

## EDUCACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN MEDIA.

### Nuestra posición de enseñantes en torno a la ampliación de la oferta y las miradas.

Matías Meerovich y Gabriela Pérez<sup>1</sup>

1

#### Resumen

*El siguiente trabajo fue realizado a partir del análisis teórico en base a las experiencias profesionales de los/as autores. Se busca generar algunas reflexiones y proponer en relación a las posibilidades de acción de la educación social desarrollándose profesionalmente dentro del ámbito escolar (específicamente en centros de educación media).*

*A lo largo del mismo se plantea como hipótesis que la educación social podría generar un aporte al ámbito escolar por medio de proponer e instrumentar acciones que hagan posible ampliar lo pensable en el sentido de la mirada hacia los sujetos y los aprendizajes.*

*Además se reflexiona sobre algunas dificultades que ha tenido la profesión para asumirse como enseñante, y cómo eso, al interior de los centros de educación media, puede ser peligroso.*

*Por último, como conclusión del trabajo, se proponen algunas conceptualizaciones en torno a qué enseñar en estos centros desde la educación social.*

*(nota: la experiencia se ha desarrollado en Uruguay y se ajusta tanto en el lenguaje como en los contextos a su lugar de origen, que a veces no son concordantes con los existentes en España)*

**Palabras clave:** Educación Social, educación media, enseñanza, mirada, ampliar.

Fecha de recepción: 13-11-12. Fecha de aceptación: 15-12-12.

<sup>1</sup> *Matías Meerovich*, es Docente de Historia en Aula Comunitaria N° 9, Delta del Tigre, San José, Uruguay. Educador Social en Equipo Territorial de Acompañamiento a Familias, Piedras Blancas, Montevideo, Uruguay.

*Gabriela Pérez*, es Educadora Social. Coordinadora en Aula Comunitaria N° 9, Delta del Tigre, San José, Uruguay. Docente en la carrera de Educador Social en el Consejo de Formación en Educación, Montevideo, Uruguay.



## APROXIMACIÓN A NUESTRAS INTENCIONES

Lo que sigue reúne algunos fundamentos y reflexiones que confluyen en torno al interés de explorar las articulaciones entre los centros de educación media y las prácticas de la Educación Social<sup>2</sup>.

Con la hipótesis de que ese necesario encuentro admite ampliaciones y profundizaciones en relación a la situación actual, y que esos ensanches enriquecerían tanto a la propuesta de los centros de educación media como al campo profesional de los Educadores Sociales, es que pensamos e intentamos sistematizaciones reflexivas en torno a nuestras prácticas.

Al inicio de este artículo establecemos algunos parámetros generales que hacen a las experiencias ya existentes de la Educación social desempeñándose en la órbita de la educación media, al tiempo que esbozamos, de forma muy general, ciertas características del momento histórico que se encuentran viviendo en la actualidad los formatos escolares modernos.

Luego establecemos ciertas ideas en torno a la noción de educación, entendiéndola como una institución social, más allá de la forma-organización que tome en el devenir de las construcciones culturales.

Establecidos esos puntos de partida, intentamos instalar la discusión en torno a la condición de enseñantes de los Educadores Sociales en los espacios de educación media, haciendo un breve pasaje por la relación que hemos afrontado con respecto al término enseñar.

Por último, planteamos una suerte de hipótesis de trabajo, según la cual las posibilidades de aporte de la Educación Social al momento de repensar los formatos de educación media tendría que ver con la imagen de "*ampliar lo pensable*" (Frigerio,

---

<sup>2</sup> Este artículo continúa un proceso de pensamiento y escritura que se inició en las ideas y reflexiones que aparecían en la ponencia "Tono y matiz. Composiciones de la educación social en educación media" (Matías Meerovich, Claudia Moreira, Gabriela Pérez), presentada en el grupo de trabajo sobre Pedagogía Social, en el marco de las Jornadas de Extensión e Investigación en FHCE en noviembre de 2011; y se amplió en el artículo "Pistas para un itinerario. Reflexiones en torno a las posibilidades de la educación social al momento de repensar los formatos de educación media" (Matías Meerovich, Gabriela Pérez), publicado posteriormente y publicado en



2007), en cada centro. De esta manera se plantea una ampliación de la mirada sobre los sujetos y sobre los aprendizajes.

## **PENSAR Y ARGUMENTAR LA PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESCENARIOS ESCOLARES**

3

*“Nuestro punto de partida no es ni puede ser la existencia de unos supuestos actores “buenos” y de otros “malos” en la escuela. Todo lo contrario, partimos de una constatación del agotamiento de ciertas dinámicas en relación con las subjetividades no escolares, y, junto a ello, con esbozo de nuevos interrogantes y prácticas que (tanto fuera, como dentro de la escuela) nos aproximan a nuevas imágenes de la experiencia educativa.” (Duschatzky; Sztulwark, 2011, p. 121)*

Los discursos producidos o asumidos desde la Educación Social en el devenir de su desarrollo en nuestro país, permiten rastrear cómo se ha ido transformando la mirada de su relación con el ámbito escolar.

A riesgo de simplificar, podríamos reconocer dos momentos previos: uno, inicial, donde la definición de lo educativo social radicaba, prácticamente, en su condición de no escolar. Otro, un segundo momento en el que la educación social pasó a decir de sí atendiendo más a su “interior”, que a la comparación y definición a partir de su distancia con otras prácticas educativas. El foco se desplaza de lo educativo social como lo extra escolar a lo educativo social a través de qué contenidos, con qué sujetos, desde qué funciones.

Enmarcadas en ese movimiento conceptual se desarrollan algunas experiencias orientadas a pensar las posibles articulaciones de lo educativo social y lo escolar<sup>3</sup>, que resultan antecedentes relevantes para las posteriores inserciones laborales de los Educadores Sociales en estos espacios. En el caso de educación secundaria, ese ingreso

<sup>3</sup> Se hace referencia aquí a los proyectos del Programa de Estudios y Apoyo Académico del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) llevados a cabo en las escuelas N° 42 y 125 (2007 y 2008) y los liceos N° 19, 39 y 46 (2000 a 2003) y 60 (2008 y 2009).



se produce en el año 2009, cuando luego del llamado realizado el año anterior, catorce Educadores Sociales asumen los cargos.

De este modo, llegamos a un momento actual en el que, por una parte, la educación social cuenta con un acumulado tal de experiencias en campo que debe dar lugar a la producción de un discurso pedagógico social en este sentido; pero además, el tránsito de la formación a una nueva órbita institucional<sup>4</sup> vuelve especialmente relevante pensarnos y decir sobre las posibilidades de lo educativo social en los distintos escenarios escolares. Ese cambio de institucionalidad hace que la formación en Educación Social deba enfrentarse a nuevos parámetros y a compartir las lógicas institucionales con otras formaciones en educación.

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

Del mismo modo, hay rasgos, señas, en nuestras acciones que quisiéramos reconocer como esencias de lo educativo social: modos, sentidos y líneas de responsabilidad desde donde lo educativo social debería desplegarse, invariablemente, allí donde se desarrolle la tarea.

Para empezar nos interesa dar cuenta de algunas de estas marcas identitarias de lo educativo social y ponerlas de relevancia al pensar la tarea en el marco de un centro de educación media, no porque sean ellas en sí mismas la tarea, pues no lo son, sino porque representan compromisos y posicionamientos irrenunciables, sin los que se vuelve imposible lo educativo social, sea cuál sea el contexto de acción.

Los formatos escolares que se construyeron durante la modernidad hicieron primar la idea de universalidad, dejando de lado o intentando “corregir” aquellas manifestaciones que excedían ciertas normas formuladas a priori. En la actualidad aparecen en los

---

<sup>4</sup> En 2009 se aprueba en Uruguay la Ley General de Educación (N°18.437), en la cual se establece que la carrera de Educador Social (que desde 1990 venía siendo impartida en el CENFORES-INAU), pasará a formar parte del futuro Instituto Universitario de Educación, funcionando hasta la creación del mismo en el Consejo de Formación en Educación, en un ámbito institucional de transición.



centros escolares nuevas formas de ser y de hacer que parecen desdibujar las reglas universales. Estas nuevas formas entran en tensión con lo instituido y obligan a repensar las prácticas.<sup>5</sup>

Los Estados-nacionales han perdido la capacidad de generar subjetividades ciudadanas. La escuela, como agente de este procedimiento, pierde pie y su sentido fundante. Se advierte “(...) *el agotamiento de una forma de ser escuela, por lo menos el agotamiento de la universalidad de un mecanismo de construcción de lazo.*” (Duschatzky; Sztulwark, 2011:123).

Al mismo tiempo, con la masificación de la matrícula escolar que se produce en el siglo XX, se exponen a otras formas unos engranajes pensados para una elite. De la mano de la pretensión de la universalización de la educación media, ingresan al liceo otros sectores sociales (Dubet, 2006). A la escuela ya no llegan sólo quienes la escuela espera o está preparada para recibir, produciéndose en estas condiciones lo que Lewkowicz y Corea (2004) designan como “desacople subjetivo” (expresión que nombra la diferencia entre lo que el sujeto –sea el adulto o el adolescente- espera del otro y lo que percibe/recibe en el encuentro)

Duschatzky y Sztulwark (2011) plantean la existencia de formas no escolares dentro de la escuela. Lllaman “(...) *genérica y provocadoramente ‘no escolar’ a todo aquello que, desafectado del proyecto escolar clásico, plantea desafíos a la escuela*” (p. 117).

Es en este marco en el que algunas maneras de llevar adelante el entendimiento de lo educativo que en otros contextos puede ser algo corriente y quedar naturalizado en una determinada cultura institucional, puede volverse un aporte, una innovación, una línea de articulación, un rasgo de especificidad en otro contexto institucional. Nos preguntamos si algo de esto sucede con la llegada de lo educativo social a los centros de educación media, ¿qué lleva la educación social a la educación media?, ¿qué de sus tonos, de su identidad es para estos ámbitos una novedad, una diferencia, una apertura en los modos de hacer y ofrecer espacios educativos? Cuando las “imágenes de lo escolar” se redibujan y complejizan, ¿qué puede proponer en términos de líneas

<sup>5</sup> En este sentido creemos que puede verse: Diker, en Baquero, Diker y Frigerio (2007), Duschatzky y Sztulwark (2011), Grupo Viernes (2008).



conceptuales y modos de hacer la educación social al momento de repensar las “formas” de lo escolar?

## EDUCACIÓN MEDIA Y EDUCACIÓN SOCIAL. ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

6

La educación en sentido amplio tiene que ver con un conjunto de prácticas sociales y de relaciones humanas asociadas a ellas, que ponen en juego el manejo de la *herencia cultural*. Pensando específicamente en la educación de las generaciones jóvenes la educación jugará un papel de *humanización* del “*cachorro humano*” (Arendt, 1993) por medio de su inscripción en las redes simbólicas.

En este sentido el liceo<sup>6</sup>, como arreglo social específico destinado a resolver el problema de la educación, tiene como mandato la transmisión-transformación de un recorte específico de la cultura (contenidos curriculares) caracterizado por los conocimientos disciplinares (materias). Más allá de las veces que se ha escrito que el objetivo es “contribuir a formar seres críticos y comprometidos”, creemos que en la práctica se establece como objetivo a cumplir que los/as adolescentes conozcan ciertas premisas disciplinares que le brinden un conjunto de conocimientos socialmente valorados, y compartimos que esto tiene que ocurrir. A su vez, estos contenidos son pensados en forma abstracta y universal para cualquier *otro sujeto de la educación*. Esta apreciación para nada intenta desmerecer este rol. No sólo se lo entiende como necesario e imprescindible para “*inscribir a las generaciones jóvenes en la cultura de su tiempo*” (Núñez, 1999), sino que además se lo evalúa como muy difícil de lograr. Los profesores, dentro del aula, tienen suficiente tarea con transmitir los conocimientos disciplinares específicos, además de los componentes que son inherentes a cualquier acto educativo, y alcanzar esto es un logro muy importante.

---

<sup>6</sup> En Uruguay los centros de educación media se dividen entre los de un perfil ligado a la formación técnico profesional (Escuelas técnicas) y otros que recogen la tradición del traspaso cultural más general organizado en una estructura curricular por materias correspondientes a distintas disciplinas (Liceos), sin el componente de capacitación técnica.



## LOS PELIGROS DE LA INVISIBILIDAD DE LA ENSEÑANZA (o la contradicción de un modo)

El ingreso de la educación social a la institución escolar, donde es absolutamente fuerte la tradición en relación al lugar del enseñar en el mandato y la tarea, nos demanda reflexionar acerca de qué lugar tiene la enseñanza en nuestras prácticas. Preguntarnos por esa cuestión es ineludible a la hora de desplegar en ese ámbito particular un accionar verdaderamente profesional construido a partir de nuestras reflexiones y no devenido pura e irreflexivamente de los mandatos institucionales.

Podría afirmarse que la Educación Social en Uruguay se ha venido conformando como ocupación-profesión en los últimos veinticinco años, sin prestar, en general, mayor atención a la enseñanza. El desarrollo del campo de la Educación Social en nuestro país parece haber ido modificándose, de un primer tiempo en el que lo educativo quedaba eclipsado por lo social, a un tiempo posterior cuando al menos a nivel de los discursos se produjo un vuelco hacia el énfasis en lo educativo. Algunos autores analizan giros semejantes que aun cuando refieren a otros contextos, nos ayudan a entender el caso local. Molina propone:

*“Defender que la Educación Social es una profesión educativa y una profesión social y que estas dimensiones son inseparables salvo por abstracción teórica”*  
(2003b: 28)

en tanto:

*“hasta el momento, los educadores sociales han mostrado más interés y preocupación por las situaciones personales y/ o sociales de las personas que por los posibles procesos o recorridos educativos que pudieran realizar.”* (2003: 29)

Decir que en los últimos quince años se ha ido enfatizando lo educativo, alude a la incorporación de conceptos, temas y preocupaciones que se aproximan a la consideración de la Educación Social como una práctica pedagógica. Aparecen de esta manera conceptualizaciones en torno a modelos educativos: contenidos, sujetos, objetivos, marcos institucionales. Desde esta perspectiva podría darse lugar a pensar en términos de enseñanza, sin embargo tal concepto no aparece claramente, más aún, se omite. No se habla de *enseñanza* directamente sino de *transmisión*. La omisión o al





menos escasa notoriedad que el término *enseñanza* ha tenido en esos discursos no debería resultarnos ni tan casual que la pasemos por alto, ni tan intencional que nos haga creer que hay opciones conceptuales que explican tal ausencia. ¿Por qué habría entonces de ocurrir entonces esa falta?

Una primera hipótesis podría ser que un término se toma como sinónimo del otro en el discurso de la educación social, aunque esto pasaría por alto desarrollos y posicionamientos que no sólo ponen en duda esa identidad de sentidos, sino que incluso argumentan sus diferencias (Merieu, 2006; Frigerio y Diker, 2004; Alliaud y Antelo, 2011).

Además de la pregunta a la que referíamos anteriormente acerca de relación entre transmisión y enseñanza para el discurso de la Educación Social, importa pensar si la no utilización del término enseñanza ha tenido consecuencias en las prácticas o dicho de otro modo, cuestionamos si es posible enseñar sin decir que se enseña.

En el discurso de la transmisión pueden encontrarse ciertos equivalentes con una concepción de enseñanza que haga hincapié en las formas de enseñar para que otra persona (alumno o sujeto de la educación) aprenda (sin que esto implique una preocupación específica por la cuestión de cómo aprende el que aprende). Entonces, se marcarían aspectos similares, preocupándose sobre la metodología, la segmentación y gradualidad más adecuados, sobre qué y cómo enseñar un recorte cultural. El énfasis estaría puesto en el adulto que propone los contenidos y decide acerca de los modos de presentarlos.

Traemos las palabras de Estanislao Antelo, quien desde una visión más centrada en el maestro y en lo que ocurre en las escuelas, intenta responder la pregunta “¿A qué llamamos enseñar?” de una manera que va en este sentido.

*“Un recorrido inicial por el término enseñanza nos depara una versión bien conocida que hace hincapié en el reparto o en la distribución de diversas cosas. Es “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro” (Basabe y Cols, 2007: 126).*

La definición introduce un vocablo central para la acción educativa –*transmitir*–, pero lo hace sin detenerse demasiado en la diferencia entre los verbos: por un lado: *transmitir*, y



por el otro, el aparentemente más ramplón, enseñar. *"Si el intento tiene éxito, la transmisión es lograda. En ese sentido, la transmisión funciona como efecto de una enseñanza."* (2011: 19)

La referencia a este autor creemos que da cuenta de lo que es el acumulado de la Educación Social, estableciéndose una visión de la enseñanza en los términos de un agente que hace algo (muestra señas, señala) en relación a un sujeto, lo cual busca que un saber preexistente, ya establecido en términos de contenidos, se transmita de un individuo a otro.

Otra explicación podría ser que la opción por un término diferente de enseñanza salvaba la necesidad de desmarcarse de las prácticas y los discursos escolares tradicionales. La visualización de que existen contenidos "propios" daba una razón de existir a la Educación Social, pero nombrar la puesta en juego de los mismos como enseñanza la hubiera dejado demasiado próxima a lo escolar. Ahora bien, una vez alcanzado cierto desarrollo en el proceso de profesionalización y pensándonos específicamente al interior del ámbito escolar, no deberíamos negarnos a las preguntas por la existencia y consistencia de nuestras prácticas de enseñanza en esos espacios. Esto es, poder dar cuenta de si enseñar es parte de nuestras funciones en los centros de educación media y en caso de que lo sea, conceptualizar en torno a qué enseñamos.

### **"AMPLIAR LO PENSABLE"<sup>7</sup> EN EDUCACIÓN MEDIA**

En la expresión del encabezado, Frigerio ubica mucho más que una figura profesional, un rol o una disciplina. Se trata de un posicionamiento conceptual, un modo de entender la institución escuela y sus sentidos, un modo de mirar al otro y de entender la responsabilidad y la tarea por parte de los adultos que encarnan esa institución.

Lo escolar –en su versión actual- no se amplía solo por la incorporación de nuevas figuras profesionales. Esa búsqueda es colectiva, es de todas las personas que integran los centros. Alcanzar ese modo de "ser liceo" que queremos, requiere de múltiples movimientos institucionales, y de la posibilidad de que todos los actores que se

<sup>7</sup> Frigerio en Baquero; Diker; Frigerio, 2007



desempeñan en la función educativa enmarquen su tarea atendiendo a algunas “pistas” conceptuales. En este sentido, se nos vuelven insoslayables algunas referencias: las prácticas de acogida que propone Derrida (2008), el riesgo de la deslibidinización de las prácticas del que advierte Frigerio (2007) y la atención a los “gestos mínimos” y “pactos de mediocridad” que menciona Skliar<sup>8</sup>, son puntos de partida irrenunciables.

## **AMPLIAR LA MIRADA SOBRE EL SUJETO: LO PEDAGÓGICO SINGULAR**

En términos generales, podríamos establecer que los docentes llevarán en sus prácticas elementos que tienen en cuenta fundamentalmente lo pedagógico. Por otro lado otras figuras profesionales (psicólogos y trabajadores sociales) pondrán énfasis en las singularidades de cada adolescente, pero no desde un marco pedagógico. Desde la educación social se podrá agregar una mirada diferente, y característica, que tenga en cuenta al mismo tiempo lo pedagógico y lo singular.

Creemos que es viable pensar en una matriz de formación, que si bien no condiciona, predispone a los sujetos a enfrentar la realidad y posicionarse en sus prácticas desde un lugar particular.

La Educación Social entrecruza categorías analíticas que conllevan una forma de entender las prácticas educativas que llamaremos mirada pedagógica singular. Esta mirada está signada por la visualización del otro como un sujeto-educando, que no se construye a priori, sino en situación; entendiéndolo como devenir simbólico singularizado por un conjunto de inscripciones específicas. En este sentido, la educación social se constituye como una práctica signada por una mirada de lo pedagógico en clave de singularidad, es decir una práctica pedagógica que se desarrolla en situaciones particulares, y con sujetos portadores de trayectos vitales únicos e irrepetibles.

---

<sup>8</sup> Ambas expresiones fueron presentadas por Skliar en oportunidad de la conferencia que diera en Montevideo, invitado por ADESU en 2010. Ambas expresiones surgen en el marco de un grupo de discusión coordinado por Skliar e integrado por maestros. Cada una de ellas intenta dar cuenta de un tipo de práctica, con signos diferentes. Los pactos de mediocridad tienen que ver, por ejemplo, con aquellas acciones de rebaja, de entrega del potencial del acto educativo a cambio de la economía del esfuerzo. Los gestos mínimos, en cambio, designan aquellas acciones simples, en apariencia casi imperceptibles, que tienden al lazo, al despliegue, a la posibilidad.

La Educación Social se caracteriza por proponer no a partir de universales sino basándose en lo propio de cada *otro*; intentando generar propuestas que atiendan a lo singular de cada sujeto en cuanto a la metodología, la selección de la herencia a poner en juego y los objetivos de la acción, buscando potenciar las capacidades personales.

Se trata de “(...) *situar una acción educativa que presente un plus, algo más que potencie las capacidades de acción de los ciudadanos*” (Fryd; Silva, 2010: 21) intentando que en ese movimiento de despliegue, de variedad, algo enlace con la singularidad del sujeto es el aporte que creemos puede realizar la educación social en estos espacios, llevando allí la mirada pedagógica singular, apostando a una búsqueda colectiva para que el centro de educación media se presente ante el adolescente como una plataforma cultural que se dispone a intentar la articulación entre lo que ofrece para todos, con lo que ofrece para cada uno.

Intentamos sostener que cierto rasgo de especificidad de la educación social al interior de los ámbitos de educación media, puede pensarse en el sentido de un conjunto de prácticas y análisis que parten de entender que existe una construcción singular de cada situación pedagógica.

La mirada pedagógica singular se relaciona con la concepción de la “*experiencia*” (Larrosa; Skliar, 2009) educativa en situación. Esa otra persona con la que entramos en relación en el marco de una experiencia educativa, es un ser devenido sujeto a partir de un cierto conjunto de experiencias, con las que ha conformado una determinada “*relación con el saber*” (Charlot, 2006). Entonces, no puede pensarse en una subjetividad esperada-prefigurada. Por esto, al cruzar lo pedagógico con lo singular no puede establecerse un determinado modo de abordaje preconcebido, independiente de esa otra persona. En este sentido lo pedagógico singular se vuelve en situación, no regulado por reglas absolutas sino mediado por condiciones de posibilidad.

## **AMPLIAR LA OFERTA: UNA OTRA MIRADA SOBRE LOS APRENDIZAJES**

La malla curricular de educación media pone a disposición porciones de la cultura (contenidos) ligados a lo disciplinar reconocido por los espacios académicos

---

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

tradicionales. Quedan por fuera de esta propuesta una variedad de elementos de la herencia cultural, algunos de los cuales pueden ser tomados por la Educación Social.

Sostener que existen ciertos recortes de la cultura que se pueden sumar a la oferta de los centros de educación media no implica pensar en que todo lo relativo a la cultura deba ocurrir en estos espacios, ni que todo lo educativo que ocurre en ellos deba tener forma de materia o clase.

No se trata de dar lugar a la vocación totalizante que pueda albergar la institución. No todos los encuentros del sujeto con la cultura deben tramitarse dentro de los centros escolares, no es eso lo que intentamos afirmar. Sí que sería deseable que se pudieran encontrar algunos contenidos que no se inscriban en lo previsto en el currículum.

Estamos convencidos de que en sus tránsitos educativos los sujetos deben circular por espacios, propuestas e instituciones diferentes. El sentido que damos a ampliar la oferta tiene que ver con un posicionamiento en torno a cuáles son los saberes legítimos.

Encontramos también un sentido de ampliar la oferta relacionando con lo metodológico de nuestras prácticas. El trabajo pedagógico en algunas situaciones no logra tanto despliegue y efectos mediante abordajes discursivos directos, como a través de *modos oblicuos*, entendiendo por éstos los modos más diversos y variados que se pueda ofrecer al sujeto en términos de contenidos, encuadres y lugares a ocupar. De alguna forma, se trata de abordar estos temas de modo indirecto, generando contextos y “espacios de triangulación” en los que cada sujeto pueda integrarse, experimentándolos y mostrándose (quizás) de un modo diferente al que habita otros espacios de la propuesta educativa. Es así que enfocamos el trabajo sobre algunas temáticas a través de propuestas que no consisten en trabajar del modo más directo y explícito la convivencia, el conflicto, la responsabilidad o la participación, por ejemplo. Recurrimos a proyectos de acción que consideramos válidos en sí mismos, pero a los que les otorgamos - a la vez- un fuerte potencial como propiciadores de experiencias para los adolescentes que les permitan resignificar su vínculo con la institución educativa.

Cuando el sujeto puede participar de una propuesta que, simultáneamente, lo convoca, conecta con sus ganas y concita su interés, a la vez que le ofrece la posibilidad de



mostrarse y vincularse con el espacio y los demás integrantes del centro de un modo diferente al que lo hace en su condición de estudiante, pueden producirse efectos de enlace y de “*activación de las potencias*” (Duschatzky, 2007) que trasuntan lo que se abre en estos espacios extra aula, al salón de clases.

## CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO A QUÉ ENSEÑAR

Por último, quisiéramos dejar en lo que sigue algunas posibilidades en relación a lo que entendemos serían líneas de acción factibles a ser desarrolladas desde la Educación Social en un centro de educación media. De ellas –que serían solo algunas de las posibles- se desprende el qué enseñar.

### **Continuidad educativa y tiempos de pasaje:**

Pensando en educación media, abordar la continuidad educativa significa enseñar algunos saberes necesarios tanto para el ingreso del adolescente a primer ciclo desde primaria, como su pasaje a segundo ciclo.

La llegada al liceo significa algo nuevo, desconocido, que puede generar curiosidad y desafío; pero puede también atemorizar, estancar, dificultar el acercamiento hacia lo otro desconocido o poco conocido. Incluso puede llevar a rechazar lo extraño. En parte, la intimidación que provoca aquello que es percibido como diferente, ajeno y hasta atemorizante, puede resolverse accediendo a información, profundizando en el saber que se posee acerca de lo novedoso.

La circulación y participación en espacios y propuestas novedosas, suele demandar a los sujetos niveles de autonomía, de asunción de responsabilidades, nuevas formas de saber estar que implican usos, habilitaciones y fronteras que difieren, en alguna medida, de las ya conocidas.

La experiencia deja señas, registros, en el sujeto que la vivencia. Haber transitado por situaciones inscriptas en un “*espacio de seguridad*” (Merieu; 1998) ofertado por un

equipo educativo, permiten al sujeto acercarse a lo nuevo (y en principio ajeno) desde el disfrute, el descubrimiento, la inclusión.

La tarea entonces para la Educación social en este sentido sería la de

1. 'enseñar el liceo', tomando esta expresión como todas aquellas acciones y propuestas que lleven a mostrar y hacer explícitos códigos y lógicas institucionales cuyo conocimiento y la habilidad para entrar en diálogo con ellas se vuelven rápidamente requisitos para poder transitar por estos espacios,
2. pero a la vez, se trata de mostrar también los modos y dispositivos posibles para hacer notar las diferencias o desacuerdos con ese encuadre.

En lo primero se incluyen una variedad de saberes y objetos a enseñar:

- instrumentos que faciliten la organización de los tiempos personales (entender una grilla de horarios, manejar una agenda o un calendario para llevar un registro que permita prever tiempos de estudio y evaluaciones);
- significados que permitan entender la jerga institucional (saber qué quieren decir expresiones tales como 'tener escrito', 'nota de oral', 'hora libre', 'entrar a segunda', 'entregar las láminas', 'esto no es un estadio');
- estrategias que permitan economizar los esfuerzos (saber que se deberán 'enfrentar' a doce profesores y otros adultos como adscriptos y directores, quienes les pedirán cosas diferentes, y que en la posibilidad de 'adaptarse' a esa lógica radica gran parte de sus posibilidades de permanecer en el liceo).

En lo segundo se enseñarán:

- estructuras y formas relacionales para organizar reclamos y desacuerdos que se tramiten por vías que permitan una mayor efectividad de los mismos y no coarten la permanencia en el liceo. (Mostrar que el insulto o la agresión no arreglará las dificultades, y que existen otras formas de hacer oír desagrados y desacuerdos).

Por otro, pensando en el pasaje desde un primer ciclo básico común a un segundo ciclo donde se diversifican las propuestas y es necesario optar, perfilando hacia diferentes

opciones de formación (bachilleratos diversificados) aparecen otros posibles saberes a enseñar:

- Mostrar la oferta en un plazo inmediato (opciones de bachillerato, lugares donde encontrar cada opción, plazos y requisitos de inscripción, estructuras curriculares, sistema de evaluación y pasaje de grado) y también pensando en una proyección más amplia (posibilidades que abre cada opción).
- Mostrar otras ofertas educativas, más allá de las instituciones formales (que acreditan para avanzar en la escolarización).

### **Ofertas culturales**

Otra línea posible tendría que ver con la ampliación dentro y hacia afuera del centro, de la oferta cultural. Esto se traduce en la generación de propuestas, espacios y actividades a través de las cuales se pongan en juego contenidos a enseñar, o bien se establezca el contacto del sujeto con ese recorte cultural (algunas veces esto estará más conectado con alguna de las materias curriculares y otras no, tendrá entonces que ver con aquello del universo cultural que no se tramita en las asignaturas). Sería imposible listar las opciones en este sentido, por lo que recurrimos a unos pocos ejemplos que se han puesto en práctica.

- Dentro del centro: ciclos temáticos: cine, aproximación a estilos musicales del mundo, costumbres, fiestas y rituales, costumbres culinarias; club de ciencias; círculo de lectores; blog o revista del centro; radio comunitaria; ludoteca.
- Involucrando salidas: lugares y ofertas en los que ocurre la producción cultural (teatros, cines, instituciones educativas, museos, clubes deportivos, tablados) o lugares y espacios públicos (barrios, plazas y parques, humedales, rambla, playa).
- En cuanto a lo particular: habrá una línea de trabajo que tenga que ver con mostrar, a cada adolescentes, propuestas y ofertas que tengan que ver con sus intereses, potencialidades, contexto, situación particular, etc. Pensamos en mostrar posibilidades de acuerdo a la singularidad de cada sujeto (o grupo). No todos





transitamos igual los espacios, ni tenemos los mismos intereses ni proyectos. A partir de la mirada pedagógica singular a que hicimos alusión anteriormente, los/as educadores/as sociales podremos mostrar cosas diferentes para cada uno. sólo a modo de ejemplo, con esto nos referimos a que si a algún adolescente le interesa particularmente la aeronáutica, se podrá mediar para encontrar ofertas en este sentido. Lo mismo si a alguno le interesa particularmente algún deporte, o los motores, o la peluquería, o las artes circenses, o algún instrumento musical, etc.

## APROXIMACIÓN A UNA SUERTE DE CIERRE

Para “*ampliar lo pensable*” (Frigerio, 2007) en relación a las formas de los dispositivos de escolarización, no alcanza con una propuesta aislada, ninguna propuesta transforma por sí sola los modos en que todos y cada uno de los sujetos pueden habitar una organización.

Es desde ese recaudo que quisimos presentar algunas conceptualizaciones, desde la Educación Social, en torno a las posibilidades ampliar miradas, aprendizajes y enseñanzas en los centros de educación media.

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

Por otro lado, estar dentro de un centro educativo como los de educación media obligan a poder generar propuestas claras, que sin olvidar las demandas institucionales, partan desde la propia Educación Social. Es en este sentido que creemos que deberíamos presentarnos haciendo énfasis en nuestra condición de enseñantes (de otras cosas y con otras formas).

En una institución donde la enseñanza tiene una importancia tan grande, eludir nuestra condición de enseñantes puede llegar a significar que la parte social sea la carta de presentación en este nuevo ámbito. De ese modo estaríamos reeditando aquella identificación con las marcas de nacimiento a la que aludimos anteriormente (García

---

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Molina, 2003b). Esto, nos parece, iría en desmedro del proceso de profesionalización que (con idas y vueltas) se ha venido realizando.

## BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (2000): *Lo que queda de la escuela*. Rosario: Cuadernos de Pedagogía.
- Alliaud, Andrea; Antelo, Estanislao (2011): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arendt, Hannah (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- (1993): *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) (2007): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Charlot, Bernard (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Derrida, Jacques; Dufourmontelle, Anne (2008): *Hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (Comps.) (2005): *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Duschatzky, Silvia y Sztulwark, Diego (2011): *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia; Farrán, Gabriela y Aguirre, Elina (2010): *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia (2007): *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, Graciela; Skliar, Carlos (Comps.) (2005): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Fryd, Paola; Silva, Diego (Coord.) (2010): *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina, José (2003a): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- (2003b): *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Grupo Viernes (2008): "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires". En *Revista Propuesta Educativa*. Año XVII. Número 30. Noviembre, 2008. Buenos Aires. Editorial Progreso.
- Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina (2004): *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.



- Merieu, Philippe (2001): *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Montes, Nancy; Tiramonti, Guillermina (Comps.) (2008): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Núñez, V (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Skliar, Carlos (2007): *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.

