



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

CERP Del Este

Tutora: Educadora Social Lucía Valeta

***"Las formas expresivas como aporte metodológico a la
Educación Social desde el Centro MEC de Pan de
Azúcar"***

- Estudiante de Educación Social: Natalya Benitez

Fecha de entrega (reformulación): 1 de febrero 2022.

Agradezco a mi tutora Lucía Valeta por su apoyo durante todo el proceso de monografía.

Gracias también a mis hijos a quienes ni bien nacieron, les tocó tener una madre estudiante, trabajadora y artista al mismo tiempo.

A mi payaso preferido, gracias por todo el camino compartido.

Le dedico este trabajo a las adolescencias e infancias de Pan de Azúcar y al equipo de Centro MEC Maldonado.

Tabla de contenidos

1	Introducción.....	1
Capítulo 1		
1.1	Presentación.....	1
1.2	Objetivos.....	3- 4
1.3	Estrategia metodológica.....	4
2	Antecedentes generales.....	4
2.1	Motivacionales.....	4
2.2	De metodologías expresivas en Educación Social.....	5
2.3	En localidades del interior de Uruguay.....	5
2.3.a	-Canteras de Riachuelo (1928-1935).....	5
2.3.b	-Misiones Sociopedagógicas (1945-1971).....	6
3 Marco teórico general		
3.1	Educación y Educación Social.....	6
3.2	Sujeto y agente.....	7
3.3	Marcos	8
3.4	Contenidos, funciones y metodología.....	9
3.4.a	- Contenidos.....	9
3.4.b	- Funciones.....	9- 10
3.4.c	- Metodología	11
3.5	Lo expresivo en educación.....	11-12
3.6	Creación, juego y participación como formas metodológicas expresivas.....	12
3.7	Educación, cultura y derechos.....	13
3.8	Educación No Formal, territorio y comunidad.....	14
4	Sistematización de la experiencia.....	14
4.1	<u>Antecedentes específicos</u>	
4.1.a	- De la Educación Social en Pan de Azúcar.....	15
4.1.b	- De metodologías expresivas en Centros MEC.....	15- 16

4.2 Marco institucional encargos y funcionamientos de la experiencia.....	16-19
4.3 La comunidad de la experiencia.....	19-20
4.4 Marco teórico de la experiencia.....	20-24
4.5 Relación educativa.....	24-25
4.6 Concepciones de sujetos. Infancias y adolescencias de Pan de Azúcar.....	25-28

5 Análisis

5.1 Formas metodológicas expresivas en la experiencia.....	28-29
5.2 Metodología de la experiencia.....	29-31
5.3 <u>Propuestas</u>	32
5.3.a-Jornadas lúdico-expresivas.....	32-34
5.3.b- Talleres de dibujo y pintura.....	34-36
5.3.c- Creación circense: Talleres de Clown, acrobacia y malabares.....	36-38
5.3.d- Creación musical.....	38-41
5.3.e- Propuestas transversales.....	41
<u>5.4 Justificación general.....</u>	41-42
5.5. Logros o impactos de la experiencia.....	42- 44
5.6 Conclusiones.....	44-48

6 Notas, ubicación, webgrafía, bibliografía

6.1 Notas.....	48
6.2 Webgrafía.....	48-49
6.3 Bibliografía.....	49-51
ANEXO.....	52

1 Introducción

El presente trabajo monográfico se realiza en el marco de la formación en Educación Social como requisito de egreso. A partir de la experiencia del programa Centros MEC Pan de Azúcar desarrollada en los años 2018-2019, se realizará un análisis de las formas expresivas implementadas con énfasis en los aportes metodológicos para la Educación Social. Son relevantes algunos antecedentes de metodologías expresivas en educación en territorio como las Misiones Sociopedagógicas y la experiencia de Canteras de Riachuelo. Se menciona el concepto de Animación Socio-cultural y se desarrolla brevemente a la didáctica multigrado por razones que se explican a lo largo de todo el trabajo.

Se dan a conocer desde la Educación Social distintas micro experiencias lúdico-expresivas en sede y con una propuesta interinstitucional de puertas abiertas. Ejemplos de ello son la integración al Nodo Adolescente y la creación del primer Club de Arte en el Liceo de Pan de Azúcar (2019). En acuerdo con las instituciones con las que se conforma el Nodo Adolescente y también con el equipo de trabajo se mencionan a los participantes de la comunidad como infancias y adolescencias de forma plural, para reafirmar la multiplicidad de formas de vivir y de ser que atraviesan a estas etapas del desarrollo de las personas en la época actual.

Capítulo 1

1.1 Presentación

Esta monografía de egreso de la carrera de Educación Social se clasifica dentro del análisis de una experiencia llevada a cabo en los años 2018 y 2019. La temática es sobre las “Metodologías de la Educación Social en relación a las formas expresivas”. La experiencia fue realizada en el dispositivo de Educación No Formal Centro MEC de Pan de Azúcar en la zona suroeste del departamento de Maldonado. El programa se enmarca dentro de la línea política del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) desde 2009 a 2021.

Según documento base de Centros MEC, fue concebido como “instancia de democratización de acceso a contenidos educativos y culturales”, (...) “tiende a la materialización operativa de actividades coordinadas, (...) con el fin de aumentar el bienestar socio-cultural de la población, especialmente de aquella que presenta mayores factores de vulnerabilidad y exclusión” (Elissalde, 2008, p.6).

En la presentación de la experiencia se observa el rol de la animación sociocultural y se toman conceptos de la Educación Rural al permitir un abordaje de “puertas abiertas” y con un formato multigrado. Principalmente porque las metodologías de las formas expresivas se realizaron con grupos multiedad y también porque la localidad de Pan de Azúcar como territorio permite un acercamiento al medio rural. La didáctica multigrado nace en Uruguay con la Educación Rural en escuelas “de puertas abiertas” con proyectos de centro, a decir de Camors (2016). Esta didáctica pone en el centro la circulación de saberes para que el conocimiento se construya de forma colaborativa. En los grupos multigrado de las escuelas rurales se intenta que se de una relación entre los estudiantes de manera que se estimule la ZDP (zona de desarrollo próximo). Según Vigotsky (1931) es una zona cerebral que favorece la disposición a construir conocimiento colaborativo entre distintas edades.

La experiencia se desarrolló en un ámbito que se denomina “territorio” (Maritza Montero, 2004). Se coincide con la autora en que en territorio se buscaron formas novedosas de intervención social, mediadas con un sujeto-actor de su propia transformación. En Educación Social es de suma importancia la función de mediación relacionada con los contenidos. Ejemplo de esto puede ser la función educativa social de mediación como por ejemplo al integrar el Nodo Adolescente, una red local interinstitucional entre técnicos-educadores y adolescentes. En esta red Centro MEC formó parte dentro de su encargo institucional en los años 2018 y 2019. En el ejercicio de la profesión de educador/a social es pertinente trabajar en equipo, es en ese contexto que se coordina a través del Nodo Adolescente el primer Club de Arte en el Liceo de Pan de Azúcar en el año 2019.

En este marco práctico se toman aportes de la Educación Popular como:

“Proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo (...); es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión” (Nuñez C., 1989, p. 45).

Este trabajo convoca a pensar y accionar la educación como acto político en acuerdo con Nuñez V. (1999) al esperar de la transmisión, la participación de los sujetos. En el caso de la experiencia se posibilitaron acciones educativas sociales para que las infancias y adolescencias de Pan de Azúcar fueran los protagonistas de la experiencia.

El interés en la temática de la metodología de las formas expresivas se inicia gracias al deseo de transmitir determinados contenidos específicos de la Educación Social. Existe una concordancia con García Molina (2003), quien afirma que no se puede educar sin énfasis a la hora de la oferta educativa social. Desde el paradigma del pensamiento complejo algunas preguntas disparadoras para este análisis son: ¿el trabajo socioeducativo en territorio en relación con lo expresivo, fomenta la inclusión cultural? Se entiende la dicotomía exclusión -inclusión como una dificultad social de alcance mundial producto de mandatos sociales y económicos que afectan a la población en distintas proporciones. En algunos territorios del interior del Uruguay, ya desde los relatos pedagógicos de José P. Varela o de Jesualdo Sosa se ha percibido la desolación de la campaña, asociada a la pobreza. Otra de las preguntas disparadoras es ¿contribuye la Educación Social en relación con lo expresivo, con el tránsito educativo en territorio? Si es así, a través de estas metodologías, podría ser interesante que las personas adquieran herramientas para sostenerse en los dispositivos educativos y que a su vez puedan realizar lo que mayor les complazca en función de sus múltiples necesidades expresivas.

1.2 Objetivo general:

- Aportar formas metodológicas expresivas al campo de la Educación Social, desde la presentación y análisis de la experiencia en Centro MEC Pan de Azúcar (2018-2019).

Específicos:

- Abordar áreas de la Educación Social con la utilización de herramientas metodológicas como jornadas lúdico-interciclos y talleres de expresión.

- Analizar la contribución del abordaje desde lo artístico-expresivo en el tránsito educativo de los sujetos en territorio.

1.3 Estrategia metodológica

Para el análisis de la experiencia presentada se utiliza una estrategia metodológica cualitativa, con énfasis en la perspectiva de los sujetos. Se presenta, fundamenta y analiza la experiencia de las metodologías de las formas expresivas desde la Educación Social.

Se ubica a la ciudad de Pan de Azúcar con sus particularidades y proyectos de atención a infancias y adolescencias con quienes se relacionó el centro en esos años. Se dan a conocer funciones educativas sociales de transmisión y mediación para promover la expresión, además de mediar como por ejemplo con el Club de Niño Jacinto Vera y Nodo Adolescente. Desde la bibliografía se definen infancias y adolescencias para explicar cómo se observa al sujeto dentro de la experiencia.

2 Antecedentes generales

2.1 Motivacionales

Dentro de los antecedentes que se identifican y que se entiende importante mencionar, se encuentran aquellos de índole motivacionales que invitan a la realización de esta monografía. Se reflexiona sobre la importancia en la elección del tema en la búsqueda de una conexión subjetiva con los sujetos, la pasión por el arte y la posibilidad de crear en comunidad.

Otros de los motivos que invitan a la realización de este trabajo es la trayectoria como tallerista de arte en pequeñas localidades desde Uruguay a México (2008 y 2012) y en zona oeste de Maldonado en Escuelas de Verano (Guarderías de verano en Escuelas Públicas- CAIV 2008, 2010, 2018). Los encuentros con los sujetos en tareas artísticas, socioculturales y diversos, despertaron el interés por la Educación Social.

2.2 Antecedentes de metodologías expresivas en Educación Social.

En cuanto a los antecedentes específicos de metodologías expresivas en Educación Social, Goodson (2018) sistematiza el análisis institucional de dispositivos de mediación lúdico-expresiva. Allí destaca al Proyecto “Talleres de sensibilización artística con adolescentes Buscapié”. En esa experiencia, según palabras de su Directora Alicia Abal, “se articulan diversas prácticas educativas que conjuntamente proponen acciones que intentan provocar una relación con el conocimiento artístico y contribuir a generar las condiciones necesarias para que cada participante pueda sostenerse en el dispositivo educativo” (Abal, 2009, S/P). Goodson concluye que el ejercicio de las metodologías expresivas activan ambientes de inclusión social y educativa, además de visibilizar el precedente de la Animación Sociocultural en los dispositivos de mediación cultural investigados.

2.3 Antecedentes de metodologías de las formas expresivas en localidades del interior de Uruguay

Edgar Morín afirma que no se puede separar la cultura del contexto socio-histórico, es por esa razón que se nombran experiencias sobre la temática de las metodologías de las formas expresivas en el interior de Uruguay.

2.3.a -Canteras de Riachuelo (1928-1935)

2.3.b- Misiones Sociopedagógicas (1945-1971)

2.3.a -Canteras de Riachuelo (1928-1935).

María Cristina Zerpa y Jesualdo Sosa llevaron a cabo la experiencia de Canteras de Riachuelo que se nombra como antecedente de lo expresivo aun sabiendo que se realiza en un momento histórico en que todavía no existe la profesionalización de la Educación Social. Sin embargo el legado de quienes llevaron a cabo esta propuesta es meritorio para este trabajo por la visión de plantearse en un ámbito de puertas abiertas, donde lo expresivo es lo primordial. Sosa relata y fundamenta su método pedagógico en el libro “La expresión creadora del niño” (1949). Esa experiencia se llevó a cabo en el período histórico de la dictadura de Terra y no pudo continuar con su práctica porque fue destituido.

2.3.b-Las Misiones Sociopedagógicas (1945 - 1971).

La iniciativa de realizarlas fue por interés del gremio de estudiantes normalistas quienes son informados de las misiones por docentes que transmiten su vivencia en España. Soler Roca (2015) menciona dos antecedentes que influyen en las Misiones Sociopedagógicas uruguayas; el primero es el de México y el otro es el de la República Española tras la guerra civil.

En Uruguay igual que en aquellos países se va al encuentro de los intereses de las localidades y se busca la participación sociocultural. Las Misiones Sociopedagógicas tenían característica interdisciplinaria, generalmente entre estudiantes normalistas y de medicina. Hubo veintinueve Misiones Sociopedagógicas hasta el año 1971 en rincones apartados de Uruguay, donde se hicieron actividades culturales como títeres, danza, coros, teatro, música, poesía, cine y la creación de bibliotecas comunales. También se hacía un censo demográfico- social con la intención de dar a conocer otras realidades fuera de Montevideo.

3 MARCO TEÓRICO general

3.1 Educación y Educación Social.

Antes de entrar en lo específico de la Educación Social amerita hacer un breve compendio de la educación en sentido amplio, ya que según Caride toda la educación es social por naturaleza. Otros autores influyen en Caride (2005) como por ejemplo Ortega, para retomar el concepto de paideia como todos aquellos tipos de enseñanzas, aprendizajes, formas expresivas, prácticas cotidianas, donde lo lúdico contribuye a la justificación de un sistema común de supervivencia.

Este trabajo intenta explorar más allá de la aceptación de determinados significados comunes para que los sujetos en territorio modifiquen lo que deseen y puedan crear su propio sistema. La educación es uno de los procesos que pueden potenciar los múltiples despliegues de cada persona. Se coincide en la conceptualización de que las personas se educan en comunidad (Freire, 1970), además de reflexionar que la educación colabora en encontrar estados de gratificación en sociedad.

Dentro de lo específico de la pedagogía social es oportuno mencionar a autores como Natorp (1931) o Pestalozzi quienes influyen en las ideas de Caride para establecer que lo social está implicado en la individualidad de cada uno y en su desarrollo. En Europa después de las guerras mundiales es tal el estado de emergencia en que se encuentran las infancias y adolescencias que se tuvo que profesionalizar la labor de las figuras de cuidadores/as en instituciones totales.

Es de España de donde Uruguay toma principales referencias para la construcción constante de esta profesión. En Uruguay es en la década de los 90s con el estado de bienestar que se empieza a pensar en la profesionalización del cuidador/a en los hogares de lo que era en ese momento el INAME (Instituto Nacional del Menor). En la actualidad, en distintos puntos del país la profesión sostiene propuestas en ámbitos educativos formales y no formales.

La especificidad de la educación social para Nuñez V. (1999) está en poder crear puentes que conecten sujeto y cultura: “dar las llaves de acceso” para abrir puertas a nuevos lugares culturales y regular la tendencia pulsional para que el sujeto pueda “conectar con lo plural” (Nuñez V., 1999, p.36). La misma autora asegura que el educador/a hace pedagogía social “en relación con las políticas sociales” (Nuñez V., 1999, p.19); es decir al leer modelos que vinculen teoría y práctica. Son elementos del modelo de la Educación Social para Violeta Nuñez: sujeto, agente, marcos (teóricos e institucional) y contenidos.

3.2 Sujeto y agente.

Desde la Educación Social se observa que en la experiencia las infancias y adolescencias se construyeron como sujetos de la educación por su disposición a adquirir contenidos culturales que lo social le exige para integrarse a la vida social “normalizada” (Núñez V., 1999, p. 46).

Se define normalización al parámetro social de afiliación cultural por el que deben transitar las personas como un canon que se inicia a partir del período histórico de la modernidad. En el momento de la experiencia el modelo cultural hegemónico es el marcado por la heteronorma occidental judeo- cristiana. Desde una mirada crítica se espera que los sujetos puedan transformar de esa cultura hegemónica aquellos aspectos que no les satisfacen.

Núñez V. (2010) asegura que en educación es el educador/a quien se debe interesar por la cultura en sentido amplio para poder desplegar distintas propuestas y que alguna oferta le resulte significativa al sujeto. De esta forma se promueve que el sujeto se vincule desde su singularidad con esa relación educativa, (Núñez V., 2010, p. 56). “Hay que preservar en la transmisión, pues no sabemos donde recaerá la mirada del sujeto ni donde ni como orientará sus quehaceres, que le hará signo. El sujeto también lo desconoce” (Núñez V., 2010, p. 57).

El agente, según García Molina (2003) es el educador social quien tiene el encargo institucional de componer contenidos culturales y sostenerlos para que el sujeto de la educación se interese y elija lo ofertado. En el caso de la experiencia analizada, el rol al que más se asemeja es el de animadora sociocultural. Sobre la Animación Sociocultural este trabajo se une a la definición de García García quien argumenta que es clave la participación porque toma la definición de la UNESCO (1982) como “conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo” (García García, 2020, p. 20).

Escarbajal de Haro (1992) sistematiza los objetivos del animador sociocultural según distintos autores: para Riva (1988) se trata de dinamizar grupos comunitarios y desempeñarse para el entendimiento de la realidad. Armengol destaca (1988) aportar a la concientización de la comunidad, la responsabilidad en la autonomía y la Democracia Cultural. Castro (1990) considera el desarrollo de la calidad de vida, la creación de espacios culturales, el estímulo de la participación solidaria y sensibilidad así como la lucha contra cualquier forma de marginación. Besnard (1988) asegura que las más destacadas funciones son fomentar el espíritu crítico, crear actividades y condiciones para la comunicación, impulsar procesos colectivos y potenciar la autonomía de la comunidad.

3.3 Marcos de la Educación Social

Núñez V. (1999) afirma que la pedagogía social trabaja para someter los modelos a crítica, estudiar los vigentes y elaborar nuevos. El modelo educativo social de este trabajo es crítico porque la teoría y la práctica también lo son. Afirma Núñez V. que el positivismo tiene su origen en Comte quien propone una doctrina social en donde la ciencia es capaz de descubrir la realidad en su totalidad. Para la Educación Social el marco institucional

implica la regularización y legitimación de las prácticas o acciones educativas sociales. Este marco sostiene el encargo institucional, los proyectos y los programas que parten de las políticas públicas. Es un componente esencial como todos los demás porque sin ellos en su conjunto o sin alguno de estos elementos no puede haber Educación Social.

3.4 Contenidos, funciones y metodología de la Educación Social.

3.4.a- Contenidos

Específicamente los contenidos en Educación Social son un recorte de la cultura y median la relación entre sujeto y agente. La educación otorga la palabra y da el tiempo para transitar por lo sociocultural (García Molina, 2003) porque habilita al sujeto para aprender a convivir y acceder a múltiples posibilidades. Las “áreas” educativa sociales (Nuñez V., 1999) son útiles a la hora de pensar y accionar un proyecto con planificaciones que atiendan las necesidades reales de los sujetos. En la experiencia se abordan contenidos dentro del área de Expresión, con finalidad de generar distintas formas de expresión circense, plástica y musical. Dentro del área de Convivencia, o sujeto social y entorno para desarrollar más y mejores posibilidades de relacionamiento, como en actividades grupales y colaborativas; por ejemplo con la creación de una *bibliodera* *1.

El área Cultural implica la participación y la relación con diferentes manifestaciones culturales y en Lúdico recreativo la intención es desarrollar formas de comunicación y expresión. Por último el área Psicomotriz vigoriza esas facultades del sujeto, por ejemplo a través de talleres de circo.

3.4.b- Funciones

“El agente de la educación tiene (...) función de causa para despertar el interés del sujeto, aunque para ello debe estar el mismo interesado en lo que hace” (Nuñez, V. , 2010, p. 39). El educador es un mediador entre el sujeto y la sociedad de la que ambos forman parte porque la relación educativa es mediada principalmente por las inquietudes culturales del agente de la educación. Las metas y responsabilidades del educador social se ubican en establecer una mediación entre el sujeto y la cultura, basada en la posibilidad de incorporar a los nuevos que llegan al mundo y la adquisición de contenidos culturales para su circulación sociocultural.

Desde lo psicológico V. Nuñez (1999), afirma que la función de la educación en sentido amplio es preventiva porque trata que las infancias y adolescencias aprendan a “gobernar lo pulsional”.

“Para Freud la pulsión se diferencia del instinto, (...) dirá que (...) no tiene objeto fijado instintivamente”. (...) “Lo que ha sido fijado deviene necesario para lograr una satisfacción”. (...) “Lo que da placer es una satisfacción regulada, si se excede produce malestar” (Nuñez V. , 2010, p. 39).

La cuestión de que el sujeto puede “no buscar su bien” es sumamente importante en la Educación Social porque:

(...) “La función civilizadora (...) intenta regular el goce por la vía del interés y la promesa de futuro”, (...) “es importante hacer la diferencia entre la regulación por esa vía y el odio al goce que apunta a la represión directa bajo (...) un ideal homogeneizador” (Nuñez V., 2010, p. 40).

Es necesario “enriquecer el medio”, siguiendo a García Molina y ser creativo/a la hora de proponer maneras de potenciar lo individual para generar mejor relacionamiento entre los sujetos. En el documento de la Asociación De Educadores Sociales del Uruguay (ADESU, 2010) se encuentran las funciones específicas que se adquieren de ese mismo autor (2003):

“La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social. La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos”. Y la “generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa” (ADESU, 2010, p.9).

El/la Educador/a social es ese medio que permite que algo distinto suceda al dar orden, tiempo y disponer los medios, pero vale recordar que es el sujeto que debe realizar ese tránsito por sí mismo (García Molina, 2003). En Centro Mec Pan de Azúcar el rol que más se asemeja es el de animadora sociocultural en constante reflexión y práctica con talleristas de arte y docentes de alfabetización digital (AD).

3.4.c Metodología de la Educación Social

La metodología es la manera en que se ofertan los contenidos, se construye en función de las necesidades e intereses de los sujetos y a lo que le interesa de la cultura al educador/a. Ese interés por la cultura plural es esencial en Educación Social porque une la relación entre agente y sujeto. La metodología en conjunto con la didáctica generan escenarios educativos. Violeta Nuñez afirma que en la metodología de la Educación Social “Intervienen cuatro elementos: el fin que se persigue, el contenido de la transmisión, la particularidad del sujeto de la educación y el contexto institucional” (Nuñez V., 1999, p. 57).

En la experiencia se media con la cultura plural y se transmiten contenidos para celebrar un mundo de posibilidades para infancias y adolescencias. Esto se realiza con la utilización de formas expresivas como metodología (Talleres de expresión y jornadas lúdico- interciclos). Se reflexiona con Agustina Álvarez (1999) quien afirma que aunque existan una serie de características únicas de los métodos personales, todo/a educador/a social los puede utilizar.

3.5 Lo expresivo en educación

Lo expresivo sostiene la vida anímica para Freud (1930) porque el arte alivia la pulsión de muerte. Esto significa para él que la vida no se puede transitar sin elementos que ayudan a sobrellevarla. El arte para muchas personas es una satisfacción que según Freud sustituye a la realidad. Esto lo realiza generando mecanismos psíquicos como la imaginación, así el arte alivia lo que él denomina la pulsión de muerte. Se coincide con Freud en este aspecto y también con Violeta Nuñez al observar que la educación tiene una función civilizadora al intentar regular el goce por la vía del interés. El interés une la relación educativa entre agente y sujeto argumenta esta autora quien sigue pensamientos de Herbart.

Si bien el arte y lo expresivo no son contenidos específicos, se destaca la importancia de las metodologías expresivas en proyectos socio-educativos al vincular a la educación artística. La experiencia concreta desde un dispositivo de educación no formal integró lo artístico a lo formal.

Gerber Comba expone en la 1era Bienal de Educación y Arte de Maldonado en su ponencia *“La educación en los márgenes y los márgenes de la educación”* que el arte debe abrir “grietas al pensamiento y a la creación que den lugar al mutuo reconocimiento” (Gerber Comba, 2012, p. 170). Desde la Educación Social es oportuno este pensamiento ya que se habilita a potenciar la singularidad expresiva, empatizar y respetar a los otros aún en las diferencias. Se destacan en las metodologías de las formas expresivas la importancia de retroalimentar arte y educación para potenciar la expresión que los sujetos ya traen consigo.

3.6 Creación, juego y participación como formas metodológicas expresivas

Según Jesualdo Sosa (1949) dentro de las formas expresivas se encuentran la creación y el juego, se agrega para este trabajo la participación con adolescencias donde esa forma cumple un papel fundamental como se detalla posteriormente.

Vigotsky (1987) desde lo psicológico considera a la creación como hacer algo nuevo que acompaña el desarrollo de todas las personas ya que todas pueden crear. Asegura que la libertad es punto de partida necesario para la actividad creadora, como se observa en la experiencia, porque para este autor únicamente en libertad la infancia se muestra tal cual es. Una libertad que no es indisciplina porque respeta la propia infantilidad (Castro, 4ta Ed; 2007, p.16). Desde la Educación Social, Del Toro (2013) entre las características del juego menciona que es una actividad placentera, voluntaria, espontánea y opuesta a lo real. Es una finalidad en sí misma e implica participación activa al ser ficción, acción y movimiento.

Se coincide con Montero (2004) al definir la participación como un proceso que desarrolla la capacidad crítica, concientiza y socializa; nuclea aprendizaje y enseñanza simultáneamente además de desarrollar la solidaridad y la colaboración. Es esencial en la construcción de una cultura democrática y un fin en sí misma para Lahore y Silva Balerio (2013), autores que se destacan en la Educación Social por aportar fundamentos para el trabajo participativo en la experiencia con adolescencias.

3.7 Educación, cultura y derechos

Reflexionar sobre cultura es también hacerlo sobre educación lo cual lleva la situación al plano político programático de los estados naciones. En la modernidad todo lo que tenía que ver con lo fuera del control disciplinario era considerado anormal. A lo largo de la historia se percibe como las voces de algunos artistas (en general mujeres), niños/as y adolescentes, por poner sólo algunos ejemplos, fueron descalificadas por no pertenecer a la cultura hegemónica.

Según la definición de Marvin (1983) cultura es un conjunto aprendido de estilos de vida o tradiciones socialmente adquiridos por los integrantes de una sociedad, lo que incluye modos de pensar, actuar y sentir. Para el autor Edgar Morín (2004) el paradigma que reproduce una determinada cultura es exactamente el mismo paradigma que produjo esa cultura. Con este trabajo se busca aportar desde la Educación Social para que algo de esto se modifique al acompañar el pasaje de la modernidad hacia esta “modernidad líquida” (Bauman, 2005) y sus nuevos paradigmas. Según Morín (2004) es la sociedad que suministra lenguaje, cultura y educación a la humanidad. Se vislumbra lo que señala este autor en la necesidad de enfatizar los derechos socioculturales y a la participación de los sujetos.

La experiencia se ampara en la Ley general de Educación del Uruguay N° 18.437, que fomenta la protección a los derechos expresivos o culturales de infancias y adolescencias de una localidad del interior de Uruguay. Sobre el derecho infantil a transitar formas expresivas la Convención de los Derechos del Niño (1989) dice:

1 “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al (...) esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”(…) “Respetarán y promoverán esos derechos” (Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, p.12).

3.8 Educación No Formal, territorio y comunidad

Este trabajo se acopla a la definición de Camors (2016) en lo referente a la Educación No Formal como aporte a lo vincular de manera beneficiosa con la cotidianeidad porque fortalece y suma a la circulación en lo sociocultural. Sobre ese tipo de educación, Gerber Comba en la Bienal de Arte y Educación de Maldonado la define como una educación en territorios no hegemónicos desde la teoría social crítica. La Teoría social crítica se fundamenta en la búsqueda de la transformación del mundo con énfasis en factores culturales y psicológicos. Zuleta Medina y Chaves Torres (2009) aportan que se trata de que la forma de pensar se pueda liberar de perspectivas objetivas. Se concuerda con esta teoría en contra de toda situación que implique violencia simbólica en el sistema educativo y la sociedad.

Para este trabajo se toma un fragmento de la ley Nacional de Educación De Uruguay N° 18.437 para enmarcar la experiencia dentro de la Educación No Formal (ENF) en su Artículo 37 como:

“ (...) actividades, medios y ámbitos de educación, (...) que tienen valor educativo en sí mismos (...) promoción comunitaria, animación sociocultural (...) educación artística, (...) lúdica (...). Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la continuidad educativa” (Capítulo IV).

La Educación Social habilita el acceso a derechos al estimular el protagonismo de los actores locales en el territorio. Esta experiencia al ser pensada como una propuesta de puertas abiertas confirma la reflexión de Elissalde (2015): la presencia en territorio de un funcionario estatal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) es un paso importante para la democratización. Según el ex-director del programa se buscó tender puentes entre sectores menos favorecidos y otros de su misma localidad. En territorio, la lógica del mercado, los medios y la carencia de estímulo artístico, se dan a conocer como una desprotección a los derechos socioculturales de los infancias y adolescencias. Si no hay proyectos socioculturales la violencia se hace latente; es importante encontrarse con el otro para convivir y aceptar la singularidad de cada persona.

4 Sistematización de la experiencia.

4.1 Antecedentes específicos

4.1.a- De la Educación Social en Pan de Azúcar.

Es desde el año 2011 que en Maldonado se imparte la formación de Educación Social en el Centro Regional de Profesores Del Este (CERP). Distintas metodologías de las formas expresivas se observan en distintos proyectos en centros de prácticas y en experiencias que se han llevado a cabo por educadoras/es formadas/os en Montevideo que trabajan en Maldonado desde antes de ese año. En la actualidad en la UTU de Pan de Azúcar se cuenta con la figura del Educador Social dentro del área 274 (área de educadores de Formación Profesional Básica FPB) y recientemente se han sumado a esa área estudiantes avanzados de la carrera en Maldonado. El Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) actualmente cuenta con la figura profesional. En los años 2013 y 2014 dicho centro ha recibido a practicantes de la carrera.

4.1.b- De metodologías expresivas en Centros MEC

A nivel nacional en el 2015 por sexto año consecutivo se llevó a cabo un encuentro que implicó exposiciones, talleres prácticos y mesas temáticas. En documentos sobre el programa Soledad Guerrero y Lucía Caldes (2015) comunican que ya para esa fecha se habían llevado a cabo 11.000 actividades socioculturales y educativas en vinculación directa con las redes locales. Según aportes del equipo departamental pasó un tiempo para entender los objetivos desde la dirección de Centros MEC y empezar a trabajar sobre la identidad de cada centro. A medida que pasaban los años, con los encuentros y capacitaciones nacionales se fue creando el perfil sociocultural.

La promoción sociocultural es uno de los objetivos del programa Centros MEC, en ese contexto se realizaron actividades con metodología expresiva aún antes de la experiencia que aquí se presenta. Como se dijo anteriormente el rol que más se asemeja al del Educador Social es el de animación sociocultural el cual presta servicio en el equipo departamental desde 2009. Hasta el 2017 esa función fue llevada a cabo por una docente en capacitación constante en promoción sociocultural y derechos humanos.

Es a partir del 2017 que el rol de animadora sociocultural en Pan de Azúcar es llevado a cabo por una estudiante avanzada de la carrera de Educación Social en Maldonado. En base a los relatos del equipo se observan antecedentes de metodologías de las formas expresivas en Centro MEC Pan de Azúcar desde la fundación del centro. Desde 2009 hasta el 2018 se realizan talleres de collage, murales y danza. También en 2015 se pide autorización al Municipio para llevar adelante un mural en los muros lateral y frontal. Esta creación colectiva fue el resultado de un taller participativo con la localidad y la comisión de vecinos del barrio apoyó la iniciativa. En lo referente a la promoción socio cultural se abre un abanico de posibles recursos como contratar artistas, hacer paseos didácticos, ampliar la oferta cultural local.

4.2 Marco institucional encargos y funcionamientos de la experiencia

La experiencia se respalda en el programa de Centros MEC (Ministerio de Educación y Cultura) como dispositivo no formal. Centros MEC Pan de Azúcar se inaugura en 2009 en Maldonado junto a los Pueblos Aznárez y Obrero (Piriápolis), San Carlos y Cerro Pelado. Según Elissalde director de Centros MEC entre 2007 y 2015, entre los objetivos específicos se encuentran: sensibilizar respecto a derechos humanos, impartir talleres, impulsar el acceso al desarrollo, difusión y extensión culturales (2008). Para Elissalde (2015) son imprescindibles las políticas localizadas en el reconocimiento de derechos. Desde los inicios del programa los responsables de la programación educativa y cultural son los coordinadores departamentales en constante diálogo con los equipos locales.

En los años 2018-2019 el proyecto del centro se realizó de forma grupal entre animadoras y docentes, se tuvo en cuenta los intereses de la comunidad y se apostó también por una oferta sociocultural amplia. Dentro de la institución el equipo departamental en los años 2018 y 2019, estaba compuesto por 2 talleristas, 4 docentes de Alfabetización Digital, 3 animadores/as, 1 asistente de Alfabetización Digital (AD) y 1 coordinadora departamental.

Centro MEC Pan de Azúcar se encuentra situado en la Calle Álvaro Figueredo esquina Indio Miguel, comparte el edificio con el comunal Municipal del barrio Belvedere, también llamado "barrio peligro". Dentro del encargo institucional también se imparten talleres de alfabetización digital (AD).

Específicamente en los años de la experiencia que se analiza, dentro del encargo institucional se integra el Nodo Adolescente desde el principio de su fundación en marzo del 2018. En el nodo se plantean reuniones interinstitucionales bimensuales para nuclear distintos referentes de instituciones y programas zonales que trabajan con adolescencias.

Dentro de los objetivos se encuentran: "Colectivizar-conocer recursos de la zona, coordinar intervenciones y acciones conjuntas a nivel territorial, pensar conjuntamente estrategias de abordaje para situaciones complejas" (Acta fundacional de 6/03/2018). Desde el centro la función educativa social en este aspecto fue la de mediación interinstitucional con el Consejo de Educación Secundaria-(CES), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), Campus Educativo Deportivo de Pan de Azúcar (CEDEMPA), Unidades Coordinadoras Descentralizadas De Inspección Educativa (UCDIE), Equipo de Escuelas Disfrutables del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Asociación De Salud del Estado (ASSE), CAPI y Referente de Participación (INAU), Municipio de Pan de Azúcar, Políticas de Juventud de la Intendencia de Maldonado (IDM), Club del Niño Jacinto Vera y Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Dentro de las formas de funcionamiento en territorio a cada niño/a o adolescente participante en las actividades se le solicitaban sus datos personales y se convocaba a un referente adulto para una presentación. En la reunión (para talleres en sede), se daban los lineamientos del programa para que las familias también aportaran a la construcción de un centro educativo en donde los vínculos intergeneracionales y locales son relevantes. En la sede y Club de Arte del Liceo las reglas de uso, armado y desarmado del creativo escenario (transformación de una oficina o un salón de clase), se fueron construyendo en colectivo y en el andamiaje. En todas las actividades las reglas partieron de los propios sujetos, al estilo de las primeras experiencias de *Arno Stern*. *2

Con una lógica inclusiva se impartieron talleres en la mañana y en la tarde a contra-horario escolar para que los niños/as o adolescentes que quisieran, pudieran asistir. En la sede y otros ámbitos como se detalla en el desglose de propuestas, la concurrencia no era obligatoria, aunque se solicitaba un compromiso de parte de las familias. Así nacieron reglas de mutuo acuerdo con todos/as los/as participantes. Una de las reglas es que los sujetos debían asistir a los talleres en los horarios acordados, de no ser así debía avisar o solicitar permiso para jugar en la cancha o la calle.

Otras de las reglas se basó en entender que sea cual sea el espacio que se utilizaba, todo debía quedar igual o en mejores condiciones que las que se encontraban antes de iniciar las actividades.

Desde y con instituciones educativas locales existió una comunicación fluida con el centro para saber acerca de las situaciones de estudiantes que corrían riesgo de desvinculación. Generalmente las adolescencias transitaban por el centro y se intentaba que participaran en el Nodo Adolescente. Se tendieron puentes interinstitucionales para coordinar un trabajo socio educativo nunca en solitario. La forma de trabajo con otras disciplinas fue posible gracias a la articulación con docentes de educación física, artística y formal.

Una síntesis de esto se observa en la creación de un Club de Arte en el Liceo de Pan de Azúcar (2019). La premisa inicial de la línea programática de los Clubes de Arte propicia la diversidad de ideas y estimula el trabajo en equipo, se favorece la expresión y la sistematización del proceso de un colectivo, según el expediente de ANEP sobre clubes de arte (2017). A partir de la participación con el Nodo Adolescente en el Liceo de Pan de Azúcar se realizó un encuentro diagnóstico (2019) donde se observó la necesidad de expresarse de las adolescencias. En los próximos encuentros nació la idea de crear un Club de Arte. Se retoma la noción de generar “una relación con el conocimiento artístico (...) para que cada participante pueda sostenerse en el dispositivo educativo” (Abal, 2009, Proyecto Buscapié).

En los encuentros semanales el Club de Arte se enfrentó con varias dificultades en el Liceo, como por ejemplo no tener un espacio acorde dentro de la Institución. Cuando estaban disponibles se utilizaba el salón multiuso (polivalente), aulas libres momentáneamente, la biblioteca o el patio. La habilitación de los espacios se mediaba con los profesores adscriptos. En varias ocasiones se utilizaron dos espacios consecutivos a la vez, ya que al trabajar en “comisiones” (Limber Santos, 2016) y contar con dos talleristas el grupo se repartía a la mitad. Se les recordaba a los sujetos que había personal de limpieza en la institución con el que todos/as debían colaborar. Al utilizar formas metodológicas de expresión corporal como circo los problemas fueron otros, por ejemplo que se precisó un espacio amplio de por lo menos 5 mts cuadrados.

Cuando el polivalente estaba disponible se utilizaba y cuando el clima lo permitía se utilizaba el patio, lugar dedicado a la acrobacia aérea que es la única técnica circense que entusiasmó al Club de Arte del Liceo.

4.3 La comunidad de la experiencia.

Según relatos de los propios pobladores, el barrio tiene sus estigmas desde tiempos en que aún era una zona completamente rural. Quienes viven allí son los actores locales del territorio a partir del cual se despliega este trabajo. Con una perspectiva educativa social los participantes son vistos como sujetos de derecho, con conciencia equitativa de género y respeto por la singularidad de cada uno. Son infancias y adolescencias de una localidad de zona suroeste de Maldonado (Uruguay) con menos de ocho mil habitantes. Esta zona del departamento se caracteriza por estar en inmediaciones de Piriápolis, un punto turístico que hace que los contrastes se vean acrecentados.

En palabras de un referente cultural de la zona Alberto Vaccaro (2021) se rememora que Pan de Azúcar es una ciudad donde la música es parte de la historia local y se siente en cada encuentro. Se inventan y despliegan con lo mejor que tienen: su imaginación y su creatividad. Su capacidad expresiva hace a la singularidad de cada uno y también de la comunidad. En otros relatos de Vaccaro se observa el pasado que aún replica en el sentido de pertenencia que los sujetos tienen con un parque nativo (Municipal Zorrilla). Se corrobora lo antes dicho en la elección que realizaron para la organización de la Jornada Adolescencias al Parque (2019), con su primera ejecución en 2018 en la plaza pero sin el mismo protagonismo.

Se interpretan semejanzas de la experiencia que se analiza con la experiencia de Canteras de Riachuelo, donde también se hicieron salidas a zonas naturales cercanas. Las propuestas de puertas abiertas no solo se permiten en el sentido de trabajar con otras instituciones sino de salir del centro a descubrir y dar paso al “asombro” (Sosa, 1949). En la experiencia en el parque Zorrilla sucedieron meriendas compartidas, diálogos intensos, catarsis escolares o familiares, expresión y juego.

El barrio donde se sitúa la sede ha conseguido mala reputación en los últimos años, producto probablemente del consumo abusivo de sustancias tóxicas y/o faltas de oportunidades. Estas y otras situaciones de vulnerabilidad son la forma de estar en el mundo de las vidas cotidianas de algunos pobladores.

Existe un número significativo de madres jefas de familia que hacen trabajos zafrales o en la temporada. Estas situaciones socioeconómicas familiares se confirman en el encargo institucional del centro de gestionar becas para Educación Media. Otras familias se trasladan desde otros departamentos en verano para trabajar en la temporada en Maldonado y eligen como destino la ciudad de Pan de Azúcar. Si bien es una ciudad, es como tantas otras ciudades de fuera de la capital de la República, poco habitada a los ojos de la metrópolis.

Uruguay es un país pequeño en donde las personas creen conocerse y parece que no pasa nada. La realidad demuestra que la vida pasa mientras los adultos trabajan o duermen la siesta, hay un vacío cultural, una desprotección a infancias y adolescencias que están en sus casas o en la calle. Solo para problematizar sobre una temática específica se informan a continuación datos del Comité Nacional para la Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de la Niñez y la Adolescencia. Luis Purtscher (CONAPEES) asegura que Maldonado se encuentra entre “uno de los departamentos con más situaciones de explotación sexual hacia niños, niñas y adolescentes” (INAU, 2021). Dentro de las instituciones locales públicas de la ciudad existen redes sociales que se encargan específicamente de estas y otras realidades complejas. Lo que no existe es un centro juvenil que se ocupe de proponer proyectos socio educativos a la comunidad.

Centro MEC Pan de Azúcar es uno de los centro educativos locales entre los cuales además hay tres escuelas públicas (una de ellas Especial); un colegio privado, una UTU, un Liceo, un Club Del Niño, un Jardín de Infantes, un Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y un Centro de Atención a la Infancia- Familia (CAIF). Hay además, gestionados por el Municipio un Complejo Deportivo de Pan de Azúcar (CEDEMPA), una Casa de la Cultura y dos salones comunales (uno de ellos la sede de la experiencia que se analiza). En el centro de la ciudad está la plaza con estilo español donde a menos de un kilómetro se encuentran el parque nativo con un arroyo, el Club de Niño Jacinto Vera, la comisaría y el hospital.

4.4 Marco teórico de la experiencia

En el libro *Cartas para navegar* se observa que la Educación y por lo tanto también la Educación Social, hacen posible la transmisión del patrimonio cultural entre los diversos grupos y de una generación a otra para contribuir “a la cohesión social”.

Específicamente “genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización de los sujetos” (Nuñez V., 1999, p.36). La cohesión social es fundamental para generar lazos que contribuyan a la afiliación sociocultural. La Educación Social al trabajar en territorio con otras instituciones contribuye a formar redes de integración entre pares y retroalimentar la relación entre lo heredado culturalmente por generaciones anteriores y lo nuevo latente en generaciones más jóvenes.

En cuanto a los modelos dentro de la Educación Social pueden ser neo higienista o crítico, en el caso de esta experiencia corresponde al modelo crítico fenomenológico. Cruz y Taborda Chaurra (2014) en tanto a la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, reflexionan que se trata de responder a la interrogante que buscan sentido para algunas presuposiciones pedagógicas. La experiencia buscó deconstruir determinados patrones pedagógicos de la época moderna desde una perspectiva educativa social. Se reflexiona que desde esta mirada fenomenológica-hermenéutica se dan relaciones con el mundo donde el vivenciar y el comprender aparecen como misiones pedagógicas. Por ejemplo, se buscaron estrategias para no caer en estigmas o “etiquetas” que dañaran al sujeto y pensar- accionar con lógicas inclusivas. La experiencia y el análisis se enmarcan en el pensamiento complejo que reivindica formas de pensamiento plural.

En la educación tradicional moderna el paradigma interpreta al conocimiento como un vector que el agente proyecta y un “alumno” recibe y asimila. Con los nuevos paradigmas se interpreta que la educación es un proceso donde lo primordial es el papel protagónico de quien se vincula en la relación educativa al asumirse como sujeto de la educación. En la práctica educativa social se habilita a que las personas maximicen su expresividad, esto es porque se toma en cuenta al sujeto desde sus habilidades para construir conocimiento. El momento en que transcurrió la experiencia (2018-2019), estaba en la actual transición educativa que permite que visualizar prácticas alternativas.

Desde la Educación Social se entiende que el arte no es un contenido específico, pero si lo expresivo es válido como metodológico por brindar herramientas que pueden acompañar a todo proceso educativo. De los aportes específicos dentro de la Educación Social en relación con la temática se destaca la mediación lúdica creativa en Talleres de sensibilización artística para adolescentes Buscapié.

Sus fundamentos tienen la intención de transmitir contenidos educativo-sociales y expresivos para aportar a la continuidad educativa de los sujetos. También la experiencia que aquí se analiza buscaba potenciar la singularidad expresiva de los sujetos en el tránsito educativo local para construir conocimiento. Se retroalimentaba lo singular y lo colectivo de forma creativa en territorio. Para ello se toma la definición de territorio desde la psicología comunitaria según Dabas, como un recorrido que incluye múltiples objetos y voces para construir significaciones conjuntas y ampliar “el horizonte de sentido” (Dabas, 2011, p. 72). Sentido significa para la disciplina nombrada anteriormente lo que permite elaborar lo nuevo que sustituya a lo anterior.

Lo que se buscó en la experiencia con estas formas metodológicas es colaborar a revertir las afirmaciones de Vigotsky (1987) en torno a las desigualdades de acceso cultural. Se intentó ofrecer arte a las localidades alejadas de las ciudades en un formato multigrado y con una propuesta educativa de puertas abiertas.

Al tomar aportes de la Educación Rural para el abordaje de los problemas pedagógicos y socioculturales se percibió la necesidad de una perspectiva interdisciplinaria entre técnicos y docentes al igual que en las escuelas granjas experimentales (Camors, 2016). También se incorporaron elementos de la didáctica multigrado para materializar la circulación de los saberes gracias a la interacción entre sujetos de diferentes edades. Dentro de este formato en la experiencia los sujetos se reunían de forma circular para realizar las actividades porque en esta forma distinta a la tradicional se favorece la participación. Se recuerda al maestro Julio Castro en su explicación de cómo el uso de la manera tradicional del banco fijo no permite la misma interacción.

En el pasado de la Educación de Uruguay se destaca la experiencia expresiva de Canteras de Riachuelo llevada a cabo con la “poca libertad que tenía” (1949) como Jesualdo Sosa mencionaba. Vale la pena hoy en la actual democracia, sortear obstáculos que detienen a la educación para generar posibilidades. Esto invita a problematizar sobre la relevancia de la descentralización de políticas, programas y proyectos en base a la expresión del arte y la cultura. Problematizar con la finalidad de que más infancias y adolescencias puedan acceder a recursos expresivos que inviten a potenciar su subjetividad creadora.

Esta experiencia intentó estimular al territorio para complementar arte y educación, como se puede interpretar que realizaron los misioneros sociopedagógicos de México, España y Uruguay. Desde la Educación Social se puede mediar para que cada vez más personas accedan a eventos o formación artística y transmitir cultura a rincones inhóspitos en encuentros interdisciplinarios e institucionales.

En las Misiones Sociopedagógicas de Uruguay se realizaban proyecciones de cine, charlas, canciones, obras de títeres. Este antecedente aporta metodologías en donde son posibles otras relaciones educativas distintas a la tradicional porque se iba al encuentro de los sujetos, se convocaba a la comunidad, se mediaba y se construía cultura. También en la experiencia en Centro MEC se comienza a salir de la oficina hacia otras instituciones y al aire libre, con una lógica de “puertas abiertas” en colaboración con las familias y el barrio. Por esta razón la experiencia se dividió en distintas propuestas que se llevaron a cabo en conjunto con otras disciplinas (Ed. Física y Artística) e instituciones (Nodo Adolescente, Club del Niño).

Para Camors (2016) existe una experiencia significativa de la Educación Rural, donde según este autor lo más novedoso fue la vivencia con metodología expresiva en la Escuela Rural de Canteras del Riachuelo en el departamento de Colonia. Se salvan distancias con quienes llevaron a cabo esa experiencia, para interpretar algún paralelismo entre este antecedente y la experiencia que se analiza. En ambas experiencias se utilizaron metodologías expresivas para adquirir conocimientos y se crearon desde los centros educativos hacia la comunidad con una propuesta de puertas abiertas. En el caso concreto de Centro MEC las metodologías se aplicaban para niños/as de más de 8 años y adolescentes de menos de 15, lo cual coincide con las edades de la experiencia de Canteras de Riachuelo. Es significativa para la educación aquella experiencia donde J. Sosa pudo poner en práctica su teoría sobre la expresividad infantil. A continuación unas palabras del maestro que ayudan a comprender su método e influyen en este trabajo:

“Todos tienen. Y no hay nadie que no pueda tener lo suyo sino se lo quitan. Y nada de lo que cada uno tiene es lo de otro, aunque se haya elaborado en el sueño de los demás. E igualmente puede ser original en los dos. Tanto que hasta parezca sin parentesco. Y cuando alguien no usa lo que tiene; hay que desenterrarlo, mostrárselo y dárselo a comer de nuevo”. (...)

Y cada uno, en un mundo de iguales (...) tendrá su mundo: propio, intransferible, insobornable, original, vivo, activo, definitivo...al servicio de los demás” (Sosa J., 1968, p.p 13-14).

Para posibilitar ese “mundo de iguales” destaca la categorización de formas expresivas como son la creación y el juego, al citar a Washburne: “la primera gran necesidad del niño es la autoexpresión” (Sosa J., 1949, p. 65). Para este autor en la sociedad moderna ya se sabía que el niño “poseía una expresión creadora, (...) censurada dentro del modelo fabril, pero (...) le detenía intencionalmente toda posibilidad de que ella alcanzara a cristalizarse, porque era necesario convertirlo en masa” (Sosa J., 1949, p. 58). En los años 2018 y 2019 se encuentran huellas de la modernidad donde según palabras de J. Sosa, el creador que todas las personas llevan dentro “resultaba un elemento funesto para el exacto funcionamiento de la cadena (...) superproductora” (1949, p. 46). Se coincide con ese pensamiento al igual que con el maestro rural Julio Castro quien fundamentaba brindar al niño/a un tratamiento específico, (Castro J., 2007, 4ta ed).

Estas interesantes ideas se deben recordar teniendo presente otra evocación de J. Castro, sobre la teoría como revolucionaria pero la práctica evolutivamente lenta, (2007 4ta Ed). También en los variados textos de Jesualdo Sosa ya se vislumbraba la dificultad de encontrarse con relaciones de poder y dominación de un mundo adulto sobre la expresividad de infancias y adolescencias. Desde un modelo crítico de la Educación Social es indispensable fomentar la creación, el juego y la participación como formas metodológicas para multiplicar la expresión del territorio y amparar los derechos culturales de la comunidad.

4.5 Relación educativa

Violeta Nuñez en colaboración con otros autores aseguran que *el inter-est* es “relevante en la relación: acción social, (...) educativa” (Nuñez. V., 2010, p.56). La relación educativa no es bidimensional entre sujeto y agente, sino que es una relación mediada por los contenidos. De forma gráfica se incorpora el triángulo “herbartiano” en el que se encuentran tres elementos que lo componen. La cultura es lo que media entre sujeto y agente, la cultura de la que ambos forman parte. Es el agente quien ofrece y el sujeto se apropia de lo que le hace signo en esa propuesta. La relación es mediada por los contenidos culturales como lo representó Herbart.

Esa mediatización es una función que articula la relación desde un rol educativo social en el marco de las metodologías expresivas.

“La primera mediación entre el sujeto y el agente de la educación está dada por: la formación profesional, que permite al agente la reflexión sobre la praxis y los intereses culturales que sostienen a cada uno de los actores” (Nuñez V., 2010, p. 52). “La acción educativa no insiste, sino que consiste/existe en el encuentro y vínculo de agente y sujeto en el mundo de la cultura”, (...) juegan: “la cultura plural, lugar del inter-est, (...) y los sujetos particulares (agente y sujetos de la educación social), que se abren a la imprevisibilidad, (...) con su singularidad intransferible” (Nuñez V., 2010, p. 53).

En la experiencia que se analiza se aporta desde la Educación Social utilizando metodología de las formas expresivas para posibilitar encontrarse con el consentimiento de los sujetos en relaciones que mantienen la distancia óptima necesaria. Esa asimetría subsiste en la relación educativa, lo que permite problematizar relaciones lo más simétricas posibles, al ensayar formas alternativas.

En lo que tiene que ver con la temporalidad este trabajo reivindica la importancia de saber dar el tiempo, esperar y sostener el ritmo de cada persona. Si en la educación moderna el tiempo ocurre de forma lineal, en la concepción actual existen otras posibilidades en espera del tiempo personal de cada sujeto, para que se haga cargo de la oferta y se comprometa con el proceso educativo. Una de las concepciones en la experiencia analizada es que el tiempo de las trayectorias educativas en 2018-2019 no es igual para todas las personas y se reconoce el tiempo como ruptura.

4.6 Concepciones de sujetos. Infancias y adolescencias de Pan de Azúcar

Es en el momento en que el individuo acepta lo ofertado en el proceso que se configura el rol de sujeto de la educación. Se trabajó con escolares en sede, en Club del Niño Jacinto Vera y en Jornadas lúdico- interciclos. Además de la promoción sociocultural, el centro se encarga de la alfabetización digital necesaria para inscribir al sujeto a su época actual.

En lo que concierne a la mirada que la localidad tiene acerca de las infancias de Pan de Azúcar hay distintos estigmas. En un momento son los que a decir de un sector de vecinos/as, se los responsabiliza por estar todo el día en la calle y en la cancha del salón comunal donde el centro está inmerso. En algunas ocasiones que las cosas aparecen dañadas, las infancias y adolescencias eran los principales sospechosos para estas personas. Se recuerda entonces que también “fuera de las pantallas hay un mundo (...) en el que una parte de la infancia se configura (...) material de un mundo que no les hace lugar” (Diker, 2009, p.15).

En la actualidad el conocimiento que se viene construyendo sobre las infancias se muestra ineficaz para dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar en que tiene lugar el devenir infantil (Diker, 2009). Hoy poco o nada se sabe de los contenidos a los que acceden las infancias y adolescencias, afirma la autora y esa idea se sostiene en el análisis. Por esa razón es imprescindible planificar metodologías de las formas expresivas que utilicen medios digitales en las prácticas de Educación Social. En la experiencia se transmitieron contenidos educativo-sociales, dentro del área de arte y cultura al utilizar metodología expresiva del lenguaje fotográfico digital, de forma transversal a todas las propuestas.

En el período de observación territorial (2018) se observaron a las infancias y adolescencias en las cercanías del centro, buscando actividades para hacer más allá de ir a los centros educativos formales. Buscaban donde estar, con quien compartir y poder ser ellos mismos, ya que no existían en el barrio lugares de juego o centros juveniles. Tampoco se conocen otros antecedentes de proyectos o políticas locales que se ocupen. Para otro sector de la localidad las infancias eran “los pobres” a los que había que asistir, se les conseguía ropa, comida, calzado, incluso en 2018 funcionó un merendero en el salón comunal que se encuentra el predio compartido con la sede.

Esa mirada asistencialista no es con perspectiva de derechos humanos y “el merendero” no contemplaba a las adolescencias. Se permite observar una frontera que se consolida entre aquellos que son llamados niños y a los que se aplican “prácticas de minorización” (...) “que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social” (Diker, 2009, p. 36). Se coincide con la autora nombrada quien afirma: “Alguna vez dispusimos de un saber que ocupó el lugar de la certeza” y hoy, (...) la infancia “emerge múltiple, desconocida, desconcertante” (Diker, 2009, p.18). Esto significa que enfrentarse con la incertidumbre

con respecto a los sujetos es parte del trabajo educativo social; al existir esta incertidumbre también la hay en cómo el educador debe poder irse “desaprendiendo” de concepciones obsoletas.

En el año 2018 se comenzó a observar en las infancias y adolescencias sus necesidades expresivas, por lo cual nuevamente se toman aportes de Vigotsky al argumentar que “en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de deseos y necesidades” (Vigotsky, 1987, p. 13). Los grupos eran heterogéneos en edades, en su situación socioeconómica, familiar o por su fisonomía y habilidades. Las diferencias en su fisonomía se observaba en rostros con distintas tonalidades, algunos/as mestizos, afrodescendientes, rubios/as, mixturas rioplatenses cerca de la campaña.

Pan de Azúcar ha resistido varias circunstancias, como por ejemplo que dejara de pasar el tren, o haber visto fábricas irse en bancarrota. Ha sido también como Canteras de Riachuelo un pueblo que pasó hambre. Son ejemplos como también otras localidades donde estuvieron las Misiones Sociopedagógicas o los Centros MEC en todo el país.

Si las infancias sufrían estigmas en territorio, se observa un incremento de esto hacia las adolescencias, explícitamente en la forma en que se organizaba el espacio municipal donde se encontraba la sede del dispositivo. Ejemplo de esto era la cancha en la parte externa del alambrado que cercaba el predio. Por conflictos de ese tipo es en parte que desde el rol educativo social se integró el Nudo Adolescente. Esta red nace para poder revertir la mirada estigmatizante que se tenía sobre la población más joven. Después de adquirir insumos de las propias adolescencias también se logró visualizar la necesidad de expresarse, así se comenzó a planificar un método que incorpora este análisis. Se observa que las edades de entre 12 y 15 años es una edad dispuesta a la espontaneidad, con más razón cuando se tiene acceso a la oportunidad de poder crear libremente.

En términos generales, tanto infancias como adolescencias al comenzar las actividades en marzo del 2018, se mostraban tímidos/as y les costaba expresarse. La violencia era una forma cotidiana de comunicarse y proyectaban tristezas propias de la edad o de las realidades que vivían. Una población de unos veinte sujetos se acercaron regularmente para vislumbrar aspectos subyacentes cotidianos como ausencias de referentes, exclusión social y una autoestima generalmente disminuida.

Algunos de esos conflictos son producto de las intolerancias entre sus diferencias, por esta razón se resolvió desde el equipo hacer énfasis en lo vincular. Se tuvo que mediar para poder resolver esos y otros problemas para que paulatinamente cada sujeto tuviera participación en las propuestas. Se fueron integrando a Centro MEC en el transcurrir del 2018.

Un número de siete sujetos que no desearon participar activamente en otras propuestas, se integraron como “comisión multimedia” porque se encargaban de tomar fotografías o videos. Al prestar atención a lo vincular se observaba, por ejemplo en las jornadas menos estructuradas, que se contaba con la presencia de aquellas infancias y adolescencias que se sabía necesitaban una red local de amparo. El propio grupo hizo un trabajo de cuidado entre pares, en colaboración con un sector de referentes locales que optan incluir a las generaciones más jóvenes a la comunidad local. Desde lo educativo social se mediaba interinstitucionalmente para conocer y resolver situaciones de vulnerabilidad social que incrementaba los niveles de desvinculación en centros educativos formales.

5 Análisis

5.1 Formas metodológicas expresivas en la experiencia

Sobre las formas expresivas Goleman (2009) formula que la creatividad puede enseñarse y junto a Micklus coinciden en que puede refinarse como cualquier otra habilidad. Ya Jesualdo Sosa en su libro “La expresión creadora del niño” llega a la misma conclusión. Por lo tanto se problematiza sobre la validez o no de lo que plantean Goleman y Micklus, que para matar la creatividad basta con hacerse preguntas sobre lo correcto o incorrecto y censurar a las infancias por las respuestas no acertadas. Desde la Educación Social se coincide con no acallar sus voces en defensa de la propia necesidad de crear, jugar y participar activamente que demuestran las infancias y adolescencias como lo amparan las leyes nombradas en la presentación.

La vivencia busca brindar a la creatividad su oportunidad de desplegar autonomía de acción en distintos ámbitos como la sede, Club del Niño Jacinto Vera, Liceo, UTU, Jornadas en parques y salidas didácticas.

El encargo institucional permite amparar los derechos del juego y los Derechos del Niño: La Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada por Ley No.16.137 del 28 de setiembre de 1990 y por Ley No.16.199 del 13 de agosto de 1991) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, consagra en su artículo 31 el Derecho al juego y al esparcimiento. Artículo 31.

1. “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

En consentimiento con Montero (2004) se define a la participación en la experiencia como un proceso que mueve y fomenta recursos (humanos: talleristas, educadora, artistas; y materiales: computadoras, internet, tablets, material didáctico). La participación según Montero comunica de forma horizontal como se analiza en la experiencia al seguir lógicas dialécticas de Educación Popular y la mesa colectiva. Culmina con la idea de que la participación además produce e intercambia conocimiento (dentro de la experiencia especialmente en áreas expresiva-cultural y sujeto social/entorno). Además se coincide con la idea de que fortalece el compromiso con la comunidad (continuando con aportes de psicología comunitaria), porque introduce diversidad y por lo tanto inclusión.

La experiencia que se pretende analizar comienza en marzo de 2018 y culmina en diciembre del 2019.

5.2 Metodología general de la experiencia

Dentro de los aportes metodológicos educativos sociales desde el Centro a la comunidad se encuentran en primera medida la observación y el diagnóstico en conjunto con el Nodo Adolescente para tender puente interinstitucionales. Siguiendo a García Molina (2003) se utilizó metodología “verbal- expositiva” para habilitar la participación creativa.

En 2018 se realizó una feria de recursos educativos locales para dar visibilidad al trabajo de los estudiantes. En 2019 sus producciones se expusieron en redes sociales institucionales, Ferias Educativas o del Libro y fiestas de fin de curso. También en base a este autor se utiliza metodologías “experimental directa” de “simulación” para promover la expresión en acciones concretas como pintar. Se comenzaron a hacer planificaciones flexibles y abiertas (2019), posibles porque el dispositivo educativo no formal lo permitió así como los aportes de la Educación Popular, que influyeron en la utilización de una metodología dialéctica. Se problematizaba para tomar posición en la solución de los conflictos grupales porque se exponían las desigualdades sociales cotidianas al buscar soluciones teóricas y retomar la práctica. La problematización sobre temáticas cotidianas de los propios sujetos giraban en torno a la violencia en distintas variables como discriminación o violencia simbólica. Para resolver esos conflictos se visualizó la necesidad de dialogar sobre género por ejemplo y debatir sobre la diversidad en todos los aspectos de la vida, como componente esencial de la sociedad. En los encuentros no solo se buscaban soluciones posibles a las inconformidades sino que también se dialogaba de los deseos cotidianos.

Desde abril del 2019 el Nodo Adolescente convocó a los delegados liceales y de UTU para saber sus intereses, necesidades, expectativas y el grado de compromiso con el proyecto. En cada instancia grupal del Nodo, desde los equipos técnicos se evaluaban cuáles recursos eran los más requeridos. Fue también ejemplo de utilizar diferentes estrategias innovadoras el Club de Arte en el Liceo de la ciudad.

Desde lo metodológico se empezaron a buscar estrategias para no intentar convencer a la comunidad de que determinadas manifestaciones culturales eran de mejor calidad que otras, por ello el abanico de manifestaciones culturales que se abrió en un momento oscilaba entre las manifestaciones culturales que traían los propios sujetos como el *beatbox*, *hip pop* o *pop coreano*. Esas propias manifestaciones de los sujetos se convirtieron en la motivación para poder dejar salir lo novedoso, sorprenderse y asombrarse.

Sin desprestigiar lo que ya traían, se buscó además transmitir otras formas expresivas como herramientas metodológicas (Álvarez, 2018) para desplegar acciones educativo-sociales. En el Liceo los participantes del Club de Arte decidieron crear una banda musical, acción en la que se podría correr el riesgo de desorientar o paralizar a los adultos referentes. Por esta y otras razones la creatividad fue esencial desde el abordaje en varios aspectos como también para poder mediar determinados conflictos como no contar con espacios y recursos materiales adecuados para las actividades. Estos conflictos fueron una invitación a resolverlos de manera grupal con los propios sujetos.

Dentro de lo específico expresivo se recuerda a Violeta Nuñez (citada por Álvarez, 1999) para asegurar que también la creatividad en Educación Social está en plantear contenidos valiosos y en saber transmitirlos para que los sujetos se apropien. La didáctica al transmitir las metodologías expresivas fue posible por los encargos de talleres de expresión y el rol educativo social. El formato taller que se adquirió es del subsistema del Consejo de Educación Técnico Profesional- Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU), gracias a la visión pedagógica de Figari que tiene relación con el hacer y el pensar, simultáneamente. La creación de la Escuela de Artes y Oficios que lleva su nombre lleva a la práctica desde el año 1878 la filosofía de su fundador. El programa de Dibujo y Pintura de esa institución fue referente a la hora de planificar, como se detalla en la propuesta específica.

En 2019 se brindó la oportunidad de autogestión a los sujetos para la administración de recursos materiales y el consenso en la toma de decisiones. Se dispusieron distintos materiales y recursos como computadoras, impresoras, parlantes, TV, Internet, material didáctico expresivo, dentro del encargo institucional. Como ya se ha nombrado anteriormente el rol que más se asemeja al educativo-social es el de animadora sociocultural en constante reflexión y práctica con talleristas de arte y docentes de alfabetización digital (AD). Las funciones específicas de mediación y trasmisión se detallan en las propuestas.

5.3 Propuestas

5.3.a- Jornadas lúdico-expresivas

Objetivo general: Desarrollar más y mejores posibilidades de relacionamiento.

- En Club del Niño “Jacinto Vera”: Estimular y disfrutar la lectoescritura. En Jornadas lúdicas en Liceo y UTU: Ofrecer un recorrido por dos posibles instituciones a transitar. Favorecer la circulación sociocultural en jornadas interciclos.
- Jornadas Adolescencias a la Plaza (2018) y Parque (2019): Exhibir en la comunidad habilidades de estudiantes de Liceo y UTU.

Metodologías: Ejemplos en Club del Niño de metodologías “directas experimentales y de simulación” (García Molina, 2003): actividades de collage y “dominó literario”. (...) “Se brindan determinadas premisas para romper, jugar, reconstruir estructuras textuales” (Tallerista Julia Cuevas, 2019).

En Jornadas lúdicas en Liceo y UTU: Metodología “directa” (García Molina, 2003) al proponer juegos desde las adolescencias a las Infancias.

Jornadas Adolescencias a la Plaza (2018) y Parque (2019): Se armaron “comisiones” (Limber Santos, 2016) de circo, dibujos, poesía, teatro, cuentos y música para organización de jornadas lúdico-interciclos.

En todas estas propuestas: Liceo, UTU y Parque, se problematizaba sobre temáticas como “bulling” en mejora de relacionamiento entre pares e interciclos. Se jugó colaborativamente en interacción con otras instituciones. La forma de reunión era en mesas colectivas.

Funciones educativas sociales:

En Club del Niño: Se transmitieron técnicas de expresión para infancias de edad escolar del Club del Niño Jacinto Vera. Se medió con equipo del Club para habilitar recurso de tallerista, durante tres meses en 2019.

En jornadas lúdico-interciclos: Se transmitieron técnicas de organización y recreación desde el Nodo Adolescente con delegados estudiantiles de 1er y 2do ciclo de UTU y Liceo. Se medió con Nodo Adolescente y Sextos años de Escuelas Públicas y privadas de la ciudad.

Adolescencias a la Plaza (2018) y al Parque (2019): Se transmitieron técnicas básicas de introducción a la acrobacia aérea para motivar la inscripción a talleres regulares. También se invitó a pintar una bandera colectiva que identificara a los sujetos con el Nodo Adolescente. Se medió con Nodo y CEDEMPA (Centro deportivo Pan de Azúcar).

Justificación: Se corrobora en las jornadas lúdico-interciclos, que el juego “expresa una parte importantísima de las manifestaciones de la psicología infantil” (Castro J., 2007, 4ta Ed. p.32).

Las jornadas al aire libre permitieron una comparación con la experiencia de Canteras Riachuelo y las Misiones Sociopedagógicas por salir de las instituciones al favorecer el tránsito educativo. También porque se fue al encuentro con sujetos de pequeñas localidades para fomentar la inclusión. Mediante estas actividades lúdico- expresivas se ampararon “el derecho del niño al (...) esparcimiento, al juego ya las actividades recreativas propias de su edad”, y (...) a participar plenamente en la vida cultural, artística, (...)” (Artículo 31 Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, p.12).

En acuerdo con el libro “La literatura infantil”, J. Sosa sigue a Froebel para aportar que “esencialmente el juego es una actividad infantil” (1963, p.101) y por lo tanto, la “que es capaz de expresar su intimidad más claramente”, (...) “en todos los juegos” (siguiendo a Michelet) el sujeto “quiere ser y obrar” (Sosa, 1949, p. 72); quiere tener participación y protagonismo, quiere y tiene Derecho al goce recreacional y creativo. Sobre la importancia psíquica del juego, desde la función educativa según Uffelman y Froebel citado por Sosa J. (1963) exacerbaban la observación o el poder de combinación, suministran imágenes novedosas e influyen en el carácter. En general el juego lleva implícita la libertad y está en el soporte de la cultura afirma Huizinga (2001), mientras Winnicott (1999) ubica al juego en una zona intermedia entre lo interior y exterior de la persona. Por último se representa en la inflexión de la voz, elección de palabras o sentido del humor para Goodson (2018). Se observaron estas afirmaciones en todas las actividades.

A la hora de planificar se llevó a la práctica la reflexión del educador social Del Toro (2013) en que se debe presentar un ámbito accesible, lo que implicó tener en cuenta las necesidades de todos los participantes para ser inclusivo.

5.3-b Talleres de Dibujo y pintura.

Objetivos: Estimular la confianza expresiva, sensibilizar ante la forma y crear conciencia social en torno al uso de los colores.

Metodologías: “Directas experimentales y de simulación” (García Molina, 2003), porque se dan determinadas premisas para trazar, combinar, componer, diseñar. Se invitó a la utilización de la “mesa colectiva” (J. Castro, 2007, 4ta Ed.) en grupos multigrado.

Taller: Se aportaron “conocimientos, experiencias, preguntas, que generan investigación y nuevos aprendizajes” (...).Cada sujeto “realiza su propio proceso, a su ritmo, desarrollando sus capacidades y enfrentándose a sus dificultades y logros” (programa de Bachillerato de Dibujo y Pintura de UTU P.Figari, Plan 2008). Se problematizaba sobre las dificultades y se intentaba vencer miedos al fracaso en el dibujo. Las frases más escuchadas en los primeros encuentros son “yo no sé dibujar, yo no puedo”. Se destinaban unos minutos al antes y al después de las actividades para aprender a mantener los espacios y cuidar los materiales. Se dialogaba sobre pintura mientras se pintaba colaborativamente en instancias donde se recordó a Picasso en el sentido de “aprender a pintar como niños”. Se problematizaba sobre el uso de los colores para fomentar el espíritu crítico a la hora de pintar con colores “piel”, o reflexionar sobre modismos culturales de acuerdo al *género* *3.

Recursos; humanos (talleristas/educadoras). Materiales (hojas, lápices, marcadores, pinceles, pinturas plásticas, esponjas, espuma y cartón-plast, cartones, telas, maquillaje hipoalergénico).

Descripción de funciones educativa sociales:

En sede: Se transmitieron técnicas de dibujo para infancias de entre 8 y 12 años.

Se transmitieron técnicas de pintura. Se medió con las familias para realizar salidas didácticas como por ejemplo la intervención en las calles con mensajes y dibujos con tizas para invitar a la población a reflexionar sobre temáticas ecologistas (día del medio ambiente 2018).

En Club de Arte de Liceo: Se transmitieron técnicas expresivas de “stencil” para experimentar en diferentes superficies y soportes, con diseños realizados por un grupo de entre 10 y 20 participantes de 1er y 2do año.

Parque/Plaza. Se convocó a pintar una bandera grupal que representó al Nodo Adolescente

Contenidos: Área de Expresión, arte y cultura, sujeto social y entorno, según clasificación de Violeta Nuñez (1999).

En todos los ámbitos: Formas de mejor relacionamiento entre pares/ interciclos. Organización y autogestión de espacios y materiales. Contribución con la continuidad educativa al fomentar sentido de pertenencia a los centros.

Expresivos (en base al programa de 1er año del Bachillerato de Dibujo y Pintura de UTU P. Figari): “Observación (mejorar la percepción visual), composición (encuadre) y Teoría de Color (color luz y pigmento, armonía)”.

Justificación:

El programa de 1er año del Bachillerato de Dibujo y Pintura de UTU P. Figari Plan 2008 asegura que: “Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender”. Los sujetos de la experiencia transformaron los ámbitos educativos en espacio-taller de expresión a través de acciones como pintar banderas colectivas o una heladera en desuso, al transformar objetos cotidianos tomaron “conciencia” (Freire, 1970) de su acto transformador. Se contribuye con el amparo de los derechos culturales de las infancias y adolescencias de Pan de Azúcar.

Se recuerda a García Molina al posibilitar tareas educativas que reconocieron el enigma en el sujeto (se tomaron en cuenta los tiempos expresivos de cada participante), para generar inclusión. Se fue al encuentro de localidades alejadas de la capital del país, para transmitir talleres expresivos y dar a conocer manifestaciones culturales contemporáneas mediante el acceso a internet para buscar imágenes (Picasso, Cúneo, Petrona Viera). Se realizaron salidas didácticas (MNAV Montevideo, Taller de grabado de Piriápolis).

Vigotsky (1987) afirma que la imaginación depende de la experiencia y define como tarea creadora a toda actividad humana que genera novedad. Esta novedad se observó en la experiencia en la manera en que se organizaron para dar color a objetos cotidianos de gran escala, como una mesa reciclada. El autor nombrado cita a Ribot para proponer la existencia de una relación recíproca entre imaginación y emoción, como se percibe en la experiencia al observar una elevada satisfacción en los procesos creativos. Se recuerda que dentro de los antecedentes específicos ya se habían realizado murales con la comunidad, razón por la que en el momento de la experiencia se observó ese precedente. Por medio de la utilización de mesas colectivas se permitieron vínculos distintos a la educación tradicional por implicar una participación activa de los sujetos.

5.3-c Creación circense: Talleres de Clown, acrobacia y malabares.

Objetivos: Utilizar herramientas metodológicas del arte circense, con distintas instituciones y con otras disciplinas (Ed. Física, ASSE) para acompañar el tránsito educativo local. Aumentar el bienestar socio-cultural de infancias y adolescencias, vigorizando las facultades psicomotrices del sujeto.

Metodologías: En acuerdo con García Molina (2003) se utilizaron metodologías “directas” como la simulación. Por ejemplo se demostró cómo subir a la tela de acrobacia o jugar con malabares. Las actividades se realizaban según la potencia particular de cada sujeto, de forma flexible y con una lógica inclusiva. Esto es porque algunos sujetos tienen más facilidad para la acrobacia, otros para los malabares, o el clown (payaso). Se respetaron los tiempos y singularidad de cada uno/a, sin forzar o desmotivar. Se trabajó de forma colaborativa al ayudarse entre ellos/as mismos para subir a los zancos o a la tela y así lo inclusivo se hace explícito. Con metodología de dramatización se representaron técnicas de clown y de teatro del oprimido de Augusto Boal (2002). Se utilizó el “humor” (Álvarez, 2018) como herramienta metodológica expresiva.

Especialmente con técnicas de acrobacia aérea los desafíos fueron varios, primero que existen riesgos que como educador/a no pueden escaparse. Se debe siempre tener una colchoneta y una escalera disponible por si alguien que sube no sabe o no puede bajar. En estos talleres la “comisión escalera” fue encargada de ir a buscarla en el Liceo o el Parque (previa mediación con adscriptos/as o CEDEMPA).

Al ser una escalera de grandes dimensiones se les explicó a los sujetos como transportarla entre tres personas, abrirla para que quede asegurada y sostenerla mientras una persona sube. Fue también parte del proceso de integrar al grupo a quienes no participaban de la acrobacia.

Recursos materiales: Tela de acrobacia (habilitada por Centro MEC, CAPI-INAU), zancos y malabares (dispuestos por tallerista/educadora), cuerda floja, aros, colchonetas, escalera (CEDEMPA, Liceo, docentes de Ed. Física de la IDM).

Recursos humanos: tallerista/educadora (Centro MEC), Docentes de Educación Física (IDM), practicante de psicología (ASSE).

Descripción de funciones educativa sociales: Se medió con distintos docentes (IDM, ASSE) para realizar un taller anual de Circo.

Se transmitieron técnicas de circo (acrobacia, malabares, clown) con duración de dos horas, una vez por semana (en sede, Club de Arte del Liceo, Parque Municipal).

Se medió con las familias y otras instituciones (CEDEMPA) para hacer acrobacia en tela en el parque. Se medió con el espacio adolescente (ASSE) para que visiten la sede y asistan al taller. Se medió con municipio para solicitar la cancha del Comunal Belvedere y presentar un espectáculo de circo de Compañía Entropía (MEC).

Contenidos: dentro de áreas educativo-sociales: Psicomotriz (concentración, equilibrio, confianza).

Sujeto social y entorno, (convivencia, confianza, disminución del pánico escénico).

Expresivos, (acrobacia: zancos- tela), cuerda floja, malabares (juego con pelotas- cintas- banderas y palos chinos), Clown (caracterización- mirada- caminata- improvisaciones).

Justificación:

Los talleres nacieron al visualizar la necesidad de que existan actividades corporales más allá del deporte. El arte circense como “herramienta educativa para la Educación Social es innovadora” (Barboza, pág. 48 de monografía citado por Álvarez, 2018, p. 8) por razones que se interpretan a continuación: las técnicas de Clown (payaso) permitieron interactuar

desde lógicas absurdas o creativas, y por lo tanto se colaboró en construir formas de relacionamiento menos rígida que en dispositivos más estructurados. La acrobacia en zancos y en tela, incrementó la confianza (en sí mismo y en los demás). Y los malabares colaboraron con el equilibrio en la utilización de los dos hemisferios cerebrales. Todas estas actividades favorecieron la concentración, potenciaron la singularidad expresiva y mejoraron estados de ánimo. Se colaboró con el tránsito educativo al adquirir sentido de pertenencia. Se coincide con lo propuesto por Vigotsky (1987) en lo referente a la relación entre los fenómenos lúdicos- dramáticos propios de la infancia y el aprendizaje de técnicas expresivas dramáticas. En la experiencia se siguió esa línea de pensamiento al utilizar la dramatización.

También algunas técnicas de Teatro imagen (Augusto Boal, 2002) contribuyeron con la resignificación de las vivencias cotidianas de los sujetos. A través de la expresión circense se vigorizaron las facultades psicomotrices como el equilibrio o la concentración (entendiendo a la psicomotricidad como una unidad corporal- anímica y mental). Los talleres de circo fomentaron lo colectivo por su forma simbólica circular y comunitaria. La colaboración entre pares se brindó en el cuidado o confianza en sí mismo y en los otros. Se planteó como actividad inclusiva ya que quienes no deseaban participar fueron encargados/as de hacer registros fotográficos o diseñar vestuarios y maquillajes.

5.3.d- Creación musical.

Objetivos

Posicionar a los sujetos como protagonistas en la formación de una banda musical que nace de los intereses del Club de Arte.

- Objetivos de la Banda del Club de Arte del Liceo:
- Estimular el desarrollo de las capacidades asociadas a la convivencia, creatividad, comunicación y la expresión a partir del trabajo en equipo.
- Aproximar la expresión musical a las adolescencias del Club de Arte con una salida didáctica a la Usina Cultural de San Carlos y una charla/taller.

Objetivos de la salida didáctica a la Usina Cultural: Recorrer el estudio de grabación con personal capacitado. Hacer pruebas de grabación y sonido.

Objetivos de la charla/taller del grupo Desolangeles: Brindar conceptos generales sobre la música en lo artístico y en lo técnico.

Metodologías:

“Directa-experimental dialogante” (García Molina, 2003).

Se propuso armar una banda musical para lo cual se trabajó en “comisiones” adquiridas del formato multigrado, para que cada comisión siempre realizara tareas posibles de ser retomadas en cualquier momento, (Limber Santos, 2016).

Se utilizó el propio cuerpo como material sonoro y rítmico experimental (voz, manos sobre el cuerpo y el piso). En la charla- taller del grupo Desolangeles los talleristas explicaron “cómo estructuran la música, cómo la construyen con la computadora como parte integrada, los teclados, la guitarra eléctrica o acústica y batería electrónica, con ejemplos. Compartieron “canciones” y sumaron “a los participantes (...) a experimentar” (MEC, 2019). A la hora de investigar formas metodológicas expresivas musicales se encontraron algunas respuestas teóricas en el Programa de Educación Musical del CFE.

Recursos humanos (talleristas, educadoras, colaboración de docentes de Expresión Musical del Liceo). Recursos materiales: teléfono celular, instrumentos musicales de pequeño formato que habilita la tallerista. Órgano musical y parlante del Liceo. Micrófono (PP.JJ- IDM), sala de grabación (Usina Cultural), instrumentos (Desolangeles).

Descripción de funciones educativa sociales: Se medió con el Liceo para crear un Club de Arte donde surgió el deseo de organizar una banda musical.

Se transmitió la idea de generar consenso a la hora de los roles desde donde participar, estaban quienes cantaban, escribían y las comisiones de “estética” o “multimedia”, enriquecedoras para el diseño de un videoclip. Se medió con las familias (para solicitar permisos), con MEC (para obtener transporte) con la intención de hacer una salida didáctica a la Usina Cultural de San Carlos.

Se medió con docentes de la Usina para que los estudiantes pudieran conocer distintos instrumentos musicales y tener acceso a una sala de sonido profesional.

Contenidos (Áreas de la Educación Social):

Sujeto social/entorno: En las canciones se abordó la temática sobre equidad de género con letras de los sujetos en torno a la diversidad en todos los aspectos de la vida cotidiana. Creatividad, trabajo en equipo, convivencia.

Expresión. arte y cultura: “la creación, la interpretación y la improvisación”, (Ed. Musical CFE).

Justificación del Taller de creación musical: Desde el rol educativo social se investigó en otras áreas expresivas desconocidas para el equipo ya que el abordaje con adolescencias es una invitación a lo enigmático.

Se tomaron aportes del programa de profesorado de Educación Musical del CFE (p.p 1-2), a la hora de utilizar “otros recursos como la plástica” (maquillaje artístico), “el movimiento” (danza), “las imágenes” (registros fotográficos de las adolescencias), “el contenido literario” (poesías de los participantes), porque permiten “ampliar las propuestas de sonorización, musicalización, estructuración y producción sonora-musical. Es conveniente iniciar además, con la exploración y el uso de herramientas informáticas” (Alfabetización Digital, Centros MEC).

Existían diferencias varias entre los sujetos, entre ellas de gustos de estilos musicales. Se corrobora que la diversidad es parte esencial de los grupos multigrado (Limber Santos, 2016). La escucha grupal se construyó en el andamiaje porque aprendieron a reconocerse y aceptarse. Se trabajó en dupla desde lo educativo social para que la inclusión fuera premisa destacada a la hora de aprender a tolerar. La creación de una banda musical (Fly with me), permitió la integración social de los sujetos. Se intentó deconstruir algo de lo que plantea Moscoso (2013), al afirmar que de la juventud se habla y se la analiza pero difícilmente se le escucha.

Se tuvo que estar atentos desde el equipo educativo social para realmente saber sus deseos e ir en esa dirección. “La creación sonora y musical son esencialmente grupales y por ende requieren de una buena comunicación entre todos los participantes” (Programa CFE, Ed. Musical).

Estas prácticas generaron procesos socioeducativos, ya que la banda en realidad fue un vehículo para que los sujetos participaran activamente en una tarea creativa grupal. Se permitió gracias a que los sujetos crearon la propuesta, se comprometieron, se integraron y expresaron.

5.3.e- Propuestas transversales, (no detalladas): El maquillaje artístico y la introducción al lenguaje fotográfico, la creación de contenidos en redes, todo lo relacionado con lo técnico o estético fueron actividades optativas que funcionaron de soporte en los eventos por ejemplo. Estas comisiones se encargaron de la estética general comparables a los diseñadores que generalmente están detrás del escenario, o de las cámaras. De esta forma se incluyó a la mayor variedad posible de personalidades dentro de los grupos.

5.4 Justificación general

En todas las actividades se observa que las metodologías expresivas en la acción educativa social fomentaron la participación, entre otras características por disponer de recursos. Se generaron vínculos flexibles en las relaciones educativas, así se destaca la resignificación de Freire (1970) acerca de que “no es posible la pronunciación del mundo que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda” (Freire, 1970, p.51). Las metodologías utilizadas incorporaron su “teoría de la acción” al utilizar el diálogo porque no impone, no domestica y colaborativamente los sujetos transforman el mundo.

Se corrobora en la metodología de taller, los aportes de Goodson (2018) como mediación “lúdico expresivo” porque los talleres convocaron a lo sensible y generaron condiciones para lo nuevo, en encuentros con lo enigmático. Ejemplos de ello fueron los talleres expresivos en Club de Arte del Liceo, en sede y Club del Niño Jacinto Vera. Se inició el encuentro (2018) en vínculo con la singularidad de cada uno/a. Lentamente se observó que algunos/as eran hábiles para el dibujo, otros para el color o la actuación, hay quienes tenían más interés hacia la pequeña escala y otros lo contrario. En tareas grupales es donde más se complementaban, en encuentros a decir de Goodson (2018), donde se dieron procesos creativos en términos de inclusión educativa social.

Se retoma al autor Vigotsky (1987) para asegurar que la adolescencia en relación a lo expresivo es un período en que la imaginación pasa de subjetiva a objetiva y la imaginación plástica pasa a la emocional por la formación fisiológica en adultos. Esto se observó en la experiencia en edades entre los 12 y 14 años, con quienes la fantasía emocional es subjetiva en la imaginación. De todos los derechos de las adolescencias se destacan en este trabajo la participación protagónica, según Lahore y Silva Balerio (2013) al observar planteos de estos autores, como por ejemplo que los sujetos transitaban por escenarios culturales y artísticos para ampliar las posibilidades de conseguir otros fines, como por ejemplo hacer efectivo el ejercicio del derecho a ser uno mismo y tomar lo que les corresponde como parte de la comunidad.

5.5. Logros o impactos de la experiencia

Desde la Educación Social se brindaron las formas expresivas que se desglosaron anteriormente, como herramientas metodológicas para infancias y adolescencias de Pan de Azúcar. El equipo aprendió a controlar el ímpetu inicial por ofrecer actividades artísticas o culturales que no hacían signo en el sujeto y tomar las propias manifestaciones culturales de los sujetos para potenciarlas.

Cantidad	Actividad	Ámbito	Temporalidad	Duración	Participantes
Un (1)	Taller lúdico-expresivo.	Club del Niño.	Dos horas una vez por semana.	tres meses.	20 niños/as en edad escolar.
Dos (2)	Jornadas lúdico-expresivas.	Plaza (2018) y Parque (2019)	De 09:00 a 15:00 hs.	Una vez por año, (2018-2019)	Comunidad educativa local.
Dos (2)	Jornadas lúdico-expresivas interciclos.	UTU y Liceo.	Una por cada turno en horarios de 09:00 a 12:00 hs y 13:00 a 16:00 hs.	Una vez por año, (2019)	Idem.
Dos (2)	Talleres de acrobacia en tela.	1.Club de Arte. 2. Complejo	Dos horas una vez por semana	Un mes en cada institución	10 adolescentes

		Deportivo Pan de Azúcar -CEDEMPA			
Un (1)	Taller de maquillaje artístico.	Sede, Liceo, UTU, Parque	regular	anual	15 niños/as y adolescentes
Tres (3)	Talleres de introducción al lenguaje fotográfico	Sede, Liceo	Una hora y media por semana.	Seis clases cada taller	30 adolescentes
Un (1)	Taller de música.	En Liceo	Una vez por semana, dos horas.	Seis meses	30 adolescentes
Un (1)	Taller de circo	Sede	Idem.	anual	30 sujetos
3 (3)	Talleres de pintura	Sede, Liceo, Parque	Una vez por semana, dos horas y Jornadas lúdicas (pintada de banderas).	anual	20 sujetos

Se contribuyó con el tránsito educativo en territorio en esta propuesta de puertas abiertas (2018- 2019) porque se acercó “a los sujetos con el conocimiento artístico”, como referencia al antecedente específico de “Talleres de sensibilización artística para adolescentes Buscapié”.

Los sujetos transformaron la sede en un tercer espacio educativo diferente a lo que implica la familia o el liceo. En 2019 centro MEC es en palabras de los sujetos un lugar de juego, de disfrute, de encuentro, de sana convivencia, donde expresarse y ser uno mismo. Los sujetos se volvieron protagonistas de esta historia al comprometerse cotidianamente con los proyectos educativos sociales.

Sobre los contenidos socio-educativos, se amplió la circulación expresiva, se reflexionó sobre los contenidos de lo que se escuchaba, se veía o cantaba. Se pensó en colectivo en la posibilidad real de producir cultura más allá de ser solo receptores. Realizaron maquillajes y letras de Rap sobre temáticas de género.

Mejoraron las relaciones entre ellos, con sus referentes y con el centro, el cual toman como lugar de reunión y socialización en colaboración con las familias y la comunidad.

Se interpreta que el arte tuvo la utilidad de paliar el malestar de la cultura (Freud, 1930). Lo expresivo tuvo su posibilidad porque infancias y adolescencias ocuparon el lugar de sujetos por su propio e imprescindible consentimiento, ya que se se supo propiciar encuentros y escuchar al permitir hablar, sin dar respuestas inmediatas. Se sostuvieron preguntas que fue responsabilidad de los sujetos responder (García Molina, 2003).

Las actividades realizadas entre técnicos del Nodo y los sujetos, se evaluaron conjuntamente. Se llega a una conclusión favorable en las respuestas infantiles sobre la siguiente pregunta: “¿Cómo se sintieron en instancias lúdicas interciclos?”. Las respuestas se hicieron llegar de forma anónima por parte de los escolares hacia el Nodo Adolescente, a través del Equipo de Escuelas Disfrutables (CEIP). En grupo se leyeron las respuestas infantiles, espontáneas y confiadas hacia un grupo mayor de edad que les espera en las instituciones de Educación Media local.

Dentro de las funciones específicas se medió en coordinaciones interinstitucionales e interdisciplinarias para habilitar recursos humanos y materiales de expresión para que los sujetos sean los protagonistas. Lentamente se fue fortaleciendo una red que hizo que el centro ampliara el nivel de concurrencia y fuera un punto más de apoyo para la comunidad local. Para 2019 se logró respetar la diversidad propia de cada grupo humano.

5.6 Conclusiones:

Se llega a la conclusión de que las formas metodológicas expresivas fomentan la curiosidad y la creatividad desde la Educación Social, porque contemplan la singularidad e intereses de los sujetos a decir de Violeta Nuñez (1999). Se asegura con esta autora que la particularidad de cada uno es la base de la diversidad. Dentro de los aspectos más relevantes de la experiencia fueron las propuestas del Club de Arte, la participación en el Nodo Adolescente y los talleres expresivos. Al utilizar metodologías de las formas expresivas inmersas en las instituciones, se vuelve necesario reflexionar sobre una educación que fomente la expresión. Desde la Educación Social se puede integrar lo artístico metodológico a la educación formal porque permite actividades donde se pone en juego la libertad (Vigotsky, 1987) como punto de partida necesario para la actividad creadora.

En 2018 y 2019 se perciben transiciones entre paradigmas y concepciones educativas, esto ayuda a poder acoplar la educación no formal con la formal para que los sujetos puedan realizar sus trayectos socioculturales que le corresponden por derecho. Las formas expresivas median entre lo actual del sujeto y el tejido social para acompañar su derecho a la trayectoria socio educativa, al acceder y producir bienes culturales o aumentar las experiencias estéticas.

Tanto en la infancia como en la adolescencia, en momentos de distensión la mente fluye, relatan sucesos de su vida que en otros contextos se vuelven más difíciles de descifrar. Para aquellas infancias de familias en situación de vulnerabilidad social se les brinda asesoramiento también en otras áreas socio-educativas, más allá de lo metodológico expresivo. Dentro de los desafíos del equipo fue aprender a actuar frente a esa vulneración de derechos, sobre todo lo que tiene que ver con la temática de género.

Se logran favorecer procesos colectivos e individuales en la localidad, en acuerdo con Camors en torno a las funciones de los educadores: “A pesar de que es un trabajo educativo, se sitúa en el punto de articulación entre lo psicológico y lo social” (Camors, 2016, p.167). Se abrieron puertas más allá de su cotidianeidad para llegar a todos los sujetos con una propuesta integral y equitativa. Se fue al encuentro con los sujetos en una experiencia que se centra en una localidad del interior de Uruguay para colaborar a revertir reflexiones de Vigotsky: “las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores (...) por tener (...) en sus manos todas las condiciones necesarias para la creación” (Vigotsky, 1987, p.14).

En la búsqueda de antecedentes se destaca el rescate del legado cultural de las Misiones Sociopedagógicas en el sentido de construir un marco educativo social y político que vaya al encuentro con esas localidades. Se analiza que desde tiempos de Varela o Sosa, desde los indómitos tiempos de pueblos de ratas, las vulnerabilidades continúan. Cabe preguntar si es solo responsabilidad de los educadores y artistas comprometidos acercarse a estas comunidades y ver la realidad, tal como lo hacían los misioneros sociopedagógicos, Jesualdo Sosa o Centros MEC, por poner solo algunos ejemplos. Seguramente dependa de las políticas públicas y posibles articulaciones con instituciones como UDELAR, INAU, ANEP, CES, UTU, CAIF, MEC, CEIP, CENFORES, MIDES y

Municipios, pero seguramente también sea responsabilidad de la sociedad civil. La historia ha demostrado que el arte y la cultura no tienen prioridad en la agenda política educativa latinoamericana, esto se observa en Uruguay pero principalmente en el interior.

En territorio es fundamental crear cultura con la comunidad para que puedan hacer con su legado cultural (que le pertenece por herencia), lo que más le interese (de acuerdo con su actualidad). Hoy en día y con mayor énfasis aún después de la pandemia por Covid-19, pululan las propuestas de una educación alternativa. Se siente una crisis en esta área a nivel mundial lo cual da lugar a todo tipo de adeptos a inculcar metodologías educativas sanadoras. Es de México de donde Uruguay ha tomado aportes para una Educación Rural que claramente con didáctica multigrado podría abrir el panorama a otras formas de aprender. Como lo recalca L. Santos, esa didáctica puede ser llevada a otros ámbitos. Con los nuevos paradigmas la cultura no debe ser tema solo de especialistas, sino que precisamente las puertas abiertas convocan al diálogo de temas cotidianos.

Dentro de las dificultades en la generación de la metodología se encontraban la falta de recursos materiales, de lugares de participación y de referentes de la cultura local. Todo esto se suma al miedo a lo diferente que inculcan los medios de comunicación masivos y hacen surgir la violencia. Desde el rol socio-educativo, se observa que estos conflictos globales de la época actual también atraviesan a toda la comunidad local. Para resolver problemas de convivencia, por necesidad de los sujetos de estar fuera de las instituciones y seguir una propuesta de puertas abiertas se comenzaron a hacer actividades en la calle, la plaza y el parque. Se empezaron a generar procesos educativo sociales que pudieron romper la lógica vertical y se diseñó metodológicamente a raíz de sus relatos. Los contenidos educativos sociales se abordaron de forma vivencial, donde lo expresivo fue una excusa para distender el grupo y escucharlos.

Las formas metodológicas expresivas aportan a la Educación Social porque amplían la circulación sociocultural, la participación y permiten la transformación social. Se aprende a potenciar la singularidad de cada uno/a, a aceptarse y crear colectivamente para co-producir subjetividad y fomentar la inclusión cultural. En la experiencia concreta, las instituciones cobraron un nuevo sentido porque permitieron elaborar “lo nuevo” en coincidencia desde la psicología comunitaria.

Se colaboró a generar lazos que acrecentaron la confianza hacia los/las educadores/as y se contribuyó con el tránsito educativo en territorio, como se observó en las jornadas lúdico- interciclos donde se medió entre lo actual del sujeto y el tejido social. La comunidad accedió y produjo bienes culturales además de aumentar sus experiencias estéticas. Se encuentran nuevos sentidos a la educación, a través de tareas grupales, artísticas y lúdicas como dimensiones sociales “necesarias de presente y valiente apuesta para el futuro de los sujetos” (García Molina, 2003). Lo vivido en la experiencia en relatos de los sujetos es “desestresante”, relatan sentir un placer diferente porque cambia la percepción al experimentar nuevas sensaciones (como subirse a una tela de acrobacia, por ejemplo).

De gran ayuda para generar este análisis fueron los años de formación dentro de la carrera de Educación Social con aportes de asignaturas del trayecto optativo elegible (Teoría de la Imagen o Heurística del profesorado de Comunicación Visual) que permiten visualizar y analizar el andamiaje moderno de la producción de subjetividad. Otras asignaturas como Taller Rural o Psicomotricidad del IFD también fueron de gran aporte. El taller rural colaboró en dar el marco de referencias de otras experiencias donde existió la metodología expresiva para el trabajo relacionado con proyectos socio educativos en territorio.

Gracias al tránsito educativo optativo por la asignatura de psicomotricidad se vuelve indispensable pensar sobre la mirada que se tiene desde el mundo adulto hacia los cuerpos jóvenes. No se puede accionar lo expresivo sin reflexionar sobre la corporalidad de los sujetos ya que esta modernidad líquida nos muestra cuerpos en movimiento y parece poco probable educar en la quietud. Además se analiza una saturación de lentes cual panópticos de distintos dispositivos que buscan registrar esos cuerpos, muchas veces sin el propio permiso de los sujetos. Eso se aprecia en el rechazo que las adolescencias (y también algunas infancias) demuestran al cubrir sus rostros frente a las cámaras. Esa actitud es interpretada como un “modismo cultural” que parece molestar a algunos adultos. Desde una mirada crítica, hay que estar atentos y defender sus derechos, a la imagen, a los datos personales, a la privacidad en las redes. Las representaciones mediáticas, los patrones y estereotipos que “bombardean” (Acaso M., 2016) las mentes de infancias y adolescencias son parte de la violencia simbólica que el modelo hegemónico dispara.

El arte, además de “paliar el malestar de la cultura” tiene la función crítica social de transformar todas aquellas significaciones culturales que atentan contra los derechos de las personas. Desde la Educación Social se puede colaborar para que más personas en las instituciones puedan manifestar su arte, su cultura y para que todas las voces subjetivas se expresen en igualdad de condiciones, en libertad y que no sean acalladas.

Notas:

- 1 Heladera en desuso, reutilizada como biblioteca no convencional.
- 2 Arnold Stern es un artista e investigador del arte y la educación que ha llevado sus primeras experiencias con infancias en los campos de concentración del holocausto judío.
3. Según la página web de MIDES: “Es un principio de justicia emparentado con la idea de igualdad y el reconocimiento de las diferencias sociales. La equidad incluye como parte de sus ejes el respeto y garantía de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades”.

Registros de la experiencia: <http://www.educacionsocialyarteenmaldonado.blogspot>

Ubicación: Sede en Calle Álvaro Figueredo Esquina Indio Miguel

<https://www.google.com/maps/@-34.7739396,-55.2190147,2857m/data=!3m1!1e3>

Webgrafía:

- Aval A. (2009). Proyecto Buscapié. [Recuperado de <https://www.buscapie.files.wordpress.com/2009/06/presentacic3b3nbuscopic3a9.pdf>].
- Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 2016, 27, pp. 153-178 UDELAR-CENFORES. [Recuperado de: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social].
- Gerber Comba (2012). Ponencia: La Educación en los márgenes, o los márgenes de la Educación. 1Era Bienal de Educación Artística, Maldonado. MEC, IDM.

[Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacioncultura/comunicacion/publicaciones/1era-bienal-educacion-artistica>].

- INAU. (s/f). Adolescencia y educación social. Un compromiso con los más jóvenes. [Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-enlinea/item/1886-adolescencia-y-educacion-social>)]
- Morin E. (2004). La epistemología de la complejidad. Gazeta de Antropología N° 20, Texto 20-02. [Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.h//tml].
- Purtscher L. (2021). CONAPEES. INAU. [Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/institucional/funcionarios/40-inau/sala-de-prensa/noticias>].
- Vaccaro A. (2021). Blog local. [Recuperado de <https://www.pandeazucar.net.uy/escribe-alberto-vaccaro/>].
- Vigotsky Lev Semiónovich (1987). La imaginación y el arte en la infancia. [Recuperado de http://www.proletarios.org/books/VigotskyImaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf].
- Zuleta, Chavez. (2009). La educación bajo el lente de la teoría crítica. Revista Plumilla Educativa pp. 50-61. [Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=592029>].

Bibliografía:

- Acosta K., Elissalde R. y Recalde A. (2008). Más allá de la alfabetización digital. Educar la demanda. Coedición UNESCO/Centros MEC.
- ADESU. (2010). Funciones y competencias del Educador Social. Asociación de Educadores Sociales del Uruguay.
- Acaso M. (2016). Estas no son las torres gemelas. Como aprender a leer la televisión y otras imágenes. Editorial. Catarata.
- Álvarez de Ron A., Mara S., Meerovich M., Pascual S., Pérez G., Romego E. (2018). Exploración sobre las metodologías de la Educación Social: supuestos polisemia e invisibilización. CENFORES.
- Bauman Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Editorial Gedisa.

- Boal A. (2002). Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores. Alba editorial.
- Caride J. (2004). Las fronteras de la pedagogía social. Editorial Gedisa.
- Castro J. (2007). El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y nueva educación. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación, 4ta. Edición.
- Cruz J. y Taborda Chaurra (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. Segunda época. No 39 pp. 161-14 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades, Caldas.
- Del Toro A. (2013). El juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de Animación Sociocultural y de Ocio y Tiempo Libre con niños con discapacidad. RES Revista de Educación Social, Número 16.
- Diker G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?.1a ed. Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento.
- Domínguez P., Lahore H. y Silva B. (2013). Itinerarios para educadores. La Barca, INAU.
- Escarbajal de Haro A. (1992). La animación sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario. Universidad de Murcia.
- Freire Paulo.(1970). La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI.
(1972) Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI
- Freud, S. (1930). El malestar de la cultura. Biblioteca libre omegalfa.
- García García. (2020). RES, Revista de Educación Social Número 31.
- García Molina. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Ed. Gedisa.
- Guerrero S., Caldes L. (Coord.), Elissalde R., Acosta K., Camejo A., Ramos C., Gonnet D., Casa M., Percovich M., Alonso J., Traverso D., Delgado P., Morales S., González Lago M., Guerrero S., Caldes L (autores).(2015).125 Centros MEC en el territorio. MEC.
- Goleman D., Kaufman P., Ray M. (2009). El espíritu creativo. Editorial Zeta.
- Marvin H. (2001). Antropología cultural. Alianza editorial.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós.
- Natorp, P. (1931). Pestalozzi su vida y sus ideas. Editorial Labor, S.A.

- Nuñez, C. (1989). Educar para transformar, transformar para educar. Editorial Alforja.
- Nuñez, Violeta. (1999). Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio. Editorial Santillana.
- Nuñez V., Tizio H., Medel E., Moyano S. (2016). Encrucijadas de la Educación Social. Editorial UOC.
- Santos L. (2016). La didáctica multigrado más allá de la Escuela Rural./ Quehacereducativo/ 91.
- Soler Roca M. (2015). Las Misiones Sociopedagógicas: las de ayer, las de hoy, las de mañana. CEIP.
- Sosa J. (1949) La expresión creadora del niño. Ed. Poseidón.
 (1963) La literatura infantil. La escuela activa. Editorial Losada.
 (1968) Antecedentes de mi pedagogía de la expresión. Número 15 de serie: Aquí, testimonio. Ed. Corporación Gráfica.

Tesis:

- Goodson, Noemi (2018). Título de la tesis “Mediación Lúdico-Expresiva como herramienta de inclusión educativa y social en un Instituto de Formación en Educación Social” Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Uruguay.
- **Leyes, expedientes, actas:**
- ANEP (2017). Expediente Número 2017-25-1-003073. Proyecto Clubes de arte. Ley General de Educación. (2008). Ley Nº 18.4437. Capítulo IV.
- Nodo Adolescente. (2018).Acta Número 1. 3/2018.
- Convención de Los Derechos del Niño (1989)

Anexo:

Rap creado por el Club de Arte:

“Imagina vivir sin agua potable
varios días lleno de hambre
no tener techo para abrigarte
escucha lo que decimos y no mires a otra parte.

De educación y sanidad muchos están privados
y el género femenino es el más afectado
es que hoy en día siguen habiendo desigualdades
entre hombres y mujeres siendo todos iguales.

A muchas chicas a la escuela no las dejan acceder
madres a sus hijos no pueden proteger
y así en la explotación tienen que caer
porque no ganan suficiente dinero ni pa comer

porque cobra más y tiene más variedad el hombre que la mujer
es a ellas a las que hay que agradecer
son cosas que el mundo no quiere entender
manos a la obra hay mucho que hacer
solo queremos concientizarte de que
todos juntos podemos cambiar el mundo”.

Liceo de Pan de Azúcar, Maldonado, 2019.