GT 21: Educación y desigualdad social: experiencias y debates sobre la educación pública, la educación popular y la pedagogía social

Educación Social y liceo. Un rastreo de prácticas

Matías Meerovich

Introducción

Este trabajo[1] intenta rastrear las señas de las prácticas de los/as educadores/as sociales en los liceos de Ciclo Básico de Educación Media[2]; y proponer algunos recorridos posibles para el futuro. Para esto se realizan una serie de entrevistas a educadores/as sociales que se han desempeñado profesionalmente en diferentes liceos de la zona metropolitana, buscando acceder al entramado de sus experiencias laborales y sistematizando las pistas que aparecen en sus palabras.

El ámbito liceal no se inscribe entre los lugares tradicionales de acción de la Educación Social, sin embargo, al momento actual ya han sido desarrolladas un número considerable de experiencias[3]. Entonces existe un recorrido, que si bien no es demasiado abultado, se vuelve nada despreciable y digno de constituirse como materia prima para desarrollar una reflexión al respecto.

Por otro lado, la actualidad está signada por un cambio institucional, que lleva a que la formación de educadores sociales pase a enmarcarse en una institución que aloja también la

---

1 Se retoman ideas trabajadas en el marco de la monografía de egreso de la carrera de Educación Social (Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay).

2 En el Uruguay, según la Ley General de Educación, Nº 18.437, la Educación Media se divide en Básica y Superior. Dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) son dos los subsistemas en los que existen instituciones que acrediten el pasaje por la Educación Media Básica. Dentro del Consejo de Educación Secundaria (CES) existen los liceos, y también otros dispositivos que se agrupan el los Programas Educativos Especiales (PEE): Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas y Educación en Contexto de Encierro. A su vez, la acreditación puede ser otorgada por las instituciones que forman el Consejo de Educación Tecnológica (CEPT)- Universidad Del Trabajo del Uruguay (UTU). Para este trabajo, por razones de espacio, se ha optado por concentrar toda la atención del los liceos que forman la Educación Media Básica.

3 Proyectos desarrollados desde el Programa de Estudios y Apoyo Académico del Centro De Formación y Estudios del INAU (CENFORES) en los liceos Nº 19, 39 y 46 (2000 a 2003) y 60 (2008 y 2009); prácticas pre-profesionales de estudiantes de Educación Social en el Liceo Nº60 (2010 y 2011); educadores/as sociales trabajando desde el año 2009 en los liceos Nº 3 de San José de Mayo, Delta del Tigre; Haydé Bellini de Villa Rodríguez en San José; Paso Carrasco, Nº 1 de La Paz, Nº 1 y Anexo de Solymar en Canelones; Nº 5, 13, 24,38, 47, 52, 57, 60, 69 y 70 de Montevideo.

formación de profesores[4]. Quizás entonces se podría pensar que en los próximos años llegara a existir un «acomodo» de las interrelaciones laborales y académicas, apareciendo entonces la posibilidad de una mayor inserción de la Educación Social en los liceos (como también en la educación primaria y técnico profesional). Por esto, es que también resulta importante sistematizar discursos que provengan del seno de la propia Educación Social pensándose a sí misma, y profundizar lo que se puede decir sobre el trabajo en los liceos desde la Educación Social.

A su vez podría sumarse un estado actual del desarrollo analítico al interior de la Educación Social, que permite comenzar a pensar en una relación con la escuela en sentido amplio diferente a la de «adentro-afuera» o «formal-no formal».

Por otro lado, parece interesante resaltar que en la búsqueda bibliográfica que significó este trabajo se ha encontrado algunas producciones elaboradas recientemente en España que van en el mismo sentido.

En 2008 se publicó en la revista virtual «Educación social: revista de intervención socioeducativa» un artículo sobre «El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate»[5], el cual analiza las experiencias de educadores/as sociales que comenzaron a trabajar en centros de Educación Secundaria en 2002 (118 lo hicieron en Extremadura y 22 en Castilla-La Mancha).

En diciembre de 2012 se publicó virtualmente en «RES: Revista de Educación Social» un número enteramente dedicado a «La Educación Social y la Escuela»[6], en el cual se incluyen diferentes análisis y experiencias.

A su vez, el trabajo ganador de la segunda edición del Premio Internacional en Educación Social «Joaquim Grau i Fuster» es titulado *El educador social en la educación secundaria*[7]. Este trabajo, que fue publicado en 2012 por la editorial valenciana Nau Libres, recoge la experiencia ocurrida en Castilla-La Mancha.

---

[4] Según lo que estipula la Ley General de Educación, Nº 18.437, en un futuro se compartirá la institución de formación también con maestros/as. Esta ley, en el Capítulo XII, Artículo 84, establece la creación de un Instituto Universitario de Educación que formará «maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores». Sin embargo, al momento actual, la carrera de Educación Social está siendo dictada por el CENFORES (cerrando el ciclo de estudio de las generaciones que lo iniciaron anteriormente a la puesta en práctica de la ley); y por el Consejo de Formación en Educación (CFE), paso previo y provisorio estipulado por la ley. En el CFE, la formación se encuentra conviviendo con la del profesorado. Se utiliza el mismo edificio (la sede del Instituto de Profesores Artigas en Av. Del Libertador) y se ha desarrollado un plan de estudios por el cual se comparten «materias generales», al tiempo que existen «materias específicas» de la Educación Social.

[5] Disponible en *http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/issue/view/13757/showToc*

[6] Disponible en http://www.eduso.net/res/

[7] Se encuentra disponible un fragmento del mismo en *http://www.naullibres.com/libro/educador-social-la-educacion-secundaria-el*

Parece claro que la aparición de esta temática en el discurso educativo social, tiene que ver con la ampliación del campo profesional.

De los caminos recorridos

Se buscará pensar en relación a las interrelaciones posibles de la Educación Social con adolescentes, docentes, adscriptos/as, psicólogos/as y trabajadores/as sociales en el marco de un liceo, no en razón de un «aporte salvador» y excluyente de una disciplina, sino en sentido amplio, como una voz y una práctica más, que puede hacer junto (y necesitando) a otras. En estas interrelaciones posibles se abordan en profundidad las que «parten» de la Educación Social, dejando conscientemente relegadas, por cuestiones de espacio, los aportes que el propio contexto y las otras profesiones realizan a la Educación Social. En esta oportunidad, se ha decidido realizar este recorte con el objetivo de facilitar el manejo de la temática, y salvar una excesiva amplitud que vuelva al tema de difícil manejo.

Para esto se han realizado diez entrevistas que dan cuenta de siete experiencias diferentes. A su vez se han tenido encuentros con informantes calificados a partir de su estrecha relación institucional-jerárquica con el trabajo de los/as educadores/as sociales en los liceos. Por último, se consultaron algunos documentos escritos que resultaron pertinentes.[8]

Una síntesis en torno a las tareas

De lo que resulta de las entrevistas, en cuanto a las tareas que realizan los/as educadores/as sociales al interior de los liceos, se podría concluir que la mayor parte del tiempo laboral se emplea en mantener entrevistas individuales o trabajo con grupos (clase o pequeños grupos) en razón de dificultades identificadas por otro/a adulto/a (profesor/a, adscripto/a, dirección) y con el objetivo de mejorar la convivencia.

Si bien en el apartado anterior se han identificado distintas tareas, todos/as los/as entrevistados tienden a coincidir que el grueso de la labor transcurre en intervenciones sobre «situaciones problemáticas», a partir de adolescentes que exceden las normas de comportamiento estipuladas o están padeciendo situaciones familiares problemáticas.

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

---

[8] «Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales» realizado por el CES en mayo de 2008; «Qué es el PIU» realizado por el CES en 2009; R.C. Nº 60/15/08: llamado a aspiraciones efectuado por el Consejo Directivo Central (CODICEN) del CES en relación al trabajo de educadores/as sociales en liceos el 16 de setiembre de 2008; R.C. Nº 47/4/09:Homologación del llamado y aprobación del orden de prelación reelizadas por el CES el 8 de julio de 2009; y el documento de «Orientación para las tareas de educadores sociales» emitido por la inspección del PIU en agosto de 2009.

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

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

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

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

A continuación se esboza una tabla que sistematiza la información recabada.

Tareas relacionadas con	**DESCRIPCIÓN**	**LÍNEA de trabajo**
Seguimiento Individual	A partir de derivaciones se realiza un acompañamiento individual de algunos/as adolescentes	Integración, comportamiento, convivencia
Grupalidad- clase	Ante dificultades que otros profesionales del liceo identifican, se realizan intervenciones puntuales en los grupos Elección de delegados, organización de campamentos Trabajo con 1ros y 3ros en torno al tránsito entre ciclos educativos	Problemática de drogas, sexualidad, convivencia (bullying, empatía, discriminación, integración) Participación Continuidad educativa y egreso.
Grupalidad amplio	Divulgación de información sobre opciones educativas. Visitas a centros educativos del siguiente ciclo. Jornadas recreativas, fiestas y campamentos	Continuidad educativa

	Apoyo para pruebas y exámenes	Integración, Participación Continuidad educativa

Encuentro con familias	Encuentros con diferentes integrantes de la familia de los/as adolescentes en el liceo o en la casa de la familia	Continuidad. Asesoramiento. Derivación.
Coordinaciones institucionales	Participación en mesas y coordinaciones locales	Trabajo conjunto con la comunidad
Coordinaciones con docentes y adscriptos/as	Participación en coordinaciones y encuentros puntuales	Planificación
Sistematización / Investigación	Participación en proyectos de investigación. A partir del PEAA	Planificación. investigación-acción. Sistematización de lo actuado. Publicación.

Lo educativo singular como mirada y posibilidad

A continuación se profundiza en algunas propuestas en torno a posibles rasgos de identidad de la Educación Social en el contexto actual de los. De los elementos que fueron surgiendo a lo largo de este recorrido se tomará para profundizar lo que tiene que ver con la mirada, y específicamente con lo singular que puede proponer la Educación Social.

Una mirada de la Educación Social

La Educación Social, en su proceso de profesionalización, ha ido poco a poco ampliando el campo laboral que aspiraba ocupar. En sus viejos y nuevos trayectos, ha compartido labor con otras profesiones. Y es en esta cohabitación de un espacio que se abren algunas posibilidades en cuanto a delimitaciones y mixturas. En este contexto es que la Educación Social como práctica profesional, se ha visto muchas veces ante la obligación de diferenciarse, pero sólo podrá trabajar junto a otros, formando equipos integrados por diferentes profesiones.[9]

[9] En este sentido, surge la pregunta de cómo se suma la Educación Social a la discusión sobre la *transversalidad* y la *multidisciplinariedad* (Baremblitt, 2005: 58), pensando en términos de *campo de problemas* (Fernández, 2008: 28). El proceso de constitución de la Educación Social como profesión y disciplina es muy reciente, o

El punto es cómo pensar en un accionar multidisciplinar en un contexto institucional que se basa en la existencia de disciplinas y profesiones diferentes. Ninguna práctica educativa puede pensarse aislada y ninguna disciplina puede proponerse como única referencia para analizar y abordar las situaciones. Mas quizás sí pueda pensarse en algunas especificidades para establecer dispositivos puntuales y diferentes.

Se esboza aquí la posibilidad de encontrar en la matriz disciplinar y en los modos de hacer de la Educación Social, determinadas tonalidades que le otorgan, en el momento actual y en el contexto de un liceo, ciertos rasgos de identidad y de idoneidad profesional: ciertas formas de hacer en relación a una matriz disciplinar y una formación específica. En este sentido no se entienden los rasgos de identidad como algo totalmente específico y excluyente de la Educación Social, sino como algo que puede aportar, junto con otros profesionales.

De alguna manera, existen ciertos modos de entender lo educativo en relación a los trayectos singularizados, que quizás en otros contextos socioeducativos resultan obvios y naturalizados, que al momento de pensar en las lógicas y el funcionamiento de los liceos en la actualidad, se transforman un aporte. Lo que en algunas prácticas socioeducativos enmarcados en otros parámetros institucionales que no son el liceo resultan «cosas de todos los días», puede resultar en un liceo algo novedoso, un aporte (ni salvador, ni profético, pero aporte al fin).

Mirada educativa singular

Los/as educadores/as sociales, a partir de su formación y sus trayectorias laborales están en condiciones de proponer, como aporte a las prácticas liceales, una mirada educativa singular.

Lo singular atiende a las particularidades y al cara a cara individual, pero también contempla abordajes grupales (donde se entiende al grupo como algo heterogéneo) y a la singularidad colectiva. Por otro lado, singularizar no es sinónimo de individualizar. No se trata de hacer una educación para cada uno/a, sino en ver posibilidades que atiendas a lo singular, en el marco de un dispositivo que es grupal.

Esta mirada está signada por la visualización del otro como un sujeto-educando que no se construye a priori, sino en situación. Esta visualización del otro con el que se propone mantener una relación educativa hace ingresar en las conceptualizaciones de la Educación Social a la otredad y a una visión del sujeto como devenir simbólico singularizado por un

---

incluso podríamos decir más acertadamente que está siendo. Por lo que podría pensarse que en ese escenario, apostar a un trabajo que borre las fronteras sin tener claro si existen ciertos rasgos de especificidad, sea un poco contraproducente para la Educación Social, que puede correr el riesgo de verse absorbida por otras prácticas profesionales.

Resulta interesante pensar, además, cómo se resuelven estas discusiones en particular en cada liceo. No parecería existir hoy en día, demasiada apertura a dejar de lado las disciplinas. Del análisis de las entrevistas surge que la posibilidad de llevar adelante una práctica multidisciplinar depende en gran medida de las características particulares de las personas involucradas y del contexto de cada establecimiento.

conjunto de inscripciones específicas. En este sentido la Educación Social se constituye como una práctica signada por una mirada de lo educativo en clave de singularidad, es decir una práctica educativa que se desarrolla en situaciones particulares y con sujetos portadores de trayectos vitales únicos e irrepetibles.

En este sentido no se obedecerá a un conjunto de contenidos previamente establecidos, sino que en cada caso se atenderá a la concepción de los seres humanos como seres integrales, intentando proponer, pensando en lo específico (aún cuando la propuesta conlleve una metodología grupal); y no se estipularán plazos, logros, objetivos, recorridos generales y unánimes para todos/as.

Atender a lo singular implica pensar en qué proponer según cada caso particular, y también tener en cuenta cómo y en qué tiempos proponerlo. La figura profesional del Educador Social puede posicionarse como una fuerza instituyente en un liceo por generar propuestas que no tengan en cuenta los tiempos pedagógico tradicionalmente utilizados por la institución y por entramar dispositivos que tengan en cuenta qué y cómo se propone no a partir de una conceptualización universalista y a priori sino teniendo en cuenta lo situacional y lo particular. Se podría pensar además en poner en juego contenidos que al día de hoy no ocupan la malla curricular de la educación media, estipular tiempos móviles, a «destiempo» de los tradicionales. Los dispositivos desarrollados por el/la Educador/a Social pueden no regirse[10] por el inicio y fin de los cursos, por las fechas de los exámenes, por las vacaciones, por los días de clase.

Por otro lado, y en consonancia con esto, los objetivos tampoco estarán prefijados. Desde este punto de vista, más allá del intento por lograr ciertos efectos educativos que van en consonancia con la direccionalidad política de la educación, la Educación Social se planteará objetivos situacionales. Dependiendo de las características personales, del trayecto vital y del momento personal del sujeto se buscará mantener propuestas que propicien la consecución de objetivos que no tendrán techo y se formularán de forma singular.

Abordaje educativo singular

A esta forma de mirar la realidad le corresponden ciertas formas de afrontarla y de proponer en parámetros de un abordaje educativo singular, el cual se relaciona con la concepción de la *experiencia* educativa en situación, y atiende a las condiciones de posibilidad. 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 historia singular de *relación con el saber* (Charlot, 2006). Entonces, no puede pensarse en una subjetividad esperada-prefigurada.

[10] Que no se rijan no implica que no se tengan en cuenta en lo más mínimo.

> François Jullien (1999) recomienda que en lugar de construir una forma ideal que se proyecte sobre las cosas, es mejor centrarse en detectar los factores favorables que pueden configurar una situación. En palabras de Virno: se trata de agudizar una sensibilidad para moverse en el caleidoscopio de las oportunidades. (Duschatzky, 2007: 71)

En este sentido, las prácticas educativas se vuelven humanizadas en tanto son realizadas a medida humana y en medida de un encuentro humano siempre específico. Esto no implica reducir los contenidos, sino por el contrario ampliar las posibilidades, enriqueciendo las concepciones de lo que se entiende por educativo y, sobre todo, buscando formas de proponer una relación pedagógica habitable.

Un manejo flexible de los contenidos no implica pensar en dos currículum paralelos: uno universal para aquellos que pueden y uno particular y focalizado para quienes tienen «dificultades». Al contrario, se piensa en ampliar lo ofrecido, en sumar, en poder proponerse enseñar de forma amplia, a todos/as.

Quizás el párrafo anterior no se entienda sin la siguiente aclaración. Como se analizó, la llegada y lo esperado para los/as educadores/as sociales en los liceos se relaciona con hacer algo con aquellos adolescentes que se conceptualizan como problemáticos. La institución le pide a los/as educadores/as sociales que haga algo con aquellos que quedan por fuera de las lógicas instituidas. Y muchas veces, desde los modos de pensar en educación media, tener en cuenta las particularidades significa una adaptación curricular que reduce los contenidos tradicionalmente establecido por los programas y simplifica la cultura, reduciendo las complejidades y el abanico de opciones.

En este aspecto la fuerza instituyente estaría en combatir un modo institucional según el cual lo pedagógico se reduce únicamente a lo que ocurre dentro del salón de clase y se enmarca en las materias y los programas. Al día de hoy, lo que se excede se ve como problema, es decir como un emergente que hay que mejorar, pero no como algo constitutivo de la institución.[11]

Lo educativo, cuando se vuelve singular, sigue siendo educativo únicamente si establece nuevas posibilidades, si enriquece los contenidos y la metodología, si propone posibilidades infinitas, si confía, siempre, en que cualquier sujeto puede relacionarse y apropiarse de cualquier fragmento de la cultura. La mirada educativa singular y el abordaje que ésta implica se basan en que para cualquier sujeto, por su sola condición de humano, no existen límites (Rancière, 2002), pero además que por su singularidad cada persona (cada grupo) grupo ha experimentado un trayecto vital determinado y porta infinitas posibilidades.

[11] Cuando se piensa en otros contenidos hoy en día en un liceo se piensa en violencia, convivencia, o a lo sumo participación. Pero lo que se propone va más allá. Esto se retoma en el apartado sobre Algunas (hipotéticas) líneas de acción.

Algunas (hipotéticas) líneas de acción

A continuación, teniendo en cuenta los aportes surgidos en las entrevistas, los documentos consultados, y sumando apreciaciones personales, se intenta proponer ciertas líneas de acción que respondan a lo que se podría plantear desde la Educación Social al interior de un liceo. Algunas de las líneas no han aparecido en la sistematización de las prácticas que se realizó a partir de las entrevistas, y otras sí. Las que resultaron pertinentes se retomaron para proponerlas en este apartado.

- Proponer una selección de contenidos que exceda o potencie los programas curriculares y conecte con los intereses y potencialidades de los/as educandos.
- Dar lugar a formas de participación y apropiación del lugar
- Continuidad educativa y transición entre los diferentes niveles del sistema escolar.
- Contribución a la objetivación y análisis de los/as educandos de sus procesos educativos dentro de la institución.
- Conectar con ámbitos extra escolares a los sujetos de acuerdo a sus intereses y potencialidades.
- Pensar la habitabilidad las lógicas institucionales (un trabajo con los otros adultos/as)

CONCLUSIÓN

El ingreso profesional de la Educación Social a los liceos, en Uruguay estuvo signada por dos lógicas diferentes. Por un lado las experiencias de investigación desarrolladas desde el PEAA-CENFORES, y por otro el ingreso a desempeñar funciones dentro de los equipos multidisciplinarios a partir de un llamado a aspiraciones realizado por el CES. Si bien existieron puntos de contacto entre estas dos vertientes y la primera precedió cronológicamente a la segunda, lo cierto es que no se puede hablar de una estricta continuidad.

Del relevamiento realizado para este trabajo, surgen una serie de puntos que se pueden retomar en esta provisoria conclusión: las características de las tareas que se realizan, el reconocimiento y lugar institucional de la Educación Social, la posibilidad de desempeño a futuro.

En cuanto a las tareas, sin intenciones de volver sobre una sistematización ya realizada, parecen advertirse algunos elementos a tener en cuenta. En primer lugar, surge una lista inmensa y sumamente dispersa de tareas. No es que a priori se diga que alguna no corresponde a un/a Educador/a Social, sino más bien que parece realmente inhumano pensar en tal cantidad de cosas para hacer, en una institución en la que asisten cientos de adolescentes en dos turnos, y cuando los(as educadores/as sociales cuentan con una carga horaria de 20 horas semanales.

Ahora sí, adentrándose en las características de las tareas que se realizan, es unánime la idea que la mayor parte del tiempo se está «trabajando con el problema», «apagando incendios», respondiendo a las demandas institucionales de mediación en conflictos y control. En este sentido, es claro que son para la institución un «*recurso de urgencia*» (Castillo y Galán, 2008: 128). Así se sienten quienes se ha entrevistado, pero resulta que la vorágine de la institución y que la dinámica cotidiana hace que, igualmente, pese a objetivarlo, en la práctica deban responder a las «derivaciones» de adolescentes o grupos «problemáticos».

En este sentido, en el prólogo al libro «El educador social en educador» (2012: 11) García Molina afirma que

> En Educación Social todo comienza con una/un orden. O, si se prefiere, podría decirse que una orden que ordena poner orden aparece como desencadenante habitual del despliegue profesional de buena parte de las profesiones sociales. La orden ordena a trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas y educadores sociales que vayan a poner en orden, a ordenar, algo que, obviamente, aparece como desordenado respecto a una forma de orden previa.

En las experiencias sobre las que intentamos echar luz, existen diferente tipo de órdenes: las que vienen de las disposiciones generales del PIU, las que resultan de las «Orientaciones» dadas por el CES los/as educadores sociales, y las que cada institución impone a los profesionales que allí trabajan.

Mas toda orden institucional puede negociarse, rodearse, matizarse, sobre todo cuando se cuenta con una construcción teórica y profesional que lo avale. Y quizás aquí aparezca una de las claves de análisis de lo que ocurre. La Educación Social se plantea como «bombero» en los liceos en los que se puede desplegar, y los/as educadores/as sociales identifican esto como una problemática; pero no se realizan coordinaciones entre quienes se encuentran trabajando y no se apela a la construcción de un andamiaje colectivo que facilite salirse de la primeras demandas.

En todo este tiempo, del 2009 a la fecha, no ha existido ninguna reunión exclusiva de los/as educadores/as sociales que trabajan en los liceos. Es más, una de las mayores dificultades de este trabajo fue elaborar una enumeración de las personas que comenzaron a trabajar, dejaron, o siguen.

No se conoce esto con precisión en el CES, pero tampoco lo conocen los propios/as educadores/as sociales.

La apuesta debería ser por plantarse de manera firme y decidir qué de lo que la institución propone es factible y deseable de ser desplegado, y qué debe delimitarse. Proponiendo además, lo que se crea conveniente. Quizás se pueda pensar en una delimitación de tareas. No abarcar todo lo que se pida, sino lo que se pueda, y lo que se entienda más pertinente.

Aquí se han propuesto algunas líneas de acción, pero no en un sentido único ni desdén hacia otras, sino sólo como posibilidad. Si la Educación Social realmente cree que el liceo, y la educación escolar en general, es un ámbito factible de desarrollo profesional, es debería poder elaborar en tal sentido, y quienes se encuentran directamente en la práctica deberían poder contar con construcciones colectivas que los habiliten a proponer que algo de lo inimaginable ocurra.

García Esteban (2005: 121), sostiene que

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

Quizás, esta inserción de la Educación Social en los liceos esté aún teñida de este sentimiento. Resulta muy interesante, como Castillo y Galán, analizando las experiencias de ingreso de educadores/as sociales a centros de educación secundaria en Extremadura y Castilla-La Macha sostienen que «… el educador/a social está totalmente al margen de la actividad principal de un centro educativo: el currículum académico.» (2008: 126) esta afirmación se podría repetir para la experiencia uruguaya, quizás pueda verse entonces ciertos patrones en relación a cómo la Educación Social se ha constituido en torno a la escuela.

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

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

Se entiende que existen ciertos rasgos que, a partir de la formación y las trayectorias laborales, los/as educadores/as sociales pueden aportar a las lógicas y funcionamiento institucionales de los liceos de hoy. Sin intención de cerrar las opciones, lo que se concluye es

que hay algo de la mirada y el abordaje, que se ha llamado educativo singular, que la Educación Social, como profesión educativa, está en condiciones de proponer al interior de los liceos.

Bibliografía

A.A.V.V (2005): *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes.* CENFORES-INAU. Montevideo.

A.A.V.V. (2000): *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Rosario. Argentina.

ADESU (2009): *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo.

ADESU (2010): *Funciones y competencias del Educador Social*.

Administración Nacional De Educación Pública (2008) *Historia de Eduación Secundaria 1935-2008*. Consejo Directivo Central. Montevideo.

Alliaud, Andrea; Antelo, Estanislao (2011): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Arendt, Hannah (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. Barcelona

ASEDES (2007): *Documentos profesionalizadores*. Aragó. Barcelona.

Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) (2007): *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial: Buenos Aires.

Bárcena, Fernando; Mèlich, Joan-Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós: Buenos Aires.

Baremblitt, Gregorio (2005): *Compendio de análisis institucional y otras corrientes. Teoría y práctica.* Ediciones Madres de la Plaza de Mayo: Buenos Aires.

Barrán, José Pedro (1996): «¿El adolescente una creación de la modernidad?», en AAVV (1996): *Historias de la vida privada. El nacimiento de la intimidad*. Taurus: Montevideo.

Barranco Barroso, Rut; Díaz García, María; Fernández Romeralo, Estrella (2012): *El educador social en la educación secundaria.* Nau Libres: Valencia. (Fragmento disponible en *http://www.naullibres.com/libro/educador-social-la-educacion-secundaria-el*)

Bauman, Zygmunt (2002): *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Castillo, Miguel; Galán, David (2008): «El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate», en *Educación social: revista de intervención socioeducativa*. Núm. 38. Año 2008. Disponible en *http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/issue/view/13757/showToc*

Camors, Jorge (2005): *Una perspectiva desde (y para) América Latina* en AIEJI. XVI Congreso mundial educadores sociales. AIEJI, ADESU, CENFORES: Montevideo.

Castel, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social.* Paidós: Buenos Aires.

Castoriadis, Corneluis (1994). *Psicoanálisis y autonomía.* Nordan Comunidad. Montevideo.

CENFORES (2003): *Hacia la construcción que nos debemos. Una educación Social para el Uruguay II. s/d:* Montevideo.

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

De Marinis, Pablo (2002): «Ciudad, «cuestión criminal» y gobiernos de las poblaciones» en Universidad de Buenos Aires. Argentina. *Política y Sociedad,* Vol .39 Núm. 2. Año 2002, Madrid (pp. 319-338)

Deleuze, Gilles (1989): *El pliegue. Liebniz y el barroco.* Paidos. Barcelona.

Derrida, Jacques; Dufourmontelle, Anne (2008): *Hospitalidad*. De la Flor: Buenos Aires.

Devincenzi, Soledad; Moreira, Claudia (2006): «Una Experiencia de Educación Social en el ámbito de la Educación Formal. Un encuentro necesario» en: Camors, Jorge (Coord.) (2006): *Educación no formal. Fundamentos para una política educativa.* MRC: Montevideo.

Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (2003): *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Centro de Publicaciones y Material Didáctico: Buenos Aires.

Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (2004): *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad.* Centro de Publicaciones y Material Didáctico. Buenos Aires.

Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (Comps.) (2005): *Educar: ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia (2007): *Maestros errantes.* Paidós: Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia; Farrán, Gabriela y Aguirre, Elina (2010): *Escuelas en escena*. Paidós: Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia; Sztulwark, Diego (2011): *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós: Buenos Aires.

Fernández, Ana María (2008): *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades.* Biblos: Buenos Aires.

Foucault, Michel (1991): *Microfísica del poder:* La Piqueta. Madrid.

Foucault, Michel (1998): *Historia De La Sexualidad*; Tomo I: La Voluntad de Saber. Siglo XXI: Madrid. [1ª ed. en francés, 1976]

Foucault, Michel (2002): *Vigilar y castigar.* Siglo XXI: Buenos Aires.

Freire, Paulo (1972): *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva. Montevideo.

Freire, Paulo (1997): *Pedagogía de la autonomía*. Capítulo: *Educación y participación comunitaria*. Siglo XXI: México.

Freire, Paulo (1998): *Pedagogía de la esperanza.* Siglo XXI: Madrid.

Frigerio, Graciela; Skliar, Carlos (Comps.) (2005): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.* Del estante editorial: Buenos Aires.

Fryd, Paola; Silva, Diego (Coord.) (2010): *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada.* Gedisa: Barcelona.

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

García Molina, José (2003b): *De nuevo, la educación social*. Dykinson: Madrid.

Giroux, Henry (1995): *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI: Madrid.

Kantor, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial: Buenos Aires.

Larrosa, Jorge (Ed) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta: Madrid.

Larrosa, Jorge. «Lenguaje y educación» en: AAVV (2001) *Cuadernos de Pedagogía*. Año IV Nº 8. Rosario.

Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos (2009): *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens: Rosario.

Lewkowicz, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado.* Paidós: Buenos Aires.

Lyotard, Jean-François (1991): *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Red Editorial Iberoamericana: Buenos Aires.

Martinis, Pablo (2005), «Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria», en *Revista Andamios*, Año 1, Nº1, Montevideo, noviembre de 2005.

Martinis, Pablo (2006) (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psico Libros: Montevideo,

Martinis, Pablo; Redondo, Patricia (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante editorial: Buenos Aires.

Merieu, Philippe (1998): *Frankenstein educadorr.* Laertes: Barcelona.

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

Miranda, Fernando; Rodríguez, Dalton (1997): *La Educación Social: tercer espacio educativo*. CENFORES-OPP-MTAS-AECI. Montevideo.

Montes, Nancy; Tiramonti, Guillermina (Comps.) (2008): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación»*. Manantial: Buenos Aires.

Moyano, segundo (2005). Ponencia en el Seminario Internacional «Pedagogía/Educación Social. Problemas académicos y de formación». Bs. As., 25 y 26 de Noviembre de 2005. Disponible en www.adesu.com

Núñez Violeta. «Modelos integrados. ¿Modelos integrados o articulados?» en: Ortega Esteban, José (1999): *Pedagogía Social Especializada.* Ariel: Barcelona.

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

Núñez, Violeta (Coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa: Barcelona.

Ortega Esteban, José (2005): «Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela», en *Revista de Educación,* Núm. 336. Año 2005, pp. 111-127.

Pedernera, Luis; Silva Balerio, Diego (2004): «La construcción del enemigo. Apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exculsiones e infracciones, en *Revista Nosotros* Nº 13. Junio 2004. Editada por el Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo.

Quintana, José María (1994): *Educación Social. Antología e textos clásicos.* Narcea: Madrid.

Rancière, Jacques (2002): *El maestro ignorante.* Editorial Alertes: Barcelona.

Rebellato, José Luis (1997): *Horizontes éticos en la práctica social del educador.* CENFORES: Montevideo.

Rebellato, José Luis (2008): *La encrucijada de la ética*. Nordan-Comunidad: Montevideo.

Romans, Mercè; Petrus, Antoni; Trilla, Jaume (2000): *De profesión: educador(a) social*. Gedisa: Barcelona.

Sáez Carreras, Juan; G. Molina, José (2006): *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión.* Alianza Editorial: Madrid.

Sarlo, Beatriz (2005): *Tiempo pasado*. Siglo veintiuno: Buenos Aires.

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

Terigi, Flavia (Coord.)(2009): *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. FIECC: Madrid.

Tizio, Hebe (2005): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis.* Gedisa: Barcelona. [2003]

Viñar, Marcelo (2009): *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Trilce: Montevideo.