

CERP del Este
Consejo de Formación en Educación

Tutor: Ed.Soc. Gustavo Rotunno

**Contenidos educativos de la Educación Social.
Análisis de los fundamentos y dificultades que
presentan los y las estudiantes de 4.º año para su
selección en las prácticas pre profesionales**

Victoria Blasco

vblasco07@gmail.com

Mayo, 2022

Dedicatoria

A mi familia, en especial a Ale, por ser el compañero de vida que me impulsa día a día; el que ha estado caminando junto a mí por esta aventura llamada vida.

A mis hijas, Belén y Alfonsina, las dos razones por las cuales lucho, día a día, para dejarles un mundo un poco más justo.

Agradecimientos

Quiero agradecer a cada uno/a de los y las docentes que formaron parte de mi proceso de formación: gracias por la dedicación permanente que día a día me brindaron de forma solidaria de sus saberes y experiencias.

Gracias a mi tutor, Gustavo Rotunno, él fue sin lugar a dudas mi gran referente en aquel primer año cuando, desde la asignatura Introducción a la Educación Social, pude entender lo que significa la educación social y sus alcances.

Quiero agradecer también, muy especialmente, a Milton Rodríguez y a Carolina Buela, porque son esos profes que llevo en cada uno de mis pensamientos, por ser todo lo que está bien en la formación.

A mis compañeras, las brujas sociales, con quienes desde el año 2017 nos hemos vuelto inseparables, otra de las cosas hermosas de la educación social, el grupo humano que te potencia y sostiene. A ellas, por ser mis amigas para toda la vida, ¡gracias!

Resumen

La finalidad del presente trabajo es reflexionar sobre la práctica socioeducativa que realizan los estudiantes que cursan 4.º año de la carrera de Educador Social, por tratarse de una instancia que los posiciona como futuros profesionales de la educación en diversos ámbitos e instituciones. Con base en las áreas de contenidos educativos que proponen Violeta Núñez (1999) y Fernando Miranda (1992), pasando luego por el análisis de los proyectos que los y las estudiantes elaboran para implementarse en el marco de lo que estipula el Plan de Estudios de la carrera, a lo cual se adicionan las entrevistas semiestructuradas realizadas, el presente trabajo pretendió abordar los contenidos educativos de la Educación Social. En particular, los criterios de selección que se ponen en juego en la relación educativa, con el fin de comprender cuáles son los aspectos que los y las estudiantes entienden como relevantes y de valor social. Se indagó sobre las dificultades que se presentan al momento de abordar la identificación de los contenidos para la realización de sus actividades en el marco de diferentes instituciones que se proponen en la ciudad de Maldonado para la práctica pre profesional.

Tabla de contenidos

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
Tabla de contenidos	4
Introducción	6
Planteamiento del problema y delimitación	8
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Justificación	9
Antecedentes	11
I. Marco teórico de referencia	12
I.1 Educación social: teoría y práctica educativa	12
I.2 La herencia herbartiana: sujeto, agente y contenidos de la tríada socioeducativa	14
I.3 Contenidos educativos de la educación social	15
I.4 Arbitrariedad del recorte cultural	17
I.5 ¿Cultura (s) hegemónica (s) o resistencia cultural?	19
II. Metodologías y enfoque metodológico	22
II.1 Metodología y técnicas de investigación	22
II.2 Enfoque metodológico	22
III. Proceso de investigación y análisis de resultados	23
III.1 Proceso de investigación	23
III.2 Análisis de resultados	24
IV. De los proyectos y sus resultados	32

IV. 1 Línea de acción: protección de las trayectorias educativas	33
IV. 2 Línea de acción: ampliación de la oferta cultural	36
IV.2. 1 Factores que incidieron en el proceso de selección	41
I.V.2.2 Nivel de dificultad en la selección de los contenidos	41
IV.2.3 Aportes de la formación en el proceso de selección de los contenidos	41
IV.2.4 Identidad del educador/a social dentro de los marcos institucionales	43
Primeras impresiones de los resultados	43
Conclusiones	45
Referencias	48
Anexos	51
Pauta de entrevista	50
Entrevista 1	52
Entrevista 2	53
Entrevista 3	54
Entrevista 4	55
Entrevista 5	57
Entrevista 6	59
Entrevista 7	60

Tanto lo conocido como lo desconocido es esencial en el proceso de interacción y circulación de lo material, lo nocional y lo afectivo. En este marco existe una doble relación entre lo conocido como escenario de acción y lo desconocido como esperanza de posibilidad, deseo y utopía

MIRANDA Y VICCI, 2007, P. 11

Introducción

La carrera de Educación Social se comienza a dictar en el año 2011 en el Centro Regional de Profesores de Maldonado. Este proceso de descentralización de la carrera, que antes se impartía de forma exclusiva en la capital del país, comienza a dar sus primeros pasos en el departamento de Maldonado, y brinda la posibilidad de ampliar el espectro de las carreras vinculadas a la educación y a la formación de profesionales de la educación.

Desde una perspectiva diferente y desconocida hasta el momento en nuestra ciudad, la carrera de Educación Social fue lentamente sumando un gran número de estudiantes que año a año la eligen como parte de sus procesos de formación profesional.

Si bien existen varias definiciones y fundamentos teóricos y metodológicos de la función educativo-social de este profesional de la educación, lo inherente a las funciones específicas, de las cuales surge del documento de la Asociación de Educadoras y Educadores Sociales de Uruguay (ADESU), el presente trabajo intentará poner especial énfasis en los contenidos educativos de la educación social. Esto, porque al no contar con un currículum preestablecido, estos son portadores de un gran abanico de posibilidades y, por ende, se revela como necesario contar con un marco referencial de ese contacto con el mundo y los saberes que se ponen en juego en el acto educativo y en las funciones relativas a la educación social.

A partir de la definición de los elementos constitutivos de la relación educativa, se pretende abrir paso a la identificación de los contenidos educativos que seleccionan los estudiantes que cursan Práctico III, correspondiente al último año de la carrera, en los diferentes centros destinados a desarrollar la práctica

preprofesional.

Dar cuenta de esta selección y su fundamentación constituye la base de la investigación que se presenta a continuación con el fin de establecer su fundamento teórico, pertinencia y las dificultades que se presentan en el momento de abordar dicha selección por parte de los y las estudiantes que transitan el último año de esta carrera.

Planteamiento del problema y delimitación

El presente trabajo monográfico se enmarca en el proceso de finalización de la carrera de Educador Social de acuerdo a lo establecido en el Plan de Estudios, el cual es condición excluyente para el egreso de quienes emprenden este recorrido.

El Plan de Estudios 2011 establece dentro de su grilla curricular las asignaturas inherentes al ejercicio de la práctica educativo-social que se distribuyen a lo largo de los cuatro años de la siguiente manera:

- 1.º año - Introducción a la Educación Social
- 2.º año - Práctico I
- 3.º año - Práctico II
- 4.º año - Práctico III

En tal sentido, el núcleo de asignaturas que conforman el área de las prácticas, son la base de la carrera, en tanto estructuran y sitúan al estudiantado en el ejercicio de la profesión, en diferentes ámbitos e instituciones. A lo largo del tránsito por estas asignaturas, tanto en la construcción teórica como en el diseño de proyectos a implementarse, cobra relevancia la selección de determinados contenidos educativos que deben transmitirse en el marco de esas prácticas, en las cuales los y las estudiantes deberán seleccionar, recortar, fundamentar teóricamente y diseñar metodologías para vehicularlos. La relevancia radica en que «la práctica educativo-social es un elemento significativo e identitario de la profesionalidad de los educadores sociales» (Silva, Castro, Espiga, Pérez, 2015, p. 104).

Por lo tanto, este trabajo de investigación se enfocará en indagar la selección de los contenidos educativos de la educación social que las y los estudiantes realizan en la práctica correspondiente a 4.º año, en los diferentes centros

propuestos para su realización en la ciudad de Maldonado.

Se partirá de la problematización de tres conceptos ampliamente consensuados en la educación social y que se entienden relevantes para dar fundamento al presente trabajo de investigación, estos son los siguientes:

- No posee con un currículum preestablecido
- Es un recorte arbitrario de la cultura
- Los contenidos educativos dan fundamento al carácter de enseñantes de los y las educadores/as sociales

El conglomerado de asignaturas que transita el estudiantado constituyen, en su conjunto, el soporte del cual la práctica de 4.º año se nutre para dar andamio al tramo final del recorrido planteado.

El dilema de la selección de los contenidos educativos atraviesa los tres años de práctica efectiva en los diferentes centros propuestos, por lo que problematizar sobre estos y poder identificarlos a partir de los aportes que surgen de las diferentes grandes áreas de contenidos que proponen algunos autores¹ será el puntapié inicial para dar estructura al trabajo de investigación, profundizando en la selección e identificando cuales son las dificultades que se presentan en el momento de la delimitación por parte de los y las estudiantes.

Los objetivos que pretende alcanzar el presente estudio están en consonancia con lo antes expuesto, a fin de identificar cuáles contenidos educativos de la educación social son de relevancia según los y las estudiantes que forman parte del universo seleccionado para esta investigación.

Objetivo general

- Aportar a la reflexión sobre los contenidos educativos de la educación social, problematizando los mismos a partir de las complejidades que surgen en los procesos de práctica preprofesional para su identificación, delimitación y selección.

¹ Se analizará especialmente las áreas de contenidos que proponen Violeta Núñez en *Cartas para Navegar* (1999) y Fernando Miranda en *Armando el cubo mágico* (1992).

Objetivos específicos

- Analizar y comparar las áreas de contenidos que proponen diferentes autores.
- Identificar los contenidos que seleccionan los y las estudiantes para ser transmitidos en diferentes centros de práctica.
- Analizar los fundamentos y las dificultades que se presentan en la selección de los contenidos en las prácticas preprofesionales.

Cabe aclarar que la intención del presente trabajo, como el enunciado del objetivo general, no están destinados a realizar una especie de recetario, sino a contribuir y ampliar las múltiples dimensiones que emergen como contenidos en este mundo cambiante y que deberán adaptarse, de alguna manera, a las demandas sociales de cada época.

Justificación

La selección de los contenidos educativos en la formación de Educación Social se vuelve compleja y genera muchas veces una especie de incertidumbre, ya que dentro de la noción de traspaso de la herencia cultural se encuentra, implícita y explícitamente, una vasta cantidad de contenidos para ser transmitidos que necesariamente resulta fundamental poder identificar.

En primer lugar, es necesario comprender de qué se habla cuando se habla de los contenidos educativos, de la relación educativa y de los sujetos de la educación y, a su vez, de identificar las dificultades que se presentan en el proceso.

Los contenidos educativos, son entendidos por Charlot (1997) como objetos del saber, en tal sentido, el autor los considera como construcciones colectivas y solidarias de las experiencias del ser humano en pregnancia con el mundo.

Según Lotman (1996), con los procesos de globalización se han ido incorporando unas semiósferas² a otras, lo que da paso a la construcción de nuevas formas de habitar el mundo que penetran en la semiósfera habilitando nuevas producciones de sentido y formas de entender lo que se percibe como realidad.

² La semiósfera es un concepto que ha sido teorizado ampliamente por el lingüista y semiólogo ruso Iuri Lotman como espacio de interacción de los sujetos con los objetos del saber.

Pensar en términos de aprendizaje es entrar en una dimensión que trasciende las capacidades cognitivas de los sujetos y las posibilidades didácticas de los profesionales de la educación, por lo tanto, es dar paso a las múltiples actividades del ser humano en posición activa ante las diferentes conformaciones sociales. Para Píriz (2015) desde la familia como primer agente socializador hasta la vida adulta, el ser humano se encuentra en un permanente *ir siendo*, adquiriendo, de esta forma, diversos aprendizajes, que se inscriben en un tiempo y lugar en vínculo con otros hombres.

Los y las estudiantes que se encuentran realizando la práctica de 4.º año de la carrera se enfrentan a varias tensiones e incertidumbres que deben ser analizadas en clave pedagógica y en función de la construcción de un profesional de la educación situado en una doble dimensión. Por un lado, se inscribe dentro de una institución poseedora de determinadas lógicas a las cuales los y las estudiantes deben responder, pero sin perder su identidad, teniendo presente o al menos intentando dar visibilidad a su rol y que este no se desvanezca en funciones que no son propiamente educativas. Por otro lado, la estructura del programa de estudios curricular de Práctico III establece además de las clases curriculares que los y las estudiantes deben asistir con los y las docentes, sino que también estarán abocados, en primera instancia, a una producción escrita de la cual surgirán los respectivos proyectos serán implementados en los centros de práctica. En este sentido,

cada curso de práctico se organiza en torno a tres dimensiones: el espacio de aula, la actividad del estudiante en el centro de práctica y la supervisión y supone, progresivamente, la aproximación al campo profesional con niveles crecientes de acción y autonomía. (Pérez, 2021, p. 8)

Por lo tanto, el presente trabajo pretende analizar desde ese lugar el recorte y delimitación que realizan los y las estudiantes para estructurar un proyecto que deberá necesariamente contener determinados saberes a transmitir en la relación educativa, y que toman forma de contenidos en la medida que estos elementos seleccionados de la cultura son el fundamento del carácter de enseñantes del cual los educadores sociales son portadores.

Antecedentes

Si bien existen muchas producciones sobre los contenidos educativos de la educación social, estos solamente establecen las áreas en las cuales estos contenidos educativos se desplazan, sin poder identificar a ciencia cierta cuales son, o porqué se entiende que una selección arbitraria e intencional responde a cuestiones que son de relevancia específica para determinados ámbitos de despliegue. En tal sentido, los aportes realizados por Violeta Núñez y Fernando Miranda, en lo concerniente a establecer estas grandes áreas de contenidos, son el lugar de problematización elegidos para el presente trabajo.

La búsqueda de los antecedentes al problema planteado, se ha realizado en función de trabajos e investigaciones que abordan las aristas constitutivas de la temática, en las que se incluyen aspectos que, por tratarse de contenidos educativos, hacen referencia a los elementos que conforman la relación educativa, ya que los contenidos son solo una parte de esta tríada: los sujetos de la educación, el agente de la educación, la transmisión y apropiación de esos contenidos y los marcos referenciales desde donde se parte.

Al respecto, Píriz (2015) aborda la temática del vínculo educativo desde la perspectiva del psicoanálisis y la pedagogía en la que se pone de relieve la *ligazón* de los sujetos con los saberes en la relación educativa.

En el año 2015, Silva *et al.* aborda el tema de las prácticas educativo-sociales en diferentes centros e instituciones, y pone de relieve la importancia de la práctica educativa de los y las estudiantes en los diferentes centros destinados a estas en el marco del proceso de formación.

Con el fin de profundizar en los aspectos relacionados a los contenidos educativos, Martinis (2016) problematiza sobre las discursividades pedagógicas que emergen en el campo educativo, al señalar que «un discurso pedagógico, más que una teoría de la educación, refiere a una forma de construcción de sentidos en torno a la educación» (p. 46). Esto refiere al traspaso de la herencia cultural y las formas de pensar la pedagogía social en clave de posibilidades que no se reducen a la situación actual de los sujetos. En tal sentido, la herencia cultural toma forma de contenidos educativos y constituye el legado a transmitir a las nuevas generaciones.

Para el abordaje integral del tema planteado, la búsqueda de antecedentes conduce a indagar sobre los aspectos que hacen a la transmisión de los contenidos en donde la didáctica forma parte de ese encuentro con el mundo, por lo que se toman aportes de Parcerisa (2007).

A su vez, se consideran los aportes de Meerovich y Pérez (2013) quienes esbozan algunos contenidos que ellos mismos determinan como pasibles de ser transmitidos en instituciones de educación media y que no se encuentran en las grillas curriculares de los centros educativos formales. Abren, entonces, un nicho de actuación propia de la educación social en estos ámbitos, que pretende ampliar la oferta educativa con énfasis en la variedad de elementos de la cultura que quedan por fuera de los planes curriculares.

I. Marco teórico de referencia

I.1 Educación social: teoría y práctica educativa

Dentro de la evolución que la educación social ha ido experimentando en el devenir de los años, se parte de una concepción, según la cual, el ámbito del ejercicio profesional radicaba en atender a los sectores más vulnerables de la sociedad y se enfocaba en la intervención de aquellos grupos o situaciones en los cuales lo social entendía como problemáticos (Núñez, 1999).

La propia construcción del campo de actuación de la educación social posiciona hoy a esta profesión en un lugar más amplio y diverso que obliga a pensar las formas de entenderla desde un paradigma de la complejidad, como lo plantea Morin (1994),³ en el cual la amplitud a nuevas esferas de intervención social no son reductibles a aquellas viejas lógicas paliativas de resolución de conflictos y asistencialistas.

³ El postulado más reconocido de Edgard Morin es el que expresa que es mejor tener una cabeza bien puesta que una cabeza bien llena. En este sentido, para lograr un cambio en la educación y lograr superar las fragmentaciones existentes (social, la exclusión, la corrupción, la barbarie) se necesita de un nuevo paradigma que logre la unificación de estos. La epistemología de la complejidad plantea una reforma del pensamiento y la educación. Esta tendrá como finalidad integrar los contextos para que se produzca una integración de los saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos.

La figura de los y las educadores/as sociales como profesionales de la educación, portadores, además, de un saber pedagógico, aportan especificidad a la tarea y complejidad al accionar que trasciende lo socialmente establecido como válido. Según Núñez (1999) este accionar debe ir en detrimento de que los sujetos de la educación sean partícipes fundamentales en sus propios proyectos de vida y amplíen, de esta manera, los modos de relacionamiento con el mundo y con saberes que posibiliten nuevos recorridos de verdadera participación social.

Desde los aportes fundantes de la profesión, la educación social es conceptualizada por Núñez (1999) como una práctica educativa

que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (p. 26)

En nuestro país, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación N.º 18437, se reconoce a la educación social como parte constitutiva del sistema educativo que se presenta como un derecho ciudadano a recibir una educación de calidad a lo largo de toda su vida.

Este cambio de paradigma que se inscribe en un sistema de políticas públicas inherentes a la educación en general, corre la aguja de la concepción sobre la educación social hacia un nuevo horizonte que se asienta en una base que abarca más espacios de actuación y, en definitiva, legitima a los y las profesionales desde un lugar más abarcativo que se inscribe en instituciones formales de educación escolar, liceal, centros juveniles, instituciones de protección a las infancias y adolescencias (por ejemplo, INAU) entre otros. Esta nueva manera de entender y hacer educación social se desmarca de la precariedad asistencialista, para posicionarse desde una concepción que se funda ontológicamente en el derecho de los sujetos y obliga a actuar educativamente desde las prioridades y no desde las urgencias.

I.2 La herencia herbartiana: sujeto, agente y contenidos de la tríada socioeducativa

La tríada educativa es en esencia el modo de entender y ejercer la tarea socioeducativa. Es la definición de los elementos constitutivos de la relación educativa en la cual se establecen los lugares que ocupan los sujetos, el rol de los agentes y los contenidos educativos que se ponen a disposición y en juego en el triángulo de Herbat (Núñez, 1999), entendido este, como el espacio de interacción entre los sujetos de la educación, el agente de la educación, mediada por los contenidos educativos.

Para Núñez (1999) los sujetos devienen en sujetos de la educación en la medida en que estos acepten posicionarse en el lugar que lo social les oferta, lo cual exige, de alguna manera, a los sujetos el esfuerzo de adquirir esos saberes y ese recorte de la cultura que se pone a disposición. En tal sentido, «el sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dotado para su humanización y para su incorporación a la vida social» (Núñez, 1999, p.46). Por lo tanto, el sujeto de la educación «no es, sino que adviene y deviene en y por los intercambios sociales en los que participa y en cuyo ambiente está embebido» (Najmanovich, 2005, p.76).

La labor educativa de este profesional no se agota en la transmisión de contenidos educativos, que sería una de sus funciones. Según García Molina (2003), existen al menos dos funciones más que son específicas de la educación social, a saber: la mediación educativa para producir encuentros del sujeto con el mundo y con otros espacios sociales diversos, y la generación de escenarios que posibiliten que algo de lo educativo suceda.

De acuerdo a esto, la relación educativa no viene dada de por sí, sino que es algo que se construye de acuerdo a condiciones que están vinculadas a un lugar, a una posición ofertada y sostenida por los adultos, en este caso, como agentes de la educación, pero también por una asunción y aceptación de ese lugar entendido como algo del orden de lo valioso (Núñez, 1999). Es aquí que entran en escena los contenidos educativos como mediadores de esta relación educativa. Sin perjuicio de ello, teniendo como horizonte la mirada sobre los contenidos educativos en la relación educativa, existen otras partes constitutivas del quehacer de los y las educadores/as sociales que no se pueden dejar de lado ya que, como lo expresa

Espiga, López y Morales (2012) pararse exclusivamente desde la centralidad de los contenidos, despoja la complejidad del relacionamiento entre los sujetos y deriva la acción educativo-social hacia un tecnicismo.

En definitiva, las funciones que este profesional de la educación realiza no están exclusivamente y de forma unidireccional destinadas a la transmisión, sino que se debe tener presente que «la construcción de espacios educativos, para que sean habitados por otros que son "recién llegados" es responsabilidad de lo adultos» (Espiga et al., 2012, p. 101) y, además, «reconocer que hay otro adelante y preocuparnos por su estado hace posible un encuentro entre dos sin el cual la educación es impensable y hasta inmoral» (Espiga et al., 2012, p. 101).

I.3 Contenidos educativos de la educación social

Al ser los contenidos un recorte arbitrario de la cultura, en los cuales incide de forma directa la selección que el educador entienda pertinente para cada caso en particular, resulta necesario atender a la importancia que estos cobren en torno a los intereses de los sujetos y las finalidades a las cuales están dirigidos.

Siempre que se hable de contenidos educativos, se está hablando de objetos del saber, por lo tanto, están presente los procesos transpositivos de Chevallard (1991) y el deseo que menciona Charlot (1997) como motor de permanente movimiento. Por lo tanto,

no hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo y 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. (Charlot, 1997, p. 72)

Pensar, entonces, en los contenidos de la educación social, es enfrentarse a la tarea de repartir y resignificar determinados signos (Núñez, 1999) que se vuelven compartidos cuando se ponen en común en forma dialógica entre el sujeto y el agente. Se trata de una tarea inherente a los procesos educativos que, en definitiva, son procesos de comunicación. Desde la perspectiva de Kaplún⁴ (2002), en

⁴ Mario Kaplún, en su libro *Una pedagogía de la Comunicación*, fundamenta su modelo pedagógico en función de la comunicación educativa, y pone en evidencia la importancia del proceso

términos de educación social, implica entender las relaciones que se presentan entre los sujetos y los objetos del saber conforme a las singularidades, pero también en permanente diálogo y construcción con el mundo, en clave de participación activa y de apropiación de los saberes que se ponen en juego en cada acto educativo.

Según Núñez (2004), la educación social, mediante sus prácticas, ha de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, por lo tanto, es necesario poder descifrar el lenguaje implícito para acceder a este. Esto hace a los modos de construcción interna que nos permiten sentir, pensar e interactuar con la realidad circundante de forma organizada y socialmente aceptada; de lo contrario, seguiríamos reproduciendo conductas y pautas de relacionamiento que se decodificarían en todo aquello que lo social define como problema.

La exigencia del recorte y la delimitación de aquello que se pretende transmitir oficia de condición necesaria, ya que sin los contenidos educativos la relación se desvanece y el fundamento educativo y los saberes pedagógicos del profesional se disuelven en una tarea que se asemeja al mero cuidado y no a lo educativo.

En tal sentido, «es ineludible la necesidad de exigir a los educadores una definición clara de los contenidos a transmitir, explicando los recortes realizados, la pertinencia de los mismos y los efectos que se espera puedan producir» (Espiga *et al.*, 2012, p. 96). Esta exigencia configura, en términos de la educación social, la fundamentación epistemológica de la pedagogía social que se nutre de la composición heterogénea de la realidad circundante. Por lo tanto, invita a generar transformaciones desde las diferencias e incorpora las nuevas realidades y sus exigencias. A este aspecto hace referencia Moyano (2007) cuando señala lo que sigue:

La actualidad de la época nos convoca a mantener una actitud innovadora en muchos de los contenidos de la cultura que, hasta ahora, parecían intocables e inamovibles. El momento histórico por el que atravesamos es de enorme complejidad y son muchos los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que en él confluyen. La educación social, como conjunto de prácticas educativas en diferentes espacios institucionales,

comunicativo y las interacciones que se dan en los diferentes ámbitos educativos para alcanzar los objetivos que se persiguen. Se abre, entonces, un intercambio entre el emisor y el receptor que interactúan de forma activa en esta relación mediada por los contenidos. De esta forma es el proceso que toma la centralidad, en tanto producción pensada y reflexionada que implica una postura crítica de la lectura que se hace de los contenidos y, en definitiva, de la realidad circundante.

también está sujeta a estos cambios. (p. 16)

La exigencia de explicitar los contenidos debe ir necesariamente de la mano de pensar los cómo y el para qué en los procesos de la acción educativa; estos inciden en la implementación del plan de acción para la transmisión la cual contempla todos los aspectos inherentes a la estrategia metodológica, la planificación de las actividades, sin perder de vista el análisis de las situaciones particulares que se pretende abordar, por lo tanto, esta planificación es el objeto de la didáctica.

La posibilidad y los alcances que ofrece la didáctica se traducen en los modos de dar andamio a las prácticas educativas *in situ*, ya que según Parcerisa y Forés (2003) «la didáctica justamente orienta, explica, guía, media la acción educativa. Con la didáctica legitimamos cada decisión educativa» (p. 76), y esta legitimación no puede recaer exclusivamente en la selección de los contenidos, sino que debe de estar en un todo que de las respuestas a los «cómo» y «para qué» del trabajo de quienes estudian en los centros de práctica.

Para tener una noción un poco más acabada de lo inherente a los contenidos educativos de la educación social, ya que el universo al que se debe acceder está dotado de una inmensa y rica composición, se toma el aporte de Miranda y Rodríguez (2003) quienes entienden los contenidos educativos como

una construcción particular, selectiva y delimitada de la cultura, que se expresa en un acervo de competencias que reconocen una serie variada de saber/es, habilidad/es, y destreza/s –explícitos y/o implícitos– y que se dispone en una determinada forma, orden y relaciones para ser transmitida y enseñada en el marco de una relación educativa.(p. 78)

I.4 Arbitrariedad del recorte cultural

La selección de los contenidos educativos que serán transmitidos por los y las estudiantes corresponde, como se mencionó anteriormente, a un recorte arbitrario de la cultura. En este sentido, existe una responsabilidad ética y un compromiso ante la selección que, en parte, está determinada por el ámbito institucional en el que se despliegan. Esto condiciona (o no) esa selección en detrimento de los proyectos institucionales en los cuales los estudiantes desarrollen sus respectivas

prácticas.

Los mandatos institucionales y la ética propia de cada educador y educadora no dejan de ser un espacio de posicionamiento político-pedagógico en el cual la intencionalidad es la que direccionará su accionar y, en definitiva, será ese elemento el que determine cuáles contenidos se consideran pertinentes y cuáles no.

Según Rebellato (1997), existe un horizonte ético que no puede quedar librado al azar, en el entendido de que siempre hay determinados valores que se ponen de relieve en todas las prácticas educativas y que, además, «ningún educador se comporta de forma neutral, sino que siempre impulsa sus acciones con una intencionalidad ética, pedagógica y metodológica» (p. 7).

La importancia de la dimensión ética de los estudiantes está en consonancia con la arbitrariedad de la selección y el recorte de los contenidos educativos, para poner en juego al momento de pensar los fines que persigue con su práctica educativa. Como plantea Pereyra (2013), esos objetivos, que no son ni neutrales ni ingenuos, tienen necesariamente que ser direccionados bajo un enfoque que permita

ir reconociendo diferentes formatos de transmisión de la cultura y en la medida que nos referimos a propuestas de educación planificadas con una intencionalidad y direccionalidad determinada, fundamentadas en un cuerpo teórico específico, es oportuno hablar de una pluralidad; referimos a «las educaciones» con propuestas que han de encontrarse en el campo social para garantizar derechos de ciudadanía. Una ciudadanía que para efectivizarse necesita ir más allá de un vínculo jurídico-político con el Estado y sus instituciones, habilitando la construcción de sentidos que permitan a los sujetos sentirse partícipes en el marco de una igualdad que no solape las diferencias. (s. p.)

De esta forma, la arbitrariedad recae bajo la perspectiva de un posicionamiento ético y responsable, pero no caprichoso, que se vuelve un ejercicio de permanente «vigilancia epistemológica» (Chevallard, 1991) con el fin de que esos saberes que se seleccionan no sean banalizados y se entiendan como valiosos en el encuadre del marco institucional de actuación del estudiantado.

La arbitrariedad está, entonces, condicionada por el posicionamiento ético de quién selecciona los contenidos, en tal sentido, para deconstruir su significado ya que la Real Academia Española (RAE) le atribuye a este término la siguiente definición: «1. adj. Sujeto a la libre voluntad o al capricho antes que a la ley o a la razón» (2022), es que se presenta como imperativo poder pensar en clave de «responsabilidad» más que de arbitrariedad.

Son muchos los autores que hacen referencia al recorte arbitrario de la cultura, como lo expresa, por ejemplo, Miranda (1992) cuando sostiene que «la delimitación de los contenidos en el campo de la Educación Social resulta sin duda una tarea arbitraria e intencionada» (p. 63) o Núñez (1999) cuando afirma que «toda transmisión es arbitraria, porque toda selección lo es» (p. 56). No obstante, resulta necesario pensar sobre los efectos que persiguen los y las estudiantes cuando seleccionan determinados contenidos y su puesta en práctica, sin separarse de un horizonte ético que respalde y garantice ese traspaso de la herencia cultural que les pertenece a todos y todas como sujetos de derechos.

Queda aún por resolver quién o quiénes determinan la legitimidad y el valor de los contenidos educativos, ya que al ser arbitrarios no pueden desmarcarse de la realidad social circundante y, como construcción colectiva del acervo cultural, deben ser jerarquizados. Esa labor recae en los posicionamientos de los y las estudiantes en el momento de pensar la tarea educativa social de la educación social, sus fines y sus medios.

I.5 ¿Cultura (s) hegemónica (s) o resistencia cultural?

Según la antropología social, las múltiples investigaciones y los modos de entender el significado y función que cumple la cultura en los sistemas sociales son tan diversos como complejos, por lo tanto, es posible admitir que no existe una definición acabada de cultura.

En este sentido, para esbozar algo parecido a una definición, se considera lo expuesto por García Canclini (1989), quien entiende a la cultura como «el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas» (p. 25).

De acuerdo con dicho autor, existen discursos hegemónicos que permean los imaginarios colectivos e instauran una concepción de cultura que se vertebra sobre los sistemas de relaciones sociales, los cuales pujan por la validación de determinados contenidos culturales que están definidos políticamente y son, para el caso de análisis del presente trabajo, las instituciones educativas las encargadas de la distribución del capital cultural de cada sociedad (García Canclini, 1989).

Este encargo a las instituciones opera, según lo concibe Althusser (1988),

como grandes sistemas ideológicos que se traducen en «aparatos ideológicos del Estado», en tanto son las instituciones⁵ educativas, por excelencia, las encargadas de seleccionar, administrar, controlar y distribuir el capital cultural que está, a su vez, en consonancia con los intereses de los sectores hegemónicos del poder, los cuales corresponden a los intereses de las clases dominantes.

A las múltiples definiciones y concepciones sobre cultura, lo que interesa en este trabajo es identificar lo que se entiende por cultura para el caso de la educación y, en especial, de la educación social, ya que en los procesos de transmisión, como se mencionó anteriormente, están en juego los valores imperantes del momento específico.

A estos efectos, se toma como la concepción de cultura del maestro Castro (1949) para quien «la cultura no es solo el museo, la biblioteca, o el enseñar académico, cultura hay en todo lo que es creación del hombre, si en esa creación hay una comprensión inteligente de lo que se hace y de para qué se hace» (p. 14).

Para reforzar esta idea, De Souza Santos (2010) denomina *epistemicidios* a todos aquellos saberes que han sido aplastados por el sistema capitalista de producción, que van atados a las políticas neoliberales y deslegitiman a un cúmulo de prácticas culturales de los pueblos, en detrimento de una visión eurocéntrica del mundo que impregna todas las aristas de la vida e imponen unas categorías de cultura y saberes que se legitiman como válidos. Al respecto, De Souza Santos (2010) señala que

por un lado, la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico emancipatorio de raíz eurocéntrica ignoró o desvalorizó, y por otro, que una de esas dimensiones está más allá del pensamiento, en las condiciones epistemológicas que hacen posible identificar lo que hacemos como pensamiento válido. La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios causada por el colonialismo europeo -a lo que llamo epistemicidio- y por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario, continuó reproduciéndose de modo endógeno. (pp. 7-8)

Ante las configuraciones reproductivistas y las lógicas neoliberales, la cultura y, en efecto, el recorte que realizan los educadores y educadoras, es portador de una determinada forma de entender el mundo que es identitaria de una

⁵ Con respecto a las instituciones educativas Althusser (1988) señala que «ningún aparato ideológico del Estado dispone (y por si fuera poco, gratuita), 5 o 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias de formación social capitalista» (p. 37).

globalización y procesos políticos que no escapan a la acepción de cultura como creación del ser humano bajo las lógicas imperantes del sistema capitalista.

Este problema seguirá persistiendo en la medida que el sistema educativo y las formas de hacer educación social se desarrollen desde una perspectiva que limita al accionar de los y las educadores/as como transmisores de cultura, pero el mandato ético y moral de la formación de estos profesionales de la educación, exige una postura problematizadora de la realidad.

Por este motivo, se apela al poder transformativo de la educación que habilite a nuevas posibilidades, rompiendo con el círculo reproductivo impuesto desde las políticas educativas que en su mayoría corresponden a una concepción de control y encauzamiento social por parte de los círculos hegemónicos de poder.

Giroux (1990) aborda el tema de una pedagogía crítica comprometida con los cambios sociales en general en beneficio de una configuración social más justa y equitativa. Deja al descubierto cómo la cultura hegemónica subyuga a los grupos subordinados y dirige los planeamientos educativos conforme a los intereses superiores de lo que se considera necesario y valioso.

Respecto a la formación de los profesionales, Giroux (1990) apunta a una construcción que se eleve en otro orden revitalizando su capacidad crítica en la configuración de su práctica, sosteniendo una capacidad de pensamiento que le permita cuestionar y problematizar acerca del acto educativo. Esto implica un esfuerzo, ya que el docente o los y las educadores/as en este caso, en su rol activo y crítico, deja de ser un mero reproductor de un modelo que otros planifican de forma descontextualizada, para ejercitar una mirada con aires transformadores que reivindican de alguna forma su rol del docente. Esto, como portadores de una herramienta poderosa para la construcción de sociedades más justas y capaces de sembrar en sus educandos la posibilidad de romper los cuadros estadísticos y catapultar a los sujetos de la educación a nuevas configuraciones de posibilidades que les permita circular y construirse a partir de un pensamiento crítico y autónomo.

Por consiguiente, los profesionales como intelectuales deben construir su discurso pedagógico en consonancia con la política, de forma articulada y coherente, coordinando el ejercicio de la crítica con el factor de posibilidad. Este será el acto de volverse a responsabilizar de los efectos que producen sus prácticas educativas, revisar la teoría y valorar sus resultados. Al igual que Freire y Kaplún, se ve una intención marcada en revitalizar al profesional e invitan a poner en juego los

elementos del saber que fundamentan su práctica desde una posición activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II. Metodologías y enfoque metodológico

II.1 Metodología y técnicas de investigación

La estrategia metodológica a implementar es combinada. En lo referente a las técnicas de investigación, se parte del análisis de las áreas de contenidos propuestas por Violeta Núñez y Fernando Miranda, por otro lado, se realiza el análisis de los proyectos educativos de los y las estudiantes de 4.º año de la carrera de Educador Social que realizaron sus respectivas prácticas preprofesionales en los años 2020 y 2021 en las instituciones propuestas a estos efectos. El análisis se complementa con entrevistas semiestructuradas con el fin de indagar sobre los fundamentos de la selección de los contenidos que los y las estudiantes realizan para la labor socioeducativa de sus prácticas.

Según Batthianny y Cabrera (2011) existen varios diseños de investigación, en este sentido, y de acuerdo a los objetivos redactados, este es de carácter exploratorio, ya que «en el proceso de la investigación social para obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social, o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos» (p. 10).

II.2 Enfoque metodológico

Al ser el presente trabajo de corte investigativo, el enfoque metodológico se posiciona desde el paradigma crítico social o sociocrítico (Ortiz, 2015), el cual se rige por determinados parámetros que incorporan los elementos de referencia para dar respuestas a los objetivos planteados.

En tal sentido, el enfoque crítico social hace énfasis en los modos de conocer y comprender la realidad uniendo la teoría y la práctica, orientando la investigación hacia procesos que impliquen la participación activa de los involucrados y que

permitan espacios de reflexión que orienten el conocimiento hacia la emancipación de los sujetos a partir de la comprensión crítica de los fenómenos y transformaciones sociales, intentando dar respuestas a éstos fenómenos.

Según Ortiz (2015), el enfoque metodológico seleccionado para llevar adelante este proceso de investigación, tiene las siguientes características:

este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende de la investigación, a la que atribuye un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos. La metodología crítica es eminentemente participativa, pretende que las personas implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación; propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas. (p. 20)

Atento a dicho enfoque, la participación de los y las estudiantes en el proceso de investigación da fundamento epistemológico para el análisis de los datos recabados, a efectos de conocer e interpretar los aspectos inherentes al tema seleccionado.

III. Proceso de investigación y análisis de resultados

III.1 Proceso de investigación

La práctica de 4.º año, es la instancia que posiciona a los y las estudiantes en el marco de actuación preprofesional en diversos centros de educación formal y no formal. En la ciudad de Maldonado, los centros propuestos son básicamente dos: por un lado están las instituciones de enseñanza media, que son un conjunto de liceos seleccionados que se distribuyen en el departamento, y un Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar (CAFF) gestionado por una cooperativa en convenio con INAU, el cual brinda asistencia a adolescentes entre 15 y 18 años.

El universo de la muestra a analizar para el presente trabajo de investigación está compuesto por 7 proyectos correspondientes a estudiantes que realizaron sus prácticas en el año 2020 y de 6 proyectos que se llevaron a cabo en el año 2021. En suma, la muestra representa el 90 % de los trabajos realizados por los y las estudiantes en Práctico III para el muestreo seleccionado.

La pauta para la confección de los proyectos educativos tiene dos líneas de acción definidas: una es la de protección de las trayectorias educativas y la otra la de ampliación de la oferta cultural, con énfasis en los derechos de los sujetos como pilar para pensar las propuestas que se llevan adelante en los diferentes centros.

En tal sentido, el análisis de los proyectos en relación a las áreas de contenidos en las cuales se desarrollan y plantean los respectivos planes de actividades se encuadran dentro de los objetivos propuestos para el presente trabajo.

A partir de las áreas de contenidos que surgen de los marcos teóricos propuestos por Núñez (1999) y Miranda (1997), se intentará identificar a cuáles áreas corresponde la selección de los contenidos que se presentan en los proyectos, indagando además el fundamento para la selección de estos.

III.2 Análisis de resultados

La propuesta de Núñez en lo que refiere a establecer las áreas de contenidos se fundamenta sobre una base que permite para cada área «orientar la transmisión de la complejidad de los recursos culturales» (1999, p. 53), es decir, brinda un marco referencial desde el cual partir, ya que la educación social no cuenta con un currículum preestablecido y, por ese motivo, se vuelve prioritario, según la autora, establecer determinados parámetros que viabilicen la elección de los contenidos garantizando el traspaso de la herencia cultural. Además, propiciar que estos atiendan los intereses de los sujetos y sus particularidades, e identificar las ofertas culturales que sean adecuadas para los espacios de actuación que están en consonancia con las exigencias sociales.

A esto, Medel⁶ (2010) propone algunos contenidos para las áreas propuestas, que faciliten identificarlos mediante lineamientos que permitan y favorezcan su selección.

Para una mejor comprensión de las áreas y sus respectivos (y posibles)

⁶ Medel (2010) en el libro *Encrucijadas de la Educación Social* desarrolla a partir de las áreas propuestas por Violeta Núñez en *Cartas para Navegar* una serie de contenidos que se presentan como grandes lineamientos para poder pensar la tarea socioeducativa, y genera un marco de actuación desde el cual partir para pensar el recorte y selección de contenidos educativos. Esto, sin perjuicio de que se puedan ampliar, enriquecer y modificar de acuerdo al contexto específico en el que se encuadre la práctica de los profesionales de la educación social.

contenidos, se presenta a continuación una tabla en la cual se transcribe lo que Medel entiende como grandes bloques de contenidos como punto de partida para seleccionar y delimitar lo que se pretende transmitir en el marco de la relación educativa:

Tabla 1. Contenidos educativos propuestos por Medel	
Área de contenidos	Contenidos educativos
1. Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> . La lectura y la escritura como formas de vínculo entre educación y cultura . Leer los signos de la cultura en los diferentes soportes en los que se presenta . Expresarse con coherencia, corrección idiomática y propiedad explicativa . Argumentar de manera lógica, observar, analizar y sintetizar con corrección concentrarse en la realización de las tareas de búsqueda de soluciones a los problemas que se vayan presentando . Mantener una actitud flexible que permita cambiar el punto de vista en el enfoque de una situación . Utilizar la lengua oral y escrita como vínculo social . Trabajar para lograr una lectura crítica
2. Sujeto social y entorno	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar y apreciar críticamente las características de la comunidad a la que se pertenece, conociendo sus proyectos, valores y problemas, así como los derechos y los deberes sociales e individuales . Apreciar los derechos humanos, los derechos y deberes del ciudadano . Aceptar el establecimiento de normas y pautas como necesarias para la regulación de la convivencia humana . Identificar y apreciar el patrimonio cultural, artístico, natural e histórico considerando la importancia de asumir responsabilidades en su conservación y mejora . Apreciar el establecimiento de pactos y negociaciones como materia de resolución de diferencias o conflictos . Conocer espacios públicos de la ciudad, bibliotecas, centros cívicos, equipamientos deportivos Identificar los patrimonios culturales del entorno y su relación con otros patrimonios culturales

<p>3. Arte y cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Acceso y conexión con elementos del arte y la cultura como forma de sujeción en la modernidad líquida . Conocer la diversidad de manifestaciones culturales, formar parte y enriquecer los nuevos patrimonios públicos Expresarse con capacidad creativa, con los medios técnicos, instrumentos y sistemas de representación visual y plástica de uso más frecuente en el entorno social amplio . Interesarse por participar en las actividades artísticas y culturales que se realicen en el entorno social con una actitud abierta y receptiva . Valorar el enriquecimiento personal que representan las aportaciones de los otros . Valorar la importancia del lenguaje audiovisual y plástico como medio para canalizar la expresión de sentimientos e ideas
<p>4. Tecnología</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Acceso y conocimiento de las nuevas tecnologías como medio de comunicación y acceso a diversas redes; internet, redes de contacto, etc. . Abordar de manera autónoma y creativa problemas tecnológicos sencillos relacionados con los intereses del sujeto, aplicando la metodología general propia del proceso de resolución de problemas en el ámbito de la tecnología . Planificar y llevar a cabo proyectos tecnológicos sencillos, anticipando los recursos humanos y materiales necesarios para su realización, aplicando las técnicas elementales de documentación y gestión, aplicando conocimientos y habilidades adquiridos en otras áreas, mostrando una actitud flexible ante obstáculos e imprevistos y buscando un cierto equilibrio entre la estética y la funcionalidad . Expresar y comunicar las soluciones adoptadas en el transcurso de la realización de los proyectos, así como explorar sus alcances y viabilidad, utilizando recursos gráficos, signos y vocabulario técnico pertinente . Mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas tecnológicos del entorno, valorando los aspectos positivos y negativos de la aplicación de la ciencia y la tecnología en la calidad de vida y su influencia en los valores culturales vigentes

	<ul style="list-style-type: none"> . Valorar la importancia del trabajo en equipo para la planificación y realización de proyectos tecnológicos . Analizar y valorizar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la configuración del mercado de trabajo, así como en el empleo del tiempo libre y las actividades de ocio. . Acceder a recursos del entorno social que permitan ampliar los saberes tecnológicos y poner en práctica los ya adquiridos
<p>5. Juego y deporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Participar con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades lúdicas y deportivas, mostrando una actitud de cooperación y respeto . Apreciar la riqueza expresiva en los movimientos y en cualquier manifestación cultural basada en la destreza motriz . Adaptar, variar, componer, improvisar patrones, habilidades y destrezas expresivas del gesto y del movimiento . Manifestar actitudes de autoexigencia y superación ante las actividades deportivas y lúdicas, ya sean de tipo competitivo o de participación activa . Valorar los aspectos positivos de la práctica de actividades físicas, en lo relativo a la mejora de la calidad de vida en los diferentes aspectos . Valorar los aspectos relacionales que tienen las diferentes actividades y en particular los deportes y juegos que vinculan al sujeto con el entorno inmediato y con lo social amplio . Participar en actividades lúdicas relacionadas con las nuevas tecnologías, valorándolas

Fuente: elaboración propia (2022).

Según Medel (2010), la identificación por áreas de determinados contenidos permite desarrollar un enfoque que sea pedagógicamente aplicable a situaciones diversas, las cuales «constituyen una referencia para diferenciar aquellas prácticas que son de orden educativo y las que tienen que ver con otras lógicas (asistenciales, de control) asociadas a los encargos que reciben muchos educadores» (p. 242).

En tal sentido, pensar socioeducativamente desde un enfoque pedagógico el recorte y selección de los contenidos a transmitir, constituye el fundamento ontológico al que debe apegarse el profesional de la educación. De lo contrario,

corre el riesgo de volverse un peón de los encargos institucionales que siempre pesan y pretenden direccionar las prácticas educativas hacia fines ligados al control y encauzamiento de los sujetos (Medel, 2010), en detrimento de unas pautas establecidas que los vuelvan operativos a un determinado cúmulo de intereses que, por lo general, se asocian a niveles de producción y no al crecimiento y desarrollo individual de sus verdaderas potencialidades. A este respecto, Medel expresa lo que sigue:

Cuando la educación se separa del aprendizaje de la cultura, lo que se producen son prácticas de control directo sobre la vida más íntima del sujeto (educar su personalidad, estilos de vida, aumentar su autoestima). Seguramente la educación social tiene dificultades para escapar a estas prácticas porque tienen que ver con algo del encargo y sus marcas fundacionales (2010, p. 241).

Estar atentos a esos encargos que se depositan a la actuación de la educación social por parte de la sociedad y en los marcos institucionales en el cual se desarrollan sus prácticas, es responsabilidad de las y los educadores/as al momento de seleccionar y desarrollar los contenidos que se pondrán a disposición en los proyectos. Para esto se deben superar las lógicas de control y encauzamiento de la vida de los sujetos y poner el pie sobre el valor que la cultura tiene al momento de configurar nuevas dimensiones en las cuales los sujetos de la educación sean los protagonistas de sus propios recorridos y no de caminos trazados por el sistema.

Un poco más acá, en nuestro país, Miranda (1992), define una serie de contenidos que obedecen a un aspecto un tanto más contextualizado en función de las demandas y ámbitos de actuación de la realidad educativo-social de los agentes que desarrollan sus funciones en diferentes instituciones.

Tabla 2. Contenidos educativos propuestos por Miranda

Áreas	Alcances y contenidos
Apoyo a la educación formal	<ul style="list-style-type: none"> . (Re) incorporación al sistema educativo formal . Seguimiento del desempeño escolar . Desarrollo de estrategias de estudio . Búsqueda de estrategias de complementariedad del desarrollo de los cursos escolares . Alfabetización
Apoyo al egreso institucional	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo de estrategias de desempeño social autónomo . Planificación, organización y administración de recursos personales . Planes de pre-egreso institucional y seguimiento posterior
Capacitación laboral	<ul style="list-style-type: none"> . Programas de capacitación para el trabajo . Talleres propedéuticos para incorporación al mundo laboral . Desarrollo de oficios . Orientación en opciones profesionales/ laborales/ estudio
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo de competencias comunicativas a nivel individual . Promoción de formas comunicacionales diversas . Mejora de las comunicaciones interpersonales o grupales . Desarrollo de las competencias lingüísticas del sujeto . Abordaje de situaciones de dificultad evidente en la capacidad de comunicación del sujeto
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> . Promoción de abordajes y formas diversas de resolución de conflictos . Desarrollo de mejores posibilidades relacionales, grupales y sociales
Crítica-reflexión	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas del sujeto en torno a situaciones sociales
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> . Participación de los recursos culturales de la comunidad . Relación con diversas manifestaciones culturales y artísticas en el ámbito social . Desarrollo de posibilidades de apreciación estética

Deporte	. Promoción de actividades deportivas como posibilidad de desarrollo físico individual y de relacionamiento grupal
Derechos	. Difusión y formación en torno a derechos individuales y grupales: Convención de los DD.NN, Derechos Laborales, Derechos Civiles, etc.
Estimulación temprana	. Desarrollo y promoción de las diversas posibilidades de niños/as pequeños/as a partir de una intervención educativa orientada
Expresión	. Desarrollo y promoción de diversas formas expresivas del sujeto (plástica, musical, literaria, corporal, etc.) . Relación con diferentes materiales para la expresión según su tipo y objetivos
Género y sexualidad	. Promoción y difusión de los principales temas relacionados a la identidad sexual, afectividad, roles, reconocimiento corporal, etc. . Abordaje de situaciones de embarazo en las adolescentes . Abuso sexual
Identidad	. Promoción y reconocimiento de la identidad personal de los sujetos
Lúdico-recreativo	. Desarrollo de las capacidades de juego de los sujetos . Promoción del conocimiento de diversas formas de juego y recreación . Desarrollo de formas lúdicas de expresión y comunicación
Medioambiente	. Promoción del conocimiento del medio ambiente social, natural y físico
Promoción-Difusión	. Desarrollo de formas de promoción y difusión de proyectos barriales o comunales de educación social por parte de sus participantes . Fortalecimiento de relaciones comunitarias y de entorno social por parte de sus participantes . Fortalecimiento de relaciones comunitarias y de entorno social por medio de los sujetos . Organización de actividades de comunicación comunitaria (periódicos, folletos informativos, etc.)
Psicomotriz	Promoción y fortalecimiento de las posibilidades psicomotrices del sujeto . abordaje de situaciones de especial dificultad del desarrollo psicológico, psicomotriz, de desplazamiento, etc.

Salud	<ul style="list-style-type: none"> . Promoción y difusión de formas saludables de vida . Abordaje y encare de situaciones particulares de enfermedades (ETS, parasitosis, enfermedades contagiosas, etc.) . Desarrollo de hábitos de higiene
Socialización	<ul style="list-style-type: none"> .Incorporación del sujeto a entornos y posibilidades sociales más amplias . Reconocimiento y difusión de formas básicas de relacionamiento social

Fuente: elaboración propia

Según Miranda (1992), en lo inherente a la relación educativa que se establece entre el agente y el sujeto, se deben generar otros movimientos que son constitutivos y se presentan como condición necesaria para que algo de lo educativo suceda. En tal sentido, hace especial énfasis en la creación de espacios y escenarios propicios para que ese encuentro sea propiamente educativo, por lo que «la actuación del educador en la relación educativa debe estar orientada hacia una finalidad que aquél debe establecer de manera muy clara: la formación de sujetos de manera de favorecer su integración social y cultural» (Miranda, 1997, p.4).

La relevancia que se atribuye a la selección de contenidos educativos que se ponen a disposición en la relación educativa es fundamental para establecer, además, los límites y alcances de la educación social. Aunque no es únicamente el componente para pensar la función educativosocial ya que se debe tener una mirada más amplia sobre los sujetos y los entornos en los cuales la educación social tiene su incidencia como proyección de nuevas formas de abordar integralmente el tema educativo desde la perspectiva de las posibilidades reales y no desde las carencias.

Morales (2017) cuestiona la centralidad que se le otorga muchas veces al traspaso cultural reduciendo la función de las prácticas de la educación social, aspecto que no se reduce únicamente a eso, ya que el quehacer profesional de la educación social deberá, además, enfocarse siempre en el encuentro intencional con un otro, encuentro al que se le concede el carácter de educativo como requerimiento, pero sin descuidar la dimensión de lo común, del otro igual, pero diferente al mismo tiempo, evitando el sometimiento de «la educación (a sus participantes) a la dura lógica del proyecto pensado», (Morales, 2017, p. 53) a lo que agrega que «el Educador Social como profesional, tiene el encargo de llevar

adelante prácticas preocupadas además por los efectos que provocan, es decir, por sus repercusiones en los participantes, y por ende, en la sociedad» (Morales, 2017, p. 53).

De ambas tablas resulta que se establecen las grandes áreas y los lineamientos de posibles contenidos, pero a su vez no quedan claros, por ejemplo, ¿qué del sujeto social y entorno se traduce en un contenido específico a ser transmitido en actividades concretas con una marcada intencionalidad?, ¿por qué es importante que los sujetos adquieran conocimientos sobre nuestra propia herencia cultural?, ¿cuáles de las manifestaciones culturales y artísticas del ámbito social son seleccionadas y se consideran importantes para ser transmitidas?

Respuestas a estas preguntas desde el lugar de estudiantes, en el marco de la práctica educativa, son el puntapié inicial para problematizar acerca de los contenidos educativos. Las generalidades que denotan en los bloques de las áreas resultan al momento de materializarlas un tanto complejas, debido a los marcos institucionales y proyectos de centro en los cuales se desarrollan las prácticas de los y las estudiantes.

IV. De los proyectos y sus resultados

Según el Plan de Estudios 2011 de Práctico III correspondiente a 4.º año de la carrera, dentro de los Contenidos Generales, dos de sus puntos establecen lo siguiente:

Construcción de un proyecto educativo articulando diversos aspectos: concepciones de sujeto, finalidades educativas en el dispositivo, funciones de los educadores, relaciones con otros roles profesionales sociales y educativos, metodología del educador social.

Lineamientos para enriquecer, mejorar las prácticas educativas en el centro de práctica. (CFE, 2011, p. 2)

Esto implica que cada proyecto a llevarse a cabo en los diferentes centros de práctica debe seguir determinados lineamientos que estructuran el trabajo y respetar pautas puntuales que son de carácter excluyente para su aprobación y posterior implementación en los centros de práctica que surgen de la cátedra de Práctico III, en función de lo trabajado en clase con los docentes encargados.

En tal sentido, la redacción de cada proyecto debe contener una fundamentación teórica que respalde cada aspecto de lo que se pretende implementar, unos objetivos generales y específicos y un plan de actividades desde el cual se desprenden los contenidos educativos a poner en juego.

Dentro del encuadre que se presenta a los estudiantes en esta etapa de formulación de sus respectivos proyectos, se hace especial énfasis en trabajar dos líneas puntuales de acción socioeducativa:

- 1) Protección de las trayectorias educativas.
- 2) Ampliación de la oferta cultural.

De los proyectos analizados, surge una serie de coincidencias en la selección de los contenidos seleccionados por los y las estudiantes para la transmisión en el marco de la relación educativa para las dos líneas de acción sugeridas y que en la totalidad de los proyectos son llevadas adelante en los diferentes centros de práctica propuestos para la ciudad de Maldonado. Por lo tanto, estas siguen la pauta que se propone en función de las dos líneas de acción a desarrollar: por un lado, la de protección de las trayectorias educativas y la otra línea referente a la ampliación de la oferta cultural.

IV. 1 Línea de acción: protección de las trayectorias educativas

Las fundamentaciones para dicha línea de acción toman en su mayoría la conceptualización de Terigi (2010) en tanto se pueden identificar unas trayectorias que son de índole teóricas y otras que son reales.

Esta doble dimensión de las trayectorias educativas, según la autora, (y es interpretado por los y las estudiantes según surge de los documentos analizados) hace referencia a que este concepto es mucho más abarcativo que el de trayectoria escolar, ya que entiende que los sujetos realizan aprendizajes que no necesariamente se dan en el ámbito educativo formal y que habilitan a ser considerados y tenidos en cuenta en el marco de lo que significan los saberes que poseen los sujetos. De esta manera, el concepto de trayectoria educativa habilita a otros espacios y acciones para lograr que lo educativo pase y no sea algo exclusivamente que devenga del encargo social que se les hace a las instituciones de educación formal. Esto implica

qué cosas podemos pensar, qué cosas podemos hacer en términos

pedagógicos y en particular en términos didácticos, para converger con otros esfuerzos que no son solamente los pedagógicos y didácticos, para que se logre avanzar hacia estas trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquellas que estaban en el origen de la escuela. (Terigi, 2010, p. 4)

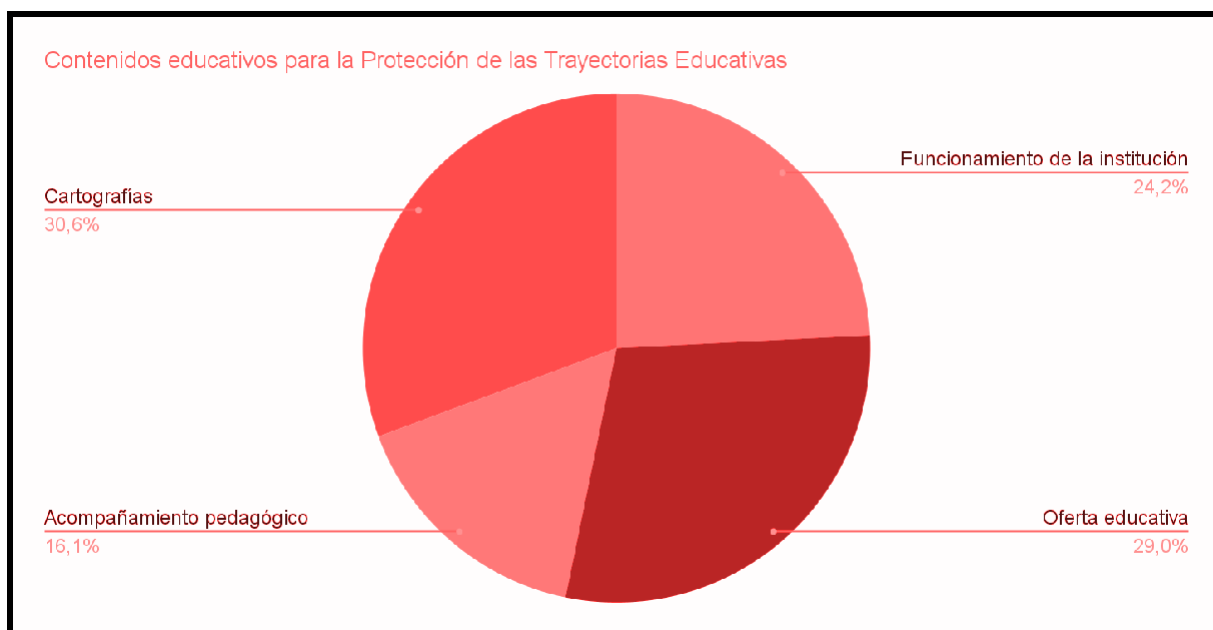
En este sentido, en lo que refiere a las trayectorias propiamente escolares, existe una forma de conceptualización de acuerdo a un mandato institucional de carácter homogeneizador, por lo que los sujetos deberán ajustarse a los estándares preestablecidos de acuerdo a programas y planes de estudio.

Lo que sucede con este tipo de concepción de la educación es que se genera una especie de desacople entre las trayectorias escolares de algunos sujetos con los recorridos esperados por el sistema educativo, dando lugar a interrupciones o desvinculaciones de las trayectorias educativas de los sujetos, junto con otros factores que son del orden de lo social que evidencian la estrecha relación que existe entre las personas que se encuentran en desventaja social y cómo eso provoca también una desventaja a nivel educativo.

Desde la interpretación que se realiza con base en el marco referencial para argumentar teóricamente la línea de acción de *protección de las trayectorias educativas*, los contenidos que se identifican son los siguientes:

- . Cartografías
- . Funcionamiento institucional
- . Oferta educativa
- . Acompañamiento pedagógico

El gráfico que se presenta a continuación, da cuenta de los porcentajes que vuelca la investigación a identificar los contenidos que han sido seleccionados para dar andamio a las actividades y, en consecuencia, a la selección de los contenidos educativos que se realizaron para esta línea de acción. Lo cual refleja una especie de consenso en los y las estudiantes al momento de trabajar determinados contenidos que hacen viable el tratamiento de la *protección de las trayectorias educativas* mediante acciones que se inscriben en determinadas actividades concretas.



Gráfica 1: Fuente: elaboración propia (2022)

Dentro de los cuatro ejes identificados, la selección de los contenidos⁷ que se desprenden de los proyectos analizados engloba un conjunto de contenidos educativos que se expresan en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 3. Contenidos de los proyectos analizados	
Cartografías	<ul style="list-style-type: none"> . Identificación de centros culturales y recreativos de la ciudad de Maldonado . Recorrido de las diferentes líneas de ómnibus . Ubicación y distancia de los hogares de los y las estudiantes al centro educativo . Identificación de centros de interés . Ubicación del comedor estudiantil
Funcionamiento institucional	<ul style="list-style-type: none"> Función de adscriptos/as . Estatuto del estudiante . Derechos y responsabilidades de los estudiantes . Identificación de los diferentes espacios institucionales . Pautas de convivencia
Oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> . Diferentes ofertas educativas que ofrece el departamento . Centros educativos de la zona . Feria educativa

⁷ Los contenidos que se describen en la tabla presentada son extraídos de forma textual, tal cual figuran en los proyectos analizados para el presente trabajo.

	<ul style="list-style-type: none"> . Inscripción a nuevos espacios educativos para la continuidad de las trayectorias educativas . Planes de estudio
Acompañamiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> . Técnicas de estudio . Elaboración de resúmenes . Elaboración de mapas conceptuales . Utilización de plataformas virtuales . Ingreso a CREA

Para la línea que se propone de *protección de las trayectorias educativas*, la selección de contenidos se muestra consistente con lo planteado por Meerovich y Pérez (2013) en relación con las sugerencias que figuran dentro del campo de acción de la educación social en centros de educación media, también aplicables al acompañamiento y fortalecimiento de esta línea en el CAFF por parte de los estudiantes que ahí realizan sus prácticas.

IV. 2 Línea de acción: ampliación de la oferta cultural

Dentro de la línea de acción propuesta para la ampliación de la oferta cultural, las fundamentaciones surgen desde diferentes perspectivas, según se recoge de los proyectos analizados. A diferencia de la línea anterior, los contenidos y las formas de implementación son muy diversos aunque se mantienen algunos ejes que se repiten en tanto toman a la participación como factor fundamental para el fundamento de la propuesta.

Una de las líneas que se repite es la de fomentar mediante actividades socioeducativas la participación y expresión de los y las estudiantes. Esta línea se fundamenta principalmente en la participación como derecho, de esta manera, se propone pensar a partir de los intereses de los sujetos, las actividades y en consecuencia los contenidos a ser transmitidos en el marco de la relación educativa sin perder el foco en el significado de la ampliación de la oferta cultural.

Para la fundamentación de esta línea y para el análisis algunos fragmentos que surgen de los proyectos, se han seleccionado lo que los y las estudiantes entienden necesario en el momento de pensar en esta línea de acción.

Tabla 4. Fragmentos de proyectos de análisis

Institución	Comentarios
Liceo N.º 6	«Desarrollo de competencias en los sujetos, que les permitan generar autonomía y confianza en sí mismos, favoreciendo espacios para que el mundo adulto logre escuchar con respeto las opiniones de nuestros jóvenes». (2021).
Liceo de Punta del Este	«En esta línea se trabajará ampliación cultural dentro y fuera del Liceo Punta del Este, generando propuestas educativas, espacios y actividades, en donde los contenidos sean de interés de los adolescentes, se podrán hacer actividades recreativas culturales, teatro, diversidad de estilos musicales, costumbres culturales, talleres, «librito virtual», danza, etc. Desde la circulación Social y Cultural se pueden visitar varios lugares (plaza, barrios), instituciones educativas, Casa de la Cultura». (2020)
Liceo de Piriápolis	«Estos contenidos y habilidades estarán enfocados en la participación de los/as estudiantes en asuntos que atañen a la institución y sus alumnos/as, promoviendo el derecho a la participación y a ser escuchados/as». (2020)
Liceo N.º 5 de Maldonado	«Resulta sumamente necesario que conozcan y participen de propuestas que se desenvuelven junto a otras/os, en clave de autoconocimiento y construcción identitaria y a su vez de interacción social. Creando así sus grupos con los cuales se sientan más a fin, donde compartan sus subjetividades y puedan expresarse de la manera que desean, sea a través de la lectura, escritura, baile, canto, deporte, o mil formas más que existen y pueden ellas/os ir descubriendo». (2021)
Liceo de La Barra	«La participación es innata al ser humano, todos participamos de o en algo, pero es importante buscarla y encontrarla en los centros educativos porque significa integralidad, actuar en un espacio que los habilita, a decidir sobre temáticas, a ser parte de, a ser... convirtiéndose en un estudiante activo». (2021)

Fuente: elaboración propia

La siguiente tabla presenta los contenidos que los y las estudiantes han trabajado en los proyectos y se encuentran redactados de la forma que figuran en los documentos.

Tabla 5. Contenidos trabajos en los proyectos de las y los estudiantes

<p>Participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Creación de boletín que recoge las experiencias vivenciales de los estudiantes durante la pandemia . Proceso de votación de delegados de clase . Características y concepto de delegado de clase . Códigos y lenguajes propios de los estudiantes
<p>Comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Realización de cortometrajes . Cine como forma expresiva del lenguaje y la comunicación . Redacción de cartas formales par solicitudes: características . Discurso argumentativo . Uso responsable de las redes sociales . Herramientas tecnológicas . Técnicas básicas de fotografía y su concepto
<p>Arte y cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Historia del candombe y la herencia cultural del mismo . Murga como forma de expresión y sus partes constitutivas . Hip Hop como forma de expresión . Mapeo de centros culturales y actividades que se brindan <ul style="list-style-type: none"> . Club de lectura . Ciclo de lectura de autores/as uruguayos/as . Tiempo libre y ocio . Diferentes estilos musicales y géneros . Generar contenido audiovisual

Fuente: elaboración propia

Si bien la línea de ampliación de la oferta cultural es muy variada, no se logran identificar con claridad los contenidos, ya que en la mayoría de los documentos se redactan más como objetivos que como contenidos en sí mismos.

¿Por qué es importante transmitir el significado de lo que es una murga?, se espera en este punto que, al menos, se trabajen todos los aspectos relacionados a esta expresión popular: su significado para poder entenderla, qué es lo que transmite, de qué manera está constituida, por qué son 17 componentes y no más, cómo se distribuye el espectáculo (presentación, cuplé, despedida), los instrumentos que se utilizan que son propios y característicos de esta expresión popular (bombo, platillo y redoblante), etcétera.

Objetivizar los contenidos educativos para la línea de *ampliación de la oferta cultural*, se vuelve un tanto más compleja, y más aún cuando dicho proceso de identificación se descontextualiza de las actividades propuestas y de la

intencionalidad que se persigue al momento de proponer y trabajar determinados contenidos que, a criterio de los estudiantes, son considerados valiosos.

Un contenido educativo toma sentido en el marco de la acción propiamente educativa cuando se encuentra circunscripto en torno a la actividad concreta con una metodología pensada y diseñada en función de aquello que se pretende transmitir (Miranda, 1992). De esta manera, cobran sentido en la medida en que son analizados *in totum* desde el marco de actuación que los y las estudiantes proponen en sus respectivos proyectos. A este aspecto se le suman las condiciones pedagógicas que direccionan y orientan las prácticas educativas, la responsabilidad de los practicantes y los instrumentos pedagógicos y didácticos que poseen al momento de emprender esta tarea, en contextos diversos y con una población que lejos de ser homogénea es portadora de características particulares que muchas veces quedan desatendidas. Por ese motivo se insiste en considerar los intereses de los sujetos en el momento de pensar los contenidos que se ponen en juego para que la oferta cultural sea variada y promueva determinados aprendizajes valiosos.

La pauta de entrevista realizada a los y las participantes para el proceso de investigación fue formulada con base en los aspectos inherentes a los contenidos educativos y la relación que estos tienen en el marco institucional. En función de esto se analizan las respuestas de acuerdo a los objetivos planteados para el presente trabajo de investigación y de acuerdo a la metodología seleccionada.

Se pueden establecer las siguientes categorías de análisis:

1. Factores que incidieron en el proceso de selección
2. Nivel de dificultad en la selección de los contenidos
3. Aportes de la formación en el proceso de selección de los contenidos
4. Identidad del educador/a social dentro de los marcos institucionales

Las entrevistas realizadas son de carácter confidencial, por lo que se reserva la identidad de los entrevistados y se toman para el análisis solamente las respuestas. Cada una de ellas está identificada como E1, E2, E3, etcétera.

Tabla 6. Categorías de análisis de las entrevistas

	Factores que incidieron en el proceso de selección	Nivel de dificultad en la selección de los contenidos	Aportes de la formación en el proceso de selección de los contenidos	Identidad del educador/a social dentro de los marcos institucionales
E1	.Necesidades expuestas por los estudiantes .Orientación de las docentes	. Alto	.Dificultad en la identificación . Falta de claridad	.No está bien definido
E2	.Objetivo general .Orientaciones de las docentes	. Alto	.No aporta una visión acabada	.No siempre se logra
E3	.Intereses variados	. Alto	.Lo que se presenta es insuficiente	.La identidad está vinculada a la metodología
E4	.El centro de práctica .Demandas institucionales .Necesidades de los sujetos	. Alto	.Aporta una noción acabada . La tensión se genera en el proceso de práctica	.Los contenidos educativos aportan a la construcción de la identidad profesional
E5	.Lineamientos institucionales	. Alto	.Existe la intencionalidad de trabajar sobre los contenidos . Falta de material teórico y sistematización para comprenderlos	.El marco institucional da por definida la identidad
E6	.Interés del estudiantado .Los objetivos propuestos	. Alto	.La formación tiene un debe en la identificación de los contenidos	.Lo que aporta a la identidad es la forma de abordar los contenidos y la metodología a aplicar
E7	.Lecturas previas .Demanda	. Medio	.Es uno de los grandes temas que deben ser	.Los contenidos aportan a la identidad de la

	institucional .Intereses de los sujetos		trabajados .Nociones y lineamientos generales	Educación Social
--	---	--	--	------------------

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a las categorías de análisis propuestas en la tabla presentada se puede observar de forma más clara la relación del proceso de selección de los contenidos educativos con el marco institucional, el nivel de dificultad, los aportes que realiza la formación en Educación Social con respecto a los contenidos educativos y la identidad de este profesional de la educación.

IV.2. 1 Factores que incidieron en el proceso de selección

Dentro de los factores de incidencia para la selección de los contenidos educativos a ser incorporados en los proyectos de la práctica en los diferentes centros, las respuestas, en su mayoría, tienen como un factor determinante el encuadre institucional y las «demandas institucionales» que se realizan a los y las estudiantes⁸ de Práctico III.

Otro de los factores surge a partir de los intereses de los sujetos, es decir, proponer contenidos que sean del interés e inquietudes de los sujetos de los diferentes centros. De las respuestas para este punto, en la E1 y la E4, no se refieren a los intereses, sino a las «necesidades de los sujetos».

Los objetivos que los estudiantes se plantean para implementar el proyecto aparecen como factor de incidencia, las orientaciones de los y las docentes de Práctica.

IV.2.2 Nivel de dificultad en la selección de los contenidos

El nivel de dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos en su mayoría fue alto, excepto en la E7 que le resultó un tanto compleja al inicio, pero que logró visualizar los contenidos con claridad durante el proceso de práctica.

Se identifican las siguientes dificultades:

- Los contenidos educativos no son trabajados de forma explícita (E1)

⁸ Se tomará acá la noción de «estudiantes» para hacer referencia a los y las practicantes de Educación Social en los diferentes centros y la de «sujetos» a los destinatarios de las propuestas.

- Es un gran debe que tiene el proceso de formación (E1)
- Resulta un momento de inseguridad y se necesita el soporte de los y las docentes (E2)
- Dificultad en delimitar qué es lo que se pretendía abordar (E3)
- La selección de los contenidos es compleja (E4)
- La pandemia significó un esfuerzo enorme en la selección de los contenidos (E5)
- La selección de los contenidos implica siempre un desafío (E6)
- No se logran identificar las dificultades al momento de la selección de los contenidos (E7)

IV.23 Aportes de la formación en el proceso de selección de los contenidos

Se entiende como aportes que realiza la formación en el proceso de selección de los contenidos educativos de la carrera de Educación Social, a los trabajados especialmente en las asignaturas de Práctico, en los diferentes años de la carrera, ya que los y las estudiantes formulan proyectos a ser implementados en distintos centros y espacios desde el segundo año de formación. En tal sentido, las respuestas resumen ese proceso de identificación que han realizado a lo largo del trayecto formativo, no únicamente en 4.º año.

De las entrevistas surge que, en su mayoría, los estudiantes entienden que es un «gran debe que tiene la carrera», hacen referencia a que se presentan lineamientos generales, que serían las grandes áreas de contenidos que se presentaron *ut supra*, pero que la selección y delimitación se complejiza al momento de bajar a tierra esos contenidos, lo que denota una falta de claridad en el proceso.

Solamente la E4 entiende que la formación aporta una noción acabada sobre los contenidos, pero que existen algunas tensiones en el momento de ponerlos en práctica. Algunas frases se repiten en torno a esta categoría, a saber: «el concepto de contenido durante la carrera es una de las fallas» E1; «creo que no aporta una

visión acabada» E2; «lo que se nos presenta es insuficiente» E3.

IV.24 Identidad del educador/a social dentro de los marcos institucionales

Si bien los y las educadores/as sociales son portadores de una identidad propia de su quehacer profesional, la pregunta que se realizó a los y las estudiantes para analizar esta categoría, se situaba en torno a los contenidos educativos y si estos realizan un aporte a la construcción de la identidad profesional dentro de las instituciones.

De las respuestas surge la «metodología» como parte constitutiva en relación a los contenidos; respecto a las formas en que esos contenidos son transmitidos, la entrevista E3, E6 refieren a este aspecto, en tanto las E4 y E7 entienden que los contenidos educativos realizan un aporte a la construcción de la identidad de la educación social. Las E1, E2 y E5 entienden que muchas veces las dificultades las propician los propios marcos institucionales al desconocer el rol de los/las educadores/as y tanto sus funciones como contenidos se mimetizan con otros que establecen los centros.

Primeras impresiones de los resultados

Consultados los estudiantes sobre los contenidos educativos que no figuraron en sus proyectos y que consideraban posibles a trabajar, mencionaron por ejemplo, la participación, convivencia, resolución de conflictos, procesos de identificación personal, salud mental, fortalecimiento de las relaciones comunitarias, deporte y salud, entre otros. Formulados de esta manera, se podrían catalogar como bloques de contenidos que deben ser trabajados en el marco de actividades concretas, con fundamentos teóricos que respalden los objetivos que se pretenden alcanzar y en función de lo que se espera de acuerdo al proyecto que se presenta.

Si se habla de «participación», ¿qué aspectos de la participación se pretenden abordar?, ¿qué actividades se planifican?, ¿qué de la participación es un contenido a ser transmitido?, ¿cuál es el valor social que se le asigna a esta área de intervención referente a la participación de los sujetos?

Como se puede observar, son muchas las interrogantes y es necesario

pensar en encuadres que, dentro del concepto de participación, puedan ser identificables como contenidos educativos con una metodología concreta que permita trabajar algo del universo de lo que implica la participación como derecho fundamental de los sujetos.

Lo mismo sucede con lo inherente a la «resolución de conflictos», ¿qué contenidos desde la educación social se seleccionan para ser transmitidos en el marco de una relación educativa para abordar esta temática?, ¿se pueden identificar contenidos específicos o estos se proyectan mediante actividades que tiendan a fomentar competencias en los sujetos para la resolución de conflictos?

Entonces, no queda muy claro en este punto la identificación aislada de un contenido específico, sino que se debe visualizar en un todo más abarcativo, donde la metodología juega un papel fundamental y la didáctica brinda el soporte para ello.

Son mucho más claros todos aquellos contenidos vinculados y propuestos para la protección y fortalecimiento de las trayectorias educativas que los y las estudiantes proponen en sus actividades ya que, en su mayoría, responden a los lineamientos que surgen de los proyectos de las instituciones en las cuales se desarrollan las prácticas educativas.

En lo que respecta a la *ampliación de la oferta cultural* como bloque a desarrollar según la línea que los estudiantes deben abordar y fundamentar en sus proyectos de acuerdo a las exigencias de la asignatura, la identificación de los contenidos es un tanto más compleja. Esta complejidad se vincula al hecho de que es tan variada y rica que la selección se torna confusa al momento de fundamentar porqué es, por tanto, importante acercar a los sujetos determinados contenidos que se consideran valiosos para ellos.

Por consiguiente, dar respuestas a las interrogantes que se plantean, pueden servir como disparador para pensar los contenidos educativos, seleccionarlos, fundamentarlos y ponerlos en juego en el acto educativo.

Conclusiones

Las prácticas educativas de los estudiantes siguen estando de alguna manera un tanto condicionadas a los mandatos de las instituciones en las que se inscriben, ya que tanto en los liceos como en los Centros de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar, los proyectos propios de sus centros y las pautas que surgen desde la cátedra de Práctico III para la realización e implementación del plan de acción, inciden en el recorte y selección de los contenidos educativos que los y las estudiantes realizan al momento de pensar esos contenidos en pos de las actividades que se llevan a cabo en cada centro de práctica.

Sin dudas, es mucho lo que la educación social tiene para aportar en los centros educativos formales y más aún en los Centros de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar. A partir del análisis de los proyectos y de las entrevistas realizadas puede llegar a pensarse en organizar una especie de currículum propio de la Educación Social dentro de estos espacios, con unos contenidos educativos que no necesariamente se estructuren como recetario a seguir por los y las estudiantes que cursan sus prácticas ahí, sino como lineamientos al momento de pensar qué hacer y cómo. Dentro de la *protección de las trayectorias educativas*, los contenidos principales trabajados por los estudiantes han sido aquellos que permitan y fortalezcan los tránsitos educativos con énfasis en los interciclos,⁹ o sea, que les facilite visualizar e indagar sobre los recorridos educativos una vez culminado Ciclo Básico o como proyecto de vida una vez culminada la etapa en determinada institución.

Más allá de entender a la educación como derecho fundamental, es necesario preguntarse ¿pueden los practicantes de la carrera de Educación Social incidir de manera significativa en las decisiones que los sujetos tomen al momento de pensar sus trayectorias educativas?, ¿de qué manera la Educación Social se legitima en estos espacios e instituciones mediante las actividades que se proponen

⁹ Se entiende por interciclos al pasaje de la escuela al liceo, y del Ciclo Básico al Bachillerato ya que en Maldonado los liceos, en su gran mayoría, están organizados para el primer tramo educativo y se concentra en el Liceo Departamental para el Bachillerato o las propuestas educativas de la UTU.

con unos contenidos educativos que pretenden ser específicos para nuestra profesión?

El desafío está planteado y para seguir construyendo profesionalidad dentro de un enfoque que es diferente al de otros actores que trabajan sobre lo social y que desempeñan sus tareas dentro de estas instituciones, la clave está en la creatividad en el momento de pensar las propuestas a ser trabajadas con los sujetos y de la selección de los contenidos educativos a ser transmitidos por los y las estudiantes de Educación Social.

Si bien es cierto que la mayoría de las veces, según surge de los documentos analizados para el presente trabajo y el complemento de las entrevistas realizadas, los y las estudiantes desarrollan tareas más ligadas al acompañamiento y a las áreas de soporte, no se puede simplemente circunscribir a eso, es responsabilidad de los y las estudiantes generar los espacios para que las actividades puedan llevarse a cabo independientemente de las dificultades que se presenten en cada centro de práctica.

A este aspecto hace referencia el Plan de Estudios 2011 de Práctico III en donde establece que «requiere que el estudiante sea consciente de los efectos de sus acciones y omisiones, desarrollando sus capacidades de actuación en los complejos contextos del ejercicio profesional de la educación social» (CFE, Plan 2011, p. 3). Volverse consciente también implica volver a problematizar la cuestión de la «arbitrariedad» en la selección de los contenidos educativos. Como se mencionó anteriormente, es necesario deconstruir la noción de arbitrariedad que se asemeja más a la imposición o al capricho del que selecciona un determinado contenido, para construirla sobre una base de la responsabilidad y la ética al momento de pensar la selección que se realiza atendiendo al contexto, pero fundamentalmente a los intereses de los sujetos y sus particularidades. La noción, entonces, de arbitrariedad no cabe en esta nueva concepción de educación social destinada a fomentar desde la singularidad nuevas configuraciones que permitan a los sujetos otras formas de ser y estar en el mundo. Esa responsabilidad recae en los educadores y las educadoras, por lo que la selección de contenidos debe hacerse sobre una base reflexiva, consciente y planificada que atienda, de forma integradora, a los sujetos con lo que se percibe como realidad circundante.

Otro aspecto fundamental que surge de la investigación, es el hecho de que existe un alto nivel de dificultad en los participantes de la investigación en lo

inherente a la selección y delimitación de los contenidos educativos. Si bien esta dificultad no se refleja en el análisis de los proyectos, sí surge de forma reiterada en las entrevistas realizadas. ¿Por qué sucede esto? ¿Tiene la currícula de la carrera de Educación Social profundizar en estos aspectos que son esenciales para la tarea de estos futuros profesionales? ¿Podría pensarse una asignatura que sea exclusiva para tratar los contenidos educativos en los primeros años de la carrera?

Existen lineamientos de acción con metodologías propias y contenidos específicos de la educación social que habilitan a nuevas configuraciones y modos de incorporar lo social en los sujetos apelando a la singularización y colectivización de las experiencias con un fin potencializador y democratizador de los legados culturales que nos pertenecen a todos como sujetos de derecho (Núñez, 1999).

Con base en el instructivo de funciones y competencias del educador/a social, Pérez (2021) señala que «la práctica profesional no consiste en un quehacer técnico o el desarrollo de acciones de aplicación de un modelo aprendido previamente» (p. 8), sino que refiere a los modos de abordaje de situaciones que impliquen una mirada reflexiva sobre lo que se pretende realizar en cada momento y contexto, ya que al ser un campo en permanente construcción y reconstrucción y los contenidos educativos de la Educación Social están en estrecha consonancia con las metodologías a ser implementadas, se precisa partir de un marco referencial que debe ser pensado y problematizado en función de la diversidad de las propuestas que serán desplegadas en los diferentes ámbitos de desarrollo profesional, sin perder de vista el horizonte ético que oriente a cada paso el accionar de este profesional de la educación.

Referencias

- ADESU (2010). *Funciones y competencias del educador social*. Recuperado de <https://n9.cl/6yt2y>
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Bathány, K., Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: UDELAR.
- Castro, J. (1949). Hacia una nueva escuela rural. *Cuadernos de Marcha* (1985). Tercera época, año I (7).
- Centro de Formación y Estudios (2003). *Hacia la construcción que nos debemos. Una educación Social para el Uruguay*. Montevideo: CENFORES.
- CFE (s/a). Plan de Estudios 2011, Práctico III. Recuperado de <https://n9.cl/8mw42>
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- De Souza, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Espiga, H., López, W., Morales, M. (2012). Educación Social en Uruguay: Apuntes para pensar la formación. *Revista Pedagógica* N.º 2, 88-105.
- García Canclini, N. (1989). Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. En Néstor García Canclini, (coord.), *Políticas culturales en América Latina*, Ciudad de México: Grijalbo.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación* (el educador popular). La Habana: Editorial Caminos. Recuperado de <https://n9.cl/w5vv5>
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid: Ediciones Cátedra. Recuperado de <https://n9.cl/839lw>
- Martinis, P. (2016). *Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos*. En *Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Pedagogía social y educación social. pp. 39-46. Recuperado de <https://n9.cl/3uc8sh>
- Meerovich, M y 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* N.º 16.
- Medel, E. (2010). Elementos que configuran los modelos educativos. En Núñez, V. (Ed.). *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*, vol. 175. Barcelona: Editorial UOC.

- Miranda, F. (1992). Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: Armando el cubo mágico. 4.º *Encuentro Nacional de Educadores*. Montevideo: INAU,
- Miranda, F. (1997). *La relación educativa y la educación social: aportes desde la reflexión pedagógica*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME. Recuperado de <file:///home/ceibal/Descargas/Mirandarelacioneducativa.pdf>
- Miranda, J y Vicci, G. (2007). *Cultura visual: educación y construcción de identidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente UDELAR. Recuperado de <https://n9.cl/59kbh>
- Morales, M. (2017). Relación educativa: (des) borde de la práctica, *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* N.º 1. Recuperado de <https://n9.cl/ydqx2>
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*: Editorial Gedisa.
- Mosquera, A. (2009). La semiótica de Lotman como teoría del conocimiento. *Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Comunicación*, 6 (3), 63-78. Recuperado de <https://n9.cl/x6u42>
- Moyano, S. (2007). *Retos de la Educación Social. Aportaciones de la pedagogía social a la educación de las infancias y las adolescencias en Centros Residenciales de Acción Educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://n9.cl/qrk3o>
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: Subjetividad y redes: Figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado de <https://n9.cl/k5q>
- Pereyra, R. (31 de mayo de 2013). Educación Social un desafío hacia la inclusión social. *Mate Amargo*. Recuperado de <https://n9.cl/cr76z>
- Pérez, G. (2021). La enseñanza del oficio en Educación Social. Apuntes para problematizar la tarea docente en el dispositivo metodológico de la práctica. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* N.º. 6. Recuperado de http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/issue/view/97
- Píriz, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo*. Recuperado de <https://n9.cl/cnxvs>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rebellato, J. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios de INAME.
- Rebellato, J. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

- Silva, D., Castro, O., Espiga, H., y Pérez, G. (2015). Poner en práctica la educación social: acción-reflexión e incertidumbre. *InterCambios*, N.º 2. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/download/65/38/>
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://n9.cl/9atq5>
- Terigi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia Cine Don Bosco*, La Pampa, Argentina. Recuperado de <https://n9.cl/onf40>
- URUGUAY (2008). Ley N.º 18437. Ley General de Educación Poder Legislativo. Recuperado de <https://n9.cl/gvdfi>

Anexos

Pauta de entrevista

La presente pauta de entrevista se enmarca en el proceso de investigación para la elaboración de la Monografía de Egreso de la carrera de Educador Social.

El tema propuesto para analizar se titula *Contenidos educativos de la Educación Social: Análisis de los fundamentos y dificultades para su selección y delimitación que presentan los y las estudiantes de 4.º año en sus prácticas preprofesionales.*

En tal sentido, me propongo indagar sobre los contenidos que seleccionan los y las estudiantes que cursan 4.º año en los diferentes centros de práctica.

**Los datos recabados en la presente entrevista serán de carácter confidencial y solamente con el fin de complementar lo recabado en los proyectos que me han enviado para el análisis de los mismos.

1. ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?
2. ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?
3. ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de lo que son los contenidos educativos de la Educación Social? ¿podrías fundamentar brevemente tu respuesta?
4. Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?
5. ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?
6. ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

Entrevista 1

1) ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?

La elección de contenidos para el proyecto de 4° año de práctica se eligió en base a las necesidades expuestas por las/los estudiantes con los que se trabajó en dicha práctica, y por orientación de docentes en ese momento.

2) ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?

Si hubo dificultad, ya que el concepto de contenido durante la carrera es una de las fallas, en los/las docentes de práctica a la hora de enseñarnos, y se dificulta su visualización en campo.

3) ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de lo que son los contenidos educativos de la Educación Social?, ¿podrías fundamentar brevemente tu respuesta?

Como ya se mencionó en la respuesta anterior, a lo largo de la carrera no se transmite con claridad este concepto. Debido, se cree, a la falta de capacitación docente en la transposición didáctica de los temas a enseñar.

4) Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?

Siendo que en la formación en educación social, se recomienda acoplarse a proyectos institucionales, y cooperar con un equipo técnico. Si se hace dificultoso poder discernir nuestra tarea y contenidos (ya que en 4.º año se realiza la práctica aquí en Maldonado en liceos secundarios). Máxime porque uno ve cosas que trabajar, pero en clases teóricas, las/los docentes, al no ir a observar las prácticas, creen que podríamos estar apuntando demasiado alto a la hora de los contenidos.

5) ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?

Sí, sobre todo en el área de «ampliación de la cultura», el tema de contenidos referentes al teatro o cine, por ejemplo; dar a conocer, obras representativas realizadas por la actriz uruguaya China Zorrilla.

6) ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la

Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

Podría haber un compromiso más profundo del cuerpo docente, en este tema. porque es ahí donde se falla, a la hora de presentar proyectos, y se denota la falta de propuestas en este campo en la carrera, ya que los tiempos han cambiado, y no basta con hacer una huerta, o pasear por un museo o pintar murales en los centros de práctica.

Entrevista 2

1) ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?

En la selección de los contenidos educativos para la elaboración del proyecto de práctica influyeron: El objetivo general del proyecto. Donde se enmarca el tema con el cual se trabajó. Dentro de ese gran tema, la selección se realizó en base a una lectura personal acompañada por la docente de práctico

2) ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?

Sí, necesité del apoyo docente. Del apoyo teórico utilizado durante la carrera. Y de todos modos fue un momento de inseguridad.

3) ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de lo que son los contenidos educativos de la Educación Social?, ¿podrías fundamentar brevemente tu respuesta?

Creo que no aporta una visión acabada. El que sea un campo en construcción y el no tener la oportunidad de ver un colega en acción en el campo, laburando; enlentece el proceso de elaboración de los contenidos y su ejecución, los contenidos son el antebrazo de la práctica, lo que va unido a la mano que hace.

4) Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?

Y creo que los contenidos tendrían que aportar a la identidad propia del educador social en la institución, no sé si siempre se logra. Creo que la práctica es un ensayo enlentecido por la característica mencionada anteriormente de no poder

visualizar la acción y que surja solo de un ejercicio teórico- creativo- intelectual-comprometido. Es necesario que algo de unión con los lineamientos del centro se tenga, porque tiene que ser nuestra tarea contribuyente para esa institución y por ende para sus objetivos. Pero tampoco es quedar merced a la institución. La práctica, con las características particulares de la misma es un desafío grande. No se puede perder lo propio de la educación social, es difícil visualizar algo que nunca vimos. Construir con seguridad un rol en el que uno se está formando. Y dejar un aporte que de cuenta de que se realiza desde un campo específico, que es el de la Educación Social.

5) ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?

Algunos contenidos que también podrían haber sido trabajados dentro del área de sujeto y entorno social

- convivencia, resolución de conflictos

- procesos de identificación personal, aportes y críticas a la comunidad del liceo.

6) ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

No, simplemente agradecer el espacio de reflexión brindado. Considero lo más apropiado para el grupo específico.

Entrevista 3

1) ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?

Mis intereses y conocimientos previos en determinadas áreas.

2) ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?

Sí. Delimitar qué es lo que pretendía abordar.

3) ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de lo que son los contenidos educativos de la Educación Social?, ¿podrías fundamentar brevemente tu respuesta?

Si bien la formación aporta, considero que lo que se nos presenta es insuficiente. Se brinda una idea muy abstracta de lo que podría ser un contenido y al

carecer de un programa o guía prescrita que oriente en la selección y recorte de los contenidos se dificulta aún más la selección de los mismos.

4) Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?

No considero que la identidad propia de la educación social esté determinada por los contenidos que aborda sino por las estrategias metodológicas con las que se implementan los proyectos, por lo que a mi entender los contenidos se mimetizan (y deben hacerlo) con los lineamientos de los centros educativos.

5) ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?

Considero que lo presentado va acorde a las exigencias centro/formación, cuando en realidad podrían tomar los intereses de los sujetos y profundizar en ellos. En mi experiencia como practicante pude visualizar que todo lo que refiere a salud mental es muy cuestionado por los sujetos y dejado de lado por los centros, por lo que sería un área a explorar de forma conjunta con profesionales del área.

6) ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

Nada. Celebrar la elaboración de estos proyectos y que se tome como insumo para la elaboración de una guía que oriente a los próximos estudiantes.

Entrevista 4

1) ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?

Los factores que incidieron en la selección de los contenidos que propuse en la elaboración de mis proyectos fueron, en primer lugar, la teoría. Es decir, todos aquellos materiales que leímos y trabajamos con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social. Y, en segundo lugar, el centro educativo donde desarrollaba la práctica. Una vez que comenzábamos a realizar las prácticas socioeducativas pedía al equipo educativo de la institución el proyecto de centro y en base a eso y lo teórico, formulaba contenidos que se amoldaran a la institución, y

a las necesidades de los sujetos que allí concurrían.

2) ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?

Sí, las tuve y considero que hoy en día las sigo teniendo. Ya que por momentos se torna algo confusa la delimitación de los contenidos educativos que conciernen a la carrera. Quizás hoy en día me quedan un poco más claros algunos aspectos, pero de igual manera siempre es compleja la selección, al menos para mí, por todo lo que implica.

3) ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de lo que son los contenidos educativos de la Educación Social? ¿Podrías fundamentar brevemente tu respuesta?

Considero que la formación si aporta una noción acabada de lo que son los contenidos educativos. Pero personalmente pienso que la tensión sucede después en la práctica. La carrera te forma, te da las nociones generales, pero después en la práctica una como educadora es quien debe evaluar un montón de cosas que implica la selección de los contenidos. Y por ahí es que se puede tornar un poco complejo. También considero que es importante, más allá de lo que la carrera nos da, mantenernos en constante formación.

4) Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?

Sí, pienso que los contenidos pueden aportar a la identidad propia de la Educación Social. Aunque acá hay algo que me gustaría resaltar y es que quizás en la práctica, como estudiantes, se torne más complejo salirnos de los lineamientos de los centros educativos, hay más posibilidades de que se mimeticen los contenidos con el proyecto de centro. Pero, sin embargo, considero que cuando uno empieza a trabajar como tal en centros educativos hay más posibilidades de seleccionar contenidos que aporten a la identidad propia de la Educación Social.

5) ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?

Sí, en particular me quedó pendiente en el proyecto del último año de la práctica, realizada en un liceo, haber trabajado algo relacionado con el fortalecimiento de las relaciones comunitarias y del entorno social. Así como

también haber concretado algo en relación a los proyectos barriales, ya que si bien se coordinó con otros actores y se plantearon algunas actividades en pro de eso, nunca se llevaron a cabo.

6) ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

Quizás agregar algo que tiene que ver con lo que comentaba en la pregunta 4. Es decir, la importancia de poder, una vez estar ejerciendo desde el rol como tal, seleccionar aquellos contenidos que le den identidad propia a la Educación Social y fortalezcan el desarrollo de la profesionalidad.

A veces en las instituciones se vuelve confuso para los demás actores educativos poder diferenciar lo que hace un educador/a social de otros profesionales y pienso que la delimitación de los contenidos juega un papel muy importante en ese aspecto también.

Entrevista 5

1) ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?

Fueron múltiples los factores que incidieron, desde comprender en la coyuntura en la que nos encontrábamos (año 2020 plena pandemia y con ella restricciones), el mandato institucional, manteniendo diálogo constante con dirección para plantear y trabajar contenidos que fueran en la misma línea que el proyecto de centro o al menos que reforzara aspectos que se trabajaban con poco énfasis. Mirando en retrospectiva hay tres ejes fundamentales que incidieron, uno es la mirada institucional hacia la carrera y cómo esto hace el/la educador/a social quede cómo un «brazo» de la adscripción, otro fue el formato híbrido entre virtual/presencial eso condicionó muchísimo. Por último, los lineamientos dados por la Dirección que significaban un tiempo extra para negociar y llegar a acuerdos que me permitieran desarrollar y transmitir los contenidos seleccionados.

2) ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?

Sí, tuve muchas dificultades. Primero pensar algo innovador, que sea distinto al formato liceo, que a su vez estuviera dentro de lo que si se puede hacer en

épocas de pandemia. Lo urgente de la pandemia me significó un esfuerzo enorme en poder seleccionar contenidos que pudieran ser trabajados y no que queden escritos en un papel.

3) ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de lo que son los contenidos educativos de la Educación Social?, ¿podrías fundamentar brevemente tu respuesta?

Entiendo que desde el programa y el trabajo práctico existe una intencionalidad por abordar los contenidos educativos, ponerlos en discusión, en diálogo entre quienes estamos llevando adelante el proceso educativo en la carrera. Pero la falta de sistematización y material claro, dificultan poder comprender y sobre todo bajar a territorio de forma práctica conceptos que muchas veces terminan siendo abstractos.

4) Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?

Entiendo que hay de los dos, hay algo de lo institucional que está dado, por ejemplo, la continuidad educativa. Ese es un lineamiento que se entrecruza mucho con los intereses de un liceo y que también a la educación social le interesa. El cuestionamiento ahí radica en las formas en las que se presentan y trabajan esos contenidos. Considero que desde ahí la educación social hace aportes, trabajar desde la idea del adolescente activo, participe de sus propios proceso de aprendizaje y reflexión son aportes trascendentales de la educación social.

5) ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?

Participación adolescente, creo que es un contenido que se debe de dar con más fuerza y planificación. Lo entiendo cómo espacios dónde las adolescencias pueden elegir y trabajar sobre los temas o contenidos que más les inquietan. Desde la educación social se puede llegar a generar puentes y nexos que permitan la interacción entre distintas instituciones, espacios o colectivos sociales, que signifiquen reflexión, aprendizaje, debate y voz para las adolescencias.

6) ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

Pensar los contenidos desde una mirada dónde la relación educador/a y educando pretende transmitir un desarrollo social, personal y participativo en y para la comunidad en la que se vive.

Es de suma importancia valorar que desde la educación social se pretende desarrollar proceso de sociabilización, por lo tanto hay que tener siempre presente y trabajar en procesos de autonomía, participación y construcción socioeducativa en el ámbito sociocultural de la persona o grupo con la que se esté trabajando.

Entrevista 6

1) ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?

Los factores que incidieron en dicha elección en primer lugar, fue el interés del estudiantado y también las necesidades identificadas en la institución. Se tomaron en cuenta las opiniones y elecciones de los contenidos a través de una buzonería de temáticas a trabajar en foros estudiantiles, y a partir de dichas temáticas sugeridas se realizaron votaciones entre los estudiantes para el abordaje de los mismos.

Por otra parte, en otras líneas de acción trabajadas, los contenidos seleccionados se basaron en las necesidades del estudiantado, enmarcados en la temática que se quería trabajar para alcanzar los objetivos propuestos.

2) ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?

Sí, la selección de contenidos siempre implica, desde mi punto de vista, un desafío ya que se debe hacer un recorte responsable de los mismos y a partir de ellos, lograr que lleguen a los sujetos de la educación de manera asertiva. Por ende, implica una búsqueda exhaustiva de aquello que se quiere transmitir y muchas veces también, el aprendizaje y estudio de lo que luego pretendemos explicar o poner en marcha, a su vez, creo que va de la mano con la búsqueda de una metodología para que dichos contenidos puedan ser transmitidos de una forma dinámica y que «atrape» a los estudiantes.

3) ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de que son los contenidos educativos de la Educación Social? ¿podrías fundamentar brevemente tu respuesta?

En mi caso particular, considero que la formación tiene un debe en este sentido, ya que si bien a través de los autores/as abordados en la formación, y lo que transmitieron los docentes en relación a los contenidos es información valiosa y que sin dudas aportó a que pudiese desplegar mis prácticas y proyectos de forma adecuada, considero que la formación debería trabajar la temática en mayor profundidad, situando el enfoque en aquellos aspectos más específicos de la Educación Social ya que, en ocasiones creo que dichos contenidos pueden ser confundidos o parecidos a los que se abordan en talleres o clases curriculares de educación formal.

Por otra parte, creo que sería interesante sumar a la malla curricular de la carrera de Educador/a Social, asignaturas que impliquen el aprendizaje y estudio de algunos contenidos que pudiesen ser abordados con los sujetos de la educación.

4) Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?

En mi opinión, lo que aporta a la identidad propia de la Educación Social es el cómo se abordan los contenidos, y no, qué contenidos se trabajan. Considero que los contenidos trabajados pueden ser abordados por docentes o talleristas que estén formados y/o especializados en dichos contenidos, lo que creo que es propio de la Educación Social es la metodología con la que se transmiten dichos contenidos, aspectos como: el trascender el espacio del aula, las dinámicas, el despliegue de posibilidades, el poder elegir y decidir en conjunto la elaboración de aquello que se quiere aprender, trabajar y/o interiorizar.

Que el/la Educador/a Social no tenga un programa fijado de antemano para transmitir dichos contenidos, es lo que le da la identidad propia a la Educación Social, le da la posibilidad de poder planificar, hacer, deshacer, pensar y repensar, aquello que se quiere y se debe transmitir, sobre la marcha, y esta selección y abordaje, pienso que debe ir siempre acompañado y teniendo en cuenta «aquellos contenidos que articulen las exigencias que lo social establece, y las particularidades de los sujetos de la educación» (Domínguez, Lahore y Silva, 2012, p. 31).

5) ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?

Sí, las áreas de contenidos de deporte y salud.

6) ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

En este sentido, considero que aún quedan aspectos por pensar y mejorar, en particular en la formación de Educadoras y Educadores Sociales, considero que se podrían añadir asignaturas más específicas a la malla curricular de la carrera o bien implementar especializaciones, seminarios y/o cursos que apunten a profundizar y enriquecer respecto a los contenidos educativos.

Entrevista 7

1) ¿Qué factores incidieron en la selección de los contenidos educativos propuestos para la elaboración de tu proyecto?

Para la selección de los contenidos educativos incidieron :1) algunas lecturas previas referidas al tema (contenidos de la educación social para trabajar en los liceos) esto me permitió identificar algunas temáticas que se repetían en las prácticas (por ej: egreso) , y dos grandes bloques a trabajar (trayectorias educativas y apertura de la propuesta cultural). La demanda proveniente de la institución y sus referentes, sobre todo en el aspecto de trayectorias educativas, particulares ya que se desarrolló la práctica en el primer año de pandemia. La demanda e intereses de los y las adolescentes, así se propusieron y llevaron talleres y espacios referidos particulares (por ej. taller de rap, espacios lúdicos, entre otros). Algunos contenidos fueron surgiendo a medida que se avanzaba en el proceso y se identificaban posibles contenidos necesarios y pertinentes para trabajar (por ej. identidad digital).

2) ¿Tuviste alguna dificultad al momento de la selección de los contenidos educativos?

No logro identificar claramente las dificultades en cuanto a la selección. Si al principio del proceso de práctica resultó difícil encontrar y/o visualizar posibles contenidos que la Ed. social pudiera aportar en un centro de Ed. Formal. A medida que se iba incorporando el rol y trabajando en el centro fueron surgiendo diversas y múltiples demandas e intereses que permitieron seleccionar rápidamente los contenidos a trabajar.

3) ¿Aporta la formación a lo largo de las diferentes prácticas una noción acabada de

lo que son los contenidos educativos de la Educación Social? ¿podrías fundamentar brevemente tu respuesta?

Considero que es uno de los grandes temas que los y las estudiantes y también docentes necesitan y deben trabajar a lo largo de la formación, no creo que exista una noción acabada ni establecida de los contenidos de la educación social, si podemos encontrar definiciones o lineamientos generales, por ej en la última práctica de la formación nos encontramos por lo gral en una institución donde los contenidos están claramente establecidos, eso puede significar un inhibidor, así como también puede brindarnos apertura para nuestra selección.

En definitiva no creo que la Ed social tenga una selección de contenidos acabada, sino que se crea y se adapta en diferentes circunstancias, si tenemos nociones y lineamientos generales que nos orientan. Además del trabajo en equipo y con diferentes profesionales.

4) Según tu experiencia en el centro de práctica, ¿pueden los contenidos educativos seleccionados aportar a la identidad propia de la educación social dentro de las instituciones o se mimetizan con los proyectos y lineamientos de los centros educativos?

Según mi experiencia creo que los contenidos si pueden aportar a la id no idsd propia de la educación social dentro de la institución.

5) ¿Podrías mencionar algunos contenidos educativos que no fueron presentados en tu proyecto que creas de importancia en estos ámbitos?

No puedo definir contenidos específicos, tal vez algunas áreas como ciudadanía y su construcción, habilidades sociales.

6) ¿Quisieras agregar algo más con respecto a los contenidos educativos de la Educación Social como aporte para seguir pensando y ampliando el marco de áreas y contenidos desde nuestra función educativa social?

No se me ocurre.