

Exploración sobre las metodologías de la Educación Social: supuestos, polisemia e invisibilización

Agustina Álvarez de Ron¹⁹, Soledad Mara²⁰,
Matías Meerovich²¹, Soledad Pascual²²,
Gabriela Pérez²³, Elisa Romego²⁴

Resumen

El siguiente artículo sistematiza el proceso desarrollado, así como los principales hallazgos del Proyecto de Investigación: Exploración sobre las metodologías de la Educación Social, llevado adelante entre julio de 2017 y agosto de 2018 por un equipo integrado por docentes y estudiantes avanzados del Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo.

Se proponen algunas bases desde las que se pensó y ejecutó el proyecto; luego se vierten las principales decisiones y resultados del proceso de investigación en relación a la bibliografía y el campo profesional educativo social.

En el proceso de trabajo conjunto se encontraron diversas pistas, tanto desde lo bibliográfico como desde el campo para inferir algunos sentidos puestos en juego; así como proponer posibles claves de análisis.

Presentación cualitativa del proceso

A mediados del año 2017 se conformó un equipo de investigación integrado por docentes y estudiantes de Educación Social con la intención de indagar sobre los desarrollos existentes y posibles en relación a las concepciones

metodológicas sobre las que se despliegan las acciones educativo sociales.

Partíamos de una valoración crítica compartida, tanto desde la experiencia docente como estudiantil: la presencia y tratamiento que se le da en la formación a los aspectos metodológicos es escasa y no condice con la incidencia y relevancia que este aspecto tiene en la cualidad de la acción. Lo metodológico es una dimensión sustancial en tanto enuncia, podríamos decir, la estética de nuestra práctica educativa. Sin embargo, atendiendo a nuestras experiencias en la formación, es un aspecto que no se aborda con la densidad necesaria. La explicación de esta presencia tenue en la formación podría venir dada por una conjunción de aspectos.

La hipótesis de que la escasa presencia de aspectos metodológicos en la formación en Educación Social en nuestro país se explicaba por lo también escaso de la producción desde el campo profesional al respecto. Quizás entrelazado con las concepciones históricas de lo que hace un/a educador/a social, apoyado en la herencia de “acompañante”, “consejero” y “hacedor/a de actividades”, se sostuvo un repliegue de desarrollos específicamente metodológicos. En razón del peso que ha tenido el término social como adjetivo (García Molina, 2003) de un tipo de educación destinada a entrometerse con problemas sociales que no le han permitido poner el foco en lo que de educativo (específicamente enseñante) tienen sus acciones, el desarrollo de aspectos -si se quiere- didácticos se nos presentaba poco profundizado.

El grupo estuvo conformado por seis estudiantes y tres docentes. En razón del número de participantes se decidió centrar el trabajo en dos de las líneas que se habían planteado previamente:

- Indagación acerca de las metodologías de la Educación Social en la bibliografía;

¹⁹Estudiante avanzada de Educación Social.

²⁰Estudiante avanzada de Educación Social.

²¹Educador Social, docente de la formación.

²²Educadora Social, docente de la formación.

²³Educadora Social, docente de la formación.

²⁴Estudiante avanzada de Educación Social.

- Indagación acerca de las metodologías de la Educación Social en el campo profesional.

Se establecieron dos subgrupos, integrados cada uno por tres estudiantes. El trabajo se organizó paralelamente en reuniones llevadas adelante por todo el grupo y en otras que mantuvieron cada uno de los subgrupos. A su vez, se mantuvo una coordinación de adelantos y profundizaciones que se fueron realizando en forma individual y domiciliaria, así como una lectura y revisión tanto de experiencias como de bibliografía para ir construyendo la metodología propia de trabajo de este proyecto. Los docentes coordinaron y acompañaron el trabajo.

El trabajo tuvo tres momentos diferenciados: 1) delimitación del universo y la muestra sobre las que se trabajaría; 2) sistematización y análisis individual; 3) intercambio y análisis grupal.

Las metodologías en el discurso educativo social: supuestos, polisemia e invisibilización

Quisiéramos, al inicio, tomarnos un tiempo y detenernos a pensar la propia palabra que nos convoca: el concepto mismo de metodología.

En Educación Social podríamos decir que tiene un nivel alto de referencia. Encontramos, tanto en la bibliografía (libros, artículos, monografías de egreso de la formación) como en la investigación de campo, un uso muy frecuente del término, aunque no siempre con un significado claro y/o similar, ni necesariamente con un desarrollo preciso acerca del sentido y alcance que el término toma para quien lo emplea. El término no corre entonces otros designios que los propios del lenguaje en general, de las palabras que utilizamos; sin embargo, si pensamos específicamente para el término metodología en relación a una mirada desde la Educación Social, esta primera constatación toma cualidades diferentes.

La polisemia es una constatación de esta investigación. Y aumentando el foco, también lo es el hecho de que parecería otorgársele al término cierta elasticidad o amplitud de significados en la que se depositan otros; no demasiado diferenciados ni delimitados en sus diferencias: método, actividad, acción, práctica, praxis, funciones, rol, planificación, didáctica aparecen no explícitamente como equivalentes aunque con cierto valor de intercambio, no siempre fundamentado.

Podría afirmarse, que esta suerte de indefinición coyuntural que cubre a los términos en cuestión tiende a generar cierta invisibilización en relación a qué implica hacer Educación Social.

Esto es, el desarraigo de los términos que no encuentran condiciones para asentarse desde una concepción metodológica guarda estrecha relación con las definiciones de lo que implica hacer Educación Social.

Volvemos sobre la pregunta ¿Qué hacemos los/as educadores/as sociales?

Y aquí nuestra respuesta: hacemos de todo, y mucho más, ¿qué deberíamos no dejar de hacer? Ampliar las propuestas culturales de los proyectos en los que nos desempeñamos e intencionar el traspaso y acceso de lo que a través de esas propuestas ponemos en medio, ofrecemos en el encuentro; es decir: enseñar.

La enseñanza es lo que mejor caracteriza a nuestro oficio. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación. Lo que distingue a un educador de quien no lo es, es la enseñanza. Si bien es cierto que casi todo el mundo puede enseñar cosas, no todos hacen de eso un oficio. ¿Qué cabe en la palabra enseñanza? ¿Qué prácticas? ¿Qué problemas? (Alliaud; Antelo, 2011:19)

Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin

señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos. Los que vienen al mundo, los cachorros humanos, lo hacen sin medios de orientación (Alliaud; Antelo, 2011:23)

De aquí, dos aspectos resulta sumamente importante a resaltar. El proyecto de investigación tuvo que ver con indagar sobre lo que de enseñantes se desprende de las metodologías de la Educación Social; y al mismotiemposirvió como una forma de enseñar procesos profesionales y profesionalizantes, en este caso relacionados específicamente con modos de investigar y producir conocimientos en Educación Social.

Sobre lo que implica investigar: formación y ejercicio profesional

El proceso de investigación estuvo signado por un elemento primordial: intentó, e intenta, constituirse como un equipo integrado (en este caso) por docentes y estudiantes de la formación en Educación Social.

Esto obliga a cruzar la investigación con los procesos formativos, con una clave específica que se corre de “la clase-materia”. Se intercambian conocimientos en un proceso de aprendizaje sobre metodología de investigación en la propia práctica de la investigación.

No se busca plantear qué implicaría investigar, cuáles serían los pasos, qué decisiones habría que tomar, sino que directamente se hace: se investiga, se ordenan los pasos a seguir, se toman decisiones in situ, y de esa forma se aprende.

Cada tanto vale la pena volver sobre el perfil de egreso de la formación -no porque entendamos que como documento ligado a las políticas educativas y por el solo hecho de ser el Plan vigente tenga en sí mismo carácter de mandato (aunque obviamente lo tiene para quienes nos desempeñamos en ese marco)- sino

sobre todo en el entendido, que en el caso de la Educación Social, el devenir de los perfiles de egreso se relaciona con ciertos momentos del 'estado del arte', sintetizan acumulados, tendencias, configuraciones particulares de fuerzas al interior del propio campo profesional, y marcan, en definitiva, algunas definiciones sobre el quehacer educativo social en tanto consideran (o no) sujetos, ámbitos y funciones inherentes.

En definitiva, el Plan de Estudios 2011 (ANEP-CFE)²⁵ para Educación Social establece que el “Desempeño profesional de un egresado supone (...) Participación en procesos de investigación educativa ...”.Y en este sentido aparecen algunos cursos (materias) de la malla curricular.

Este proyecto de investigación toma lo aprendido anteriormente (era requisito para integrarse ser estudiante avanzado/a), y se dispone a la enseñanza desde el hacer, desde la experiencia (Larrosa; Skliar, 2009) de investigar.

Y es aquí donde creemos que se puede encontrar uno de los mayores hallazgos: se ha logrado una forma de investigar que fortalece procesos de formación profesional.

Se ponen en acción los postulados básicos de investigación como orientadores de acción. Se toman decisiones que van trazando el desarrollo de la indagación, dando cuenta de los soportes conceptuales y coyunturales que llevaron a arribar a dichos caminos.

Partimos de una concepción de investigación del campo educativo como “campo problemático” (A. Puigrrós), operando en consecuencia. “Al partir del concepto de campo problemático invertimos el camino generalmente seguido. No bajaremos al nivel de los procesos reales para captar en ellos elementos que se adecúen a una definición universal de educación o

²⁵<http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-prog> ramas/carrera-educador-social, consulta realizada 22/9/2018

pedagogía, y realizar entonces una clasificación al mejor estilo del viejo Linneo. No partiremos de la unidad abstracta- ¿o mítica?- para bajar a la diversidad aparente y vencerla. Partiremos de la aceptación de la diversidad de lo real y buscaremos una metodología adecuada para comprender su complejidad”.(1994:40)

Esta particularidad parece alertar al investigador sobre la necesaria explicitación de las posiciones teóricas que sustentan su trabajo, teniendo en cuenta que ésta no se agota en el “marco teórico” de un proyecto, sino que abarca la necesaria asunción de una postura epistemológica y su ineludible articulación con la especificidad disciplinar. Como casi única posibilidad de objetividad debemos reconocer la exhaustiva exposición de subjetividad, y como casi única posibilidad de coherencia, la asunción de la necesaria estructura lógica que implica el destierro de la disociación entre teoría y metodología, para asumir que finalmente “todo es teoría”.²⁶

Así, definimos una forma de avanzar basada en el registro de las decisiones que iban guiando el trabajo, con elaboración de actas de cada encuentro en el que se explicitaran los rumbos que tanto en la línea bibliográfica como en la de campo se iban trazando. Se iban construyendo así certezas provisionarias, sobre las que volver.

Algunos hallazgos desde la indagación bibliográfica

A continuación se comparten algunos de los principales hallazgos a los que se llegó desde la sublínea “bibliografía”, así como también se intentan describir las características del proceso de trabajo.

Sobre el proceso de búsqueda

Durante el proceso de investigación se fueron tomando diferentes decisiones ²

para enfocar adecuadamente la búsqueda de datos en los materiales que hay escritos acerca de la metodología de la Educación Social. En un primer momento se establecieron ciertas pautas en relación a los criterios con los que se buscaría información y acerca del formato en que luego se sistematizaría. De esta manera, se llegó al acuerdo de tres criterios orientadores básicos: lecturas en idioma español, de acceso público y publicadas posteriormente a 1990. En relación al formato se decidió implementar una “google sheet”(hoja de cálculo) para dar cuenta de los hallazgos, en diferentes categorías.

Se delimitaron ciertos portales web académicos para recabar datos, tales como: Eduso, Scielo, Colibrí, Redalyc, Revista de Educación Social(Res) Revista Interuniversitaria Pedagogía Social, Academia, Biur, el buscador “Google Académico”, entre otros. Del mismo modo, se consultaron tanto la biblioteca como el listado de monografías del Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES) para tomar en cuenta trabajos sobre la temática. Para realizar las búsquedas se utilizaron algunas palabras claves como “metodología”, “didáctica”, “práctica”, “método”, “técnica”, “acción”, “herramientas”, “estrategias metodológicas”, cruzadas con “Educación Social”, “educativo social” “pedagogía social”, entre otras. Durante el proceso de búsqueda, que no fue lineal, se fueron agregando palabras o quitando otras, a partir de los resultados que aparecían.

Siguiendo estos criterios se realizó una planilla de relevamiento bibliográfico que incluía el tipo de búsqueda (qué combinaciones de palabras se utilizaron), el autor, año, título, tipo de material, donde está disponible, resumen y observaciones.

Se acordó dividir los datos de los materiales en sus diferentes formatos: artículos, libros y monografías, con la siguiente matriz de clasificación:

²⁶En alusión al título del libro de Ruth Sautú.

1. **Tipo de texto** (Sistematización de experiencias, teorización, instrumento o técnica),

2. **Foco/anclaje** (Técnica, población, ámbito, problemática o temática).

3. **Variables metodológicas: actividades**, criterios de agrupamiento, modelo de comunicación e interacciones, organización del tiempo y de los espacios, presentación de contenidos.

Para construir las variables se toman criterios generales de variables didácticas de diferentes autores como Brousseau (1989), Díaz Barriga (2002), Pérez Gómez (1988) Tyack y Cuban (2001); y en gran medida de la obra "Didáctica de la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela" de Artur Parcerisa.

Métodos y metodología

A modo de precisar sus sentidos, en este artículo se tomarán algunos conceptos relacionados con la metodología. Al revisar diferentes materiales, se llega a la conclusión de que la metodología no es un concepto que pueda entenderse de forma aislada, sino que está en una interrelación permanente con otros elementos relacionados con el quehacer.

Resultan clásicos en la formación en Educación Social, los aportes realizados por Violeta Núñez(1999) y García Molina (2003) acerca de la metodología de la Educación Social. Por tal motivo, desde el grupo de exploración se entendió interesante dar cuenta -brevemente- de estos conceptos.

Para Violeta Núñez, la dimensión creativa en la Educación Social está tanto en plantear contenidos valiosos como en saber transmitirlos para que los sujetos puedan apropiarse de ellos (Núñez, 1999:57) y esto se logra a través de la metodología. Hay cuatro elementos que intervienen en la consideración metodológica: el fin que se persigue, el contenido de la transmisión, la particularidad del sujeto de la educación y el contexto institucional donde se

realiza la actividad" (1999:57). Por su parte, García Molina (2003a: 143-144) se refiere a tres ejes de despliegue metodológico del acto educativo que nacen en el encuentro temporal de agente, contenidos y sujetos; que invitan a pensar los diferentes momentos de la educación: previos, metodologías, técnicas, recursos, efectos. Dos de ellos son previos a la enseñanza-adquisición de contenidos: el enriquecimiento del medio y mediación, mientras que el tercero "remite a metodologías y a las formas directas de enseñanza directa que persigue la instrucción"(García Molina, 2003a: 144). Las metodologías directas, para el autor, se dan a través de la enseñanza, que puede ser verbal (expositiva, interrogante, dialogante), experimental (observación, audición, manipulación) y simulación (juego, dramatización, comunicación audiovisual).

"Enriquecer el medio" se relaciona con la "imaginación didáctica del educador" (García Molina, 2003a: 144) que le permitirá promover formas de agrupamiento de los sujetos, potenciar el trabajo individualizado, en una gestión permanente de tiempos y espacios que siguen los objetivos educativos. Es un eje que se da de forma previa, implica la organización del tiempo (dinámica institucional) , la organización y riqueza del espacio y las formas de agrupamiento. Por último el eje de la mediación, también previo, supone mediar respecto a contenidos, a los otros o al entorno social (García Molina, 2003a: 153).

Con respecto a los métodos, García Molina sugiere que "... el método, sea cual sea la idea que se defienda, constituye un conjunto de reglas a seguir. Ese conjunto de pasos, normas o reglas hace que cualquier método presente un rasgo propio: que puede ser usado por cualquiera sin depender de la particularidad de quien lo emplea".

Para Demarchi (1998:76) una formación teórica debe basarse en los fundamentos

y naturaleza de la educación, así como en una reflexión sobre el método para lograr el conocimiento. Plantea que desde la lógica tradicional se conciben los métodos inductivos y deductivos, pero en este caso el de interés será el “método didáctico”. Este “refiere a la manera en que los logros a través de la inducción y de la deducción pueden ser viabilizados; el camino por el cual se puede transmitir o lograr que otros aprehendan el conocimiento creado” (1998:77).

En otro orden de ideas, parece interesante el texto escrito por la Educadora Social Estrella Fernández Romeralo, cuando la Educación Social cumplió una década en Institutos de Educación Secundaria (IES) de Castilla-La Mancha. La autora propone el “Método Romeralo” ante la necesaria regularización de la figura profesional: “una obligación que se vuelve oportunidad de los propios profesionales al poder explicar a la administración qué sabemos hacer, cómo lo hacemos y desde dónde” (:2017:1143).

Uno de los aspectos que lo motiva, de hecho, es la confusión frecuente entre funciones, tareas y actividades que realizan los educadores sociales. Por esto la primera herramienta metodológica se relaciona con la reflexión sobre el eje profesional. En este sentido, sugiere utilizar el catálogo de funciones y competencias como herramienta de reflexión de la praxis, analizar los encargos de las instituciones y a qué funciones corresponden las acciones o actividades socioeducativas. También propone un eje técnico como segunda herramienta, que consiste en un ejercicio de escritura experiencial para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas:

“Una escritura experiencial que dé cuenta de las revisiones, los tropiezos, lo contingente y los nuevos planteamientos del equipo educativo que sigue la estela del devenir del caso”. (Fernández, 2017: 1154).

Primero entiende necesario preguntarse “¿a qué hemos sido convocados?” y

luego propone un viraje de lo normativo a lo estratégico situacional, que permita el paso de la imposibilidad a la posibilidad: “Pensar en y con situaciones, antes que en aplicar protocolos y etiquetas, promueve un trabajo de composición con los elementos presentes, abriendo líneas de acción no predeterminadas, aquello que Meirieu llama “bricolaje pedagógico” (2017:1155). Reivindica de igual modo el trabajo educativo individualizado en la metodología:

En aquellas situaciones de especial complejidad ofreciendo, en su caso, tránsitos diversos y particularizados dentro de la escuela. La metodología da un lugar privilegiado a los espacios de palabra, a la responsabilidad en el ejercicio de la libertad y al soporte preciso para hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones. (2017:1154)

Estrategias y variables metodológicas

Parcerisa (1999: 112) define a las estrategias metodológicas como “un conjunto de decisiones articuladas, que afectan a diversas variables, y que, en conjunto, constituyen una manera de enseñar”. Entre las estrategias que el autor propone se encuentra el estudio de casos cuando la intención es analizar para llegar a una comprensión global de la cuestión, el estudio de problemas o incidentes críticos para encontrar algunas alternativas a una situación dada, llevado adelante por los protagonistas, quienes se implicarían en el proceso de toma de decisiones. Por otra parte, la simulación como estrategia busca que los sujetos aprendan a analizar y tomar decisiones complejas.

Los centros de interés tienen tres fases básicas: “la observación, la asociación y la expresión...se entiende por centro de interés didáctico el trabajo, que consiste en el conocimiento de un tema de interés para los educandos, estudiado y analizado desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles” (Ídem, 114), el

método de proyectos para “incorporar la experiencia del educando y sus intereses (...) se trata de aprender haciendo algo (un proyecto)”, la investigación del medio, con la propuesta de investigar un problema real, en relación con el ambiente o interés del educando. También menciona como estrategias metodológicas a los juegos (motrices, de estrategia, simulación); para cualquier edad. Los talleres, para ofrecerle al educando “un espacio en el que obtenga conocimientos prácticos que le permitan ir adquiriendo habilidades aplicables a una profesión”, y los seminarios para “facilitar la reflexión común, la indagación y la adaptación”.

Además, Parcerisa sostiene que la metodología se constituye por una serie de variables interrelacionadas, que resultan interesantes para pensarlas como dimensiones a definir en los procesos socioeducativos.

Entre las variables se encuentran las actividades que tienen un valor fundamental al ser el nexo entre los componentes del proyecto y se definen como cualquier tarea “realizada por el educador o educadora, por el educando o educanda, en la fase activa de la intervención didáctica” (1999: 96).

Por otra parte la variable agrupamiento se relaciona con el tipo de trabajo a realizar y con los modos de pensar las dinámicas grupales. El modelo de comunicación se relaciona con la constitución de una comunidad de aprendizaje donde se comparten conocimientos, con la bidireccionalidad como constante.

La organización de los tiempos se relaciona fuertemente con los espacios en los que se desarrollan las actividades. Parcerisa dice que son dos factores que limitan o condicionan las posibilidades educativas. Los tiempos se podrían organizar según ciertos principios (globalización, prioridad y racionalización, distribución de tareas, coherencia, diversidad).

Sobre la organización de los espacios indica que “el entorno envía continuamente mensajes que incitan a hacer determinadas acciones, a utilizar determinados materiales” (1999:100) y menciona la importancia de reflexionar sobre estos, los materiales didácticos, equipamientos, mobiliarios, etc. También constituye una variable la presentación de contenidos, que podrían agruparse a través de centros de interés o proyectos.

Por último los recursos tanto humanos, materiales y financieros que son necesarios para llevar adelante cualquier proyecto.

Domínguez, Lahore y Silva (2012) se refieren a una “propuesta metodológica” en uno de los capítulos y mencionan componentes como el escenario (clima y contexto) del trabajo educativo, los rituales de la acción socioeducativa, el humor como herramienta, la familia, lo grupal como recurso, el proyecto educativo individualizado, registrar, planificar y evaluar.

Técnicas, herramientas e instrumentos

Aunque la palabra “técnica” aparece en la mayoría de los textos estudiados, los autores no se refieren tanto a su sentido. Aparece siempre acompañada de “métodos”, o en términos de «pensar en técnicas convenientes para...», pero no se expresan concepciones o definiciones. Masip sostiene que “utilizar una técnica implica reflexión, decisión consciente e intervención planificada, marcando la diferencia entre la intervención profesional y la no profesional” (2011:175). Por su parte Parcerisa (1999:104) aclara que “...debe tenerse en cuenta que las técnicas son un medio, y que, por lo tanto, hay que seleccionar la técnica más adecuada a cada objetivo y a cada grupo específico”.

Por otra parte en uno de los materiales estudiados se aborda el concepto de documentación como técnica. Masip presenta los conceptos fundamentales

para comprender el concepto de documentación, y las características que tiene como instrumento de trabajo o técnica. También se refiere a la doble utilidad del concepto: por un lado para enmarcar la actualidad, orientar la acción y planificar, por otro, el análisis de la información podrá permitir la actuación en nuevos ámbitos así como ampliar las competencias profesionales. En este caso, técnica e instrumento son utilizados como sinónimos:

“La técnica se convierte en un instrumento para la recogida, la gestión y la utilización de la documentación, configurando, de este modo, el primer escalón del desarrollo de la profesión, que conjuntamente con la formación permanente, será la plataforma para la estructuración de la profesión, a medio y largo plazo”. (Masip, 2011: 173)

Como se comentaba al inicio del artículo, en el momento de seleccionar textos bibliográficos se tomaron ciertas decisiones para enfocar la búsqueda de materiales. En el caso de las monografías de Educación Social, se decidió incorporar algunas que hicieran referencia a algunas técnicas o herramientas como: la expresión plástica, arte circense, juego o referencia individual.

El concepto de herramienta puede entenderse, por ejemplo, como apoyo para el desarrollo de ciertas habilidades. Veamos cómo se utiliza el concepto de herramientas en algunas de las monografías de egreso de Educación Social:

“Ha llegado el momento de poner en palabras lo innovador que nos propone el arte circense como herramienta educativa para la Educación Social.” (Barboza, Pág. 48)

“.. Es necesario tener una formación que dote de herramientas para el trabajo con ellos, que tenga y promueva una concepción de sujeto educable, de posibilidades, con

capacidades, intereses y un sentido de la realidad que haga posible la realización de propuestas educativas acordes a cada uno de ellos”. (Lemes, 2013: 56)

“... Es importante tomarla (La expresión plástica) “como instrumento, es decir como un utensilio, como una herramienta de uso frecuente - sino manual- que sirve al individuo para con él establecer su comunicación productiva entre su yo expresivo y el medio en el cual actúa” (Jesualdo Sosa, 1943:46 en Lemes, 2013:46)

“Son varias las herramientas metodológicas factibles de utilizarse en el Trabajo de Referencia (...) De ahora en más, nos detendremos en algunas de ellas, como ser: observación, contrato o acuerdo pedagógico, entrevistas, coordinaciones, informes periódicos, registro y el encuadre cotidiano.” (Morales, 2005: 73).

“El juego es una fuerte herramienta y medio como acción socioeducativa, posibilitando una fuente inagotable de experiencias y de aprendizajes, de generar vínculos, creación de nuevas culturas” (Garateguy, 2014:55)

En uno de los fragmentos del libro coordinado por Fryd y Silva (2010:26) los autores se refieren a la necesidad de disponer de herramientas que permitan activar el pensamiento sin ataduras a disposiciones o secuencias de un sistema de ideas único.

Si bien las citas anteriores son desarrolladas en diferentes contextos, puede afirmarse que se habla de herramientas como un apoyo para el trabajo socioeducativo: arte circense, artes plásticas, trabajo de referencia (observación, acuerdo pedagógico, entrevistas, coordinaciones, informes, registros), documentación.

La planificación y la evaluación

De acuerdo a los autores estudiados, la planificación y la evaluación de las

acciones socioeducativas aparecen como factores asociados a la metodología. Planificar las acciones como un modo de anticipación a los conocimientos, previsión, guía, trabajo en equipo, comunicación, articulación, como un instrumento de perfeccionamiento, que también incluye suposiciones, para Camors (1998:86) es fundamental. Del mismo modo, la evaluación es para el autor una categoría indisolublemente vinculada a la planificación, que debe estar tanto en el momento previo, en la fase permanente y al final de un proceso.

Giné y Parcerisa (2014:61) la definen en el mismo sentido, aunque la llaman “planificación socioeducativa”, que consiste en prever los medios (la metodología, los recursos) en coherencia con determinadas intenciones. Desde su visión, tanto la planificación como la evaluación forman un círculo: “a partir de la información suministrada por la evaluación se toman decisiones que modifican la acción, y por lo tanto lo que habíamos planificado”(2014:61). Proponen a la evaluación como un recurso fundamental para ayudar a mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, “ es necesario evaluar el aprendizaje de los distintos tipos de contenidos”, (2014: 68).

PEI: Instrumento de planificación

Varios autores se refieren al Proyecto Educativo Individual para la planificación de las acciones de parte de los equipos. Desde el Equipo Norai (2007) establecen que el PEI es el instrumento utilizado para la planificación de la acción educativa. En la Residencia Infantil Norai de España, para cada niño se elabora un PEI: las áreas y objetivos no son las mismas para todos los niños, se adaptan a cada caso particular. El PEI es un documento dinámico, a cargo del tutor del niño, aunque el resto del equipo puede, y debe, participar en la elaboración. En el PEI se proponen las líneas generales de acción educativa, en qué aspecto se debe hacer hincapié, con espacios para que cada educador pueda abordar la acción desde

su forma de saber hacer(2007:57) A través del PEI, se refleja la articulación de los intereses particulares del sujeto con la exigencia social para promoverlo culturalmente. El PEI se compone por tres bloques: consideraciones previas, planificación de objetivos por áreas y las áreas de soporte. A su vez, los objetivos educativos responden a la sistematización de estos en el Proyecto Educativo Individual. “El PEI es un instrumento para la planificación de las acciones por parte de los equipos. Permite que el educador piense y planifique una oferta particular con cada adolescente, teniendo como referenciaymarcoelproyectooinstitucional” afirman los autores de “Itinerarios para Educadores”. Domínguez, LahoreySilva (2012:56) mencionan que el PEI aparece como un instrumento para que los equipos puedan planificar las acciones socioeducativas, a modo de pensar en la oferta educativa en cada proyecto institucional. Los autores hablan de particularizar la oferta educativa: conocer la situación del adolescente, analizar fortalezas y debilidades con las que llega el sujeto. Con cada adolescente se deben establecer prioridades, contemplando temáticas en función de objetivos y resultados esperados. Con acciones concretas como salidas recreativas, talleres, apoyos curriculares, entrevistas, los recursos materiales y humanos necesarios, la articulación con las instituciones de la comunidad, el grado de participación del adolescente.

Didáctica: cómo enseñar

Pensar en metodología hace imprescindible hablar de didáctica como aquella disciplina que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje:

La didáctica se ocupa del tema de los medios, de cómo enseñar, pero esta preocupación por los medios es necesario plantearla desde un proyecto de fines o de intencionalidades, cuestión está que también compete al campo de la

didáctica. Los medios (estrategias de intervención, la selección de recursos, etc.) han de ser coherentes con las finalidades que explícitamente se pretendan.” (Parcerisa, 1999: 40)

El artículo de Núria Giné y Artur Parcerisa “La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica” (2014) se basa en los aportes de la didáctica para mejorar la intervención socioeducativa. Para desarrollar la conceptualización de la didáctica los autores realizan precisiones en relación a determinados términos como intervención o acción socioeducativa. Del mismo modo señalan que la didáctica, al haber estado ligada a la educación escolar, ha dificultado que se valoren sus aportes en el campo de la Educación Social. No obstante, en el artículo subrayan la idea de que los conocimientos didácticos se consideran valiosos y útiles para la tarea de los educadores sociales. Uno de los puntos fundamentales que los autores desarrollan para ilustrar los aportes de la didáctica a la Educación Social es la planificación socioeducativa “para prever los medios (metodología, recursos), en coherencia con unas determinadas intenciones explicitadas” (2014: 61). De esta forma introducen el concepto de secuencias educativas como una manera de diseñar y revisar proyectos socioeducativos en los que se contemplen acciones, tiempos, espacios y personas.

Demarchi (1998:77) se remite a los comienzos de la Didáctica, “en el origen la Didáctica aparece como teoría de la enseñanza, supone una vinculación de lo teórico con lo instrumental”. Luego, con la superación de las visiones técnicas e instrumentales, se llega a una reconceptualización del campo. Utiliza el concepto de «método didáctico», que sería el encargado de buscar la eficacia y eficiencia para lograr la mejor comprensión del conocimiento” (1998: 77).

Por su parte García Molina (2003a: 142) postula la necesidad de una didáctica

para la Educación Social “Una didáctica preocupada por el estudio, la invención y creación de metodologías, orientaciones, técnicas, recursos y materiales que faciliten el aprendizaje de los sujetos”. En este sentido, más que a una didáctica general, prefiere referirse a una didáctica de la Educación Social, “desarrollada desde un marco de reflexión e investigación abierta acerca de los contenidos culturales y las exigencia social para con los sujetos de la educación según franjas de edad que puedan marcar itinerarios sociales diferenciados. En definitiva, una didáctica que ayude a los profesionales de la Educación Social a tomar decisiones metodológicas diferenciadas en marcos institucionales comunes (con sus posibilidades y límites)”.

Consideraciones transversales desde la indagación en la Bibliografía

En este apartado se intentó dejar un acercamiento a algunos conceptos relacionados con la metodología de la Educación Social, tomando en cuenta los sentidos en los que se utilizan las diferentes conceptos.

En el grupo de Exploración sobre Metodologías de la Educación Social se encontró un amplio abanico de materiales. En este artículo simplemente se toman algunos “a modo de síntesis” con los criterios que se establecieron en un inicio, pero es clave aclarar que existen aún más materiales para explorar sobre la metodología, que no aparecieron como resultados en las búsquedas realizadas.

Pensar en metodología, explorar ciertas líneas, reflexionar sobre la tarea, es una necesidad

para la profesionalización. Muchas veces la explicación de la falta de producción sobre metodología está en que desde la Educación Social se intenta no seguir recetas o pautas instrumentales para no caer en enfoques técnicos que no dejen lugar a lo particular de cada sujeto.

La sistematización de experiencias de la Educación Social podría aportar en tal sentido. Si bien los autores estudiados no se refieren a la sistematización de experiencias concretamente, pero en varios casos reivindican la necesidad de registrar la práctica. De hecho, Camors (1998: 89) habla de la sistematización de los métodos y técnicas de la Educación Social, como una tarea aún pendiente.

Hay quienes desde su práctica reivindican métodos específicos, si bien los conocemos más como experiencias novedosas que como métodos sistematizados, seguramente porque las urgencias de la práctica no siempre dejan el tiempo para reflexionar y escribir y en alguna medida también por la característica actual del campo profesional.

Por su parte, Domínguez, Lahore y Silva (2012), en "Itinerarios para educadores", señalan una dificultad común en el momento de pensar en la metodología en la Educación Social, que tiene que ver con características propias de la profesión:

Quienes trabajamos en ámbitos socioeducativos no formales tenemos una tendencia a la espontaneidad en la acción y, en consecuencia, cierta resistencia a adherir a sistemas de información que promuevan la sistematicidad en el registro, la evaluación y la sistematización como parte de la metodología de intervención (p. 58).

Como una forma de síntesis podrían enunciarse algunas ideas comunes que surgieron en relación a la pregunta ¿qué implica hablar de la metodología de la Educación Social?

En un marco institucional determinado, llevar adelante la gestión de tiempos y la organización del espacio, pensar en lo grupal (formas de agrupamiento de los sujetos: edad, interés), potenciar el trabajo individualizado, proyecto educativo individual. Los

modos de enriquecer el medio, la mediación (respecto a contenidos, a los otros, o al entorno), la enseñanza (verbal, experimental, simulación (juego, dramatización, comunicación audiovisual). Las actividades, qué hacer y cómo, los contenidos que se ponen en juego y los recursos que se necesitan. Las "estrategias metodológicas" enunciadas por Parcerisa: estudio de casos o de problemas, centros de interés, método de proyectos, investigación del medio, talleres, juegos, seminarios) Variables metodológicas (actividades, agrupamientos, modelo de comunicación, tiempos, espacios, presentación de contenidos y recursos). Las herramientas, las técnicas, los métodos e instrumentos como apoyo para el desarrollo de habilidades para el trabajo socioeducativo, la planificación y evaluación de las acciones. La sistematización de la práctica como una necesidad transversal.

Algunos hallazgos desde la indagación en el campo profesional

La siguiente de las líneas de trabajo de Exploración sobre Metodologías de la Educación Social, está enfocada en la "acción", es decir, en el campo donde se desarrollan las experiencias socioeducativas.

Sobre el proceso

En un comienzo nos preguntamos:

¿Qué se entiende entre quienes llevan adelante experiencias en campo por metodología?,

¿Hay ciertos rasgos comunes en cuanto a lo metodológico en aquellas experiencias que resulten novedosas o destacables por las propuestas y modalidad de trabajo en su área?

Entendimos que para comenzar a dar respuesta a estas preguntas, era necesario aproximarnos al campo e intentar conocer lo que en él estaba sucediendo.

Se comenzó por determinar algunos criterios para el proceso de selección de las experiencias, acordando que aquellas a indagar hayan sido o estén siendo centros de práctica de la formación de Educación Social, desde el 2011 (año en que la formación pasa a ser parte del CFE) hasta la actualidad; y que las mismas se desarrollen en el área metropolitana entendiendo como tal, Montevideo, Canelones, y Ciudad del Plata.

Se solicitó a la Articulación Nacional de Educación Social, un listado de Centros de prácticas con las características mencionadas.

Se partió de un enfoque macro de los ámbitos socioeducativos a rastrear, considerando que estuvieran enmarcados en instituciones tales como: INAU, MIDES, ANEP, MEC, INISA, MINISTERIO DEL INTERIOR, MSP, UDELAR.

Para la selección de las experiencias concretas, se consultó a informantes calificados, siendo estos referentes de los distintos dispositivos que fueron centros de práctica y que funcionan dentro de las instituciones anteriormente mencionadas. Se les solicitó que sugirieran una experiencia que se destacara por la temática que se aborda en la propuesta, los espacios físicos que involucra y/o, la forma de trabajar la dimensión individual, grupal, familiar y/o comunitaria.

Apartir de esto se realizó una aproximación a experiencias del campo, que permitió ir delimitando líneas de análisis, teniendo en cuenta la diversidad de dispositivos y realizar una triangulación con los datos aportados por los informantes calificados y los docentes de práctico del IFES.

Se exploraron experiencias que se encuadran dentro de los siguientes dispositivos: Equipo Territorial estatal, Ámbito Escolar, privación de libertad, programas socioeducativos para jóvenes desvinculados del mercado

laboral y del sistema educativo, Tiempo Completo, proyecto calle; con el fin de captar e intentar caracterizar algunos aspectos metodológicos de las mismas.

Como forma de acercamiento a la experiencia, se utilizó la entrevista y se complementó con la observación como modo de contextualizar los discursos.

Para la realización de la estructura de la entrevista, se consideraron algunas variables metodológicas propuestas por Parcerisa (1999), como lo son, actividades, agrupamientos, comunicación, organización de tiempos y espacios, contenidos, recursos.

Cada participante de la línea de exploración, relevó tres de las experiencias seleccionadas y realiza una descripción de lo relevado, a partir de las variables metodológicas acordadas.

Se incluyeron nuevas categorías que surgen de las entrevistas, como son: técnicas-herramientas-instrumentos, agrupamientos que se organiza en trabajo grupal o individual, planificación- evaluación y sistematización.

Se realizó un análisis intentando dar cuenta y caracterizar, los distintos sentidos asignados al trabajo socioeducativo que caracteriza cada proyecto, así como los rasgos distintivos de los aspectos metodológicos de cada uno.

Aproximación a los sentidos otorgados al concepto de metodología:

Cuando se indaga respecto a la metodología de trabajo desarrollada por los distintos proyectos, surgen referencias que podrían relacionarse con lo relevado por la línea de exploración bibliográfica, en relación a lo propuesto por Violeta Núñez, como elementos que intervienen en la consideración metodológica: el fin que se persigue, el contenido de la transmisión, la particularidad del sujeto de la educación, y el contexto institucional donde se realiza la actividad (1999:57)

“Esta línea educativo social que se conforma desde el surgimiento del proyecto, es parte de la identidad de la propuesta de este Centro, ese origen pensado desde la educación social y con una apuesta bien fuerte a la mediación para trabajar con niños, niñas, adolescentes y sus familias...en clave comunitaria, con referencias individuales...con trabajo interinstitucional...un trabajo rico de articulación hacia afuera..previene que el conflicto llegue al juzgado” (Equipo territorial estatal)

“Nosotros nos proponemos de acuerdo a lo que son las estrategias generales y específicas del INR... eso lo bajamos a la realidad de cada unidad y cada área y armamos un plan estratégico anual...la gran meta tener un plan individual para cada una de las internas y trabajar el vínculo con el niño...tejer redes” (Privación de libertad)

“El equipo era un equipo nuevo y a nivel estratégico y metodológico dijimos, bueno, lo que tenemos que fortalecer antes de captar jóvenes y llegar, son como las redes y el trabajo a nivel de la comunidad” (Programa socioeducativo para jóvenes desvinculados del mercado laboral y del sistema educativo)

“Lo tratamos de dividir en 5 líneas estratégicas... captación de situaciones...los proyectos individuales...los espacios grupales... una línea de equipo...una línea de sistematización y difusión de buenas prácticas..(Programa calle)

“La propuesta está íntegramente dirigida a los adolescentes que viven aquí. ..laslíneasyobjetivosaplantarse tienen que ver fundamentalmente con sus trayectos..con las circunstancias que los trajeron a esta situación.. ..para que ese joven pueda ser restituido a la familia o construir o fortalecer otros sostenes que tienen que ver con el formato familiar...” (Tiempo completo)

Estrategias y variables metodológicas.

Parcerisa (1999), propone que la metodología se constituye por una serie de componentes o variables que se relacionan entre sí y propone algunas a tener en cuenta en un proyecto socioeducativo. Éstas son: actividades, criterios de agrupamiento, modelosdecomunicación interacción, organización del tiempo, del espacio, presentación de los contenidos, dinámica del grupo, recursos.

Entre las variables analizadas se encuentran las actividades que tienen un valor fundamental al ser el nexo entre los componentes del proyecto, entendidas como las tareas realizadas por los educadores o sujetos de la educación en el marco de un proceso educativo (Parcerisa, 1999)

En los distintos Proyectos se mencionan actividades, desarrolladas por diversos actores, relacionadas al momento particular del trabajo que se desarrolla, orientadas a las intenciones definidas en cada proyecto.

En relación a lo expresado por los entrevistados, las actividades se podrían agrupar según distintos criterios:

i. Actividades que son específicas del trabajo que desarrollan los educadores:

“Con respecto al trabajo en red, trabajamos de forma constante con el Municipio...las coordinaciones, tenemos una general donde vienen todos los docentes” (Educación formal)

“Las actividades van desde las más clásicas y convencionales como una entrevista o una conversación, o bueno llevara cada encuentro(con los sujetos) una actividad pensada.. ” (Equipo territorial estatal)

ii. Actividades -talleres y proyectos- en los que participan los sujetos a quienes va dirigida la propuesta:

“Tienen actividades grupales, bueno tenemos talleres. Una maestra, que fue directora de escuela, que viene y les enseña todo lo que es tejido” (Privación de libertad)

“El año pasado funcionaba el espacio de cocina como taller alternativo, este año se incluye dentro de la curricula”, “seguimos con el proyecto de huerta”, “ feria gastronómica y multicultural” (Educación formal)

“La propuesta tuvo que ver con recorrer distintas playas, del oeste a este...hacer unos recorridos que tuvieran que ver más con distintos puntos turísticos y lugares de Interés”, “se hicieron dos paseos por semana”(Tiempo completo)

iii. Actividades de construcción de significado:

“Taller de Identidades que fue otro, que se dio, como de identidad y trabajar tema de sexualidad” (Programa calle)

“Hay una reunión de jóvenes donde ellos, hacen los cambios de las tareas” (Tiempo completo)

iv. Actividades relacionadas a la vida cotidiana, que se destacan como grandes ejes en los proyectos de tiempo completo:

“También tienen obligaciones dentro de la Unidad, referidas al mantenimiento, la limpieza y la cocina” (Privación de libertad),

“Se estructura la vida cotidiana del Hogar, en base a determinados horarios...un horario para levantarse, un horario para acostarse, para almorzar, para cenar” (Tiempo completo)

v. Actividades de soporte, relacionadas al acceso a derechos básicos:

“Funciona como el trabajo individual, ir, venir a los médicos..”,

“Actividades individuales, muchas son de acompañamiento a determinados espacios, más una onda de restitución” (Programa calle)

Entre las variables analizadas se encuentran los **agrupamientos** que como se mencionó anteriormente, se relacionan con el tipo de trabajo a realizar y con los modos de pensar las dinámicas grupales.

Surgen desde los discursos, referencias al agrupamiento de los sujetos a los que apunta la propuesta y a las formas de agruparse a la interna de los Equipos de trabajo.

En relación a los sujetos, se destacan el trabajo individual y el trabajo grupal, así como distintas intencionalidades en función de la realidad de cada Proyecto.

El trabajo individual se organiza en varios de los Proyectos, a partir del Plan Individual de Atención o Proyecto Educativo Individual:

“Lo fuerte está en el trabajo individual, en el trabajo cuerpo a cuerpo, si como personal, particular, de construcción de un Proyecto Educativo Individual”(Programa calle)

“El fuerte del Equipo y el Centro de trabajo es el Plan Individual de Atención” (Tiempo completo)

“El principal objetivo es armar un plan individual” (Privación de libertad)

“Trabajamos con proyectos personalizados” (Equipo territorial estatal)

El **trabajo grupal** se organiza de distintas formas:

“La grupalidad, existe, durante todo el año generamos espacios grupales” (Programa calle)

“Buscar el aula alternativa, el subdividir los grupos para que no nos queden de 30 y sí de 15” (Educación

“Tienen actividades grupales, como talleres” , “Tenemos juntas de tratamientos que se hacen una vez por mes...se hacen cambios de comisión de trabajo” (Privación de

“En general acá se arma una grupalidad cuando la generamos, a no ser por grupos de

“Trabajar con subgrupos de gurises en determinadas actividades, que los nuclea por interés, que los nuclea por momentos en la vida también, el que le gusta ir al cine, el que le gusta ir al tablado, el que le gusta ir a la playa” (Tiempo completo)

Por otra parte, aparecen referencias a distintas **formas de organizar el trabajo grupal a la interna de los Equipos:**

“Reunión de Equipo con frecuencia semanal, como espacio de coordinación de temas generales del proyecto” (Programa calle)

“Nosotros tenemos creada hace unos años una comisión de ingresos” (Tiempo completo)

“Las coordinaciones, tenemos una general donde vienen todos los docentes... y proyectos interdisciplinarios” (Educación formal)

“Tenemos la reunión de equipo que es semanal” (Equipo territorial estatal)

Sobre la **organización de tiempos y espacios**, Parcerisa (1999) hace referencia a que ambas variables se encuentran fuertemente relacionadas y que condicionan el trabajo educativo.

Surgen de las entrevistas, referencias al espacio particular donde se desarrollan los Proyectos, y a distintos espacios institucionales y comunitarios por los que circulan los sujetos. La organización del tiempo, podría estar relacionada con el tipo de Proyecto, se pueden diferenciar tiempos de actividades concretas (de taller, o de clase), tiempos de los Proyectos (de carácter anual, semestral, de marzo a diciembre) y tiempos que requieren los sujetos o las situaciones particulares.

“Tanto la Escuela como nosotros del programa, nos encontramos y los escolares y jóvenes del colegio se arriman ahí, a veces ellos nos abren la puerta”, “en algunos momentos cuando el colegio está cerrado... los invitamos acá, al centro de barrio a los que quieran” , “los encuentros son una vez por semana y están funcionando en el horario de 15 a 17 horas, es eso, dos horas, un encuentro semanal” (Programa socioeducativo para jóvenes desvinculados del mercado laboral y del sistema educativo)

“Tenemos como propuestas para que los gurises vengan acá semanalmente... acompañamiento a determinados espacios... una cuestión más de circular por lugares atractivos, puede haber también actividades en conjunto con otras organizaciones, puede haber más una cuestión de intervención barrial” (Programa calle)

Para Parcerisa (1999), también constituye una variable la **presentación de contenidos**, que podrían agruparse a través de centros de interés o proyectos.

“Más allá del contenido que se elija para ese ciclo grupal, ensayar y transmitir competencias que a veces son básicas, la presencia, la puntualidad el vínculo, la escucha, como llegar, y después hay otras más específicas que tienen que ver con el contenido que se esté trabajando” (Programa calle)

“Hay una propuesta de Centro que tiene que ver con el hacer posible la convivencia de doce adolescentes muy diferentes, con necesidades distintas, con el tiempo que están aquí conviviendo”, “hay una reunión de jóvenes...es un espacio en el que intentamos siempre, que haya un contenido a trabajar” (Tiempo completo)

“Ofrecimos la propuesta de Ajedrez... sí teníamos claro que la idea no era formar ajedrecistas, sino que el ajedrez sea un mediador a nivel territorial(Programa socioeducativo para jóvenes desvinculados del mercado laboral y del sistema educativo)

“El proyecto interdisciplinario más trabajado por todas las asignaturas... desde biología se trabaja el comer saludable, las calorías que debemos consumir a diario y los alimentos; en matemáticas, se trabaja el cálculo tanto en costos como en cantidad de porciones y calorías”, “se suman historia y geografía, que en conjunto hablaban de los platos típicos que han sido traídos desde otros lugares... entonces aparece la investigación del origen de los ingredientes de cada plato y su lugar geográfico de cultivo”, “ La hora recreativa de este centro, se ha transformado en un centro de interés de estudiantes, que comenzó únicamente relacionado a la educación física”, “se fue ampliando a demanda de los estudiantes, en este momento tenemos belleza maquillaje, patín, teatro y otros” (Educación formal)

Como se mencionó en la línea de bibliografía, Parcerisa (1999), hace referencia a tres tipos de recursos: humanos, materiales y financieros.

En todos los Proyectos se utilizan recursos que coinciden con las categorías anteriormente mencionadas.

Como recursos humanos se hace referencia

personas que integran los Proyectos y sus profesiones, así como a la conformación de distintas grupalidades.

“Respecto a recursos humanos, participan, alguno de los referentes, el Tallerista del MEC y los docentes referentes de la Escuela y el Colegio” (Programa socioeducativo para jóvenes desvinculados del mercado laboral y del sistema educativo)

“Las propuestas de estas características los dispositivos 24 horas, necesitan muchísima gente porque, necesitas al menos dos educadores en cada turno, turnos de 8 horas para sostener la propuesta, mínimo”, “después hay una administrativa, una coordinadora general, una maestra, cocinero y yo(directora), es el Equipo” (Tiempo completo)

“El Equipo...está conformado actualmente por 8 Educadores, 4 duplas de trabajo, dos Coordinadores y una Psicóloga” (Programa calle)

Como recursos materiales se destacan, materiales específicos para el desarrollo de una propuesta educativa, recursos asociados al desarrollo de la vida cotidiana, infraestructura particular del Proyecto, espacios barriales o comunitarios.

“Un local adecuado para realizar esa propuesta...para convocar y trabajar con jóvenes, vos tenés que tener, comodidades..”(programa socioeducativo para jóvenes desvinculados del mercado laboral y del sistema educativo)

“Tenemos boletos por parte de las dos instituciones, tenemos dinero asignado para caja chica, panadería, está bastante cubierto, y sino tenés como eso, los recursos de una institución o de otra”(Programa calle)

“Los recursos materiales son todos del Estado, la casa, los recursos

materiales...tanto los artículos comestibles como de higiene, ropa” (Tiempo completo),

“Un salón iluminado, que ya tiene la cocina, la heladera y la mesada con pileta. Los electrodomésticos se han ganado en un concurso “Pelota al medio a la esperanza” ...y otros se han conseguido mediante la asociación de padres. Uruguay trabaja, colaboró con las instalaciones. Mandamos el proyecto de cocina a secundaria, y nos están dando una partida” (Educación formal)

Técnicas, herramientas e instrumentos:

Como se hace referencia en la línea de bibliografía, las técnicas, herramientas e instrumentos, son categorías utilizadas como sinónimos por distintos autores, entre las cuales se destaca la documentación (Masip, 2011).

En los distintos proyectos se hace referencia a la documentación, siendo ésta una de las herramientas más utilizadas, relacionada con la planificación y evaluación de los objetivos de los proyectos, de trayectorias de los sujetos, y de propuestas específicas.

“Planificar a ver qué es lo que vamos a hacer en base al POA”, “tener un plan individual para cada una” (Privación de libertad).

“En general el proyecto tiene una planificación...después en verano tenemos una planificación de verano, específica”, “cada dupla, cada guri atendido tiene una planificación trimestral, un plan de trabajo trimestral”(Programa calle)

“Nosotros tenemos un Proyecto de Centro... en tanto propuesta Pedagógica”, “tenemos un Plan Individual de Atención, que tiene que ver con el conocer y reconocer al sujeto, desde su individualidad “ (Tiempo completo)

Todos los Proyectos sin excepción, hacen referencia al trabajo “hacia afuera”, al trabajo en red e interinstitucional, como **herramienta** de coordinación. Se mencionan espacios de trabajo específicos, como las intervisiones y los nodos educativos.

“Con respecto al trabajo en red, trabajamos de forma constante con el Municipio..con el que organizamos diferentes actividades barriales” (Educación formal)

“Se sostienen esos espacios que se llaman “intervisiones” desde el 2005, entonces se da un trabajo rico de articulación hacia afuera”(Equipo territorial estatal)

“Tratar de tejer redes con UCC, a poyo... nos juntamos con agentes externos, INAU, MIDES, ASSE” (Privación de libertad)

“Se presenta la propuesta a nivel territorial, en el nodo educativo...lo que hicimos fue empezar a tener reuniones con todas las instituciones... centros educativos, centros de barrio, clubes vecinales” (Programa socioeducativo para jóvenes desvinculados del mercado laboral y del sistema educativo)

“Ya nace como co-gestión...nace como proyecto en un marco de red”(programa calle)

Se hace mención también a distintas formas de referenciar a los sujetos, y a ciertas características de la referencia:

“Dentro de la innovación, trabajamos en duplas, en tríos, y proyectos interdisciplinarios”(Educación formal)

“Cuando se asignan situaciones, se asignan duplas”(Equipo territorial estatal)

“Conformación de duplas, en lo posible diferencia de género, diferencia de formación disciplinaria de base y diferencia institucional” , “ esa dupla era de trabajo con un vínculo de hiper proximidad”, “ una metodología próxima,

pero también presente, o sea, y atractiva y creativa”(Programa calle)

Se mencionan distintas formas de **aproximarse a la situación particular:**

“Las covisiones, una vez a la semana...que tenemos a demanda de las duplas o de la coordinación” (Programa calle)

“Cuando llega una situación, se arma una mesa de entrada, ahí la analizamos la coordinadora, yo, algún técnico y un educador”, “tenemos la reunión de equipo que es semanal, un espacio para presentar casos”, “tenemos mecanismos bastantes sencillos por ítems de coordinación telefónica, visitas, entrevistas, que queda como un historial” (Equipo territorial estatal)

“Tenemos ahora una escala de evaluación de riesgo que se llama OASIS, donde nosotros aplicamos una entrevista exhaustiva en profundidad tocando todas las áreas de la vida...como para a partir de ahí armar algún plan individual”(Privación de libertad)

Planificación y evaluación:

Se retoman los planteos de Giné y Parcerisa (2014), desarrollados anteriormente sobre la planificación y evaluación como procesos que se retroalimentan, y que permiten tomar decisiones para modificar la acción.

La mayoría de los Proyectos realizan un Proyecto de Centro o Proyecto Operativo Anual (POA), y dos de los Proyectos desarrollan un Plan de Verano (ver citas anteriores referentes a actividades y técnicas-herramientas-instrumentos)

Se hace referencia a la planificación y evaluación de los Proyectos de Atención Individual, ésta última con frecuencia trimestral o en vahos momentos durante la intervención (ver citas anteriores referentes a agrupamientos- trabajo individual)

Se mencionan instancias de reunión de los equipos para la planificación y/o evaluación con variedad de frecuencias, (semanal, mensual, anual) y en distintos momentos (al inicio, al final o durante el año).

Para terminar, hacer referencia a que algunos de los proyectos, mencionan dificultades relacionadas al desarrollo de actividades de sistematización o difusión del trabajo socioeducativo desarrollado, mientras cuatro de ellos no hacen referencia a ninguna producción escrita que dé cuenta de la experiencia que desarrollan.

Lo mencionado podría corresponder a lo que expresan algunos de los autores relevados por la línea de bibliografía en este sentido (Domínguez, Lahore y Silva, 2012; Camors, 1998)

“Línea de sistematización y difusión de las buenas prácticas”, “tenemos algún trabajo, hemos presentado en distintos lugares, pero cuesta, la falta de recursos, nosotros trabajamos en el campo, acompañamos situaciones, vamos, venimos” (Programa calle)

“lamentablemente no tenemos la capacidad concreta numéricamente, para eso ir dejándolo establecido en papel, y eso yo lo siento y lo lamento mucho, porque creo que es una fuga de conocimiento, una fuga de la experiencia. ” (Tiempo completo)

Síntesis de los hallazgos en campo

Respecto a la pregunta inicial sobre los distintos sentidos que se otorgan al término metodología, por parte de quienes llevan adelante experiencias en campo, durante el proceso de la presente investigación, pudimos visualizar la pluralidad de los mismos.

En general se nominan distintas acciones, que interrelacionadas, orientan, organizan y dan sentido a la intervención profesional de los distintos actores en los proyectos socioeducativos.

En cuanto a las estrategias o variables metodológicas se desarrollan distintas categorías, que dan cuenta de ciertos rasgos comunes en las experiencias relevadas.

Sobre las actividades se destacan las realizadas por agentes y sujetos en el marco del proyecto particular, compartiendo un lugar común, aquellas relacionadas con los proyectos individuales de los sujetos, relacionadas con las áreas de soporte o de desarrollo de la vida cotidiana.

Respecto a la variable agrupamiento se puede observar como rasgo común en las distintas experiencias, el agrupamiento de los sujetos a los que apunta la propuesta (trabajo individual y grupal) y a distintas formas de agruparse a la interna de los Equipos de trabajo.

En cuanto a los contenidos, en tres de los proyectos se hace referencia a la convivencia, convivencia y cuidado, convivencia y participación e integración comunitarias. También aparecen algunos relacionados a la transmisión de competencias básicas que transversalizan el desarrollo de la vida cotidiana de los sujetos.

Cuando se habla de técnicas- herramientas, se destacan las de documentación, como forma de planificar, orientar, analizar, evaluar y dejar un registro que permita la continuidad del trabajo que se desarrolla, en los distintos proyectos así como en lo que refiere a los proyectos individuales de los sujetos.

Se mencionan también técnicas-herramientas, relacionadas con la aproximación a la situación particular que se pretende abordar como son las entrevistas, visitas, covisiones, trabajo en red.

En casi la totalidad de las experiencias relevadas, se hace referencia al desarrollo de procesos de planificación que se materializan en la elaboración de un Proyecto de Centro, de Proyectos

Operativos Anuales y de Planes de Atención Individual y a la evaluación periódica de los mismos.

Respecto a la posibilidad de sistematización o registro de aquellos nudos o aspectos centrales del trabajo socioeducativo, surge la inquietud en relación a que si la misma debería fundamentarse en los intereses o posibilidades de los distintos actores de los proyectos o en una decisión política que lo ubique como parte sustantiva del quehacer profesional.

Bibliografía

Alliaud, A.; Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Barboza, Y. (2010) "El arte circense como herramienta para la educación social de niños /as en situación de calle". Monografía de egreso. Montevideo: CENFORES- INAU.

Brousseau G. (1986): Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19 (versión castellana 1993)

Camors, Jorge. (1998) "La teoría y la metodología que fundamenta la acción educativo-social". II Encuentro Nacional de Educadores/INAME, Montevideo. Ubicación: Cenfores

Demarchi, M. "Algunas precisiones ante términos polisémicos: teoría, metodología, acción educativa" (1998), II Encuentro Nacional de Educadores Sociales/INAME. Montevideo, CENFORES

Díaz Barriga, F; Hernández Rojas, G. (2002): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw- Hill/teramerizana Editores. México D.F.

Domínguez, P. Lahore, H. y Silva, D. (2012), Aspectos éticos y de redacción. En: Voces de la educación Social, Barcelona. Ed. UOC, Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes La Barca, Montevideo. Disponible en:

<http://www.inau.gub.uy/itinerarios-para-educadores-aproximacion-al-trabajo-socioeducativo-con-adolescentes>

Equipo Norai (2007) La inquietud al servicio de la educación. La Residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas Barcelona, Gedisa.

Fernández, E (2017) “Método Romeralo, propuesta para la generación de un marco regulador de los educadores sociales en la educación secundaria en Castilla. La Mancha”. España. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=820>.

Fryd, P y Silva, D. (Coord). (2010) Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Barcelona. Gedisa.

Garateguy, N. (2014). “El juego en la acción educativo social”. Monografía de egreso. Montevideo. CENFORES-INAU

García Molina, J. (2003a) “Dar (la) palabra”. Barcelona: Ed. Gedisa.

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

Giné, N. y Parcerisa, A. (2014) “La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica”. España. Disponible en: <https://dialnet.unihoya.es/servlet/articulo?codigo=5010267>

Lemes, Amanda (2013) “Expresión Plástica: aportes a la Educación Social”. Monografía de Egreso. Montevideo: CENFORES-INAU.

Lamosa, J., Skliar, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Homo Sapiens.

Masip I Cassanovas, P (2011). La documentación institucional: técnica e instrumento para la acción social.

Morales S (2005), “El Trabajo de Referencia como Metodología de Intervención Individualizada del Educador/ a Social” Monografía de Egreso CENFORES-INAU.

Núñez, V. (1999) Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio”. Santillana, Buenos Aires.

Parcerisa, A. (1999) “Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela”. Ed. Grao. Barcelona:

Pérez Gómez, A. (1988). Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje. Málaga: Universidad de Málaga.

Puiggrós, A. (1994) Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Aique. Buenos Aires.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Webgrafía

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