” o vaciamiento de aquellas nociones clásicas, será necesario entonces que la formación reinstale la discusión sobre estas temáticas y dar las instancias de pienso acerca de aquello que al parecer hemos naturalizado y que en el camino fue perdiendo la consistencia.

¿Hacer un proyecto educativo individualizado es realizar una entrevista? Tal vez si forme parte, pero la apuesta educativo social pareciera poder ir un poco más allá -aún en la etapa pre-profesional- o al menos debería pensarlo si asume el compromiso con el carácter humanizador de la educación. ¿Circular por lo social amplio es ir con un grupo una vez a un lugar? ¿Trabajar para la continuidad educativa es completar una ficha? ¿Cuál es la potencia real de estas acciones aisladas en un cúmulo disperso que no parecieran llegar a ningún puerto?, ¿qué tan ‘educativo-socialmente’ decididas, intencionadas o, por el contrario, automatizadas, están esas acciones?

En otra línea, el trabajo con otros, la conformación de equipo pareciera ser un desafío aún complejo. Persiste la diferenciación, la delimitación de roles, la

fragmentación. Dentro de una lógica que se caracteriza por separar, ¿podimos generar un diferencial?, ¿es posible diferenciarnos e identificarnos a la vez?, ¿es preciso definirnos por no ser todos los demás o por no hacer lo que hacen otros? Pareciera que aún andamos a ciegas, mirando hacia adentro ¿Acaso no todas las profesiones son híbridos de múltiples formas de hacer?, ¿qué nos interpela del ser maestro, docente, recreador, psicólogo, tallerista?, ¿que nos aportan esas otras profesiones con las que nos encontramos en el campo educativo?

Finalmente se destaca una tendencia importante entorno al uso de la palabra, quizás aquello de “dar la palabra” de García Molina de alguna forma a calado hondo en la formación. ¿Es posible pensar en prácticas educativo sociales que no den sólo la palabra, sino que den objetos, contenidos en sus múltiples formas, posibilidades de relaciones múltiples con los otros, con el cuerpo y con los materiales que no se encuentran monopolizados por las formas verbales?. Estas cuestiones habilitan a pensar en el sujeto de la Educación Social o en la Educación Social, que en el proceso de práctica analizado parece concebirse como un sujeto hiper-reflexivo, trascendental y muy poco experiencial, un sujeto por momentos carente de corporalidad y un agente al que pareciera bastar y a la vez ser imprescindible la palabra del otro, lo que puede nominar, problematizar o desarrollar. ¿Qué hay del sujeto de la experiencia, del sujeto afectado por el encuentro, del agente apasionado por la cultura, y de la cultura que habilita al sujeto múltiples interacciones consigo y con el mundo? ¿dónde quedó el tocar, mirar, probar, construir, y todas aquellas acciones propias de la interacción con elementos de la cultura?

Todas estas cuestiones planteadas en forma de pregunta fueron emergiendo a lo largo de todo el proceso que implicó la realización de esta monografía, y forman parte de algunas discusiones que entiendo aún debemos darnos desde la formación, para construir prácticas más potentes.

“Un instante más y Alicia había pasado a través del cristal y saltaba con ligereza dentro del cuarto del espejo. (...) Entonces empezó a mirar atentamente su alrededor y se percató de que todo lo que podía verse desde el antiguo salón era bastante corriente y de poco interés, pero que todo lo demás era sumamente distinto”
(Lewis Carrol “A través del espejo”)

Bibliografía consultada

Alliaud, A. ; Antelo, E. (2009). "Iniciarse a la docencia: Los gajes del oficio de enseñar". *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13: N° 1, pp. 89-100. Universidad de Granada.

ADESU (2010) "Funciones y competencias del educador social", Montevideo.

ADESU – MEC (2009) "Educación Social: Acto político y ejercicio profesional". Montevideo, Uruguay.

Baquero, R. ; Gabriela Diker, G.; Frigerio, G. (comps.). (2007) "Las formas de lo escolar" Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Bárcena, F. (2012) "Llorar de impotencia. Aprender: Una obstinación existencial" *Entrelugares Revista de Sociopoética e Abordagens afins*, vol. 4, nº2, 2012.

Behares, L; Bordoli, E. ; Fernandez, A. M.; Ros, O. (2004). "Didáctica Mínima: Los Acontecimientos del Saber". Montevideo, Uruguay: Psicolibros – Waslala.

Behares, L. (2011) "Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza". Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica del Área de Ciencias de la Educación. FHCE: Montevideo.

Bordoli, E. ; Romano, A. (comp.) (2009) "Pensar la escuela como proyecto (político pedagógico)" Montevideo, Uruguay: Psicolibros- Waslala.

Bralich, J. (1996) "Una historia de la educación en el Uruguay: del padre astete a las computadoras" Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria .

Camors, J.(2012) "El Educador Social en Uruguay: Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional" Montevideo: Grupo Magro.

Cardozo, Santiago (2016) "Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009- 2014, INEED" - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET),
Montevideo.

Cerletti, A. (2008) "Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político" Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Charlot, B. (2006) "La relación con el saber. Elementos para una teoría" Trilce: Montevideo.

CODICEN (2016) "Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas" Montevideo, marzo 2016.

Domínguez, P. ; Lahore, H. ; Silva Balerio, D. (La Barca, Inau) (2012) "Itinerarios para educadores: Aproximaciones al trabajo socioeducativo con adolescentes" Montevideo: La Barca.

Dubet, F. (2006) "El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad" Barcelona, España: Gedisa.

Dubet, F. (2005) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" para Revista Colombiana de Sociología N°25 pp. 63-80.

Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2015) "Des- armando escuelas" Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duschatzky, S. (2017) "*Política de la escucha en la escuela*" Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dussel, I. ; Quevedo, L. A. (2010) "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital" VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías. Buenos Aires, Argentina : Santillana

Fattore, N. (2007) "Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos" En Baquero, R; Diker, G; Frigerio, G. (2007) "Las formas de lo escolar". Buenos Aires, Argentina: Del Estante editorial.

Frigerio, G. ; Poggi, M. ;Tiramonti, G. (1992) "Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su comprensión" Buenos Aires, Argentina: Troquel.

García Molina, J. (2001) "El proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa" *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, N°8, Universidad de Castilla, pp 103-115.

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

Homoludens (2009) "Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana" Tomado de Echeverri, J. ; Gómez, J. (2009) en "Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación".

INEEd (2017) "Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016" INEEEd, Montevideo.

INEEd (2017) "Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Síntesis y desafíos" INEEEd, Montevideo

Konterllnik, I. "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?", en Tenti Fanfani, E. (comp.) "Una escuela para los adolescentes" UNICEF-Losada, Buenos Aires, 2000, pp.79-108.

Krauskopf, D. (1999) "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes" Costa Rica: Fondo de Poblaciones de Naciones Unidas.

Lahire, B. ; Thin, D. ; Vincent, G. (2008) "Sobre la historia y la teoría de la forma escolar" Traducción a cargo de Leandro Stagno Universidad Nacional de La Plata.

Lefort, C. (2007) "El arte de escribir y lo político" Barcelona: Herder Editorial.

López, W. ; Espiga, H. ; Morales, M. (2011) "El dispositivo del Práctico en la Formación de Educadores Sociales en Uruguay" Trabajo presentado en el marco del 3° Congreso Ibero-americano de Pedagogía Social.

Martinis, P. & Redondo, P. (comp.) (2015) "Inventar lo (im)posible: Experiencias pedagógicas entre dos orillas" Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Meerovich, M. & Pérez, G. (2013) "Educación social y Educación Media. Nuestra posición de enseñantes en torno a la ampliación de la oferta y las miradas" *Revista de Educación Social, número 16*. Montevideo, pp 1-17.

Miranda, F. (2000) "Marco teórico y áreas de contenidos en educación social: armando el cubo mágico" ADESU, *Mesas Redondas, 4to Encuentro Nacional de Educadores* (pp. 61-70) Montevideo.

Nahum, B (comp.) (2008) "Historia de Educación Secundaria 1935- 2008" Montevideo: Consejo de Educación Secundaria .

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

Parcerisa, A. (1999) "Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela" Barcelona, España: Editorial Graó.

Ramirez, L. ; Esteban, R. ; Colman, J.; Meerovich, M. (2015) "Análisis del trabajo educativo social con familias. Entrecruzamiento del trabajo en tres dispositivos" para el coloquio "¿Familias contemporáneas – Intervenciones contemporáneas?" pp. 382-395. Montevideo.

Santos, L. (2011) "Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural" en Revista de currículum y formación del profesorado Vol. 15, N°2. pp. 71-91.

Santos, L. (2010) "Políticas educativas y formatos escolares" en Artigos Vol. 4, N°1. pp. 18- 34. Porto Alegre.

Skliar, C. (2007) "La educación (que es) del otro" Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2011) "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario" *Revista Plumilla Educativa* N°8 .

Terigi, F. (2010) "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía" en "Educar: saberes alterados" Paraná, Provincia de Entre Ríos, Argentina: La Hendija.

Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles." En Propuesta Educativa Número 29, Vol 1 pp. 63-71. Argentina: FLACSO.

Páginas Web consultadas

<http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>

<https://www.ineed.edu.uy/>

http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20d%20Motivos%20ANEP.pdf

<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

<https://www.youtube.com/channel/UCtDBBmv1WPUcRbmmOdh7ZBg>

<https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>

