



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

Título de la tesis

**“Mediación Lúdico-Expresiva como herramienta de inclusión
educativa y social en un Instituto de Formación en Educación Social”**

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Noemi Elisa Goodson Rojas

Directora de Tesis: Mag. Alejandra Capocasale

Montevideo, Uruguay

Dedicatoria

A quienes me rodearon sabiendo esperar y sostener los tiempos de esta tesis...

Agradecimientos

A la tutora, Mag. Alejandra Capocasale

Alicia Abal, Oscar Castro, Beatriz Liberman

Martina Bailón, Magela Campelo, Elena Crapuchet, Ivanna Chessa, Marta Fabiani, Clarisa Flous, Valeria Juncal, Gustavo Martínez, Matías Meerovich, Marcelo Morales, Silvia Paglietta, Soledad Pascual, Gabriela Pérez, Gabriel Rebollo, Milton Rodríguez, Boris Romero, Javier Salvo, Johana Tagliani, Sergio Vulcano, Daniela Waisrub

Marilina Armental, Pamela Guerra, Pablo Moreira, Pablo Porley, Natalia Vignoly
Agustina Álvarez de Rom, Tatiana Laborde, Ema Peña, Luis Matías Rodríguez

Integrantes de la Comisión Local de Carrera 2017

A todos y todas, por la generosidad de haberme habilitado, desde diferentes lugares y formas, a transitar por esta rica experiencia de formación.

Índice

| | |
|---|------|
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimientos | iii |
| Índice | iv |
| Glosario de términos y abreviaturas | viii |
| Resumen | ix |
| Abstract | x |
| Introducción | 11 |
| Tema – Área de interés..... | 11 |
| Indagaciones preliminares..... | 12 |
| Problema de investigación..... | 18 |
| Objetivo general..... | 18 |
| Objetivos específicos..... | 19 |
| Justificación..... | 19 |
| Preguntas relativas a los objetivos..... | 21 |
| Capítulo I.- Marco teórico-conceptual | 22 |
| 1.1. Juego y cultura..... | 22 |
| 1.2. Procesos de producción de sentido en la relación imaginario efectivo e imaginario radical instituyente..... | 23 |
| 1.3. Institucionalidad excluyente/incluyente: los aportes del pensamiento latinoamericano..... | 25 |
| 1.4. La praxis en el abordaje de la inclusión social..... | 27 |
| 1.5. Inclusión/exclusión y procesos de subjetivación..... | 29 |
| 1.6. El taller lúdico-expresivo como dispositivo de inclusión educativa y social..... | 31 |
| 1.7. El taller lúdico-expresivo en la formación de lo/as | |

| | |
|---|-----------|
| educadore/as sociales..... | 34 |
| Capítulo II.- Estrategia metodológica..... | 37 |
| 2.1. Introducción..... | 37 |
| 2.2. Paradigma de investigación..... | 37 |
| 2.3. Metodología de investigación..... | 38 |
| 2.4. Método de investigación: estudio de caso..... | 38 |
| 2.5. Enfoque clínico..... | 39 |
| 2.6. Técnicas de investigación..... | 40 |
| 2.7. Instrumentos de investigación..... | 42 |
| Criterios de selección del profesorado..... | 42 |
| Criterios de selección de lo/as informantes calificado/as..... | 43 |
| Criterios de selección del estudiantado..... | 43 |
| Criterios de selección de funcionarios docencia indirecta..... | 44 |
| Matriz de análisis documental..... | 44 |
| 2.8. Consentimiento informado, confidencialidad y anonimato..... | 44 |
| Capítulo III.- Procesamiento y análisis..... | 46 |
| 3.1. Introducción..... | 46 |
| 3.2. Taller..... | 47 |
| 3.2.1. Representaciones sobre el Taller como dispositivo pedagógico..... | 47 |
| 3.2.2. El taller lúdico-expresivo como dispositivo en la currícula de formación de grado..... | 50 |
| 3.2.2.1. Decisiones curriculares: ¿Asignatura o Taller?..... | 50 |
| 3.2.2.2. El taller lúdico como dispositivo en la formación de grado..... | 50 |
| 3.2.2.2.1. Representaciones del profesorado de <i>Taller</i> | 50 |
| 3.2.2.2.2. Representaciones del estudiantado..... | 52 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.2.2.3. Representaciones del profesorado de <i>Práctico</i> | 57 |
| 3.3. Estrategias y herramientas educativas lúdico-expresivas | 63 |
| 3.3.1. Representaciones del profesorado de <i>Taller</i> | 63 |
| 3.3.2. Representaciones del profesorado de <i>Práctico</i> | 70 |
| 3.3.3. Representaciones del estudiantado..... | 74 |
| 3.4. Prácticas educativas con efectos de inclusión | 76 |
| 3.4.1. <i>Práctico I</i> | 77 |
| 3.4.2. <i>Práctico II</i> | 78 |
| 3.4.3. <i>Práctico III</i> | 80 |
| 3.5. Clima, estilo y cultura institucional | 84 |
| 3.6. El trabajo sobre la grupalidad y las formaciones grupales | 87 |
| 3.6.1. Jornadas institucionales que integraron dispositivos con características lúdico-expresiva (D.M.L.E)..... | 87 |
| 3.6.2. Jornadas de <i>Apertura-Bienvenida</i> y <i>Cierre</i> de año curricular..... | 88 |
| 3.6.2.1. Profesorado de <i>Taller</i> | 89 |
| 3.6.2.2. Funcionarios de docencia indirecta..... | 90 |
| 3.6.2.3. Profesorado de <i>Práctico</i> | 92 |
| 3.6.2.4. Estudiantes..... | 95 |
| 3.6.3. La Muestra de Prácticos 2017: tensiones, conflictos, logros y desafíos..... | 96 |
| 3.6.3.1. Profesorado de <i>Taller</i> | 97 |
| 3.6.3.2. Profesorado de <i>Práctico</i> | 99 |
| 3.6.3.3. Funcionarios de docencia indirecta..... | 102 |
| 3.6.3.4. Estudiantes..... | 103 |
| 3.7. Aportes de informantes calificados | 106 |

| | |
|---|------------|
| Cap. IV. Discusión y conclusiones..... | 107 |
| 4.1. Analizadores institucionales..... | 107 |
| 4.2. La materialidad de las prácticas de Mediación Lúdico Expresiva..... | 108 |
| 4.3. Concepciones y prácticas académicas con efectos de inclusión..... | 110 |
| 4.4. Animación sociocultural y educación social: ¿Resignificar una tradición?..... | 113 |
| 4.5. Mediación Lúdico Expresiva (M.L.E)..... | 118 |
| 4.6. Mediación Lúdico-Expresiva (MLE) y formaciones grupales en el Instituto de Formación | 121 |
| 4.7. Potencial instituyente..... | 127 |
| Bibliografía de referencia..... | 130 |
| Anexos..... | 138 |
| 1 . Pauta para <i>Focus Group</i> con estudiantes | 138 |
| 2 . Pauta de entrevista a docentes de espacios de formación con características de ‘taller lúdico-expresivo’ (<i>Taller/es</i>)..... | 139 |
| 3 . Pauta de entrevista a docentes de <i>Práctico</i> | 140 |
| 4 . Pauta de consulta a Funcionarios de Docencia Indirecta | 141 |
| 5 . Aportes de Informantes Calificados | 142 |
| 6 . Organización de las prácticas pre-profesionales desde la Articulación Nacional de la carrera en Educación Social | 150 |
| 7 . Centros de Práctica 2017 | 151 |
| 8 . Índice de tablas | 159 |

Glosario de términos y abreviaturas

Para el procesamiento de información y análisis de datos se utilizó la siguiente nomenclatura:

E – Estudiante

D.P – Docente de Práctico

D.L-E – Docente de Taller Lúdico-Expresivo

F.G.A – Funcionario/a de Gestión Académica (Asistente Académica y Secretaria Académica)

F.D.I – Funcionario/a de Docencia Indirecta

f.g - *Focus Group*

I.C. – Informante Calificado/a

M – Moderador/a

T.L.E – Taller lúdico-expresivo

M.L.E – Mediación Lúdico-Expresiva

D.M.L.E – Dispositivos de Mediación Lúdico-Expresivo

Resumen

En el marco de una transformación en la institucionalidad de la formación en educación en general y de la educación social en particular en el Uruguay, esta tesis se propuso investigar el sentido de las prácticas académicas con características de mediación lúdico-expresiva en el Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo en el año 2017, así como la relación de éstas con la construcción de escenarios de inclusión social y educativa.

Se buscó comprender la relación entre las prácticas de formación con características de mediación lúdico-expresiva y las representaciones de diferentes colectivos del Instituto sobre la utilización y apropiación de éstas como herramientas de inclusión social y educativa. Los objetivos específicos fueron: describir y analizar los espacios de formación con características de mediación lúdico-expresivo en el Instituto de Formación en el año 2017; describir y comprender la utilización y apropiación de aprendizajes que realizaron los y las estudiantes de los recursos trabajados en los *Talleres* con características lúdico-expresivos transitados en la formación de grado; analizar y comprender las representaciones de docentes y estudiantes respecto a la transferencia de estrategias metodológicas con características de mediación lúdico-expresivo a las prácticas pre-profesionales; analizar y comprender las representaciones de diferentes colectivos del Instituto de Formación sobre las potencialidades de la mediación lúdico-expresiva como herramienta de inclusión educativa y social.

Se propuso la categoría conceptual Mediación Lúdico-Expresiva para dar cuenta del potencial transformador de prácticas de educación y formación basadas en el trabajo sobre las formaciones grupales y la integración de diversos lenguajes (objetos culturales). Se tomaron como analizadores institucionales diferentes Dispositivos de Mediación Lúdico-Expresiva en el Instituto de Formación, y se halló que la materialidad de las prácticas de MLE propicia condiciones para la producción de escenarios de inclusión educativa y social. Se hicieron visibles, en el Instituto y en la educación social en Uruguay, las *huellas* de una de las tradiciones en educación social, la Animación Sociocultural.

Palabras clave: Formación – Educación Social – Mediación Lúdico-Expresiva – Inclusión educativa y social

Abstract

Within the framework of an institutional transformation of the Formation in Education in general, and in Social Education in particular in Uruguay, this thesis set out to investigate the meaning of academic practices with characteristics of expressional ludic mediation at the Formation Institute in Social Education of Montevideo in the year 2017; as well as to investigate the relationship it could have with the construction of new social and educational inclusion scenarios.

The aim was to understand the relationship between formation practices with expressional-ludic mediation and the representation that the different groups of the Institution had about its appropriation as a tool for social and educational inclusion. The specific objectives were: to describe and analyze formation spaces with characteristics for expressional-ludic mediation at the Formation Institute in Social Education; describe and understand the use and appropriation of learning carried out by students in their passage through expressional-ludic mediation workshops during their undergraduate formation; analyze and understand the teachers and students' representations about the inclusion of expressional-ludic mediation strategies in pre-professional practices; analyze and understand the representations that the different groups of the Formation Institute in Social Education had in relation to the potential that the expressional-ludic mediation methodology could have as a tool for education and social inclusion.

The conceptual category –expressional-ludic mediation- was proposed to account for the transforming potential of practices in education and formation based on the work on group formation and the integration of various languages (cultural objects). Different mediation devices were used as institutional analyzers at the Formation Institute, and it was found that the materiality of the LEM practices favored conditions for the production of educational and social inclusion scenarios. Thus, it was made visible for the Institute and the Social Education in Uruguay, one of the traditions in social education: the Socio-Cultural Animation.

Key words: Formation - Social Education- Expressional-Ludic Mediation – Educational and Social Inclusion

Introducción

Tema – Área de interés

La inclusión educativa y social es una meta basada en el paradigma de derechos humanos que está en el horizonte de trabajo del nuevo milenio, a partir fundamentalmente de la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. El objetivo Nro 4 de ésta se plantea “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (ONU, 2015, p.19).

Para el caso de América Latina y el Caribe, diversas organizaciones sociales reunidas en el Taller de Debate “Sentidos de la Educación hacia el 2030” problematizan lo que consideran una tendencia global a la homogeneización biótica y cultural a la que la educación no es ajena. Plantean la necesidad de “*reconocer nuevos y otros puntos de vista, visualizar nuevas y otras prácticas educativas*”, y proponen, entre otros aspectos, amplificar la noción de lo público, y un sistema educativo pensado para el bien-estar material y las necesidades de la población y también para el bien-estar subjetivo y los deseos y sueños de la gente (OREALC/UNESCO, 2016).

Para UNESCO (2008) la educación inclusiva se relaciona con la posibilidad de erradicar cualquier expresión de discriminación hacia manifestaciones de diversidad ancladas en factores de índole territorial, racial, socio-económico, de género y de aptitudes. También considera que la cultura colaborativa en la resolución de problemas suele tener más probabilidades de éxito en la educación inclusiva.

El papel de la Educación Artística en la inclusión educativa y social (cultural) es un lugar común para numerosos profesionales, colectivos y organizaciones del mundo de la cultura y de la educación a nivel nacional, regional y mundial, cuestión documentada por la Comisión de Educación y Arte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2007) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otros.

Retomando planteos de investigación (Conde et. al, 2010) y de la Tesina Final del Posgrado ‘*Educación y Desarrollo*’ (Goodson, 2013), partimos de la perspectiva de que son las prácticas educativas a nivel de grupo/s y de centro educativo las que tienen la potencialidad de interpelar el riesgo de exclusión de las poblaciones más vulneradas en

sus derechos. Como factores capaces de potenciar dinámicas institucionales progresivas (Fernández, 1996), se destaca el papel de metodologías de enseñanza y aprendizaje asociadas al trabajo sobre los vínculos, la grupalidad y la integración de diversos lenguajes expresivos (música, expresión corporal, plástica, etc.).

Se entiende que esta estrategia pedagógico-didáctica facilita condiciones para procesos de producción de sentido/s a nivel individual y colectivo (Goodson, 2014). En tanto facilita condiciones para la participación y el desarrollo de capacidades expresivas, lo que Tenti Fanfani (2011) denomina ‘cultura expresiva’, constituye una herramienta productora de diversidad (Poggi, 2014) a nivel de grupos y de centros educativos, propiciando condiciones para procesos de inclusión educativa y social.

El área de interés de este proyecto de investigación está vinculada a las potencialidades de inclusión educativa y social del taller lúdico-expresivo entendido como dispositivo pedagógico grupal en la formación profesional de los educadores y las educadoras sociales. Esta constituye una herramienta de trabajo en diversos espacios educativos, lo que supone que los y las estudiantes de grado comienzan a utilizarla en tal sentido en los diferentes ámbitos de práctica pre-profesional.

Indagaciones preliminares

Los orígenes de la formación de Educadore/as Sociales en Uruguay

La formación de Educadore/as Sociales en el Uruguay se originó como Curso Regular en la Escuela de Funcionarios del Instituto Nacional del Menor (INAME), en un contexto socio-histórico y político de entrada en democracia, y de reconocimiento internacional a los derechos de niños, niñas y adolescentes. De acuerdo a Camors (2014), la denominación se le atribuye a Reyna Reyes, quien nombró de esa forma a la formación de lo/as educadore/as en la presentación del Plan de formación de 1989. Es de destacar la ‘vocación transformadora’ de la formación y de la profesión, asociada en el Uruguay, como plantea Camors (2014), a unos orígenes que remiten a la reconstrucción de la democracia en el país, y también a una historia de lucha y militancia en torno a la construcción de marcos teóricos y metodológicos de referencia profesional y académica.

Para Camors (2014) es posible registrar movimientos significativos a partir de un cambio de paradigma: se pasó del paradigma custodial al paradigma educativo propiamente dicho. Esto generó efectos en el ejercicio de la profesión, y en la formación de lo/as educadore/as sociales, traducidos en los diferentes y sucesivos diseños curriculares.

Espiga, López y Morales (2012) aluden a dos momentos claves en la historia de la formación. En los orígenes, un primer momento centrado en la relación de empatía, los hábitos de crianza y el control de las infancias minorizadas, y un segundo momento centrado en la transmisión de contenidos culturales y en el sujeto de la educación. Los autores analizan los efectos de profesionalización y reconocimiento que implicó el pasaje del primero al segundo, a la vez que advierten acerca de los riesgos de que, con tanto énfasis en los contenidos a enseñar, se dejen en el lado oscuro de la tarea los aspectos que hacen a la relación educativa. Este último aspecto será tomado como catalizador para un tercer movimiento, que vemos relacionado a la actualidad de la formación en educación social en el Uruguay.

Álvarez de Ron et. al. (2018) consideran que el énfasis que la educación social ha puesto en el tema de los contenidos a transmitir ha dejado relativamente poco trabajada e invisibilizada a las metodologías de trabajo en educación social. Plantean que éste es un aspecto crucial en los efectos, la eficacia y operatividad de las prácticas educativas. Toman como referentes para pensar las metodologías en educación social a Violeta Núñez y García Molina.

La Formación de Educadores/as Sociales en la actualidad

Recientemente, la formación de educadores/as sociales en Uruguay ha sufrido significativos cambios en relativamente poco tiempo. Esta realidad generó efectos también en el proceso de esta investigación.

En el marco de la promulgación de la Ley General de Educación, Ley Nro. 18.437, en 2008, la formación de educadore/as sociales pasó a la órbita del Consejo de Formación en Educación de ANEP. Se diseñó y aprobó a partir de ello un nuevo Plan de

Estudios, Plan 2011, vigente en la actualidad. En el año 2012 ingresa a cursar la primera generación, en algunos Institutos de Formación Docente del país.

A mediados del 2015 se fundó el Instituto de Formación en Educación Social en Montevideo. En el 2018, y en el marco de la marcha hacia una nueva institucionalidad de carácter universitario, y de una reestructura académica, el CFE resolvió la creación del Instituto Académico de Educación Social (IAES).

En el marco de los cambios señalados, la formación de educadores/as sociales se amplificó territorialmente, teniendo presencia en algunos departamentos del interior del país. En esta nueva infraestructura pasó a cumplir un papel fundamental el rol de la Articulación Nacional. Se trató de un equipo compuesto por los roles de *'Articulación Nacional'* y *'Articulación de Práctica'*. Como parte de las competencias académico-administrativas, éste se ocupó de generar convenios con instituciones de formación nacional e internacional. Otra tarea específica fue ocuparse de la formación de lo/as docentes de la carrera de Educación Social. La Articulación Nacional de Práctica tiene entre sus cometidos generar acuerdos marco para la implementación de diferentes propuestas socio-educativas. Se destacó en este sentido el alto número de espacios para prácticas pre-profesionales que se generaron para el año curricular 2017 (ver ANEXO Nro.7).

Sobre el trabajo en taller lúdico-expresivo

El espacio de trabajo con características de taller es propio de la educación popular (Cano, 2010). En el campo de la educación formal su utilización ha estado por mucho tiempo circunscripta al sub-sistema del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), siendo de particular significatividad los aportes y el proyecto de Pedro Figari. Es relativamente reciente la introducción de la 'Educación Artística' en los planes de enseñanza de los restantes sub-sistemas (CFE, CES y CEIP).

En la formación de Educadores Sociales, cuando ésta se implementaba en el Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES) se generó el proyecto *"Talleres de sensibilización artística con adolescentes: 'Buscapié'"*. Éste se llevó a cabo entre los años 2006 y 2008, como experiencia de extensión, en colaboración con la Escuela

Nacional de Bellas Artes (IENBA) y la Escuela Universitaria de Música. Para Miranda y Vicci (2010), este emprendimiento buscó articular contenidos de Educación Artística con procesos de construcción de identidad en adolescentes entre 15 y 17 años que provenían de diferentes instituciones (de educación formal y no formal, en situación de privación de libertad, etc.). Se asoció después también la Facultad de Ingeniería, lo que dio lugar al taller de robótica. La experiencia de *'Buscapié'* funcionó hasta el año 2012 inclusive, momento en el que se produce el cambio de institucionalidad académica para la formación en educación social del país. Entendemos el concepto de Extensión como estrechamente vinculado a las actividades de enseñanza de nivel superior, por lo que la entendimos como un antecedente importante de la formación en educación social en el Uruguay. Se trató de una experiencia interdisciplinaria e interinstitucional.

Investigaciones antecedentes

Es amplio y rico el espectro de investigaciones disponibles vinculables de algún modo al tema de esta Tesis. Investigaciones referidas a: la relación entre Educación Artística e Inclusión Social, el juego en la educación, la historia del juego en la educación, los efectos del trabajo en base a alguno de los lenguajes expresivos en particular (danza, teatro, artes escénicas, poesía, fotografía, etc.). Algunas de éstas serán tomadas como referencia para pensar aspectos del marco teórico-conceptual y los resultados de investigación. También es de mencionar la disponibilidad de proyectos que se nombran y presentan en términos de *intervenciones comunitarias* en base al trabajo con recursos expresivos. En este último sentido sintonizan sintonizan entre sí algunos posicionamientos desde los campos de la educación social y de la psicología comunitaria.

A los efectos de contextualizar y referenciar la presente Tesis, tomamos como investigación inmediata y específicamente antecedente el Proyecto de Inclusión Social *"El taller lúdico-expresivo como herramienta pedagógica y sanitaria en una 'escuela disfrutable'. El caso de una intervención interdisciplinaria e interinstitucional en dos escuelas públicas de Montevideo – Zonal 9"*. Ésta fue una investigación financiada por CSIC-UDELAR, y el servicio a cargo fue la pasantía *'El taller y el trabajo grupal'* – Unidad Académica de Talleres – Facultad de Psicología – UDELAR. Se trató de una Investigación Acción Participativa (IAP) en la que se trabajó con todos los grupos de

clase de dos escuelas en un Ciclo-Taller de seis encuentros cada uno, integrando diversos lenguajes expresivos (música, plástica, expresión corporal y danza). También se instrumentaron diversas instancias de trabajo con lo/as respectivo/as docentes y las familias.

Entre los resultados de investigación más relevantes destacamos la visibilidad y desnaturalización de situaciones de exclusión educativa y social que pudieron ser valoradas como reversibles desde la infraestructura de articulación entre el dispositivo de IAP y el dispositivo de los talleres lúdico-expresivos entendidos como herramienta pedagógica y de salud. Estos dispositivos restituyeron el poder de los diferentes actores de la comunidad educativa para modificar la realidad de los procesos de exclusión social.

En estrecha relación con el planteo anterior, también se concluyó que: 1) las escuelas de contexto socio-cultural crítico tienen una población infantil receptiva y en condiciones muy favorables para la implementación de la modalidad pedagógica vinculada a los talleres lúdico-expresivos, a pesar de las condiciones adversas y de vulnerabilidad en la que viven; 2) los cambios de comportamiento en niños y niñas que se producen como efecto de la modalidad pedagógica del taller lúdico-expresivo modifican roles estereotipados adquiridos por la dinámica de los grupos-clase en relación al fracaso en el desempeño curricular; 3) tanto la/as maestro/as como las familias pudieron elevar las expectativas sobre los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes, logrando posicionarse desde el lugar de la potencia y no de la frustración; 4) la inclusión del trabajo con las familias también en el formato pedagógico de taller lúdico-expresivo restituyó a éstas el poder de co-responsabilizarse junto con los adultos referentes de la institución escolar sobre la enseñanza y educación de niñas y niños; 5) el clima institucional es una construcción permanente y decisiva en el logro de los objetivos educativos, por lo que:

(T)odo lo que contribuya a mejorar la convivencia, la resolución pacífica de los conflictos, elevar la autoestima de los actores, establecer normas y roles claros y firmes, racionalizar el uso del tiempo y el espacio y promover la inclusión social, tiene un impacto directo sobre los aprendizajes” (Conde et.al., 2010, p. 72).

A partir de la investigación antes referida, y dándole continuidad, se elaboró el Proyecto de Investigación: *“El taller lúdico-expresivo como dispositivo pedagógico que interpela la dinámica de la institución educativa y el proyecto pedagógico moderno. El caso de un Proyecto de Inclusión Social”*. En éste se proyectó trabajar también en un dispositivo de IAP interdisciplinario integrado por docentes y estudiantes de un Instituto de Formación en Educación del CFE, involucrando a la Unidad Académica Didáctica - Práctica Docente y al Departamento Académico de Psicología, así como también a docentes de un Centro de Enseñanza Media. El diseño de este proyecto de investigación respondió a la elaboración de la Tesina Final del Posgrado *‘Educación y Desarrollo’* llevado a cabo en convenio CFE/UDELAR, defendido y aprobado en 2013. De este proyecto se tomarán aspectos en el Marco teórico-conceptual de esta Tesis (Capítulo 1). En el marco de las orientaciones de FLACSO Uruguay para la elaboración de los proyectos de Tesis en la Maestría *Educación, Sociedad y Política* - Cohorte 2016-2018 se debió sustituir el dispositivo de IAP, lo que dio lugar a un proceso de ‘cambio de escenario’ de la investigación, con una serie de movimientos y transformaciones asociadas.

En esta Tesis partimos de una serie de supuestos teórico-metodológicos de base que retomamos también en la formulación de las categorías conceptuales de análisis de datos. En base a la experiencia y resultados de los proyectos de investigación y extensión antecedentes ya mencionados entendemos que el taller lúdico-expresivo como dispositivo pedagógico grupal genera condiciones para:

- el trabajo sobre los vínculos y la grupalidad
- generar efectos de inclusión educativa y social a nivel individual, grupal e institucional
- facilitar procesos de producción de sentido
- interpelar la subjetividad y la institucionalidad moderna instituida, que es excluyente.

También partimos del supuesto de que el dispositivo del taller ‘lúdico-expresivo’ podría ser comprendido en la categoría amplia de ‘educación artística’, en interrelación con aportes teórico-prácticos provenientes del campo de la salud mental.

Desde la OEI, Aguirre (2010) hace énfasis en las potencialidades de la educación artística para dialogar con la cultura visual propia de las generaciones más jóvenes, para un trabajo sobre ‘el otro’ entendido en términos relacionales, y para una educación intercultural. El concepto de educación artística se tiende a amplificar y complejizar, y en la práctica puede generar la vivencia de una ‘experiencia transformadora’.

Se entiende que la temática y el problema de investigación elegidos requieren un abordaje con características interdisciplinarias, implicando un diálogo entre áreas de conocimiento provenientes de la psicología (psicoanálisis, psicología social, socio-constructivismo), las ciencias sociales y las artes, además de la educación social, ciencias de la educación y educación artística.

A partir de las consideraciones anteriores se esbozan como campos temáticos y conceptuales (Bourdieu, 1993) a problematizar y articular en relación a la propuesta formativa y la dinámica académica del Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo: el taller como metodología didáctico-pedagógica, concepciones sobre ‘Educación Artística’ y el lugar de la integración de lenguajes lúdico-expresivos en la misma, y concepciones sobre inclusión/exclusión educativa y social. Las tensiones y/o controversias entre esas diferentes concepciones (Darré y Gortázar, 2016) nos lleva a plantear el problema de investigación de la siguiente manera:

Problema de investigación:

En el marco de una transformación en la institucionalidad de la formación en educación en general y de la educación social en particular en el Uruguay por la Ley de Educación Nro. 18.437 de 2008, esta Tesis se propone investigar el sentido de las prácticas académicas con características de mediación lúdico-expresiva en un Instituto de Formación en Educación Social, así como la relación de éstas con la construcción de escenarios de inclusión educativa y social. (Montevideo – 2017)

Objetivo general:

Comprender la relación entre las prácticas de formación con características de mediación lúdico-expresiva en el Instituto de Formación en Educación Social, y las

representaciones de los diferentes colectivos sobre la utilización y apropiación de éstas como herramientas de inclusión social y educativa. (Montevideo – 2017).

Objetivos específicos:

- Describir y analizar los espacios de formación con características de mediación lúdico-expresiva en el Instituto de Formación en Educación Social (Montevideo – 2017).
- Describir y comprender la utilización y apropiación de aprendizajes que hacen los y las estudiantes de los *Talleres* con características lúdico-expresivos transitados en la formación de grado (Montevideo – 2017)
- Analizar y comprender las representaciones de docentes y estudiantes del Instituto respecto a la utilización y apropiación de estrategias/metodologías/herramientas con características de mediación lúdico-expresivo en las prácticas pre-profesionales (Montevideo – 2017)
- Analizar y comprender las representaciones de los diferentes colectivos del Instituto (docentes, estudiantes, funcionarios de docencia indirecta y equipo de dirección) sobre las potencialidades de la mediación lúdico-expresivo como herramienta de inclusión educativa y social (Montevideo – 2017)

Justificación

En el marco de una institucionalidad moderna que es excluyente (Acosta, 2008), el modelo pedagógico que la sostuvo está en crisis. Para Dutschatsky (2002) la escuela moderna está en una situación de impotencia instituyente, porque ya no tiene autoridad simbólica para asignar lugares a los sujetos en la trama social y habilitarlos para construir discursos propios. Se generan de esta manera para la autora escenarios de expulsión social, generando fragmentación y daño en la trama social.

Si bien las investigaciones regionales e internacionales evidencian una realidad educativa que tiene logros en el aumento de los niveles de acceso a la escolarización de las nuevas generaciones, para diversos autores la educación formal atraviesa una crisis de sentido. Los altos índices de rezago y deserción, particularmente en enseñanza secundaria, constituyen un analizador de la misma.

Coll (2009) enfatiza las dificultades para darle sentido a las tareas de enseñar y aprender que vivencian estudiantes y docentes, y desde allí sugiere darle prioridad a la atribución de sentido a los aprendizajes, tanto en las agendas de política educativa como en las prácticas de escolarización. Propone revalorizar el conocimiento pedagógico, psicopedagógico y didáctico para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de aulas y centros educativos. El problema de investigación planteado en este proyecto intenta navegar por algunos de esos intersticios, tomando en cuenta que, desde la perspectiva del surgimiento y desarrollo de la educación social como campo profesional y de la Pedagogía Social como ciencia (Caride, 2004), la educación se ubica en un territorio que integra y trasciende la forma escolar. Ortega Esteban (2005) propone la categoría *educación a lo largo de la vida* para dar cuenta “de la coincidencia de la educación con la vida” (p. 173).

Estamos en una coyuntura de búsqueda de transformaciones institucionales en el sistema educativo en su conjunto, y ello viene implicando entre otros aspectos la integración de otras voces, otros profesionales, además de docentes y maestro/as.

Para Demarchi (1996) el sub-sistema de formación de docentes es estructurante del sistema educativo en su conjunto. Hoy la formación en educación en el Uruguay transita hacia la construcción de una cultura universitaria. Ésta se diversifica y amplía, incorporando también la formación de Educadores Sociales. Se logra incluso en el año 2015 la fundación de un Instituto específico para la formación de éstos. El perfil de egreso de los Educadores Sociales les permite vincularse a proyectos socio-educativos muy diversos. En tanto agentes formados para potenciar los aspectos socializadores de la educación y la ligazón con la cultura de las nuevas generaciones, el tema de los procesos de exclusión/inclusión educativa y social les es propio.

En el mencionado contexto se vuelve pertinente investigar tradiciones, concepciones y prácticas en educación que desde cierta perspectiva pueden ser consideradas novedosas para el sistema educativo tal cual venía funcionando hasta el momento, y que aportan a la construcción de un sistema nacional de educación. La formación de educadores/as sociales es un territorio que valoramos como fermental en este sentido.

Preguntas relativas a los objetivos:

- ¿Cuáles son los espacios con características de mediación lúdico-expresiva en el Instituto de Formación en Educación Social (Montevideo – 2017)?
- ¿De qué manera/s se apropian los y las estudiantes del Instituto de los aprendizajes transitados en los *Talleres* lúdico-expresivos de la formación de grado (Montevideo – 2017)?
- ¿Qué representaciones tienen los y las docentes del Instituto de Formación acerca de la utilización que hacen los y las estudiantes en las prácticas pre-profesionales de los contenidos trabajados en los *Talleres* con características lúdico-expresivos (Montevideo – 2017)?
- ¿Cuáles son las representaciones de los colectivos del Instituto (estudiantes, docentes, funcionarios de docencia indirecta y equipo de dirección), sobre las potencialidades de la mediación lúdico-expresiva como herramienta de inclusión educativa y social (Montevideo – 2017)?

Capítulo I.- Marco teórico-conceptual

En este marco teórico-conceptual intentamos dar cuenta en primer lugar de un posicionamiento teórico, ético, político y fáctico que articula la actividad lúdica con la posibilidad del acceso protagónico a la cultura a través de procesos colectivos de producción de sentido/s. La educación ocupa un lugar de relevancia en la vida cotidiana y para la vida (cultural) en tanto sus prácticas contribuyen a generar institucionalidad, subjetividad y psiquismo desde improntas de exclusión/inclusión social. En segundo término, y en base a lo planteado en el ítem ‘Antecedentes de investigación’, retomamos el posicionamiento que entiende al dispositivo pedagógico del taller lúdico-expresivo como generador de condiciones para procesos de inclusión educativa y social, considerando las potencialidades de este formato pedagógico en el ámbito de la formación en educación. Finalmente recurrimos a la historia de la formación en educación social del Uruguay para registrar la presencia de talleres con características lúdico-expresivas tanto en la currícula de formación de grado como en un proyecto que puede ser pensado como ‘antecedente de extensión’ en esta tesis. En última instancia es posible vincular estos dispositivos académicos con la lucha teórica y metodológica que esta profesión y disciplina vienen sosteniendo en la búsqueda de integración social y cultural de las poblaciones más vulneradas en sus derechos.

1.1. Juego y cultura

El juego está en la base fundacional de la cultura, y lleva implícito la vivencia de libertad (Huizinga, 2001).

Donald Winnicott (1999) identifica la capacidad de Juego con la Salud. Esta actividad no se ubica ni en el adentro del psiquismo ni en el afuera del mundo exterior, sino en una zona intermedia que involucra a ambas. Reconoce que el jugar “se manifiesta, por ejemplo, en la elección de palabras, en las inflexiones de la voz, y por cierto que en el sentido del humor” (Winnicott, 1999, p. 63). Plantea además que:

(P)ara dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. ... El juego es siempre una experiencia

creadora. ... Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido, y de él a las experiencias culturales (Winnicott, 1999, p. 64-76).

El mismo autor enfatiza la relación entre el juego, la actividad creadora y la búsqueda de la experiencia vital de la persona:

(E)xaminaré un rasgo importante del juego, a saber, que en él, y quizá sólo en él, el niño y el adulto están en libertad de ser creadores. ... (E)l individuo puede integrarse y actuar como una unidad, ..., como expresión del YO SOY, estoy vivo, soy yo mismo. A partir de esta posición todo es creador.

...

(N)uestra teoría incluye la creencia de que vivir en forma creadora es un estado saludable, y que el acatamiento es una base enfermiza para la vida (Winnicott, 1999, p. 70-94).

Y más adelante:

El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente. Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego (Winnicott, 1999, p. 135).

Esta capacidad de juego y de creatividad tiene su origen para el mencionado autor en la vivencia de confianza en relación al mundo que le rodea:

El espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, depende de la experiencia que conduce a confiar. Se lo puede considerar sagrado para el individuo, en el sentido de que allí experimenta este el vivir creador (Winnicott, 1999, p. 138).

1.2. Procesos de producción de sentido en la relación imaginario efectivo (instituido) e imaginario radical instituyente

Para Castoriadis las formas históricosociales nuevas ocurren por creación de significaciones sociales nuevas, las que necesariamente integran a las significaciones viejas: “(L)a creación, como obra de lo imaginario social, de la sociedad instituyente... es el modo de ser del campo histórico-social, modo en virtud del cual ese campo es. La sociedad es autocreación que se despliega como historia” (Castoriadis, 1981, p 73).

El imaginario social efectivo está constituido por las prácticas sociales instaladas; las mismas dialogan con prácticas de producción imaginante capaces de generar nuevas significaciones sociales. Define las lógicas magmáticas como aquellas que están dadas por creación/invencción social a partir de la *participación de un ente colectivo impersonal y anónimo*” (Castoriadis, 1981, p. 68). Ello es posible desde relaciones de remisión y no de determinación.

Castoriadis enfatiza que la capacidad de creación toma la forma de creación histórica de autonomía, pudiendo la sociedad poner en tela de juicio su propio orden y ley de existencia a través del pensamiento (filosofía) y la política (democracia):

Esas sociedades cuestionan su propia institución. ... La autonomía toma acá la forma de una autoinstitución de la sociedad...: nosotros hacemos las leyes, ... de modo que debemos preguntarnos cada vez: ¿por qué esta ley y no otra?. Esto implica evidentemente también la aparición de un nuevo tipo de ser histórico en el plano individual, es decir, la aparición de un individuo autónomo que puede preguntarse y también preguntar: ¿Es justa esta ley? (Castoriadis, 1981, p. 77).

Son los procesos de producción de sentido los que posibilitan las transformaciones sociales. Lo hacen abriendo los cercos de sentido y generando apertura a nuevos organizadores de sentido.

En diálogo con Castoriadis e integrando aportes de Deleuze y Guattari, Ana María Fernández (2007) plantea que la producción de sentido ocurre a través de procesos de agenciamiento maquínico de deseo que generan condiciones de posibilidad para el acontecimiento de lo novedoso a través de desconexiones y conexiones con dispositivos de poder. Es decir, anudamientos de los deseos al poder y disciplinamiento de los deseos. Entendiendo el deseo como potencia de acción-invencción movilizándose a través de agenciamientos maquínicos de deseo, los anudamientos y conexiones del mismo en relación al poder hacen posible la puesta en funcionamiento de la capacidad imaginante responsable de generar imaginarios sociales instituyentes. Los *imaginarios sociales* están vinculados a procesos de producción de sentido, a través de *organizadores de sentido* que configuran universos de significación compartidos por una época, una sociedad, un colectivo, un grupo (los ‘cercos de sentido’ que se da una sociedad). La producción de sentido constituye orden social, a la vez que constituye psiquismo.

Así como el *imaginario social efectivo o instituido* genera regímenes de verdad, las transformaciones de sentido son expresiones del *imaginario social radical o instituyente*. Para que se consolide una transformación radical de la sociedad considera importante que sus actores, poniendo en juego las potencias del imaginario radical, inventen nuevas prácticas y nuevas formas de organización, lo que iría de la mano con transformaciones en los modos de subjetivación. Se generan así nuevos organizadores de sentido a partir de líneas de fuga de deseos que no se anudan al poder, lo que desordena prácticas y deslegitima instituciones. En procesos de transformación revolucionaria de una sociedad estos nuevos organizadores de sentido “(s)on precedidos por un campo de dispersión o desorganización donde el antiguo orden va perdiendo su capacidad integradora, se desarma en tanto sistema” (Fernández, A.M, 2007, p. 93).

1.3. Institucionalidad excluyente/incluyente: los aportes del pensamiento latinoamericano

Desde la filosofía latinoamericana se genera un movimiento cuya fuerza cobra una intencionalidad política liberadora en las relaciones de dominación eurocéntricas.

Acosta (2008) fundamenta que el Orden Moderno es excluyente, ello produce víctimas, por lo que se necesita una nueva institucionalidad incluyente, posible desde un análisis crítico de la situación de opresión, acompañada de una praxis liberadora. Considera que esta filosofía logra realizar una lectura decodificadora desde la alteridad de las particularidades de América Latina, en solidaridad con cualquier otra manifestación de alteridad en el planeta. Entiende que esta se define como humanismo universal concreto e incluyente, por oposición a la postura occidental y moderna de un universalismo abstracto entendido como excluyente. Se reivindica la universalidad del hombre concreto, cualquiera sea su expresión.

Tomando también la relación de fuerzas instituido-instituyente en el funcionamiento de un orden social, desde la filosofía latinoamericana Acosta (2008) analiza la relación entre ‘moralidad emergente’ y eticidad instituida.

Para este autor la moralidad tiene una capacidad instituyente, al producir nueva eticidad. Toma las definiciones de ‘eticidad’ y ‘moralidad’ de A.Arpiní:

(L)a eticidad resume las objetivaciones socialmente producidas e institucionalizadas en usos, costumbres, normas, códigos, leyes, según los cuales se orienta la vida social y política de los pueblos. (...) La moralidad ... (i)mplica una constante resemantización y apropiación, rechazo y aprobación, en fin producción de nuevas objetivaciones. Es decir, anticipación del deber ser desde el ser (A.Arpiní, 1997 – citado en Acosta, 2008).

Para este autor la modernidad como orden social instituido pone énfasis en la responsabilidad por el mantenimiento de las instituciones capitalistas. La auténtica ética de la responsabilidad (para Marx y para Hinkelammert) lo es, sin embargo, por las consecuencias concretas para la afirmación y la reproducción de la vida humana y la naturaleza, ese sería el criterio para la formulación y rectificación de las instituciones. Toma de Hinkelammert el tema ‘ética del bien común’, la que “se articula como poder de resistencia, (y) más que a pretender alcanzar el lugar del poder de dominación, se orienta a cambiar el carácter del poder” (Acosta, 2008, pp. 64-65).

Acosta (2008) considera que es necesario comprender al régimen político poniéndolo en relación con la estructura y sus transformaciones posibles, es decir, con las transformaciones globales de la sociedad. Partiendo de los efectos de insustentabilidad a largo plazo de las relaciones capitalistas de producción, en tanto socavan compulsivamente las fuentes de toda riqueza, (la vida humana y la naturaleza), es posible visualizar lo que entiende como una amenaza estructural a la sobrevivencia de la humanidad.

Entendiendo a la política como arte de lo posible, plantea que puede generarse tanto una creatividad política funcional a la estructura, y por tanto al servicio de la reproducción y legitimación estructural, como una creatividad política con capacidad de creación histórico-colectiva, capaz de trascender los límites impuestos por la ‘imposibilidad estructural’.

Para el autor, la democracia es la realización de un régimen de derechos humanos. Propone la necesidad de una *democracia sustantiva* en la que la ciudadanía es el referente de la identidad democrática, y quien se hace cargo de la construcción de lo

posible desde una ética del Bien Común y de responsabilidad, haciendo posible la sustentabilidad de un orden sustantivamente democrático, de ‘desarrollo humano’, y ‘a escala humana’. El autor toma el concepto de Max Neef ‘Desarrollo a escala humana’, entendiendo que “procedimentalidad y sustentabilidad democrática son condiciones necesarias de la sustantividad del desarrollo”:

Solo un estilo de desarrollo orientado a la satisfacción de necesidades humanas puede asumir el postergado desafío de hacer crecer a toda la persona y a todas las personas. (...) (L)a diferencia (con otros estilos de desarrollo) radica en concentrar las metas del desarrollo en el proceso mismo del desarrollo. En otras palabras, que las necesidades humanas fundamentales pueden comenzar a realizarse desde el comienzo durante todo el proceso del desarrollo; o sea, que la realización de las necesidades no sea la meta, sino el motor del desarrollo mismo. Ello se logra en la medida en que la estrategia del desarrollo sea capaz de estimular permanentemente la generación de satisfactores sinérgicos”. (...) “Integrar la realización armónica de necesidades humanas en el proceso de desarrollo significa la oportunidad de... un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se pueda conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social y el crecimiento de todas las personas y de la persona toda (Max Neef, M., Elizalde A. y M Hoppnhayn (1986)¹ “Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro” – Citado por Acosta 2008, pp. 236).

1.4. La praxis en el abordaje de la inclusión social:

Praxis remite a la superación de la relación dilemática teoría-práctica, en este caso para abordar el problema de la inclusión social y educativa.

Desde una intencionalidad liberadora² la filosofía latinoamericana considera que el proceso de liberación requiere una transformación en la subjetividad del dominado y oprimido. Desde esta concepción, la filosofía latinoamericana apuesta a una *pedagogía del poder* entendida como la construcción de un poder local capaz de interpelar críticamente al sistema instituido.

¹ Max Neef, M., Elizalde A. y M Hoppnhayn (1986) “Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro”. Número Especial de *Development Dialogue*, Cepaur y Fundación Dag Hammarskjöld, Uppsala, 1986. Citado por A. Elizalde, “Desarrollo”, *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos fundamentales*. (R. Salas Astraín, Coordinador Académico), volumen I, Ediciones UCSH, Santiago de Chile, 2005, pp. 163-164.

² Para Rebellato, la intencionalidad liberadora se diferencia de la intencionalidad emancipadora de la ética comunicativa, en que “se dirige a cambiar las estructuras y las prácticas de dominación. No es un acto cognitivo, sino una praxis que integra la racionalidad, la corporalidad, la económica, la ética y la política” (Rebellato, 1998, p. 163).

Para Rebellato (1998) se hacen necesarias nuevas formas de hacer política, las que necesariamente tienen como requisito básico que el pueblo se constituya en sujeto protagónico y gestor. El trámite de los obstáculos y conflictos que implica la propia situación de subordinación, los antagonismos internos, así como la expansión de una cultura de la desesperanza, permitiría construir actitudes de solidaridad, facilitando con ello la comunicación y la generación de redes.

Para que la participación se afiance, es necesaria la confianza en los saberes y capacidades populares, actitud que habilita la esperanza y la imaginación transformadora a nivel colectiva como posibilidad real y concreta. “La liberación de los oprimidos es también liberación de su saber, de su inteligencia y de su creatividad, esclavizada por el saber dominante” (Rebellato, 1998, p. 170).

La educación popular se constituye entonces en una herramienta clave para la crítica, autocrítica y liberación. En última instancia, se trata de transformar las relaciones de dependencia responsables de las relaciones de dominación: “la dependencia pedagógica y política no hace más que postergar la relación de subordinación impuesta por la hegemonía dominante” (Rebellato, 1998, p. 166). Propone educar para la esperanza organizándola, porque al conjugarse con la rebeldía y la indignación ésta se vuelve capaz de crear nuevos horizontes de posibilidad.

En síntesis, a partir de un recorrido por conceptualizaciones que ponen énfasis en diferentes aspectos que ubican a la institucionalidad en la tensión excluyente-incluyente, se desprende que un cambio social estructural basado en justicia social está fuertemente asociado a cambios en la cultura, en la subjetividad y en el psiquismo. La interrelación entre estas dimensiones dibuja como figura la necesidad de una nueva institucionalidad, inclusiva, sustentada en el reconocimiento y la afirmación de la vida en sus más diversas expresiones (humanas y de la naturaleza), lo que implica ejercicio pleno de derechos en el más amplio espectro y satisfacción de necesidades. Esta realidad social y política permitiría el acceso a nuevos y mejores niveles de calidad de vida, tanto a nivel individual como colectivo, lo que converge con concepciones de Salud, vinculables a las pasiones alegres, la dicha, la potencia de actuar y transformar/se. Esta institucionalidad haría posible la sostenibilidad y sustentabilidad del desarrollo de todas y de toda la persona. Estas serían las relaciones de composición necesarias para el

desarrollo de un ‘nuevo pueblo’ y del ‘hombre libre’ (Deleuze, 1968; Deleuze y Guattari, 1981).

1.5. Inclusión/exclusión y procesos de subjetivación

Duschatzky y Corea (2002) plantean la existencia de escenarios de expulsión social con efectos en los procesos de subjetivación. Propone diferenciar los conceptos de pobreza, exclusión y expulsión social. La pobreza está relacionada a situaciones de desposesión material y cultural que no necesariamente dañan la filiación social y la capacidad de generar imaginarios futuros. La exclusión en cambio remite a un estado en el cual los sujetos quedan por fuera del orden social. La expulsión finalmente remite a una dinámica productora de ‘desexistentes’ sociales, en un orden social que necesita la coexistencia de integrados y expulsados. Los expulsados pierden visibilidad, nombre y palabra en el espacio público. En diálogo con Agamben, plantea que este estado de situación remite a una *nuda vida* en la que los expulsados pierden su potencia y sus potencialidades de vida, quedando el sujeto en una situación de ser determinado, sin horizontes de posibilidad para proyectarse.

Desde la perspectiva planteada por las autoras, el escenario de expulsión social afecta la posibilidad de la construcción del otro ser humano como semejante, quedando la vida pulsional ‘a la intemperie’, sin posibilidades de ligadura a la cultura, lo que se traduce en expresiones de violencia extrema como sustrato de la convivencia y de la producción de subjetividad. Quedan comprometidos de esta manera los procesos de filiación, pertenencia, y reconocimiento involucrados en la construcción del lazo social. Se hace visible una situación de impotencia instituyente de la escuela y la familia como instituciones de autoridad simbólica para generar trama social anclada en una genealogía cultural.

Duschatzky y Corea (2002) analizan las modalidades de subjetivación emergentes entre las generaciones más jóvenes. Tomando a los ritos de pasaje como prácticas regladas cargadas de densidad simbólica en los que se inscriben modos de subjetivación, plantean que los ritos de pasaje institucionales propios del marco del Estado-nación han sido sustituidos por los ritos situacionales. Los primeros, entre los

que encontramos los ritos de escolarización, se anclan en vínculos intergeneracionales paterno-filiales, y en ellos la transmisión de la filiación simbólica transcurre en un tiempo lineal que integra pasado, presente y futuro, por lo que ésta se vuelve duradera y transferible a diferentes situaciones como ser el trabajo, la familia, el espacio público. Los ritos situacionales en cambio tienen su base en circunstancias de mercado, la transmisión se producen entre pares, intrageneracionalmente, son frágiles, y no generan experiencia transferible a otras situaciones. En esta circunstancia el otro es un próximo, un par, no un semejante, en tanto puede anticipar lo que puede suceder porque ha vivido una inmediatez que es común y compartida. Se trata de formas de habitar la expulsión y la vivencia de exterminio, en donde se genera un círculo vicioso en torno a los códigos represivos con los que se les suele tratar (calle, policías, cárcel). Las mencionadas autoras plantean que se requieren dispositivos educativos capaces de generar procesos de invención de posibilidades nuevas para habitar el tiempo vivido y constituirse como sujetos.

La ‘escuela’ entendida como frontera remite a un territorio simbólico que oficia de anclaje para la emergencia de nuevos soportes de identificación, de producción de sentido/s y de subjetivación para las nuevas generaciones (Duschatzky, 1999).

Pensando en educar, se vuelve pertinente darle lugar (tiempo y espacio) a la experiencia, tal como la entiende Jorge Larrosa:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, ..., charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, p. 174).

En este sentido resultan relevantes los efectos de la experiencia de inclusión, de igualdad, de ser reconocido y reconocida como semejante, vivida en los diversos espacios educativos que la circulación y participación en la cultura pueda habilitar. La educación es un ‘acto político’ (Frigerio, 2005) a través del cual es posible contribuir a

generar trama psíquica y lazo social, en un espacio público con justicia social. Esto no sería posible sin un acto de transmisión de cultura.

1.6. El taller lúdico-expresivo como dispositivo de inclusión educativa y social

La educación es una práctica humana que tiene un papel considerable tanto en la reproducción de la sociedad como en la transformación de la misma. Las prácticas pedagógicas de formación constituyen espacios posibles para la recreación y producción de significaciones sociales, en la medida en que desnaturalicen prácticas instaladas y oficien al servicio de lógicas colectivas instituyentes y libertarias.

Entendemos que el taller lúdico-expresivo constituye una herramienta pedagógica y sanitaria capaz de interpelar la subjetividad y la institucionalidad moderna instituida, que es excluyente. En tanto práctica de formación instrumentada a nivel institucional, facilita transformaciones institucionales: hace posible la revisión, reflexión, autoevaluación y transformación de la dinámica de los centros educativos. Destacamos en este sentido la conexión con la potencia de actuar que habilita este dispositivo, la capacidad de contribuir a los procesos de significación y resignificación de la experiencia en tanto espacio productor de sentido/s.

La actividad expresiva,..., estimula y posibilita la comunicación. La práctica continuada de tal ejercicio facilita la fractura de modelos culturales estereotipados y estereotipantes, permitiendo el flujo de la creatividad como experiencia de libertad, al tiempo que con ello fortifica estructuralmente a la persona, ayudando a vencer los sentimientos de inseguridad y los temores sociales e individuales a la comunicación.

El taller, a su vez, es un ámbito de relación en torno a una tarea compartida. Socializa y posibilita valorar el esfuerzo común no competitivo. A propósito de la comunicación y del ejercicio gratificante de la creatividad que la expresión posibilita vivenciar, se experimenta la propia superación personal como atributo del comportamiento social no agresivo ni destructivo (Carrasco, 2006, p. 107).

El término taller remite al trabajo con las manos originariamente propio de obreros y artesanos. Lo medular, como plantea Menin (1993), es la posibilidad de articular el trabajo manual y el trabajo intelectual, la teoría y la práctica, lo que se expresa finalmente en la producción de un objeto material concreto. Para la mencionada autora, si bien esta modalidad ha sido históricamente objeto de prejuicios sociales, tanto en el

campo educativo como fuera del mismo, es posible vincularla a programas de formación integral con características interdisciplinarias, entre las que incluye a los formatos de formación en la educación superior universitaria.

Se toman a continuación extractos de la Tesina Final elaborada para el Posgrado ‘Educación y Desarrollo’ (Goodson, 2013):

En el marco de este proyecto entendemos al taller como un dispositivo pedagógico grupal de formación.

Un dispositivo es un artificio que permite visibilizar e intervenir en aspectos de la vida grupal e institucional que están naturalizados. En ese sentido un dispositivo facilita procesos de producción de novedades, de reflexión y de cambio.

El concepto de **‘formaciones grupales’** permite dar cuenta de cómo lo institucional, lo grupal y lo subjetivo se atraviesan y entrecruzan en líneas convergentes y divergentes.

Tomando a Donald Winnicott y a René Kaës, Marta Souto (2000) plantea que las formaciones grupales constituyen un espacio potencial para la formación de la cultura institucional y para la formación (social) del sujeto. Las formaciones grupales son espacios intermediarios de experiencias entre lo singular del sujeto individual, la institución educativa y lo social. Ese espacio genera un ‘entre’, una frontera en la que se produce la articulación de lo diverso. Este vínculo entre lo diferente es lo que crea nuevos sentidos.

Para pensar los efectos de la introducción de diversos lenguajes expresivos en el proceso de producción grupal tomamos el concepto de ‘metáfora lúdica’ trabajado por Bricchetto (1999). Consideramos necesario diferenciar la categoría ‘taller lúdico-expresivo’ de la ‘educación artística’, propiamente dicha, de la ‘Educación por el arte’ y de la ‘Expresión libre’. Si bien se dibujan aquí territorios de convergencia de temáticas, disciplinas y proyectos que son posibles de articular e integrar, consideramos que lo específico de la integración de lenguajes lúdico-expresivos pasa fundamentalmente por constituir mediadores que facilitan, amplifican y enriquecen el espacio de relación grupal con el saber.

Para Bricchetto (1999) la Metáfora Lúdica es una técnica que consiste en construir una apoyatura con características lúdico-expresivas para la proyección del grupo, a los efectos de que tanto el operador como los participantes puedan entender las conductas que emergen.

[En los términos de Bricchetto:] Con la libertad dada por el juego y su distancia con el fenómeno real. No hay, en sus consignas, indicación de reproducción fidedigna, ni la preocupación de exactitud. Al deformar los hechos con creatividad, fantasía, imaginación, la Metáfora Lúdica muestra aspectos nuevos de los fenómenos y alternativas de resolución. Es una distorsión que permite el conocimiento y destraba los condicionamientos, por la perturbación que provoca el ‘como si’. En su carácter de intervención intencional provoca modificaciones (no sólo conciencia) que se despliegan y ensayan en el lenguaje lúdico:

- a) aumentan los significados y las dimensiones semánticas;
- b) se amplían las fronteras de significación;
- c) se multiplican el saber y las resonancias en forma continua, no se agota el objeto de conocimiento;
- d) transforma las situaciones dilemáticas (repetitivas y cerradas) en problemáticas (abiertas, redundantes y resonantes);

- e) remite a un objeto real, imaginario o simbólico, permitiendo el trabajo y los movimientos en esos planos;
- f) es un mapa, mientras que la analogía es un calco.
- g) Genera una situación concreta, experimental, lúdica y de otro orden de realidad. ...Habilita, la apelación a la terceridad, que brinda –como otra escena- los servicios de la reparación, del acompañamiento, de la simpatía como vibración conjunta.

El momento de juego y la reflexión posterior queda registrado como una modalidad de abordaje de los problemas más placentera, con mayor integración de la persona en todas sus dimensiones. Es además un posicionamiento actitudinal de aproximación a los obstáculos (Brichetto, 1999, pp. 73-74).

En definitiva se conjugan en un mismo tiempo y espacio de trabajo ‘lo creativo’, ‘lo lúdico’ y ‘lo expresivo’ (Winnicott, 1999; Deleuze, 1996). Lo creativo vinculado a lo lúdico y lo expresivo, y traducido en el desarrollo del ‘gesto creador’ (Silva y Fernández, 2007). Ello no sería posible sin integrar al cuerpo y sus saberes en la tarea educativa (Goodson, 2013, pp. 3-5).

En última instancia, el taller lúdico-expresivo entendido como dispositivo pedagógico de formación presenta una serie de potencialidades para contribuir a la construcción de escenarios de inclusión educativa y social. Retomando el trabajo antes mencionado (Goodson, 2013) planteamos que éste:

- permite conjugar la transmisión de contenidos con el trabajo sobre los vínculos, la grupalidad y la integración de diversos lenguajes expresivos.
- Integra el sentir, el pensar y el hacer/operar, restituyendo el lugar del cuerpo en los procesos educativos
- Habilita el deseo, el placer y el disfrute de enseñar y aprender
- Visibiliza situaciones de exclusión naturalizadas en los grupos e instituciones educativas
- Integra el trabajo sobre los conflictos
- Visibiliza y habilita el desarrollo de potencialidades y capacidades (en lugar de ‘deficits’)
- Habilita la expresión de la diversidad y la singularidad, a la vez que genera referentes comunes en un espacio público compartido en base a mecanismos de cooperación. En este sentido genera también mecanismos de inclusión e integración
- Tiene efectos en la autoestima y en la identidad de todos los agentes involucrados, lo que incide favorablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Produce subjetividad en condiciones de salud, solidaridad y participación
- Contribuye a generar cambios en el clima institucional
- Genera puentes intergeneracionales
- Produce ‘novedades’, procesos creativos, integrando lo imprevisto del acontecimiento
- Construye posibilidad/es a partir de la apertura a la producción de sentidos: personales, grupales, institucionales y sociales

En síntesis, como práctica de formación el taller:

- articula Salud y Educación

- integra los lugares sociales de la educación y el trabajo
- posibilita el análisis de la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- habilita procesos de apropiación de la experiencia educativa y de trabajo
- sinergiza procesos de producción de saber

El taller lúdico-expresivo entendido como dispositivo pedagógico grupal constituye una forma específica de didáctica, lo que Souto (1996) categoriza como didácticas grupales³, aquellas que potencializan la grupalidad. Como concluye Grieco (2012) en su tesis, existe una relación con el saber grupal singular a cada grupo. Comprender esto constituye una herramienta de formación que conecta al docente y al educador con la potencia de actuar en restitución de las potencias y capacidades de ese grupo y sus integrantes.

Se trata de comprender las prácticas pedagógicas como prácticas de libertad (Freire, 1986), como práctica política, como praxis (Goodson 2013, pp. 5-6).

1.7. El Taller lúdico-expresivo en la formación profesional de lo/as educador/as sociales

La Ley General de Educación Nro. 18.437 reconoce e integra la formación y la práctica de la educación social en la realidad educativa nacional. El Plan de Estudios 2011 plantea entre los fundamentos la necesidad de que la formación de éstos responda a la necesidad de contribuir a generar condiciones para la integración social.

El perfil de egreso de lo/as educadores sociales les permite vincularse a proyectos socio-educativos muy diversos, incluyendo el abordaje específico de poblaciones que sufren operaciones de segregación social a partir de situaciones como la de calle, internación y privación de libertad. En tanto agentes formados para potenciar los aspectos socializadores de la educación y la ligazón con la cultura de las nuevas generaciones, el tema de los procesos de exclusión/inclusión educativa y social les es propio.

Miranda y Vicci (2010), analizando la experiencia de los *Talleres de sensibilización artística: Buscapié* mencionada anteriormente, enfatizan las potencialidades de la educación artística para fortalecer procesos de construcción de identidad, a la vez que enriquecer el vínculo del sujeto con la cultura, facilitando tanto el acceso a los bienes culturales como participando en la producción de éstos. La experiencia estética permite además, para estos autores, el acceso a la integralidad en la actividad de conocer,

³ Marta Souto (1996) diferencia las ‘didácticas grupales’ de las ‘didácticas en grupo’ y de la ‘didáctica no grupal’, considerando que las ‘didácticas en grupo’ son una expresión de la ‘didáctica tradicional’, aunque se las suele confundir con las primeras.

integrando las emociones como ingredientes fundamentales en la apropiación simbólica de la realidad. Los autores señalan “*La posibilidad de comprender-se y comprender al otro*” a la que contribuye la educación artística en clave social (Miranda y Vicci, 2010, p. 135).

Abal (2012) evalúa y valora la experiencia del Proyecto *Buscapié* por la posibilidad que generó para articular diversidad de prácticas educativas, puestas en juego para provocar la relación con el saber y el desarrollo de conocimientos específicos del campo artístico y científico-tecnológico. Desde ese apuntalamiento de la relación con el saber se generaron condiciones para que lo/as adolescentes involucrado/as pudieran sostener/se en la propuesta educativa. En este sentido considera imprescindible atender a la relación educativa que se genera en estos dispositivos, atendiendo particularmente al lugar en el cual se coloca al Otro, al/a adolescente. Esto cobra particular sentido cuando de intentar interpelar historias de desamparo de los y las adolescentes se trata. En última instancia “el Otro es requerido en su función significante, aquella que habilita para cada uno la posibilidad de construir sentidos a la propia existencia” (p. 1).

Las representaciones sociales para Moscovici (1979) implican una modalidad de conocimiento que tiene por función ‘modelar’ los comportamientos y la comunicación entre las personas. Jodelet (2011) plantea que éstas tienen: “(U)na raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana” (Jodelet; 2011, p. 134).

Teniendo en consideración que para la mencionada autora las representaciones sociales tienen efecto en las prácticas de enseñanza y las identidades profesionales, consideramos pertinente investigar sobre las concepciones, valoraciones y/o representaciones que tienen diferentes colectivos del Instituto de Formación en Educación Social sobre el taller lúdico-expresivo como herramienta de inclusión social y educativa en los diversos espacios de práctica pre-profesional.

En este proyecto se destaca el papel de metodologías de enseñanza y aprendizaje asociadas al trabajo sobre los vínculos, la grupalidad y la integración de diversos lenguajes expresivos, entendiéndolos como factores capaces de potenciar dinámicas institucionales progresivas (Fernández, 1996).

Por todo lo expuesto consideramos que el taller lúdico-expresivo en tanto dispositivo de formación facilita condiciones para la participación y el desarrollo de capacidades expresivas, lo que Tenti Fanfani (2011) denomina ‘cultura expresiva’, a la vez que constituye una herramienta productora de diversidad (Poggi, 2014) a nivel de grupos y de centros educativos, propiciando condiciones para procesos de inclusión educativa y social.

En diálogo con Violeta Núñez, Martinis (2012) propone ampliar la noción de educación. Para Núñez (2007) la Pedagogía Social es la disciplina que trabaja en las fronteras de la inclusión/exclusión, y propone un trabajo de ampliación de las responsabilidades públicas para la educación:

(E)l momento actual y sus desafíos, nos llevan, en educación, a pensar y actuar mas allá –y más aquí- de la escuela, o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función (Núñez, 2007, pp. 2-3).

En una perspectiva sintónica, Diego Silva fundamenta la pertinencia de elaborar una pedagogía de la composición (Silva, 2014), a partir de la posibilidad de instalar escenarios educativos allí donde los espacios no estuvieron pensados para lo educativo (cárcel, calle, patios escolares y liceales, policlínicas, etc.).

La realidad social (y educativa) es rizomática (Deleuze y Guattari, 2006). Comprenderlo implica apertura al movimiento, al acontecimiento, a nuevas composiciones que puedan generar transformaciones educativas y sociales en clave de igualdad y justicia social.

Capítulo II.- Estrategia metodológica

2.1. Introducción

El presente diseño de ‘investigación educativa’ presentó características de ‘investigación en educación’, en tanto puede considerarse tiene por objetivo marco:

[C]onocer para transformar o mejorar la práctica educativa (‘el educar’). [...] Supone una mirada ‘desde dentro’, o sea que implica la aprehensión desde la experiencia. Su marco teórico general es dado por las Ciencias de la Educación [...]. Cada vez que hay resultados se comparten con la comunidad educativa (no son resultados-producto sino procesos colectivos compartidos (Capocasale, 2015, p. 41-42).

También puede ser considerada como un diseño de ‘investigación sobre educación’, en tanto también tuvo por objetivo marco:

conocer [...] para colaborar en la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas. [...] El marco teórico es el proporcionado por las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales. [...] Sus resultados son presentados a la comunidad científica de referencia y pueden ser utilizados por organismos decisores de políticas educativas” (Capocasale, 2015, p. 42).

2.2. Paradigma de investigación:

De acuerdo a la clasificación presentada por Capocasale (2015), el paradigma de investigación fue el interpretativo:

Su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos. La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Las hipótesis que plantea son contextualizadas y de carácter inductivo-cualitativo fundamentalmente. Acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos. Su objetivo es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En la actualidad, se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan (Capocasale, 2015, p. 44).

2.3. Metodología de investigación:

La metodología de investigación fue cualitativa. Para Reichardt y Cook (1995) ésta se caracteriza por:

el empleo de métodos cualitativos, interesado en comprender, realiza una observación naturalista y sin control, se orienta a los descubrimientos, es de carácter exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo, acepta la subjetividad humana, tiene una perspectiva ‘desde dentro’, se orienta al proceso, no es generalizable, es holista, asume la realidad como dinámica (Reichardt y Cook, 1995 – en: Capocasale, 2015, p. 122).

2.4. Método de investigación: estudio de caso

Entre la diversidad de clasificaciones de referencia, en la perspectiva planteada por Capocasale (2015) esta investigación tomó algunos caracteres de la etnometodología, del ‘estudio de caso’ y de la ‘teoría fundamentada’.

En la propuesta de métodos realizada por Lovesio (2017) ésta tuvo características articuladas entre sí del método ‘estudio de casos’ y de ‘teoría fundamentada’.

El ‘estudio de caso’ implica para Stake (1999) un trabajo en intensidad y profundidad con el objetivo de comprender lo investigado en su singularidad. Se basa en la formulación de ‘generalizaciones menores’, las que eventualmente permiten modificar ‘generalizaciones mayores’. Se caracteriza por un fuerte énfasis en la interpretación, por lo que “destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso..., y que a su vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados” (Stake, 1999, p. 20-21).

El método de este proyecto de tesis fue un ‘estudio de caso’ (Stake, 1999), en tanto el problema de investigación estuvo situado en un Instituto de Formación en Educación en particular, el que presentó singularidades a analizar y comprender en el proceso de investigación. Se trató de un estudio de caso ‘instrumental’, en tanto “el interés está centrado en las implicaciones de los resultados de la investigación en otros ámbitos más allá del propio caso. El caso es un instrumento para comprender una situación concreta: avanzar en otros intereses” (Lovesio, 2017, p. 42). En esta investigación el interés estuvo centrado en las prácticas de formación de los educadores y las educadoras

sociales, más concretamente las valoraciones de docentes, estudiantes y funcionario/as de docencia indirecta, respecto al dispositivo pedagógico del taller lúdico-expresivo como herramienta de inclusión educativa y social en la formación de educadores sociales en un Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo - Uruguay.

De acuerdo a la clasificación de Valles (2003, p. 100), éste fue un ‘estudio de caso etnográfico’, en tanto en la triangulación de técnicas a utilizar se pusieron en juego la observación y la participación, desde el análisis de la implicación.

2.5. Enfoque clínico

Esta investigación se abordó desde lo que Marta Souto (2017) denomina ‘enfoque clínico’ en educación. Entre otros aspectos, y desde referentes del psicoanálisis y de la psicología social, éste se asocia y articula con el análisis de la implicación de quien investiga, y los procesos de transferencia y contratransferencia que ocurren en relación a la investigación. Este enfoque posibilita tomar como insumo de conocimiento los procesos psíquicos involucrados en la actividad de conocer y producir conocimiento, incluyendo en los mismos la actividad de investigar. Este último aspecto ha sido estudiado por Devereux (2003), hipótesis que argumenta en el libro *‘De la ansiedad al método’*, y desde el que se validan como fuente de conocimiento aquellos aspectos afectivos y emocionales que se movilizan en la tarea de investigar.

El análisis clínico (Enriquez, 1997) basado en el análisis de los vínculos entendidos en términos de transferencia y contratransferencia, permitiría acceder a la visibilidad y comprensión de los sentidos de la problemática abordada, y sus posibilidades de transformación. Álvarez Pedrosián (2001) plantea que ésta constituye una práctica de aprendizaje y transformación que involucra simultáneamente el adentro y el afuera del propio investigador y de la realidad humana investigada. Más que un camino seguro, este enfoque remite a una trayectoria de reflexividad respecto a una experiencia en la que buscamos la particularidad y singularidad de la situación que constituye ‘el caso’ a investigar/conocer/abordar/transformar. Esa trayectoria requiere fluidez de movimientos entre procesos de familiarización, extrañamiento y descentramiento. Un ‘modo o tipo de movimiento’ que permite ‘moverse entre las vivencias’, transitar entre pliegues, y desde allí abordar los problemas que genera la expresión de la diversidad. Es necesario trabajar considerando que el campo a investigar es afectado por la participación del

investigador, y el investigador es afectado contratransferencialmente por la realidad humana a investigar, entre otras cosas porque es también su propia realidad, inmerso en un campo de fuerzas institucionales en un momento socio-histórico particular.

Se entiende que el enfoque clínico en investigación tiene sintonía, hace a lo que Carmen Rodríguez (2017), en diálogo con Passeron y Revel (2005), llama ‘pensar por caso, una cuestión de detalles’. Ello implica realizar operaciones de extracción de ‘detalles’ (en relación al problema y objetivos de la investigación en este caso), y la posterior construcción de un relato argumentativo en relación a éstos, a los efectos de convencer de la posibilidad de la apertura a un campo de significación. En este sentido, también cobra relevancia la ‘experiencia del caso’ por parte de quien lo construye como tal: “¿por qué ese *caso* es un caso para quien lo construye?, ¿qué se quiere pensar allí?” (Rodríguez, 2017, p. 118).

2.6. Técnicas de investigación

Se realizó una triangulación de técnicas a los efectos de profundizar en la recogida de datos, lo que condujo a densificar el análisis. Se buscó escuchar la voz de diversos actores institucionales involucrados en el problema de investigación: estudiantes, docentes de espacios de formación con características lúdico-expresivas (*Talleres*), docentes de *Práctico I, II y III*, funcionario/as de docencia indirecta, Dirección del Instituto y Articulación Nacional de la Carrera de Educación Social. La participación en algunos espacios de trabajo colectivo como las Salas de coordinación del colectivo docente y la Comisión Local de Carrera, así como la consulta de producciones materiales del Instituto como ser documentos escritos y audiovisuales, permitieron amplificar la mirada, situarla y contextualizarla de manera más rica y adecuada.

Las técnicas de investigación cualitativas utilizadas fueron: entrevistas en profundidad semi-estructuradas con docentes y funcionarios (de gestión y administrativos) *focus group* con estudiantes voluntario/as que cursaron la práctica pre-profesional en el 2017, observación participante no estructurada de emergentes institucionales considerados de interés para el problema de investigación, y análisis documental (escrito y audio-visual).

Las entrevistas en profundidad semi-estructuradas posibilitan, a partir de un guión inicial de temas y sub-temas a tratar en función del problema y objetivos de investigación, “recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el *guión* (que se incorporarán a éste de considerarse relevante)” (Valles, 2003, p. 204).

El *Focus Group* con estudiantes permitió complementar y enriquecer aspectos indagados por las otras vías, diversificando ‘voces’ de la institución en relación a lo que se busca indagar, comprender e interpretar. Una característica de esta técnica es el ‘efecto de sinergia’ producto del campo de interacción grupal, en el que se pueden producir respuestas diferentes y novedosas con respecto a las generadas en entrevistas individuales (Valles, 2003, p. 304). También es posible a través de esta técnica “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los participantes” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52), lo que no sería fácil con otras técnicas. Para estas autoras, esta técnica es de utilidad en temas de investigación complejos en relación al número de posibles variables a tener en cuenta para la validación. Consideramos pertinente la aplicación de grupos focales en este caso, dado que el conocimiento del que se disponía sobre la temática en la población objetivo de la investigación era relativamente escasa, teniendo particularmente en cuenta la situación de relativa ‘extranjería’ desde la cual se ubicó quien investigó: habiendo ingresado por concurso al campo de la formación en educación, se trabajó en la formación de educadores sociales, desde una formación profesional inicial ubicada en el campo de la Psicología.

Respecto a la técnica de observación participante, Valles (2003) caracteriza al rol técnico de observador participante en contraposición a la observación en calidad de participante ordinario. Señala entre las especificidades del primero la experiencia simultánea desde el adentro y el afuera del observador, en su doble condición de miembro y extraño. Ésta se realizó en situación de inmersión en la vida cotidiana del Instituto (Salas de coordinación docente, eventos académicos puntuales como ser Apertura y Cierre del año curricular 2017, Muestra y Jornadas Académicas del Instituto 2017, participación en la Comisión Local de Carrera (CLC), y en las Asambleas Técnico Docente (ATD), asambleas del Orden Docente, etc.). Desde la implicación, este trabajo facilitó registrar aspectos de la dinámica institucional.

En cuanto a la técnica de análisis documental, se incorporaron, además de documentos que dieron cuenta de la historia de la formación en educación social en nuestro país, materiales audio-visuales (filmaciones y fotografías), disponibles en el Instituto y en CENFORES, en calidad de fuentes secundarias. Para Peter Burke (2005, p. 43), la interpretación de los mensajes implícitos en las imágenes es tarea de la iconografía y/o la iconología.

2.6. Instrumento/s de investigación

Se elaboraron pautas de entrevista diferenciadas para los diferentes actores consultados: informantes calificados de diversas referencias institucionales, estudiantes, docentes de *Taller*, docentes de *Práctico*, Funcionario/as de Docencia Indirecta.

Docentes de *Taller* (*Lúdico, Plástica, Lenguaje y Comunicación y Educación y Tecnología*). El Plan de Estudios 2011 les caracterizó como espacios teórico-prácticos de formación, pero la denominación de éstos ha sufrido cambios en el proceso. Si bien mostraron diferencias entre sí en las metodologías de trabajo que utilizaron, tuvieron en común la integración de diversos lenguajes expresivos. En el contexto específico de esta investigación se los consideró como espacios de formación con características de '*Taller lúdico-expresivo*'.

Docentes de *Práctico*. Docentes que tuvieron a cargo espacios teóricos y espacios de supervisión de las prácticas educativas 'no modélicas' que llevaron a cabo lo/as estudiantes en diferentes Centros y escenarios educativos.

Criterio de selección del profesorado

Se seleccionaron docentes de dos tipos de unidades curriculares: *Taller* y *Práctico*. Se consideró a los y las docentes de ambos tipos de curso como lo/as más directamente involucrados en los procesos que hicieron lo/as estudiantes en relación a las variables de interés: la utilización del formato de taller y la integración de lenguajes lúdico-expresivos en el diseño e implementación de proyectos de práctica pre-profesional, con el objetivo de generar efectos de inclusión educativa y social. Cabe destacar que, lo/as docentes entrevistado/as funcionaron en los hechos como

informantes calificados también, dada la situación de relativa extranjería de quien investiga.

Docentes de *Taller: Lúdico, Plástica, Lenguaje y Comunicación y Educación y Tecnología*. Se entrevistó a la totalidad del colectivo docente que tuvo grupos a su cargo en el año 2017 (seis docentes). La composición de este colectivo fue diversa en relación a la formación de base. Entre ellos había también Educadores Sociales.

Docentes de *Práctico I, II y III* (2do., 3er. y 4to. año de la formación respectivamente): en el año 2017 fueron 12 distribuidos en los dos turnos, de los cuales se entrevistaron 11. El espacio de Práctica para el 1er año de la formación del Plan 2011 se denominó '*Introducción a la Educación Social*', y estuvo pensado en base a visitas y entrevistas del estudiantado a distintos proyectos socio-educativos y profesionales del campo (ANEP/CFE, 2011).

.

Criterios para la selección de lo/as informantes calificado/as:

Lo/as informantes calificado/as seleccionado/as fueron tres: la Articulación Nacional de la Carrera de Educación Social, la Dirección del Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo (CFE), y la Referencia Académica de la formación de Educadores Sociales en el Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES).

Criterios de selección de los y las estudiantes y conformación de *Focus Groups*:

La consulta a estudiantes se realizó mediante la técnica de *Focus Group*. Éstos fueron voluntarios, y se estableció como requisito haber cursado la Práctica en el año 2017: *Prácticos I, II y III*. A modo de hallazgo, se constató que vario/as de ello/as contaban con formación extra-Instituto, en algún área vinculada al arte y/o la recreación.

En uno de los *Focus Group* participaron cinco estudiantes, dos de *Práctico I* (un Hogar de adolescentes y un Club de Niños), dos de *Práctico II* (un Centro de Privación de Libertad y un espacio del INJU para jóvenes en situación de calle), y uno/a de *Práctico III* (un liceo público). En el otro *Focus Group* participaron cuatro estudiantes:

uno/a de *Práctico I* (Hogar de INAU), uno/a de *Práctico II* (1 Centro Educativo Comunitario), y dos de *Práctico III* (dos liceos públicos).

No fue posible integrar a la totalidad de lo/as estudiantes que se propusieron como voluntario/as para participar en la técnica de *Focus Group*. De todas maneras, en tanto brindaron un clima colaborativo y los contenidos producidos en ambos *focus group* resultaron sintónicos entre sí, se considera que la integración de la voz de los y las estudiantes resultó consistente y relevante.

Criterios de selección de lo/as funcionarios de docencia indirecta:

Si bien el año de referencia fue el 2017, las entrevistas se concretaron entre los últimos meses de 2017 y el 1er. semestre de 2018. En el proceso se fueron generando algunos ajustes y decisiones metodológicas, entre ellas la necesidad de integrar la voz de otro/as actore/as institucionales, particularmente vinculados a la docencia indirecta. Se consultó finalmente a un/a Docente Orientador/a Educativo/a (DOE), y dos funcionario/as en funciones de gestión académica). Es de destacar la actitud de disposición y colaboración de todos los colectivos consultados, aspecto que contribuyó a hacer disfrutable el trabajo de campo.

Matriz de análisis documental

El análisis documental abarcó la consulta sobre los siguientes documentos de referencia: diferentes Planes de estudios en Educación Social en el Uruguay; documentos institucionales utilizados como fuente secundaria (Memoria Institucional del Instituto 2017, entre otros); documentos (escritos y en formato audiovisual y fotográfico), referidos a experiencias de formación en educación social en Uruguay, que tuvieron características de taller lúdico-expresivo.

2.7. Consentimiento informado, confidencialidad y anonimato

En esta investigación se intentó considerar aspectos referidos al consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. Se tuvo en cuenta que los debates éticos en investigación social incluyen el tema de las dificultades prácticas para garantizar el

consentimiento informado de los sujetos, entre ellas “la imposibilidad de anticipar todas las consecuencias que la participación en el estudio puede significar para los sujetos investigados” (Lovesio, 2016, p. 81).

La investigación contó con el aval de la dirección del Instituto, y la voluntad de quienes han participado hasta el momento. No obstante, consideramos importante señalar que resultó complejo el tema del cuidado de la información recibida. En primer término, el número de docentes era relativamente pequeño, y cualquier alusión al discurso de éstos pudo ser fácilmente identificable.

Entre las razones de orden institucional, porque se trató de un Instituto relativamente ‘pequeño’, el que oficiaba en muchos sentidos como referencia para la formación de educadore/as sociales en el país, por el hecho de estar avocada específica y exclusivamente a la formación de ésto/as. También fue de considerar el momento institucional por el que se atravesó. Fue el tercer año de vida del Instituto, lo que implicó entre otras cuestiones que se transitara una etapa fermental, de mucha intensidad, asociada a la lucha por el logro de una identidad institucional, en el marco de un sistema nacional de educación pública. Los procesos de construcción identitaria, a cualquier escala, integran y elaboran fragilidades, además de logros y potencialidades. Fue intención de este trabajo respetar ese proceso, reconocerlo, y en la medida de lo posible contribuir al mismo.

Otro aspecto relacionado al anterior fueron las posibles expectativas generadas en los diferentes actores del Instituto en relación al proceso de investigación, en tanto la información fue pública, y alguno/as actore/as participaron facilitando la tarea, de diferentes maneras.

Capítulo III.- Procesamiento y análisis

3.1. Introducción

Orígenes y antecedentes de la presente investigación

En el Instituto de Formación se encontraron condiciones para pensar procesos de transformación institucional con las características buscadas. En el proceso de investigación se pudo constatar que la historia de la formación de lo/as educadore/as sociales en el Uruguay da cuenta de algunas cuestiones consideradas centrales en el problema y los objetivos de investigación. En este sentido se halló en primer lugar la presencia de espacios de formación específicos con características de taller lúdico-expresivo, así como para el trabajo grupal y de equipos de trabajo en la currícula. En segundo término, el proyecto de extensión '*Buscapié*'.

El Plan 1989 de formación de educadores y educadoras sociales introdujo espacios con características de taller lúdico-expresivo, integrando a su vez la utilización de la técnica operativa de grupos. De acuerdo a la revisión de planes de formación de Educadore/as Sociales en Uruguay, éstos han incorporado espacios de taller con características lúdico-expresivas con diferentes nombres. En el Plan 1989, había Talleres de '*Expresión*' y de '*Recreación y Campamentos*' en 1er.año. Los talleres de '*Expresión*' abarcaban el trabajo en base a plástica, música/ritmo, cuerpo y lenguaje. De los documentos disponibles, en el año 1996 la carrera de Educador Social en el marco de la Escuela de Funcionarios del INAME, en 1er. año tenía un taller denominado '*Expresión Lúdica*', de 3 horas de duración semanal, y de carácter anual. En el Plan de Estudios del año 2000, en el 1er. semestre se ubicaba el taller de '*Expresión Lúdica*', seguido del taller de '*Expresión Oral y Escrita*', y del Taller de '*Expresión Plástica*' en el segundo semestre.

Una experiencia que en esta investigación se entendió clave en la historia del despliegue del anclaje profesional y académico de lo/as educadore/as sociales de nuestro país fue el Proyecto de Extensión '*Buscapié*' mencionado más arriba.

Categorías de análisis

Las categorías para el procesamiento de información y el análisis se tomaron en primera instancia de los supuestos de base de los que se partió en el diseño de la investigación, y en base a la experiencia y resultados de investigación explicitados en el ítem ‘Antecedentes de investigación’. En el transcurso del proceso de trabajo se hicieron algunos ajustes, y la delimitación final de las categorías quedó planteada como sigue:

- ‘*Taller*’, entendido como dispositivo pedagógico;
- Los *Talleres* lúdico-expresivos en la formación de grado
- Estrategias y herramientas educativas lúdico-expresivas
- Prácticas educativas con efectos de inclusión
- Clima, estilo y Cultura institucional
- El trabajo con la grupalidad y las formaciones grupales

Las sub-categorías iniciales se definieron a partir del procesamiento de la información y el análisis de contenidos, intentando respetar la amplitud y diversidad del despliegue de significaciones en las voces de los diferentes actores institucionales.

3.2.Taller

3.2.1. Representaciones sobre el Taller como dispositivo pedagógico

Se preguntó a docentes y estudiantes “¿Qué es un taller para Ud/s?”, y si lo usaron en las prácticas pre-profesionales. Lo/as estudiantes del *Focus Group* 1 confluieron en considerar que la palabra taller viene de ‘*tallar*’, y tiene que ver con el ‘*dar forma*’ a algo que inicialmente no la tiene. El *Focus Group* 2 jerarquizó por una parte el fuerte componente experimental y de vivir la experiencia que tiene como base una propuesta de trabajo en taller, y por otra lo definió como un espacio de intercambio donde se ponen en juego conocimientos teóricos y prácticos.

En relación a los usos que hicieron del taller en las prácticas pre profesionales, el f.g.1 respondió, entre risas y miradas cómplices, que lo utilizaron mucho. El f.g.2

planteó que, en los hechos, al trabajo en dupla pedagógica en el liceo se lo nombraba como ‘el taller’:

El taller de identidad, el taller audiovisual. Lo íbamos manejando así con los profes, lo nombramos taller. (...) Entre nosotras y para los chiquilines era El taller (E.7).

El profesorado de *Práctico* puso énfasis conceptual en diversidad de aspectos: la presencia de roles pre-establecidos, la apertura a lo que suceda, la participación, el proceso colectivo, la co-construcción de conocimiento, y la producción (de síntesis, de conocimiento, de un producto u objeto externalizable). En base a los aspectos planteados, para alguno/as docentes el taller debe ser comprendido básicamente y fundamentalmente como una metodología de trabajo, además de una técnica. En esta metodología la transmisión de contenidos educativos y culturales tendría algunas singularidades, vinculadas al lugar del saber y a las modalidades de circulación y co-construcción de saber.

El colectivo docente de *Práctico* del 2017 también señaló el uso indiscriminado que se hace del término en otros campos educativos, y manifestó preocupación por el uso relativamente impreciso que generalmente le da el estudiantado en la planificación e implementación de proyectos y actividades educativas en los centros de práctica. En este sentido, D.P.7 planteó que maneja con cierto temor el término y que considera necesario exigir al estudiantado precisar el concepto cuando lo usan.

Alguno/as docentes puntualizaron que lo/as estudiantes sí utilizan el taller en los centros de práctica, pero que desde el *Práctico* se busca que no sea lo único que integren en la planificación. Entre otros aspectos, porque también consideran importante el Proyecto Educativo Individual (PEI).

El/a docente D.P.9 consideró que lo/as estudiantes hacen actividades que se parecen a un taller, o con algunas herramientas de taller. Fundamentó esa consideración diferenciando al educador del *tallerista*, *taller* y *tallerismo*. Mientras el tallerista puede ser considerado un experto en la técnica, el educador utiliza algunos insumos de esa técnica en el marco de una metodología y una estrategia pedagógica y didáctica que oficia de medio para otros objetivos educativos, más vinculados a la circulación y

promoción cultural y social de los sujetos. Este/a docente también puntualizó que a veces lo grupal no está tan presente en la propuesta de trabajo en taller:

A veces lo grupal no está tan presente. Lo grupal en el sentido de que somos un grupo que hacemos algo. Capaz que es una propuesta grupal pero que cada uno lo lleva adelante (D.P.9).

Los y las docentes de *Plástica, Lúdico, y Lengua y Comunicación* jerarquizaron aspectos que hacen a la participación, el componente vivencial y experiencial, y el trabajo sobre los vínculos. Refiriéndose al programa, y a diferencia de lo/as anteriores, el/a docente del Taller de *Educación y Tecnología* definió el trabajo en taller en base a su vinculación con el aprender haciendo y el saber hacer.

En síntesis,

El uso del término taller resultó polisémico, constatándose matices en las significaciones brindadas por los diferentes actores. Lo/as docentes de *Práctico* señalaron como problema el uso indiscriminado e impreciso que en ocasiones se hace del mismo. Delimitaron una tensión entre el enfoque grupal propio del taller y el enfoque personalizado del Proyecto Educativo Individual (PEI), aunque también señalaron que la dimensión del trabajo sobre lo grupal no necesariamente está presente en un taller. Lo/as docentes de *Taller* señalaron la centralidad de la participación, el trabajo sobre los vínculos, las especificidades del trabajo y la experiencia con cada uno de los lenguajes lúdico-expresivos, y la centralidad del hacer y el aprender haciendo. Lo/as estudiantes destacaron la cualidad de *espacio de intercambio*, la potencialidad para *dar forma* a algo, el componente vivencial/experiencial y la articulación entre conocimientos teóricos y prácticos.

La Tabla Nro. 1 (ANEXO 8) muestra las relaciones entre las representaciones de estudiantes, docentes de *Taller* y docentes de *Práctico* sobre el Taller como dispositivo pedagógico.

3.2.2. El Taller lúdico-expresivo como dispositivo pedagógico en la currícula de formación de grado

3.2.2.1. Decisiones curriculares: ¿Asignatura o Taller?

De acuerdo a alguna/os docentes entrevistada/os, en el Plan 2011 “se omitió la palabra *Taller*” en la denominación, a excepción del *Taller Lúdico* en 1er. año. Se le restituyó el nombre ‘*Taller*’ a la hora de aprobar los programas, con la mediación de la dirección del IPA, primer Instituto sede de la formación de Educadores Sociales en la órbita de la ANEP. En el plan de estudios en Educación Social 2011, estos espacios de formación figuran como cursos de carácter teórico-práctico.

3.2.2.2. El Taller como dispositivo en la formación de grado

3.2.2.2.1. Representaciones del profesorado de *Taller*

Propuesta metodológica centrada de la participación vivencial y experiencial

En cuanto a las especificidades de la metodología del trabajo en taller con características lúdico-expresivas un/a docente de Taller destacó que:

Hay un componente que hace a mi metodología y al taller también, hasta en su diseño de fundamentos que es un componente vivencial, ¿si?. Hay una metodología que hace a la participación en propuestas vivenciales (D.L-E.2)

Para lograr participación vivencial es importante generar un encuadre de trabajo estimulante y cuidado a la vez, que propicie un clima de confianza en la capacidad personal y colectiva de expresión y producción:

Que se sienta con confianza, que se anime a exponerse, que se anime a producir (D.L-E.6)

Singularidad e intransferibilidad de la experiencia formativa por medio de otras vías

A diferencia de otros dispositivos de formación en los que es posible recuperar de forma total o parcial lo trabajado en los encuentros, en el Taller Lúdico Expresivo:

La clase es irrepetible (D.L-E.1)

Es fundamental que ellos vengan, porque después, se les podrá pasar los materiales que se trabajaron, o las dinámicas que se hicieron, pero esto está centrado en la vivencia. Si no pasan por la experiencia, imposible después que se les transmita (D.L-E.3)

El lugar del saber y su construcción en el proceso de transmisión

Un/a docente reflexionó sobre las diferencias entre una Asignatura y un Taller, apuntando a las singularidades de los procesos de transmisión, del rol docente/educador/a y de la relación con el saber en el dispositivo de Taller:

Problematizar el nombre: porqué es un taller, y por qué no es una asignatura. Qué es un taller: tiene que ver con el lugar que ocupo yo, el lugar del saber, y cómo se construye ese saber. Yo soy el facilitador, tengo ciertos saberes, los pongo en juego, puedo proponer, pero nunca soy dueño absoluto de la verdad. Se trata de poner cosas al servicio del otro, para que entre todos vayamos construyendo eso (D.L-E.5)

El Taller como experiencia de formación integral e integradora:

Otro/a docente de Taller hizo énfasis en la integralidad de la experiencia del taller, en tanto se articulan el sentir, el pensar y el hacer/actuar/producir. Esta posibilidad pone en juego el trabajo sobre lo vincular en varias dimensiones simultáneamente: el vínculo con la cultura (a través del abordaje de contenidos culturales), el vínculo consigo mismo en tanto se involucran las diferentes dimensiones de la persona, y el vínculo con los otros:

Espacio de trabajo, de experiencia, reflexión y producción. Se juegan temas afectivos, emocionales, trabajo con otros y con uno mismo, trabajo con objetos culturales, y reflexión. Es un proceso integral porque se atraviesan todas las dimensiones de la persona. Es integral e integrador (D.L-E.6)

Apropiación, conexión con la práctica y transferibilidad del conocimiento

Respecto a la tarea de articulación de conocimientos adquiridos en el tránsito por los *Talleres* con la práctica pre-profesional, pudimos visualizar que la ubicación temporal de éstos a lo largo de la formación facilitó o no articulaciones con la práctica. Para D.L-E.5, el *Taller Lúdico* ubicado en 1er. año del Plan 2011, facilitó en los hechos para lo/as estudiantes cuando en segundo año fueron a los centros de práctica, de las pocas

herramientas concretas con las que contaron para acercarse a trabajar en la relación educativa. Para D.L-E.6 esa articulación entre el *Taller* y la *Práctica* le ha requerido pienso y cambios en la forma de evaluar, de modo de facilitar la generación de ‘links’. El *Taller Lenguaje y Comunicación* en cambio, ubicado en 3er. año, le permitió a D.L-E.3 trabajar explícita y permanentemente en torno a las necesidades de las prácticas. Para este/a docente la integralidad en la experiencia de formación por medio del taller generó condiciones para la apropiación y transferibilidad de la herramienta metodológica en las prácticas pre-profesionales:

Imaginar, reflexionar y llevarlo a la acción.

Se ve en la Muestra de Prácticos: logró conexión con la práctica (D.L-E.3)

En síntesis, lo/as docentes de Taller con características lúdico-expresivos en la formación de grado entrevistado/as, con sintonías y diferentes énfasis entre ello/as, pusieron énfasis en: los procesos de participación, la necesidad de generar un clima de confianza para el desarrollo de los aspectos vivenciales de la tarea formativa, la in-transferibilidad de estas experiencias por medio de otras vías, algunas singularidades de la relación con el saber y los procesos de transmisión a partir de la imprescindible co-construcción del conocimiento, y la integralidad de la propuesta formativa en tanto articula la producción de vínculos a múltiples niveles. Estas características propician condiciones para la apropiación y transferibilidad de la herramienta a las prácticas pre-profesionales por parte de los y las estudiantes.

3.3.2.2. Representaciones del estudiantado

Las vivencias del taller: ‘desarma’, ‘desestructura’, ‘descontractura’

El estudiantado hizo énfasis en las vivencias que les generó el tránsito por los espacios de Taller en la formación de grado. Jerarquizaron particularmente la vivencia de ‘desarme’, ‘desestructura’ y ‘descontractura’. Estos términos, en relación a sus opuestos, remiten a un dispositivo de trabajo pedagógico que posibilita fragilizarse y ‘desandar lo andado’, ‘des-aprender lo aprendido’, para encontrarse con las condiciones de aprender algo diferente, desde un lugar diferente.

Recuperaron la experiencia puntual similar en el curso de Sexualidad:

Si, la modalidad taller, porque el Taller de Sexualidad que hicimos en primero, me acuerdo, pa la profe lo llevó de una manera también bastante expresiva-lúdica y era muy en contacto con el otro, ta, en las dinámicas que planteaba. Y eso está bueno porque te desarma, te desarma (E.4)

El cuerpo y el trabajo sobre sí en el taller de *Plástica*

La ceremonia y la solemnidad como gestos son formas corporales bastante típicas en la educación escolar en cualquiera de sus niveles. En el registro sensible de E.2 el taller de Plástica logra desarticular esa lógica, lo que le permite vivenciar en el aquí y ahora del espacio de trabajo que algo nuevo y diferente se va generando:

Al tener otra modalidad de, otra dinámica, uno está como descontracturado. A mí me deja como eso de poder expresar y sacar lo que uno tiene adentro, pero de otra forma que no sea hablando, sino viviendo y sintiendo lo que pasa en ese momento. Por lo menos me pasó desde la plástica, de vivir esas dos horas, pero haciendo algo que a la vez estas sintiendo pero no pensando pero lo estás haciendo. Y ahí algo se va generando y es ahí, en ese momento (E.2)

El término ‘descontractura’ se contrapone a contractura, y remite a una forma de habitar el cuerpo en el ámbito de formación en este caso. La contractura tiene que ver con la rigidez corporal, muchas veces asociada al dolor orgánico. En tanto el dispositivo de Taller tiene efectos de descontractura, para E.2 se habilita la capacidad de trabajar sobre sí, aprender y desarrollar lo que no era posible en otras condiciones.

Trabajo sobre los vínculos y la grupalidad en el Taller *Lúdico*

El estudiantado puntualizó que la modalidad de Taller también genera un espacio que oficia de continente adecuado para que ocurran formas de contacto con el otro diferentes a lo más habitual en el resto de los espacios educativos, en las que se hace particularmente visible la modificación en las formas de mirar/se y relacionarse a través del trabajo compartido.

Eran como los únicos momentos que tenías para compartir con tu grupo, algo más de grupo, como algo de una complicidad con el otro que te genera algo. Después con los que compartiste eso te miras distinto (E.1)

Te conocés de otra forma, y generás un vínculo (E.2)

En los espacios menos estructurados es cuando encontrás a la persona de forma más clara. ... No sos el mismo que sos en el patio jugando al fútbol, no sos el mismo que sos en el patio tomando mate con tres chiquilines. Sino que hablas de una manera, te posicionas de una manera que no es la misma, y eso es algo que es muy enriquecedor. O sea, reconocer esos espacios puntuales como espacios educativos (E.4)

Aprender desde otro lugar: el juego, la acción y la práctica

Lo/as estudiantes E.8 y E.3 destacan la experiencia de aprender a través de la práctica y de la acción, lo que en algunas propuestas propicia explícitamente el pensamiento. La reflexión está puesta sobre la experiencia propia, (la necesidad de pensar en el juego de ingenio), así como sobre las formas de re-contextualización de ésta en otros escenarios educativos.

El taller de Lúdico y el de Comunicación eran como desestructurantes, ¿no?... (L)o que hacíamos era jugar y aprender las distintas dinámicas, a través de la práctica, o sea a través de la acción (E.8).

Pertinencia del dispositivo de taller lúdico-expresivo en la formación de grado

En relación a las potencialidades para agenciar cambios señaladas anteriormente, alguno/as estudiantes consideraron que la formación de grado debería contar con más espacios de Taller basados en la integración de lenguajes expresivos. E.1 lo expresa de la siguiente manera:

Yo me siento un poco frustrada, estoy en tercero y ya hice algunas materias de cuarto. Em, quizás sí esperaba, y sobre todo con este título de taller lúdico-expresivo, esperaba que la cuota de lo lúdico, lo expresivo, lo relacionado a lo artístico, fuera mayor de la que realmente es en la carrera (E.1)

E.3 valoró la integración del trabajo con lo lúdico también en clase de *Práctico*:

En algún *Práctico* también aprende uno seguro, como con xx, siempre hay una instancia puntual de lo lúdico con respecto a la práctica. ... Lúdico de ingenio también, ¿no?, o sea que te hacía pensar. Estuvimos media clase intentando de sacar el juego de ingenio, y después era algo de la mirada, de dónde se mete (E.3)

Lo aprendido en los *Talleres* lúdico-expresivos de la formación de grado

Los piques del Taller en la cancha de la práctica

Lo/as estudiantes valoraron *los piques* que lograron incorporar en los talleres lúdico-expresivos de la formación de grado, considerando que éstos les brindaron:

Cancha (E.7)

Herramientas para la construcción de vínculo en la relación educativa

Para lo/as estudiantes lo aprendido les aportó herramientas para la construcción de vínculo en la relación educativa. Caracterizaron a éstas como ‘rompehielos’ para habilitar un lugar desde el cual conocerse con y provocar cosas en el otro:

Están buenos para utilizar como rompehielos cuando te enfrentas a un grupo que es desconocido. Es cómo habilitar otro lugar para poder conocerse con el otro (E.7)

Cuando te presentás a un grupo y querés conocer al otro, o al grupo en general, tenés que tener como alguna herramienta o alguna dinámica para generar algo en el otro. Ya sea no sé, saber el nombre, qué le gusta, para después ir implementando como otras herramientas (E.9)

Aprender a exponer/se y comunicar

Estas herramientas funcionan de ‘rompehielo/s’ también y simultáneamente en un trabajo sobre sí de lo/as estudiantes:

Si, aprender a exponerse también, ¿no?, frente a un grupo. Porque al jugar y al realizar la actividad deportiva las personas creo que se sienten vulnerables muchas veces, o que estás exponiendo tu cuerpo (E.8)

Creo que ayuda como a pararse frente a un grupo. Además de lo lúdico en sí, ... como que generalmente nos enfrentamos a grupalidades diferentes. Pararse frente a ese grupo y poder comunicarse. Es como también dar unos piques de eso (E.6).

Si, depende de la actividad que se realice. Está bueno porque podes tener un abanico de posibilidades e ir viendo sobre la marcha qué herramientas te sirven para tal grupo y qué no, y si ves que no te sirve implementar otras (E.9).

Aprender a poner el cuerpo en la situación educativa es parte del proceso de construcción del nuevo rol y de la identidad de educadore/as. Esta tarea requiere elaborar temores frente a lo desconocido de la nueva situación, conectarse y desplegar nuevos recursos, expresivos y comunicacionales. En el proceso también se juega la necesidad de toma de decisiones metodológicas y técnicas en función de las necesidades de la población con la que se trabaja, y de lo que acontezca en los espacios y tiempos de encuentro.

Motivar y generar condiciones para conectar con el deseo de aprender

Las herramientas del taller lúdico-expresivo también fueron consideradas como un *'rompe hielo/s'* en la potencialidad de conexión con el deseo de aprender de las poblaciones con las que trabajan:

También como algunas metodologías como para después llevar al campo, ¿no?. Ideas puntuales o formas de encarar algunos temas, o en algunas franjas etarias que son como más complicadas, y en esto de enganchar con la temática. Como algunos ítems o algunos piques como para poder engancharlos desde una forma más lúdica (E.6).

Aprendizaje de una metodología y técnica de trabajo profesional

El proceso de apropiación de los recursos trabajados en los talleres lúdico-expresivos supuso aprender a valorar el sentido de una propuesta con esas características en el marco de una planificación con intencionalidad educativa:

Ahí va, yo creo que el valor del taller lúdico es el poder entender eso, que vos no vas a un grupo y planteás una dinámica y nada más, sino que hay pasos para poder organizar eso. Yo por ejemplo no tenía ni idea de nada, jamás había hecho nada lúdico, no me creía siquiera capaz. Y sí, me parece que estuvo bueno (E.7)

Innovar y crear en las formas de transmisión de contenidos

Los aprendizajes mencionados les demandó búsquedas para generar variaciones y nuevas formas de transmitir contenidos:

Algo que para mí está bueno en la relación de lo lúdico con la educación social, es eso de que en la educación social generalmente se busca cómo innovar. ...Lo lúdico como

que busca un poco eso de la creatividad y estar pensando siempre otras formas de transmitir los contenidos (E.6)

En síntesis, del procesamiento de información de los *focus group* se constató que los y las estudiantes realizaron una alta valoración sobre la pertinencia y las potencialidades de los espacios de formación en formato de taller lúdico-expresivo, en tanto éstos brindaron herramientas concretas ('piques') para moverse en el territorio de las prácticas pre-profesionales ('la cancha') en relación a los siguientes aspectos: la construcción de vínculo/s en la relación educativa, aprender a exponer/se y comunicar adecuadamente, y motivar generando condiciones para la conexión con el deseo de aprender. Estos aspectos, en última instancia implicaron el aprendizaje de una metodología y técnica de trabajo profesional que les requirió movimientos de búsqueda para la innovación y creatividad en las formas de transmisión de contenidos.

Lo/as estudiantes señalaron la necesidad de introducir más recursos relacionados con lo trabajado en los talleres lúdico-expresivos de la formación de grado, sobre todo a los efectos de potenciar y amplificar las estrategias de comunicación con las diferentes poblaciones y centros de práctica con los que trabajan. Por ejemplo, en el abordaje de personas en situación de discapacidad, y de poblaciones altamente vulneradas en sus derechos, con prácticas cotidianas sustantivamente diferentes a las conocidas y/o esperadas desde la cultura de lo/as estudiantes.

3.3.2.2.3. Valoraciones del profesorado de *Práctico*

Lo/as docentes de *Práctico* desplegaron matices en la valoración que hicieron respecto a la utilización y apropiación de aprendizajes que hicieron lo/as estudiantes de las experiencias transitadas en los talleres lúdico-expresivos de la formación de grado.

Lo/as docentes de *Práctico I* y *Práctico II* señalaron la necesidad de utilizar este tipo de herramientas para trabajar con poblaciones en determinado momento del ciclo vital. En ese sentido consideraron que lo/as estudiantes lo usaron particularmente cuando trabajaron con niños y/o adolescentes.

Lo/as docentes de *Práctico III* consideraron prometedor la introducción de ese tipo de estrategias para capturar la atención de los adolescentes en enseñanza secundaria, en un ‘contexto saturado de pizarrón, palabras y explicaciones’, donde lo lúdico-expresivo está ausente o tiene un lugar marginal.

Algunas de las consideraciones al respecto fueron: lo hicieron ‘a veces’, ‘replicando lo que vivieron’, ‘sin suficiente fundamentación’ teórico-conceptual.

Escisiones y contradicciones entre el *Taller* y el *Práctico*

El profesorado de *Práctico* señaló la existencia de una relativa escisión y desarticulación entre el *Práctico* y el *Taller*, expresado en la valoración que hicieron respecto a los proyectos educativos de lo/as estudiantes en los diferentes Centros de Práctica. Plantearon la existencia de contradicciones y escisiones entre la apropiación que hacen los y las estudiantes de ambos espacios formativos.

D.P.1 reflexionó sobre la presencia de los diferentes lenguajes expresivos en los que se basó la oferta de los Talleres en la formación de grado del Plan 2011, y la utilización que hicieron los y las estudiantes de esos recursos en las prácticas pre-profesionales. Consideró que en términos generales éstos presentaron dificultades para integrarlos en todas sus posibilidades, y señaló la presencia de escisiones y contradicciones entre la fundamentación teórica y la práctica:

Tenemos *Plástica* y *Lúdica* por tradición. No sé si son las mejores. ¿Somos nosotros los mejores para darle esas herramientas? Actualmente no tienen muchos recursos.

Ellos están ensayando cómo trabajar con un grupo, desde dónde.

A *Educación y Tecnología* le podrían sacar mucho más jugo, no veo que lo integren tanto, pero eso es una cuestión de formación. Con lo más instrumental también. Cuesta integrar.

Yo los agarro en 2do: si no tienen otra experiencia... . Capaz que no han tenido tiempo para procesar. Lo que se les ofrece es muy sesgado (D.P.1)

Lo piensan o lo aplican en la misma forma en que ellos lo vivieron. (...) Queda como escindido. A veces se ven contradicciones importantes (D.P.1).

Lo de acá, *Lúdico*, *Plástica*, tampoco es una cosa a la que recurran demasiado, que logren apelar a esas herramientas (D.P.1)

D.P.7 consideró que la discusión de lo/as educadore/as sociales sobre el papel de los Talleres en la formación de grado es histórica. Señaló la tensión entre la presencia de

Lúdico como experiencia vivencial y dinamizador en la presentación institucional de la oferta formativa, y la forma como finalmente eso se traduce en la fundamentación que los y las estudiantes hacen de sus prácticas pre-profesionales:

Es una discusión histórica de los Ed. Sociales. Los *Talleres*, cuál es el valor, y en qué momento fortalecen a la formación.

En CENFORES, y acá en el plan 2011, *Lúdico* está en el 1er. semestre del 1er. año. Funciona como un dinamizador, cautiva al estudiante de 1er. año. Pero después, llegado el momento, no sé qué tanto eso se transfiere a la práctica profesional. Me queda la idea de que eso queda más como participación vivencial. El estudiante vivencia lo que es jugar, cómo presentar un juego, mas lo de la socio educación. Pero en el transcurso eso se va diluyendo, y después, cuando tiene que presentar algo, no sé si es tan efectivo. Me queda la duda. Lo mismo con *Plástica*. (¿?) Que después eso no se traduce en la planificación del estudiante. Aparece, pero bien superficialmente (D.P.7)

En un sentido sintónico y complementario a los anteriores D.P.5 aportó una mirada reflexiva que se hizo el colectivo de docentes de *Práctico* sobre el discurso que produjo:

Algunos compañeros hemos conversado, 1ero. propone taller *Lúdico* y algunas expresivas, sin embargo, cuando avanza, hay como una inhibición en el uso de esos recursos. Eso que estaba bastante presente en los 1eros. años y validado en lo curricular, (...) Algo del propio discurso del *Práctico*, algo que estamos transmitiendo desde la propia área del *Práctico*: ‘no es lo único’, ‘no somos recreadores’. No es lo único, pero qué más?, ¿qué otras cosas hay?. Porque no hay mucha ampliación. Cierta reclamo o señalamiento desde *Práctico*, ‘no es lo único’, pero no lo terminamos de ampliar. (...) La formación misma va atando un poco de manos frente a ciertas intenciones. Te lo ofrezco como curso, en la semana introductoria, vienen con esa idea, la carrera refuerza eso, y después nos estamos encargando de poner eso en cuestión (D.P.5)

Los Talleres: ¿‘Asignaturas Auxiliares’ del Práctico?

Siguiendo con el tema de ‘los discursos del *Práctico*’, fue un lugar común la significación de centralidad que este colectivo le dio al *Práctico* en la formación de grado de lo/as educadores sociales. La contraparte de esa valoración fue el lugar de ‘asignaturas auxiliares’ que desde *Práctico* se le asignó a los *Talleres* y a la asignatura *Planificación*:

En esto de la transformación del plan de estudio, tenemos que velar por que esto de lo que llamamos en los *Prácticos* las ‘Asignaturas auxiliares’: *Planificación* y todos los *Talleres*. Ver cómo se incorporan, y que cobren más presencia. Deberían confluír al *Práctico*. (¿?) Creo que no se traduce con muchos fundamentos. Hay algunas actividades que aparecen, pero en general, si vos ves la línea transversal del estudiante, es superficial (D.P.7).

El significante ‘asignaturas auxiliares’ es una operación discursiva que le asigna un lugar relativamente marginal a estos espacios de formación. Consideramos que esta dinámica discursiva pudo estar condicionando las dificultades de lo/as estudiantes para ‘articular’ y ‘fundamentar’ la importancia de lo que se trabaja en ellos, de acuerdo a la valoración que realizaron lo/as profesore/as de Práctico.

D.P.7 también consideró como una discusión pendiente en la formación en educación social la/s concepción/es sobre *Didáctica de la educación social*, y el lugar de lo lúdico-expresivo en ella/s:

También ahí tenemos alguna discrepancia, en esto de que es una carrera nueva, en relación a qué es la *Didáctica de la Educación Social*. Se ha ido por el lado de la transposición didáctica, del saber sabio y el saber a enseñar, y cómo enseñar un saber determinado, pero que despeja, no tiene nada que ver con lo lúdico.

Hay algo ahí que tenemos que seguir avanzando para ver cómo se incorporan esas técnicas, de lo lúdico, la plástica, la escritura, desde la didáctica. Ahí creo que estamos fallando como formación. No tengo una solución. No sé si se sale o se quiere salir de ese embrete (D.P.7).

La metodología de enseñanza en la clase de *Práctico*

Cuando se les consultó sobre la utilización que se hacía del taller y lo lúdico-expresivo, así como de los recursos de formación de grado para trabajar con lo grupal alguno/as docentes de Práctico ‘se miraron’ en su propia metodología de trabajo en las clases de *Práctico*. Lo/as docentes plantearon que utilizaron poco las herramientas lúdico-expresivas, y lo han hecho sobre todo al momento de inicio de los cursos.

En esta operatoria de mirar hacia adentro D.P.9 señaló como relevante la experiencia transitada en la propia formación de grado en el modelado del rol profesional, en tanto de lo vivenciado ‘en la práctica de la clase de Práctico’ también se enseña y se aprende sobre metodologías de trabajo educativo.

Otro elemento a evaluar son los dispositivos de Práctico: cómo los docentes de Práctico también, sin ser Educadores Sociales, ponemos en práctica metodologías.

Sí creo que deberíamos usar más de esas herramientas que tenemos como insumos en nuestras prácticas educativo-sociales, en las clases en el [Instituto]. Con el matiz ese.

Por lo menos yo recuerdo mucho mis clases de Práctico y las dinámicas que hacía en la clase de práctico, que después me sirvieron a mí para ubicarme en el rol. Y no eran mis Educadores Sociales, eran mis docentes. Pero tenían un bagaje en estos lenguajes expresivos, que les permitían enseñar los contenidos del curriculum desde ese lugar, que

no es lo más común en los docentes. Los hay pero, lo más común es esto de dar la clase (D.P.9).

Una metodología didáctico-pedagógica de transmisión

El/a docente D.P.6 consideró que el dispositivo de taller constituye una metodología de trabajo y no solamente una técnica, caracterizándola por la flexibilidad en el desarrollo de los contenidos planificados, y por procesos de co-construcción con otros del conocimiento.

Taller tiene una definición clara que tiene que ver con una co-construcción con otro. En una línea por dónde lo presento..., pero no tengo cuál es el cierre, o a lo que llego, porque lo llevo con otro. Entonces no es una técnica, es una cuestión metodológica bien fuerte (D.P.6)

El Taller, la relación con el saber y el lugar de la transmisión: espacio de construcción colectiva

De acuerdo a D.P.7 el proceso colectivo propio del dispositivo pedagógico de taller implica singularidades en los modos de transmisión:

Si pongo a disposición del otro algo para participar en un proceso colectivo, eso es diferente que la transmisión propiamente (D.P.7)

D.P.2 contrastó el sentido más estricto del término taller con un sentido más laxo, y consideró que como formato, desde la educación social se lo utiliza en un sentido laxo:

Estamos pensando en una actividad participativa pero también intervención del educador, en el sentido de poder enseñar algunas cosas y de llevar la dirección de la actividad en algunos momentos. Una consideración de taller amplio, porque hay producción de los participantes y una apuesta a la participación de los participantes. La idea de taller más pura tendría que ver con que la producción de los participantes sea el centro de la cuestión, incluso poder llegar a redirigir el propio curso de la actividad. No sé si lo estamos haciendo en el sentido más radical. Me parece que en un sentido un poquito más laxo (D.P.2).

Talleres: Cuerpo, Inteligencia y Academia

La docente D.P.9 hizo referencia al imaginario social y educativo hegemónico en torno a la inteligencia, centrado fundamentalmente en la dimensión lógica de ésta, y

asociada a representaciones mentales ubicadas corporalmente en la cabeza, en el cerebro. Señaló que este imaginario opera con particular fuerza en el terreno académico. En un sentido contra-hegemónico, vinculó el dispositivo de taller con el reconocimiento e integración de los saberes del cuerpo en la tarea formativa:

Creo que hay una tendencia, en el camino hacia la profesionalización. Confundimos profesionalización con academicismos, y no con saber hacer. La mejoría en asignaturas y carga teórica fue grande, del pasaje, pero creo que desequilibró la balanza. Los estudiantes saben de muchos autores pero a veces no pueden poner en juego nada. Es algo de Práctico que lo venimos hablando hace tiempo.

Creo que hay como un desequilibrio entre lo que se le ofrece para que el estudiante experimente, viva él. Hay muchas asignaturas hasta repetidas, que se pegan, pero que es alguien que le vienen a enseñar algo. Faltan instancias donde el estudiante se tenga que poner en juego, ensayar, probar. Para después él poder, no reproducir, pero sí desarrollar la experiencia. Hay algo ahí de tener la experiencia de lo lúdico-expresivo para poder llevarlo adelante. Si no lo viviste vos, está complejo. Me parece que le ofrecemos mucho de lo otro, pero esto otro queda rezagado y desvalorizado en el conjunto de las asignaturas. En el conjunto de las asignaturas, “Ah, bueno, es *Lúdico*, es *Plástica*, es *Lenguaje*, no es *Sociología*”.

Trasciende [al Instituto]. Es algo de la valoración que ha hecho la academia. (...) ¿Qué es lo que se valora?: del cuello para arriba, del cuello para abajo. Si sos [malo] del cuello para arriba, está mal. Es lo que se valora como inteligencia, o como saber. (...) Eso es un dato de la realidad (D.P.9).

‘Ponerse en juego, ensayar, probar, experimentar, vivir’ fueron las expresiones utilizadas para fundamentar la necesidad del trabajo sobre sí que requiere la tarea de formación en educación social. El dispositivo de taller lúdico-expresivo habilitaría posibilidades de desarrollo para estas potencialidades de la formación.

Por otra parte, D.P.9 consideró importante revisar la distribución de los Talleres a lo largo de la formación de grado, que lo/as docentes de *Taller* tengan más contacto con las prácticas, y que puedan estar disponibles como referentes para lo/as estudiantes en ese sentido vuelvan a resignificar esa metodología y técnica.

Habría que buscar más distribución a lo largo de la formación. Habría que buscarle la vuelta, que es muy compleja, de que los docentes de estas asignaturas tengan más contacto con la práctica (D.P.9)

Que haya instancias en práctica donde ellos vuelvan a, que tengan docentes de referencia en esas áreas, que trabajen y puedan orientar en ese sentido. (...)

Las áreas expresivas tienen que estar para utilizar cualquiera de ellas, ellos van a tener que sumergirse hoy en esta, mañana en aquella, tienen que saber dónde buscar.

Me parece que la formación debería crear los canales para que eso esté (D.P.9)

En el planteo de este/a docente la creación de canales para que se generen efectivamente las articulaciones e integraciones esperadas por parte de los y las estudiantes es una tarea pendiente en la formación de grado de lo/as educador/as sociales.

La Tabla Nro. 2 (ANEXO 8) muestra las representaciones de estudiantes, docentes de *Taller* y docentes de *Práctico* respecto a los Talleres lúdico-expresivos como dispositivo en la formación de grado.

3.3. Estrategias y herramientas educativas lúdico-expresivas

3.3.1. Representaciones del profesorado de *Taller*

En este sub-item haremos una presentación de la información de acuerdo a las especificidades de cada *Taller* en la formación de grado, en función de la integración de diversos lenguajes con características lúdico-expresivas.

3.3.1.1. Taller de *Plástica*

Los Tiempo/s, la experiencia de exploración e investigación en profundidad, el autodescubrimiento, la autoría y la construcción de autoestima

Para lo/as docentes entrevistados, el trabajo con el lenguaje de la Plástica requiere de un proceso de exploración e investigación que implica disciplina y búsqueda en profundidad. Necesita tiempos de procesamiento y elaboración, poniendo en juego la capacidad de tolerancia a la frustración, la ya lograda, y la que está en vías de desarrollo.

Bajar revoluciones. ... Frenar. El tiempo de producción es diferente al tiempo en el que vivimos. Para producir algo hay un montón de etapas. Nos está costando a todos, niños, adolescentes, jóvenes. Bajar y engancharse en algo repetitivo, de volver a hacer más de una vez algo. Cómo lograr la profundidad. Que no todas las cosas son divertidas. (Ese 'toco y sigo' contrasta con el 'nos detenemos' en el trabajo con el barro, por ejemplo (D.L-E.6)

(H)ice eso de elegir un lenguaje, y profundicé en ese un poquito más, para darle un poquito más de experiencia, un poquito más de conocimientos técnicos como para poder pensar más en profundidad..., pero no sé por dónde ir, si hay que ir por el lado de que

ellos necesitan (rapidez), o de que ellos experimenten otras cosas. Pero en esto de que ellos son adultos... Es algo que me estoy preguntando (D.L-E.6).

En ese *'toco y sigo'*, *'toco y sigo'*, que conocieran algo más a fondo, sobre todo en el barro nos detenemos un poco más, porque es milenario. Hace miles de años fue un medio de expresión, expresión plástica, pero también expresión escrita, escritura cuneiforme. Y hoy sigue estando vigente. Como medio de expresión, como medio de artesanía, como medio de producción, porque la cerámica se usa hasta en los reactores de las naves espaciales. Tiene una potencia en todos los sentidos (D.P.6).

Esa cuestión como de la disciplina que el arte tiene que tener. ... El músico que quiere ser músico tiene que ensayar todos los días. La bailarina que quiere ser bailarina tiene que bailar todos los días (D.L-E.1)

Forlan, todos los días pateando al arco (D.L-E.6)

La modalidad mía es que sean trabajos profundos, no efectistas (D.L-E.1)

El logro de los objetivos en el taller de Plástica tiene efectos en la subjetividad. Ocurren procesos de autodescubrimiento y autoestima a partir de una búsqueda interna desde donde emerge una producción material que permite *'verse en un espejo'*. El producto generado es de autoría propia, y en ese sentido es expresión de la identidad de la persona que lo logra.

Lo estético. Qué cosas están estéticamente aceptadas. Si lo haces en base a un modelo te va a quedar bien. Pero hay poblaciones que por temas generacionales, pero también por temas socio-afectivos, tienen poca tolerancia a la frustración (D.L-E.6)

Lo que siempre hacemos con los cierres, es esa mirada: ¿vos pensaste que ibas a llegar a hacer esto?, ¿cómo fue que llegaste?. Mirarlo, verse. Es casi como verse al espejo (D.L-E.1)

El autodescubrimiento (D.L-E.1)

La Plástica en el contexto del Área de conocimiento de 'Arte y Cultura'

De acuerdo a la categorización de las áreas de conocimiento para la currícula de formación en educación social que realizan Núñez y Planas (1997), el lenguaje de la plástica estuvo comprendido en el área de 'Arte y Cultura'. D.L-E.6 enfatizó en ese sentido las potencias de la propuesta formativa del Taller en la construcción de vínculo con la Cultura, consigo mismo y con los Otros:

Arte y cultura, como forma de conocer la cultura, pero también a los otros y a si mismo. Los lenguajes: es la base. Lenguajes actuales, lenguajes históricos y lenguajes de otras

culturas. Voy combinando lo expresivo, la Educación por el Arte (enseñar cualquier contenido a través del arte) y la Educación Artística (D.L-E.6)

3.3.1.2. Taller *Lúdico*

Trabajo sobre los vínculos, la grupalidad y el aprendizaje grupal

Desde el Taller *Lúdico* se puso énfasis en la necesidad del dispositivo grupal de trabajo, desde el que se generan condiciones para el trabajo sobre los vínculos y la grupalidad. Este trabajo sobre sí del propio grupo posibilita luego problematizar el vínculo en el campo educativo, facilitando la integración teoría y práctica en una praxis que es subjetivante.

A ellos les refuerza mucho la grupalidad, ¿sí?. Como grupo sienten que Taller *Lúdico* es un espacio donde se conocen más, se vinculan de manera diferente, y potencializan la red grupal a partir de lúdica. Y eso es algo que también es paralelo a los aprendizajes que puedan incorporar de Taller *Lúdico* como una posible estrategia de intervención en su tarea profesional (D.L-E.2)

Taller *Lúdico* tiene esa intención, del aprendizaje, de lo grupal como un vehículo de aprendizaje también, ¿no?, de aprendizaje con el otro, de generar proyectos con el otro. O sea que el dispositivo grupal es central en taller *lúdico* (D.L-E.2)

La potencialidad de lo lúdico en relación al vínculo entre personas y la conformación grupal. El grupo como potenciador de cosas (D.L-E.5).

Y problematizar el vínculo, en la educación, y en particular con la educación social (D.L-E.5)

Como metodología de trabajo, lo que sí me interesa, porque creo que se ha perdido un poco en la formación, mas allá de que en las prácticas sí se da, que la gente se pare en un grupo y que pueda proponer algo. Que ahí hay un saber también. Proponer un juego, proponer una actividad expresiva. No es fácil proponer, dirigir, facilitar algo. (...).

Que se paren delante del grupo y sientan qué importante es lo que digo, porque va a tener impacto en lo que va a suceder. La consigna es fundamental. Qué digo, cómo lo digo. Hay algo de lo comunicacional y de la expresión corporal que hay que también trabajar (D.L-E.5).

Estrategia para provocar y movilizar cambios

En el trabajo en base a este lenguaje se movilizan aspectos emocionales, vinculares, y corporales, integrando el movimiento y el lenguaje gestual, aspectos centrales en la

comunicación y en los aprendizajes, tanto a nivel individual como grupal. Esto implica un trabajo sobre la implicación de quienes participan.

Se movilizan cosas, ¿no?, se moviliza el vínculo, se moviliza el cuerpo, se moviliza cuestiones vinculadas a lo afectivo. (D.L-E.2)

(L)a provocación [como] estilo de docencia. (...) Provocar para que piense, se provoque una respuesta, que actúe con algo. Que se sienta movido, porque la incomodidad genera movimiento. Es una estrategia (D.L-E.5).

En la recreación y lo lúdico es inevitable que pase por lo vivencial. Sí hay teoría, porque vos tenés que lograr que la vivencia sea transformada en experiencia, a través de la narración, de la problematización, del pensar. No solo quedarme en lo que viví sino en tamizarlo y procesarlo desde otros lugares (D.L-E.5).

La animación usa todos estos lenguajes para generar cosas en nosotros (D.L-E.5)

Lo lúdico como una actitud

D.L-E.5 señaló que hay diferentes formas de jugar, y no todas son lúdicas. Una de esas formas es el modo lúdico de jugar (Pavía, 2006). Éste promueve el desarrollo de lo lúdico como una actitud:

Separadas ellas dos, lo Lúdico y la Expresión, que también el juego es una expresión, o también los diferentes lenguajes como la plástica, la música, pueden tener un carácter lúdico. Estamos componiendo música, y podemos estar tocando lúdicamente simplemente por el placer, o porque tengo que dar un concierto de verdad, la técnica (D.L-E.5)

Procesos de transmisión: ¿asignatura o taller?

D.L-E.5 diferenció una asignatura de un taller en base al lugar del saber, la forma de construcción del saber y el lugar del/a educador/a en ese proceso:

(P)roblematemos el nombre: porqué es un taller. Por qué no es una asignatura. Qué es un taller. Tiene que ver con el lugar que ocupo yo, el lugar del saber, y cómo se construye el saber. Yo soy un facilitador, tengo ciertos saberes, los pongo en juego para que se discutan. Por eso lo de provocar, puedo proponer, pero nunca soy dueño absoluto de la verdad. Se trata de poner cosas al servicio del otro, para que entre todos vayamos construyendo eso (D.L-E.5)

La pertinencia de enseñar a jugar

D.L.E.2 y D.L.E.5 confluyeron al considerar que es posible y necesario enseñar y aprender a jugar de manera lúdica, afianzando con ello el papel de las prácticas lúdicas en la cultura, y habilitando un re-posicionamiento cultural del sujeto de la educación:

Hay que enseñar a jugar. Si no jugás no podés hacerlo (D.L-E.5)

Apuesta a la vivencia de la lúdica, a poner en juego la dimensión lúdica de los participantes (D.L-E.2)

Con poblaciones adultas, el lugar del juego y de lo lúdico está desprestigiado, es cosa de niños. Se trata de redescubrir y re-contactarse con el juego, con esa posibilidad (D.L-E.5)

A nivel cultural, qué lugar le estamos dando a esas prácticas, a las prácticas lúdicas. Qué está pasando. Porque no es que los adultos no juguemos, pero sí hemos perdido ciertos espacios de juego (D.L-E.5)

Conexión con el disfrute

D.L.E.5 marcó la importancia que tiene en la enseñanza y aprendizaje de las prácticas lúdicas la conexión con el disfrute. En el ámbito de formación de grado, ese aprendizaje debería ser entendido en términos de una formación para sí, más que estar cargado con las vivencias de exigencia propias de la búsqueda de acreditación:

Los espacios de disfrute. En ámbitos de educación formal, no dejamos de estar mediatizados por el tema de la acreditación

Acá en [el Instituto] disfruto porque hay un intercambio. Logro trasladarles que la formación es para ellos y no es para mí. Que transiten su formación no solo desde la acreditación (D.L-E.5)

El trabajo sobre sí del taller en base al juego y la recreación mueve resortes inter e intrasubjetivos simultáneamente, y en ese proceso se generan transformaciones actitudinales y aptitudinales sobre las que se puede pensar y conceptualizar.

Respecto a los usos que los y las estudiantes le dieron a las herramientas trabajadas en el *Taller Lúdico*, se plantearon básicamente dos: el acceso al conocimiento y disfrute de esos diferentes lenguajes (escuchar un concierto, ver una obra de teatro, por ejemplo), y el uso de éstos como medio para diferentes objetivos, como puede ser la construcción de vínculo y/o de un proceso grupal.

Un acercamiento en tanto conocer este lenguaje, expresivo, musical, desde la formación en educación social: te acerco a ciertas expresiones para que las conozcas, porque son parte de la cultura. Y ahí desde el espectador puede haber algo del disfrute, ‘vamos a ver un concierto’, como prácticas lúdicas. (...) Como una práctica cultural a ser enseñada. Un lenguaje. A él le gusta ir a ver una obra de teatro. Acercarle el lenguaje. Y otros, más como medio al servicio de generar algo en el otro. Utilizarlo al servicio de (...) un proceso grupal, de un grupo de niños, como posibilidad de generar vínculo (D.L-E.5).

El Taller Lúdico y el eje de conocimiento de ‘Juego y recreación’

La educación social reconoce a la animación sociocultural entre una de sus tradiciones. Para D.L-E.5, la recreación considerada dentro de la animación sociocultural usa diversidad de lenguajes para generar cosas en nosotros. Este/a docente realizó una reflexión sobre la tradición de las prácticas de animación sociocultural en la Educación Social en Uruguay:

(E)mpezar a dar esa discusión. Siento que hubo un olvido de este origen, un corrimiento. Este tipo de práctica, dejó de estar incluida en la formación. Creo que ha habido otras formaciones que se han especializado en eso. Todo es multicausal.

Hablo más desde la sensación, que tiene que ver con lo personal, y no con una investigación. Creo que la gente que ha estado más metida en esto de la construcción de la Ed. Social en el Uruguay circuló por otros carriles, y profundizó por otros carriles. Y está bárbaro. Porque lo valoro muchísimo, el lugar que hemos construido los educadores sociales en Uruguay, con la fundamentación de nuestras prácticas, con ciertas peleas, cuestiones.

Ahora, parecería que se han dejado algunas prácticas. Por lo menos habría que preguntarse por qué. Eso a la interna de acá.

También por otro lado, la universidad privada tiene una licenciatura en *Recreación Educativa*. Y a nivel público, el ISEF, en este nuevo plan, y al haber pasado a la Universidad, tiene un Departamento específico de *Tiempo Libre y Ocio*.

Y otras formaciones, como ‘La Mancha’, ‘La Jarana’, pequeñas organizaciones que forman para el campo.

Tiene que ver con el poder. ¿Quién está produciendo hoy conocimiento en educación social?; ¿quién es la gente que está hablando?, ¿de qué está hablando? El discurso ese, es por donde transita la carrera. Hay algo de mea culpa, de que no hemos sistematizado (D.L-E.5).

3.3.1.3. Taller *Lenguaje y Comunicación*

Este taller *Lenguaje y Comunicación* estuvo ubicado en el 3er. año de formación del Plan de estudios 2011. El/a docente a cargo los grupos en el año 2017 remarcó la posibilidad que le generó el espacio para habilitar la integración entre teoría y práctica.

Los objetivos de trabajo en base al lenguaje verbal posibilitaron la integración de otros lenguajes como el corporal y el audiovisual, entre otros. El/a docente fue invitado/a a participar junto a lo/as estudiantes del espacio de práctica pre-profesional de éstos en un centro de privación de libertad, el Centro de Ingreso Adolescente Femenino (CIAF). En este Centro los intentos de suicidio aumentaban cuando se acercaba el momento de egreso de las adolescentes. En ese contexto se concretaron 2 talleres con adolescentes privadas de libertad. En éstos se trabajó en base a la producción de Judith Scott, una artista con Síndrome de Down que vivió en situación de encierro muchos años y posteriormente dedicó su vida al arte. La experiencia de estos talleres puso en juego emociones de las participantes en relación a un contenido cultural artístico, y también dio lugar a la expresión a través de la palabra, así como a la circulación de ésta en un ámbito de escucha grupal. Esta fue una propuesta educativa que pudo officiar de puente en el proceso de una posible futura rehabilitación.

El lenguaje verbal atraviesa la propuesta desde la presentación, la consigna, la posibilidad de abrir canales de comunicación para que pongan en palabras lo vivido, los deseos y sentimientos (D.L-E.3)

Esa experiencia de integración entre el espacio de formación en el Instituto y el espacio de práctica pre-profesional de los estudiantes le permitió e él/la como docente de Taller trabajar desde otro lugar, en un 'ida y vuelta' efectivamente integrador de aprendizajes. Entre otros aspectos, le permitió pensar situaciones lúdico-creativas específicamente adaptadas para situaciones de encierro.

3.3.1.4. Taller *Educación y Tecnología: aprender haciendo*

El Taller Educación y Tecnología se ubicó en 4to. año del Plan de Estudios 2011. En la valoración del/a docente a cargo de este *Taller*, costó integrar la tecnología en las prácticas en educación social. Por lo general se esperó que fuera la escolarización quien se hiciera cargo de introducir a las nuevas generaciones en esta herramienta cultural. Consideró sin embargo que lo/as estudiantes de educación social descubrieron otros mundos en el transcurso del *Taller*. El/a docente consideró importante tirar abajo la idea de que el/a docente/tallerista tuviera que ser un especialista por ejemplo, para editar una imagen; calificó esa actitud como un prejuicio. En virtud de la amplitud de herramientas

tecnológicas y digitales disponibles, consideró en cambio la posibilidad de trabajar invitando diferentes especialistas.

D.L-E.4 conceptualizó el trabajo en taller en base a su vinculación con el aprender haciendo y el saber hacer, aspectos que podrían incorporarse también trabajando de manera individual, y también jerarquizó el papel del trabajo interactivo entre pares:

El aprender haciendo. Trabajar diferentes estrategias en sub-grupos o individualmente, pero en vinculación con el hacer (D.L-E.4)

Plantear un trabajo bien interactivo, de mucho trabajo entre pares, donde el docente tiene que ser modelizador de lo que plantea teóricamente. Es un taller, en un taller hay que ponerlo en práctica (D.L-E.4)

En el Instituto de Formación se generaron expectativas y demandas de ayuda hacia este *Taller* para la planificación de propuestas educativas, y también se comenzaron a generar proyectos de trabajo conjunto con el equipo de Docentes Orientadores Tecnológicos (DOT).

La tabla Nro. 3 (ANEXO 8) muestra las relaciones entre las representaciones de docentes de los cuatro *Talleres* con características lúdico-expresivas en la formación de grado en el Plan de estudios 2011, sobre las estrategias y herramientas educativas que brinda a lo/as estudiantes el tránsito por estos espacios de formación. Las convergencias de las significaciones en las filas da lugar a nuevas sub-categorías que de alguna manera unifican y articulan las representaciones de ésto/as.

3.3.2. Representaciones del profesorado de *Práctico*

El juego para emular y ponerse en situación de práctica

D.P.5 consideró importante que los y las estudiantes utilizaran el juego para el aprendizaje del rol en las situaciones de práctica, superando de esa manera la situación de una planificación centrada exclusivamente en la palabra:

Recuperar sin temor lo lúdico. Fue una insistencia de la clase, de hacerle justicia a ‘dinámicas de juego’. (...).

Jugar con aquello que queremos trabajar. Simulación, contacto directo, probar, ponernos en situación de.

No solo hablar de, sino en contacto y simulación de esos roles.

‘Semana de la ciencia’: no una cartelera. Algo que emule ‘hacer de científico’. (D.P.5)

Los lenguajes de la transmisión

Alguno/as docentes señalaron la pertinencia de la utilización de estrategias y metodologías de carácter lúdico-expresivo como forma de ‘mover’ la omnipresencia del lenguaje verbal en las instituciones educativas formales, particularmente el caso de educación secundaria.

No perder de vista que son adolescentes. ... De lo hablado y explicado, ya hay mucho (D.P.5).

Hay un contexto institucional donde lo lúdico no está presente o tiene un lugar marginal (D.P.1).

En sintonía con lo anterior, D.P.11 reflexionó sobre los efectos de una concepción de la transmisión que la entiende como centrada en la palabra y la explicación:

Muchas veces las propuestas quedan muy centradas en la palabra: eso de que el transmitir implica explicarles. A veces sí, es necesario, pero no necesariamente. Cuesta correrse de eso. Más desde lo vivencial (D.P.11).

El agenciamiento del trabajo con la música y el cuerpo

D.P.11 destacó la experiencia de práctica de un/a estudiante que logró hacer toda una propuesta educativa en base al trabajo del lenguaje corporal de la mímica, valorándola como innovadora y diferente. Consideró que si bien esta estudiante contaba con formación extra-curricular en teatro, para poder incluirlo como estrategia en ocasiones, no necesariamente se tiene que ser un/a experto/a

No siempre, no es lo más utilizado, pero la música, la expresión corporal.

(¿?) Una experiencia, hace 2 años, estuvo buenísimo, no era teatro, pero lo centró en la mímica. Enseñar lo que era un mimo, mostrar video, que tuvieran palabras y sentimientos a transmitir. Fue una de las propuestas más interesantes en lo diferente, innovadora. Pero [el/a estudiante] tenía toda una formación en teatro. Los sentimientos y las formas de manifestarlos: transmitirlos sin la palabra. Lo llevó al plano de la resolución de conflictos.

Y después experiencias más musicales, como soportes audiovisuales, construir instrumentos con cosas cotidianas. Terminaron yendo a ver un ensayo de banda. No necesariamente tenés que saber para poder incluirlo, pero no es lo que suele pasar habitualmente (D.P.11)

Entusiasmar para que aprendan

D.P.3 destacó la importancia de introducir dinámicas de juego como forma de propiciar condiciones en la conexión con el deseo de saber, y las ganas de seguir aprendiendo:

Una dinámica para poder darle una impronta no tan aburrida. Una asociación de propuestas más lúdicas y de expresión oral. Pretende que no se embolen demasiado, que queden entusiasmados, que queden como pendientes (D.P.3)

‘Momentos lúdicos’ en actividades grupales e institucionales

También consideró que es posible introducir lo lúdico para marcar tiempos y ritmos en la vida institucional y/o en la planificación de una actividad con un grupo:

Otros lo lúdico lo usan en actividades más institucionales: jornadas de integración, jornada de entrega de boletines. Los convocan a momentos lúdicos. Un momento dentro de una actividad, y momentos más institucionales. En los primeros momentos, tienden a hacer una propuesta que tiene que ver lo lúdico-recreativo (D.P.3).

Vigilancia epistemológica respecto a que la tarea sea educativa

En relación a esa cierta tradición que vincula a lo/as profesionales de la educación social a la utilización de lo lúdico-expresivo, se halló que en la historia de la formación en educación social esto tuvo mucha fuerza. Así lo manifestó D.P.6 cuando se refirió a su propia experiencia cuando transitó la formación:

Cuando yo me formé lo L-E era un bombardeo permanente. Pero no se fundamentaba (D.P.6).

En esta enunciación quedó esbozada la tensión que el colectivo de *Práctico* ya mencionara en otras voces de ítems anteriores, entre el papel de las vivencias y el papel

de las fundamentaciones teóricas en la formación de grado. En relación y respuesta a ese mismo imaginario D.P.5 jerarquizó la necesidad de una actitud de permanente vigilancia epistemológica respecto a que la tarea sea educativa:

Prevención constante, alerta de que tu tarea tenga que ver con lo educativo. Vigilancia epistemológica (D.P.5).

Juego y Salud: el jugar como actitud

D.P.2 vinculó la utilización de un lenguaje lúdico con la espontaneidad, y lo consideró un indicador de Salud en las prácticas y proyectos educativos. Diferenciándolo de ‘los juegos’, valoró ‘el jugar’ como una actitud, y consideró que sería deseable estuviera más presente en la vida cotidiana del Instituto, a los efectos de facilitar condiciones para el desarrollo de ésta:

Juegos utilizan. Cómo ellos pueden incorporar el lenguaje lúdico, se juegan las características personales. Desarrollar algo que sea educativo, que en general incorpora lo lúdico, que no sea payasesco.

Pero me parece que lo lúdico más cotidiano es fundamental, en práctica educativa, pero también en Salud, en prácticas de trabajo. Hay situaciones duras para los equipos. Lo lúdico entre los adultos incluso, da cuenta de cierta salud del equipo y del proyecto. Algo de lo espontáneo.

Los juegos y el juego. El juego es el fósil del jugar. El juego como más estructurado es como el fósil del juego más espontáneo, que alguien estructuró en algún momento. El juego no siempre habilita la posibilidad de jugar. A veces sí. El ludo por ejemplo, permite jugar a muy pocas personas. A mi por lo menos... Me parece que ese jugar el que buscan también, como actitud, en la vida cotidiana de los proyectos.

El desarrollo de un lenguaje lúdico, que es también una búsqueda muy personal, estaría bueno que estuviera más presente en la formación. Pero eso se ata bastante con esto de la historia personal que te decía hoy. Algunas cosas del educador que tienen que ver con su historia personal. Pero entramos ahí en un borde de la formación, que es difícil de hincarle el diente. Es una preocupación desde hace tiempo (D.P.2)

Jugar para provocar efectos modificando el contexto

D.P.2 también puntualizó que el jugar como actitud puede ser una herramienta de intervención educativa, en tanto busca provocar efectos modificando el contexto:

Cómo intervenís en el contexto. Dejar un libro arriba de la mesa y ver qué pasa. Bien interesante. Y no, “*hoy vamos a jugar a las cartas*” (D.P.2)

3.3.3. Representaciones del estudiantado

En términos generales, lo/as estudiantes de *Práctico I* lo utilizaron para facilitar y entrar en contacto y comunicación con los sujetos, ‘de rompe hielo’; los estudiantes de *Práctico II* y *Práctico III* pudieron integrar también estos recursos didácticos y pedagógicos a los momentos de desarrollo y cierre de las actividades propuestas. La mayoría los utilizó para actividades a nivel grupal, institucional y comunitario, pero algun/a estudiante llegó a diseñar estrategias lúdicas en ámbitos de privación de libertad. En este último escenario educativo se mencionaron estrategias más personalizadas de trabajo con los vínculos, por ejemplo, a través del abrazo en el saludo, como gesto, por contraste con el trato cotidianamente recibido por parte de las Personas Privadas de Libertad (PPL).

Metodologías diferenciadas de la educación social y ruptura de lógicas institucionales cristalizadas

Un/a estudiante significó la utilización de herramientas lúdico-expresivas como la introducción de novedades y creatividad ‘*en la cancha*’ de los centros de práctica. En base a éstas se irían generando metodologías específicas de la educación social en secundaria, capaces de romper lógicas institucionales cristalizadas:

Yo insisto en esto de la creatividad, ¿no. ... Como esto de poder hacer otras cosas a lo que los gurises ya conocen también (E.6)

También un poco sobre estas metodologías diferenciadas es como vamos como marcando el camino de la educación social en secundaria. Y los chiquilines también logran como identificar que se pueden hacer otras cosas más allá del aula, y que el liceo también habilita otros espacios. Que a veces está como bastante acotadito, no sé si a lo fácil, pero sí a lo ya estructurado, entonces no salimos de ahí. Entonces que venga alguien como a romper un poco eso. Los chiquilines lo evalúan como positivo en charlas más espontáneas (E.6)

En relación al planteo anterior un/a estudiante ejemplificó sobre cómo en la conformación de una dupla pedagógica entre docente y estudiante de educador/a social en un aula liceal, el aspecto más lúdico-expresivo estaba a su cargo:

En una dupla pedagógica con algún profe la parte más lúdica la llevábamos nosotras adelante. Pero ta, como E.6 decía, siempre marcando el objetivo general y específico de todo, y de cada actividad, y por qué utilizábamos esa metodología de juego para llegar a eso. Sobre todo a los adultos, ¿no? (E.7)

Espacios lúdicos y construcción de nuevas modalidades vinculares, transferibles a otras situaciones educativas y sociales

E.6 consideró que los espacios con características lúdicas tienen potencialidad para generar cambios en las formas de relacionamiento, los que se vuelven transferibles a otros contextos y situaciones educativas:

Esto de generar espacios más lúdicos o de otras formas de relacionarse con los otros hacen que después, no sé, en el grupo de clase, a la hora de comunicarse con los docentes, tengan como otras herramientas (E.6)

Encrucijada de significaciones: ¿Recreadores o Educadores?

El trabajo en base a herramientas lúdico-expresivas les implicó conflictos en relación a las significaciones que los otros actores institucionales le dieron a las actividades propuestas y al rol de la especialidad en educación social. Esto último se planteó particularmente para el trabajo en los liceos. La respuesta defensiva del estudiantado en los liceos (*Práctico III*) por momentos fue *'la retirada de lo recreativo'*:

Cuando llegamos al liceo, los actores que no conocían lo que era la Educación Social, tenían la idea de que era más para el lado recreativo. Entonces (...) las dos estudiantes que trabajamos juntas en el liceo, lo que quisimos marcar fue la diferencia esa. Entonces nos abrimos durante todo el año de recreación, y de cubrir horas libres para que los gurises jueguen con nosotros. ... Porque de una ya nos dijeron para recrearlos cuando tuvieran horas libres (E.7)

En mi caso fue diferente porque (...) se hacen cargo los adscritos. Pero sí en esto de cómo lo lúdico tiene una intención. Encontré la necesidad de marcar el objetivo de la actividad. O sea, nosotros vamos a hacer una búsqueda del tesoro, es para trabajar egreso. Es un ejemplo, ¿no?. Entonces como que no quede solo el juego, el jugar porque sí, que a veces está bueno. Pero no vamos solo a hacer eso, sino que tenemos contenidos que transmitir, objetivos, entonces por ahí hay que marcar un límite constante (E.6)

Una experiencia similar a la vivida en los liceos aparece en un/a estudiante de *Práctico I* que hizo la práctica en un Hogar de INAU:

A mi particularmente me pasó que las educadoras no sabían el rol del educador social, ni a qué íbamos ni para qué estábamos, o sea si sabían la parte de recreación. (...) Coincidió también que no tenían coordinación en el Hogar, entonces la información no circulaba muy bien (E.9).

Romper concepciones previas y proponer...

En el intercambio de uno de los *focus group*, E.8 expresó un posicionamiento en respuesta al conflicto, el que sintetizó articulado entre el romper concepciones previas y proponer:

Si creo que es eso que decían ustedes también, fundamental romper con la concepción de que el educador va a cubrir espacios. ... También puede proponer cosas (E.8)

La Tabla Nro. 4 (ANEXO 8), muestra las representaciones sobre las estrategias y herramientas lúdico-expresivas que brindan los *Talleres* de la currícula de formación de grado para el trabajo en el campo educativo, de acuerdo a estudiantes, docentes de *Taller* y docentes de *Práctico*. En las filas se presentan confluencias entre los diferentes colectivos, de las que se desprenden sub-categorías que pueden ser consideradas como comunes.

3.4. Prácticas educativas con efectos de inclusión educativa y social

Un aspecto a resaltar, es la relevancia que tuvieron las experiencias y vivencias de inclusión/exclusión de lo/as estudiantes en el tránsito por los diferentes espacios de formación que les ofreció el Instituto de Formación en el modelado de las prácticas educativas fuera de éste, en los diferentes centros de práctica. En este sentido, como señaló uno/a de lo/as docentes, el lugar que le/s hizo el Instituto, qué tipo de lugar les hizo, fue educativo y formativo, en clave de estrategias de inclusión/exclusión. Si constituyó un espacio en el que se pudieron articular e integrar los aprendizajes y el placer, los afectos, el pensamiento y la acción educativa-social, la experiencia de formación fue integral e integradora. Las experiencias de la formación modelan representaciones y generan un lugar de anclaje a las prácticas pre-profesionales y profesionales.

Otro aspecto importante en el mismo sentido que en lo planteado anteriormente, fueron las vivencias y experiencias de lo/as estudiantes en los centros de práctica. Específicamente el logro de efectos de inclusión de los sujetos involucrados en los proyectos llevados a cabo en los centros educativos. *‘Eso marca, deja huellas’* en el estudiante practicante, planteó D.P.5.

En cuanto a las estrategias metodológicas para la Educación Social, D.P.2 señaló que son básicamente 3: transmisión de contenidos culturales, gestión en el medio (enriquecer el medio/’generar contexto’/enriquecer el contexto) y mediación (con otras personas o ámbitos). En el contexto del tema de investigación, éstas constituyen estrategias de inclusión educativa y social. En términos generales, se apuntó a garantizar el acceso y amplificar los modos de ‘circulación social y cultural’ de los sujetos. En este sentido se trabajó también la ‘continuidad educativa’ de los sujetos de la educación, desde una perspectiva que buscó integrar y articular la escolarización a múltiples espacios socioeducativos. Se mencionaron también estrategias vinculadas al Proyecto Educativo Individual (PEI) y estrategias grupales, dependiendo de la lectura que se haya hecho de las necesidades educativas situadas.

3.4.1. *Práctico I*

El *Práctico I*, se orientó hacia un primer acercamiento de lo/as estudiantes a los centros de práctica. Para D.P.10, el curso tuvo tres momentos, en uno de los cuales el/a estudiante tuvo que presentar un Plan de Actividades (y no un proyecto aún):

Los de 2do. tienen que conocer el lugar. En ese primer momento lo usan para tener algo en común con los chicos. En los Hogares se pasa mucho tiempo sin hacer nada (...), entonces se espera que los estudiantes propongan cosas (D.P.1).

Propusimos a Joaquín Torres García, trabajar en esto de la cultura y el patrimonio cultural, y bueno, en ese sentido nos pareció un buen artista para trabajar, y también se plantearon ir a una visita, fue donde conocimos el museo. Hicimos cuadros que integren lo colectivo, porque en realidad veíamos que los chiquilines entre sí no podían llegar a acuerdos, entonces tratamos de generar grupos e instancias en donde lleguen a cosas en común. En este caso fue un cuadro (E.2).

El/a estudiante trabajó los vínculos y la grupalidad a través de una secuencia de actividades que implicaron la producción colectiva en base al lenguaje de la plástica, en diálogo con un artista uruguayo. El lenguaje de los vínculos y el lenguaje de los contenidos de arte tejieron nudo/s. Se pusieron en juego metodologías y/o estrategias

para la inclusión, a través de la transmisión de contenidos de Educación Artística, y de la mediación entre quienes participaron en la realización de un cuadro de autoría colectiva.

3.4.2. *Práctico II*

En *Práctico II* se buscó la formalización de las prácticas, lo que de acuerdo a D.P.7 implicó la presentación de un Proyecto Educativo. Para D.P.4 las prácticas del 2017 se realizaron en centros de educación formal alternativa, los Centros de Educación Comunitaria (CEC), en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), y en centros dedicados a trabajar con poblaciones en situación de calle. El/a docente señaló que las actividades planificadas como parte del proyecto educativo de lo/as estudiantes se llevaron a cabo en situaciones cambiantes. Por ejemplo, en la Unidad Nro. 5 del INR hubo cuestiones climáticas a tener en cuenta, porque se llovía y se inundaba, y en el Centro Urbano la población variaba constantemente:

En los tres dispositivos una población extremadamente móvil, una dificultad, dispositivos con otro grado de complejidad. Estas contingencias deben pensarse (D.P.4).

En cuanto a estrategias educativas para la construcción de escenarios de inclusión planteadas en los proyectos educativos del estudiantado, D.P.4 mencionó: el trabajo sobre la inclusión en el mundo laboral de lo/as jóvenes utilizando un video sobre emprendimiento socio laboral, la utilización de lenguajes como la música y la narración en el CEC, y en el INR la apuesta a la integración entre mujeres inmigrantes y uruguayas en tanto latinoamericanas. La producción de este último escenario implicó el trabajo sobre la significación estigmatizante de la categorización ‘personas no deseables’ que recaía sobre la población con la que se trabajaba.

D.P.6 y D.P.9 señalaron que lo primero en las prácticas de *Práctico II* es la construcción de vínculo con los sujetos de la educación. Para D.P.6 el proyecto que cada estudiante elaboró debió ser diferente en función de los sujetos a los que estuvo dirigido, de acuerdo a la situación, y a las características del centro educativo. Por ejemplo, es bien diferente pensar un proyecto para trabajar en una cárcel y para trabajar en una plaza. Luego, las estrategias pudieron ser individuales o grupales. D.P.9 consideró que la construcción de vínculos se realiza compartiendo y conociendo los

espacios y códigos del sujeto de la educación, y se debe trabajar generando contexto y mediación.

D.P.7 planteó que en el CEC fue frecuente que utilizaran lógicas grupales y estrategias lúdico-expresivas. Puso como ejemplo la realización de una caza de fotografías de viviendas abandonadas para trabajar el tema del derecho a la vivienda. De manera complementaria, lo/as practicantes planificaron otra línea de trabajo en duplas para abordar ‘continuidad educativa’, en el que mientras uno trabaja con el estudiante, otro lo hace con la familia.

Nombrar, componer la letra, hacer lugar

A continuación se transcribe un recorte de *focus group* en el que un/a estudiante narró la experiencia transitada en el centro de práctica, en el marco de *Práctico II*. Se considera ésta tiene mucha fuerza expresiva para mostrar el proceso de producción de un escenario de inclusión educativa y social, para el grupo humano objetivo con el que se trabajó (jóvenes en situación de calle), para el centro educativo, y para él/la como practicante:

E.1: Yo hice también la práctica de tercero, *Práctico II*. Me tocó en Centro X⁴, que era la primera vez que el centro se presenta como centro de práctica para (el Instituto). Eso implicó un desafío muy grande porque era un espacio que no estaba estructurado, de hecho no tenía ni nombre, se llamaba ‘*Propuesta Piloto*’. Hasta octubre que nosotros le cambiamos el nombre, siguió siendo la ‘*Propuesta Piloto*’. (...) Éramos dos, mi compañera se enfocó más en lo laboral, y yo hice un proyecto de música, de construir canciones, de cambiar la letra a esas canciones que ya conocían los chiquilines, que siempre vivían trayendo, y que pedían siempre para cantar. El final del proyecto era terminar construyendo entre todos una canción de cero, melodía, armonía, todo eso, para poder grabarla en la usina, porque el Centro X tiene una usina de grabación, y bueno poder presentarla. (...) También me contacté con (...) el músico que trabaja en la construcción de las canciones, y estuvimos ahí armando un poco eso. Y las letras estaban motivadas en lo que viven ellos en ese espacio dentro del Centro X. A ese espacio, al finalizar nuestra práctica lo iban a cerrar, porque no sabían cómo hacer para continuarlo, porque nadie lo sabía trabajar.

Y bueno, y como que viendo esa perspectiva, pensé en que esas canciones puedan denunciar, o más que denunciar, como anunciar lo que ellos viven y lo que realmente les pasa con ese espacio. Digo poder como (...), servir de voz, digamos a ver si alguien escuchaba. Y bueno, salieron dos canciones que fueron bastante fuertes en la letra y el contenido, y logramos mandársela al director del Centro X para que la escuche. (...) Yo les invité a que piensen, si ese espacio se cerrara, cómo ellos podrían defender o expresar realmente lo que les pasa en ese espacio. Parte de la letra decía por ejemplo, ‘*este espacio no puede faltar*’. Hablaron mucho ellos, lo llevaron mucho a los lugares

⁴ Se cambió el nombre original del Centro educativo de práctica.

donde viven. La mayoría vive en refugios y lo llevaron mucho a querer comparar. De hecho decían *'en el refugio no puedo opinar, siempre me faltan cosas'*. (...) No hay que comparar porque una cosa es el lugar donde uno vive y ese es un espacio más desestructurado y más lúdico donde uno elige ir, no es que va obligado, pero dormir en algún lado tiene que dormir. Como que lo llevaron medio para ese lado, y bueno, y eso, hacer ese contraste y decir *'este espacio no nos puede faltar, acá a venimos a disfrutar, necesitamos pasar bien'* como, palabras que son fuertes, por lo menos para mí lo son, ta surgieron ahí en las canciones, y bueno, la buena noticia es que el espacio sigue. (...) De hecho nos dijeron: *'¿Siguen ustedes?'* (...) A mí lo que me interesa es que el espacio siga y que bueno, después verán cómo hacerse cargo de algo que ellos mismos, que el Centro X mismo nos ha dicho de que era algo que hace años que vienen mirando para otro lado, y que como que nosotros se lo pusimos en la cara, y como bueno, a ver, *'está acá y es ahora'*. Y de hecho ahora se están como moviendo con los articuladores para ver que sea centro de prácticas pero de cuarto, que sea paga y de hecho también se movió eso, y ta.

E.3: Un espacio piloto, no tenía nombre, y tiene vida y nombre.

E.1: No tenía nada, no tenía nada. De hecho el nombre lo armamos en una dinámica junto con los chiquilines. Para el Centro X ese nombre también fue todo un desafío. Se llama *Espacio EFE*, que es el *Espacio de Formación y Esparcimiento*, que esas palabras también, fue todo un tema, las eligieron ellos, debatimos en torno a las palabras, estuvo re bueno. Hicimos un cartel que lo pegamos en el medio del hall, cosa de, *'acá estamos nosotros'*. (...) Muy fuerte. Así fue como fue mi experiencia este año (E.1).

Se registra en el relato una estrategia educativa que puso en acción una operatoria discursiva del orden de nombrar, instaurar, inaugurar un espacio como propiamente educativo, pensado desde el *hacer lugar*. Remite a un 'hacer lugar' a la posibilidad de lo nuevo, tejiendo la letra de una canción, recomponiendo y resignificando la letra original. La experiencia de nombrar las vivencias de exclusión de la vida cotidiana en situación de calle, y nombrar también la posibilidad de lo nuevo que habita el espacio educativo en construcción. Esta tarea narrativa de 'cambiar la letra' de las canciones es colectiva. Se trabajó el vínculo con las canciones (lo ya conocido de éstas, y las modificaciones posibles que admitieron), se trabajó la grupalidad y los vínculos entre quienes participaron, lo que implicó simultáneamente un trabajo sobre la propia subjetividad. Se produjo una canción nueva de autoría colectiva, la que da cuenta de que se tejió algo del orden de lo común. *'El espacio tiene nombre'*, *'el espacio sigue'*, porque ha tenido la suficiente fuerza instituyente, se hizo lugar *'haciendo lugar'*.

3.4.3. Práctico III

Práctico III en el año 2017 estuvo centrado masivamente en prácticas en liceos públicos de Montevideo, por lo que estuvo orientado a *"pensar la forma escolar"*, de

acuerdo a D.P.5. Fue la 1era. vez que todo/as lo/as estudiantes de la generación de 4to. año estuvieron contratados por el CES para el año lectivo. Caracterizó a ese *Práctico* como particularmente intenso por la escala del ámbito de práctica, y porque para lo/as estudiantes implicó unas 300 horas de trabajo, contando también las horas de clase y las de supervisión. De acuerdo a este/a docente en el 2017 se pautaron 3 líneas de acción: continuidad educativa intra-anual (tarea individualizada), ingresos y egresos, y ampliación de la oferta cultural del centro (con énfasis relativos en *Ciencia y tecnología, Deportes y recreación, y Áreas artísticas*). Se plantearon el desafío de que todo/as lo/as estudiantes tenían que desplegar todas las líneas, para que lo vivenciaran como parte del oficio. Ésto/as tuvieron que abordar también aspectos individuales, grupales, familiares (o adultos a cargo), así como articulaciones interinstitucionales y comunitarias. Hubo un respaldo en clase de *Práctico* para pensar las estrategias, y también orientaciones metodológicas referidas al lugar donde debían incidir éstas.

Generar condiciones institucionales para la producción de procesos de inclusión

Las pautas metodológicas estuvieron referidas a que la estrategia de trabajo no debía estar dirigida exclusivamente al trabajo con el/a adolescente, sino también hacia otros adultos. Esto les implicaría toma de decisiones y acciones institucionales, así como también hacia fuera del centro educativo. Tuvo que ver con poder implementar distintos actos que tendieran a fortalecer y mantener la red del/a adolescente:

Nunca puede venir desde el consejo, o desde lo explicativo, ni desde el modelo. ... Distintos actos que tiendan a fortalecer mantienen la red del chiquilín. Esto tiene distintas caras. Requiere acordar con docentes, acordar con el portero. Porque si tiene que dejarlo entrar a mitad de la mañana.... No puede ser que eso se caiga porque vos no viniste. No puede depender del practicante de cuerpo presente, tipo ángel guardián.

Un conjunto de estrategias: contacto, tejer relaciones institucionales, tejer confianzas profesionales, o reconocimientos profesionales, con mucho aprendizaje sobre comunicación.

Ese trabajo de que tenés que asegurar y recontra asegurar. De los aprendizajes más grandes: cuánto hay que hacer, cuántos recaudos hay que tomar, para que efectivamente suceda lo que creíamos que iba a ser [imposible].

Si querés que eso pase, hay que desplegar otras acciones previas, de acuerdos, de recordatorios, de registro escrito. Que no lo ven hasta que se ve la falta de esas acciones. Hasta que no se vive la otra cara.

Una especie de producción de lo que querés que pase. '*Quiero que la escena se vea así*'. No es lineal (D.P.5).

Habilitar otros espacios y tiempos institucionales, a la vez que otras grupalidades

D.P.3 hizo énfasis en la importancia de introducir estrategias y acciones que logren ‘romper’ lógicas institucionales tradicionales y habilitar nuevas formas de relacionamiento de lo/as adolescentes con la organización liceal. Esta tarea se hizo posible a través de la introducción de otros tiempos, espacios y grupalidades:

A nivel grupal, con grupo de clase. Los grupos que ya están organizados, facilita a quien ingresa ya sumarse a la lógica.

En el liceo una ‘hora libre’... es una cosa desfavorable desde la educación social, porque mantiene las lógicas tradicionales. Parece que está prohibido moverte del salón de clase. A veces está bien usarlo para facilitar, pero si es lo único se queda corto. Con otras formas de grupalidad permite otros intercambios entre los adolescentes. ... Permite un intercambio que para los adolescentes es novedoso y rompe con lógicas cotidianas. Sumado, la posibilidad de romper con espacios (fuera de clase). Rompe con lo espacial y con el tiempo institucional. No es ‘*entro a lera*’, sino ‘*te convoco entre las 10 y las 11 y 30 horas*’. Un uso de la organización liceal diferente por parte de los adolescentes (D.P.3).

Cuesta la convocatoria, porque no alcanza con poner un cartel..., que es buena parte del trabajo del practicante. El punto de mayor tensión: si no está bien pensado, ya genera que no accedan (D.P.3).

Construcción de puentes entre el centro educativo y la comunidad

D.P.8 jerarquizó la necesidad de intervenciones dirigidas a generar nexos entre el centro liceal y otras instituciones educativas. Aquí también la herramienta que utilizaron lo/as estudiantes tuvo características de dispositivo lúdico-expresivo, y consistió en el acompañamiento a la experiencia de espacios de narración de cuentos que llevaron lo/as liceales a lo/as niño/as del Centro CAIF.

(Se trabajó) la mediación cultural, el enriquecimiento del ambiente educativo, y lograr que el liceo se inserte dentro de la comunidad. Muchas veces los liceos trabajan muy endogámicamente, con pocos puentes hacia otras instituciones de la zona. Entonces el educador social trabaja en abrir esos puentes y generar instancias de intercambio de actividades (D.P.8).

El estudiante E.4 utilizó el lenguaje de la recreación como estrategia para habilitar otros espacios y otras formas de circular los y las adolescentes por el centro educativo.

En los patios y pasillos en general hay mayor libertad para el movimiento corporal, lo que habilita otros relacionamientos, consigo mismo, con los otros y con la institución:

Un encuentro en el patio, yo siempre digo eso, el encuentro en el patio es fundamental. [...] El patio es fuera de estructura, ahí se encuentra la esencia de la persona (E.4)
Lo mío fue volcado justamente a lo recreativo, el educador social trabajando desde la recreación. ... Yo trabajo pasillos - patio, patio – pasillos. De repente con algún docente combinamos el tema de ir al aula, ir a con la profe de ECA. Yo le dije *'mi aula es el patio'*. Los docentes van a mi aula. Es más, los sábados es riquísimo. Los gurises que van los sábados a estudiar no quieren estudiar los sábados. Entonces bueno ahí les planteo en el patio todo un tema lúdico con redes de boleyball, cuerda, ajedrez, el que quiere hacer algo más tranqui. Entonces eso está pronto ahí. Pero a su vez hay que mediar con la institución, porque bueno se hace echar de clase para jugar contigo al ping-pong, se hace echar de clase para jugar al boleyball, y ahí es que estamos, ahí en esa conversa como decía E.3: *"guri qué pasa, no, no, no, esta pelotita de ping-pong va para el bolsillo"*. (E.4)

Simultáneamente el/a estudiante informó, mostró y habilitó a circular por otros centros educativos de la comunidad, tejiendo red/es, amplificando y diversificando el espacio educativo que se ofertó:

Y trabajamos muy bien en redes. Además de la institución trabajamos con el barrio, con la radio comunitaria, con el centro CAIF, con la plaza (...) con piscina que no es del barrio pero van gurises ahí, con el centro del barrio (...) que es hermosísimo. Y, desadjetivar la educación, porque eso de educación formal e informal, la educación: punto. Entonces estamos en el liceo y vamos a lugares, con gurises que no quieren estar ahí pero a su vez quieren, bueno, vamos, *'acá tenemos otras ofertas'*. En el centro del barrio (...) hay ofertas no formales. Y bueno llevamos al chico del liceo formal, que no le gusta, que no agarra, que no sé qué, va, lo agarra E.4 del brazo y lo lleva allá, ve otras cosas, opa, y ahí estamos como de taller, opa, taller de títeres, taller de audiovisuales, y buscamos, buscamos, buscamos, es eso un poco lo que hacemos (E.4)

En ambas propuestas se puso en juego una estrategia de mediación, vincular y cultural a la vez, que apuntó a construir un lugar diferente al ya conocido y transitado, un nuevo lugar desde el cual conectarse con los contenidos culturales y educativos.

En síntesis, estudiantes y docentes de *Práctico II* y *III* dieron cuenta de la implementación de metodologías y herramientas capaces de generar condiciones grupales e institucionales para la producción de escenarios de inclusión en los centros de práctica. Vincularon esta potencialidad con la capacidad de alterar aspectos del relacionamiento con, en y desde la organización liceal, y también con la posibilidad construida en el proceso de realización de la práctica de alojar a jóvenes en situación de calle por parte de otro centro educativo. En el caso del/a estudiante de *Práctico I* lo que

se alteró/modificó fue el relacionamiento entre pares. Esta propiedad de alterar la asociaron a la posibilidad de ‘romper’ formas institucionales dadas y generar nuevas composiciones de fuerzas, grupales, institucionales y comunitarias, a favor de lo/as más vulnerables en el ejercicio de derechos (adolescentes liceales y jóvenes en situación de calle). Estas dimensiones colectivas están atravesadas por procesos de producción de subjetividad, e incluyen la dimensión singular de los sujetos de la educación. Lo/as estudiantes mencionado/as integraron diferentes lenguajes lúdico-expresivos en las propuestas: plástica, música y recreación. De acuerdo a las valoraciones que ello/as realizaron, consideramos que estos lenguajes facilitaron la tarea de mediación con la cultura, en presencia y composición con otros mediadores, a saber el vínculo con el/a educador/a y el vínculo con otros actores directamente implicados, como ser los pares.

La Tabla Nro. 5 (ANEXO 8) muestra el panorama de tres estudiantes que cursaron *Práctico I, II y III* en diferentes contextos educativos. Éstos trabajaron contenidos vinculados al arte y la recreación utilizando diferentes lenguajes (Plástica, Música y Recreación). Todo/as confluyeron en el trabajo sobre los vínculos desde una estrategia de abordaje grupal, como medio de generar escenarios de inclusión educativa y social. Para el caso del estudiante de *Práctico III* la dimensión grupal se articuló de manera clara y explícita con la dimensión institucional y comunitaria.

3.5. Clima, estilo y cultura institucional

Creación de nuevos roles y funciones académico-institucionales

En el transcurso del año 2017 el Instituto creó nuevos roles y funciones académicas: Secretaría Académica y Asistente Académica. Si bien éstas no estaban previstas en el organigrama del CFE, la operatoria discursiva les dio vida generando con ello nuevos recursos y potencialidades en la tarea académica.

Discusiones y debates académicos en la vida cotidiana del Instituto

Es de destacar la frecuencia con la que lo/as docentes consultados abrieron la respuesta a diferentes planteos de las pautas de entrevista con la expresión ‘es una

discusión que tenemos a la interna’, ‘es una discusión que nos tenemos que dar’, ‘es un debate que tenemos los educadores sociales’, ‘lo hemos hablado con los compañeros’.

El profesorado puso énfasis en la experiencia de trabajo en equipo. Alguno/as docentes se visualizaron implícita y/o explícitamente como ‘nóveles docentes’, valorando la producción de los más expertos por la experiencia de aprendizajes en la que decidieron embarcarse:

Creo que a nivel de docentes, hay una muy buena calidad en lo que tiene que ver con el conocimiento de la materia que están dando, y de la relación que tienen con el conocimiento. Es gente que más allá de las especificidades de su formación, con la materia en sí que están dando tienen una relación muy intensa. Eso se nota en lo que van tratando de innovar y generar año a año. Ahí es donde está el mayor valor (D.P.8).

Ahora, progresivamente más respaldados, trabajando con otros. Antes, bastante solitarios. Aprendiendo. Soy una novel docente porque no soy docente de profesión, y al trabajar en diferentes *Prácticos* he tenido dificultades para conformar equipo. Siento que no me ha permitido acumular (D.P.9).

Los Talleres y espacios de convergencia institucional

Un/a docente de *Taller* refirió a la existencia de espacios de convergencia institucional. Uno de ellos fue la Sala de Coordinación Institucional mensual en la que confluyeron todo/as lo/as docentes del Instituto. D.L-E.6 describió también una trama de coordinaciones reales y potenciales entre lo/as docentes de *Taller*, caracterizándolo como ‘*un grupito de referencia*’ y de trabajo en común:

Coordinamos con D.L-E.1 y con D.L-E.3, el taller de ella es más expresivo. El de *Tecnología* tal vez es el menos expresivo. 4 talleres temáticos. Doble pata de contenido, metodología y técnica. En espacios de coordinación, ahí siempre trabajamos juntos. Como espacio de coordinación más chico, con D.L-E.3 y D.L-E.1, que es un grupito de referencia. Con D.L-E.4, tiene una preocupación cultural. (D.L-E.6).

D.L-E.6 también jerarquizó el papel de la Comisión de Cultura del Instituto, a la que caracterizó como un grupo de trabajo sobre Cultura que constituye un ‘*espacio de convergencia*’ entre los *Talleres* y otras asignaturas, y entre varios proyectos:

Se logró empezar el año pasado un grupo de trabajo sobre Cultura, integrado por docentes de los 4 *Talleres*, DOEs, un administrativo, estudiantes y la referente de

CINEDUCA. Otro espacio de convergencia de los talleres con otras materias. Habría 3 espacios de coordinación. En las coordinaciones generales, el sub-grupo más chiquito con D.L-E.1 y D.L-E.3, como un grupito de referencia. Y después el grupo Cultura. En el espacio cultura se articulan varios proyectos: Teatro Solís, Cineduca, Museos, Cultura Digital, de D.L-E.4 y las DOT. Es un espacio muy importante, que traccioné un montón para que se lograra. Porque *Arte y Cultura* no puede ser solo de [un lenguaje lúdico-expresivo]. El Proyecto *Teatro Solís* es otra forma de acceder a conocer otro lenguaje. (D.L-E.6)

Alta satisfacción de lo/as docentes con la vida académica del Instituto

El profesorado de los *Taller* manifestó sentirse gratificado y altamente satisfecho con la vida académica del Instituto. Entre las razones de ello D.L-E.3 planteó sentirse habilitado/a a participar con autonomía profesional, creando y proponiendo cosas con lo/as estudiantes, y sintiéndose parte de la vida académica del Instituto; valoró también el alto nivel de involucramiento, compromiso y reflexión de lo/as estudiantes, y la riqueza de los espacios de coordinación del colectivo docente. D.L-E.5 reparó particularmente en la relevancia de la **apuesta institucional a potenciar dispositivos lúdicos para el encuentro de todo el colectivo del Instituto:**

Un nivel de satisfacción muy alto te diría. Y también hacia la institución, que busca potencializar lo lúdico, ya sea con el diseño que se ha pensado en relación a las bienvenidas, en relación a los cierres de curso, el espacio físico. El año que viene se está pensando en proyectar una ludoteca en el patio, en generar dispositivos lúdicos como espacio de encuentro para el colectivo del (Instituto). Así que también, tengo un nivel de satisfacción alto con la institución (D.L-E.2)

En síntesis, el clima de trabajo institucional fue intenso y fermental. Se integraron nuevos roles y funciones en el organigrama de funcionamiento del Instituto, se habilitó el trabajo en equipo/s, y estuvo habitado por discusiones y debates sobre cuestiones que hacen a la construcción colectiva de posicionamientos académicos. Este clima se vinculó con la presencia de *espacios de convergencia institucional* en los que se integraron diversos colectivos. En el marco de esta investigación es de destacar que en 2 de los 3 espacios de convergencia institucional señalados lo/as docentes de *Taller* tuvieron una fuerte participación y protagonismo. Considerando que estos aspectos respondieron también a una cierta tradición en la formación de educadore/as sociales en el Uruguay, valoramos que tuvieron relación con el clima, el estilo y la cultura institucional del centro de formación en educación social de Montevideo.

La tabla Nro. 6 (ANEXO 8) da cuenta de las representaciones de estudiantes, funcionario/as de docencia indirecta, docentes de *Taller* y docentes de *Práctico*, sobre aspectos que hacen a la cotidianeidad de la vida académica del Instituto de Formación en Educación Social en términos de clima, estilo y cultura institucional. En la complementariedad de representaciones planteadas se conformaron las sub-categorías que se muestran (filas).

3.6. El trabajo sobre la grupalidad y las formaciones grupales

En la presentación que se hizo más arriba en 3.3.1.b sobre las características del trabajo en el *Taller Lúdico*, y las vivencias que el estudiantado recuperó al respecto, quedó planteado que en éste se trabaja intencionalmente sobre los vínculos y la grupalidad. Esas articulaciones entre lúdica y el trabajo grupal fueron reconocibles también desde el colectivo docente de *Práctico*: “*El taller de Lúdico tiene un componente de trabajo con lo grupal*” (D.P.1). Sin embargo la formación intencional y explícita sobre el trabajo con lo grupal no apareció tan visible en la formación de grado del Plan 2011:

(Lo grupal) (N)o sé dónde lo trabajan concretamente. En CENFORES teníamos una materia que se llamaba ‘*Equipos e instituciones*’. Tenía un atravesamiento de la Psicología Social, claramente. Y esa, cuando vino para acá quedó en ‘*Organizaciones e instituciones de la educación social*’, pero no en ‘*Equipos*’. (...) No sé eso, dónde se da. Porque en *Práctico* lo rodeás, pero no lo das como contenido, me parece que de ningún programa (D.P.9)

Consideramos en esta investigación que el trabajo sobre la grupalidad y las formaciones grupales en la vida académica del Instituto de Formación quedó objetivable fundamentalmente en la presencia de momentos, espacios y eventos con formato de dispositivos de mediación lúdico-expresiva (D.M.L.E).

3.6.1. Jornadas institucionales que integraron dispositivos de mediación lúdico-expresiva (D.M.L.E)

En el transcurso del año 2017 en el Instituto se realizaron eventos institucionales con características de D.M.L.E. Entre éstos ubicamos a las Jornadas de Apertura y

Bienvenida a la generación de estudiantes que ingresó, la *'Muestra de Prácticos'* y las Jornadas de Cierre del año curricular. Éstos movilizaron a todos los colectivos: docentes, funcionarios y estudiantes. El Instituto generó registros fotográficos y audiovisuales de éstas. En 2017 las tomas las realizó un/a Funcionario/a de Docencia Indirecta en funciones de gestión académica. Éste/a consideró importante el fotografiado de ese tipo de actividades para tener la información disponible cuando se quiera hacer la historia del Instituto. Esa tarea de *'jugar con la cámara'* se caracterizó por el registro sensible de aquellos momentos en los que la institución *'habló'* de sí y se mostró, desde la materialidad de otros lenguajes, diferentes al verbal. En este sentido, F.G.A.1 destacó la espontaneidad, el disfrute, la creatividad, *"lo que genera lo colectivo"*, en términos de creación y de trabajo:

(L)o que trato de hacer, creo que es poder captar esos momentos espontáneos que tienen las Jornadas. (...) Se encuentran los estudiantes, los docentes y los funcionarios jugando al *Totem*. En un lugar donde hay hasta horizontalidad. Es otro ámbito, uno deja de ser capaz lo que es, para ubicarse allí. Entonces para mí está bueno jugar con la cámara y registrar esos momentos, tiene sentido.

Y después, las cosas que crean. La creatividad de los gurises, la cámara no sé si logra expresar, cuánto disfrute que ves, cómo se cuelgan. (...) Cuando estoy ahí lo que trato de captar es la creatividad, el disfrute, lo que genera lo colectivo. (...) La creación de lo colectivo y hacer cosas colectivamente. Hay mucho disfrute. (...).

La onda que le ponen los profesores de Lúdica es increíble. Hay mucho de lo que se genera que tiene que ver con eso. La valoración tiene que ver con eso. (...) Mis fotos no son técnicas, mis fotos tratan de captar momentos. Trato de sacarle a lo que van haciendo, y después a las producciones también (F.G.A.1).

En la situación de estar jugando al *Totem*, funcionarios, docentes y estudiantes se encontraron en una relación de horizontalidad. Esto rompió con la representación mutua en la que cada uno ocupaba un lugar diferenciado y jerárquicamente *'ordenado'*, y donde desde lógicas de poder, la ubicación relativa de uno/as y otro/as pudo ser otra. En la situación de juego, hay aprendizajes en términos relacionales. Todo se movió de lugar, a través del trabajo sobre los vínculos, consigo mismo y con los otros.

3.6.2. Jornadas de *'Apertura-Bienvenida'* y *'Cierre'* del año curricular:

En la organización e implementación de la semana de Bienvenida a la generación 2017 participaron varios grupos o equipos de trabajo: equipo de dirección, docentes, funcionario/as y estudiantes. Para la DOE consultada (F.D.I) *"eso es lo novedoso de esta institución"*.

3.6.2.1. Docentes de *Taller*

Potencial transformador del dispositivo lúdico-expresivo

Lo/as docentes de *Taller* reflexionaron sobre las potencialidades del dispositivo lúdico-expresivo en los eventos y jornadas académicas tomados como ‘espacios de convergencia’ institucional. Destacaron la potencia de estos dispositivos para ‘romper’ con formas de relacionamiento ‘acartonado’ y generar otros espacios y formas de circulación e integración al colectivo, destacando el ‘enganche’ y ‘llegada’ que tienen estos recursos en un contexto de participación:

Dentro de las posibilidades de la Lúdica, tiene un enganche y una llegada con la gente que es bien interesante. Rompe con algunos esquemas de formas de relacionamiento. (...) Después la participación, la interacción entre ellos. El juego siempre implica la participación del sujeto. El Modo de jugar, lo subjetivo, yo elijo cómo jugar en cierto lugar. El encuentro con cualquier estudiante. Cuando llegan, no saben qué hacer. Aparte nosotros les damos un globo y les pedimos que lo inflen y se lo revienten a otro. Estamos tratando de institucionalizar una forma de vincularnos también. No siempre tiene que ser el acartonado, academicista. Y tienen un valor, y son educativos (D.L-E.5).

Participé en la apertura. Me sumé al final, con los docentes de *Lúdico* al armado y planificación. (...) Además, para mí era el segundo año, y como no tengo par, fue importante la posibilidad de tejer lazos con otros docentes (D.L-E.4).

[Estas jornadas] tienen que ver con esta búsqueda integral del [Instituto], como una participación más global. De generar varios espacios de circulación distintos, y como integrarse de otra forma. Por eso de hecho vengo, en algunos casos como organizadora, y en otros como participante nomás, aunque a veces no esté en la organización (D.L-E.6)

Integralidad en la propuesta formativa del Instituto

La búsqueda de nuevas formas de participación e integración de actores y lenguajes en la organización y ejecución de estos eventos contribuyeron a la ‘consistencia’ de la propuesta formativa del Instituto. Lo/as docentes destacaron la intencionalidad educativa y formativa de estos espacios. La Jornada de Apertura y Bienvenida implicó un mensaje claro para los y las estudiantes, en cuanto al lugar que se les hizo y en cuanto a las características de la propuesta formativa:

Hay una intencionalidad también en relación al estudiante: ‘esto también es parte de la formación’ (D.L-E.5)

'*La Bienvenida*', como cuando se recibe visitas en su casa. Cómo se recibe y espera al otro (D.L-E.5).

Estos espacios también potenciaron la apropiación de aprendizajes de lo/as estudiantes de niveles más avanzados, quienes, con el acompañamiento de sus respectivos docentes, pudieron poner en práctica y re-contextualizar los conocimientos adquiridos en el tránsito por los *Talleres*. Esto fue particularmente valorado para el trabajo del *Taller de Educación y Tecnología*:

Está bueno que la tecnología aparezca en contextos reales. Porque en el *Taller* lo que hacemos es ficción. Estuvo bueno (D.L-E.4).

En última instancia, en estas Jornadas el Instituto se mostró desplegando una oferta educativa ubicada adentro y afuera del aula, y con un considerable potencial de desarrollo a futuro desde la sinergia producida por la integración de asignaturas:

Creo que hay para sacarle más jugo. No es solamente una fiesta para abrir los cursos o cerrar los cursos, sino que el Instituto se está mostrando. (...) La oferta educativa del [Instituto] está dentro de las aulas, pero también afuera, trasciende las aulas, está adentro y afuera. (...) Creo que las herramientas lúdicas son super-potentes, más allá de que tiene otro montón de efectos, un tiempo y un espacio compartido. (...) Plantearlo en el marco de la propuesta educativa del IFES, no es un divertimento per se, (...), y creo que ahí el Instituto ha ido creciendo en una propuesta más consistente. Y creo además que es un desafío que las diferentes asignaturas podamos hacernos presentes (D.L-E.4).

3.6.2.2. Funcionario/as de docencia indirecta

Presentación de la normativa (contenidos) de manera amigable

Una de las tareas de las DOEs en la Semana de Apertura y Bienvenida fue la presentación de la normativa a la generación de estudiantes entrante. F.D.I planteó que se había evaluado que la presentación tradicional basada en el lenguaje verbal realizada años anteriores no había dado resultados, por lo que se buscó una manera de hacerlo que no fuera la mera secuencia de reglamentaciones. En lugar de ello se propuso una dramatización como forma de despertar interés por ese contenido, y como estrategia de acercamiento de lo/as estudiantes a la institución:

Creo que a través del humor puede llegar más que presentar una normativa lisa y llana, a la que pueden acceder entrando a la página. Tratar de darle sentido, contenido e

interés. La dramatización como forma de despertar el interés por conocer, algo que en sí que no suele ser muy entretenido (F.D.I).

A nivel general, las considero como estrategias de acercamiento de los estudiantes a la institución, de una manera amigable, más entretenida, que no por ser amigables y entretenidas carecen de contenidos. El contenido se viabiliza a través de esas estrategias (F.D.I).

Construcción de climas de relacionamiento institucional

Las Jornadas contribuyeron a generar climas de relacionamiento basados en la confianza y el respeto a la autoridad desde el trabajo sobre los vínculos y la integración entre los distintos actores (estudiantes, docentes y funcionarios). Desde esta perspectiva estas actividades estuvieron vinculadas a la propuesta de formación en lo referido a la transmisión vivencial de formas de recibir, hacer lugar, y cerrar momentos de trabajo:

Una cosa que vi ahí fue la integración de estudiantes, algunos docentes y los funcionarios en las mismas actividades, que es una cosa que no lo veo mucho en udelar, entonces fue una cosa como interesante (F.G.A.1)

(Las jornadas de Bienvenida) No me las pierdo. Porque (...) es una forma de recibir al estudiante diferente, de integrarse de otra manera con el estudiante.

A partir de ahí me parece que se genera otro tipo de relacionamiento. Que contribuye a lo que son los climas dentro de la institución y a la generación de confianza por parte del estudiante, de respeto a la autoridad desde otro lugar. Es otro tipo de vínculo que se genera. Por lo que me ha parecido percibir, tiene que ver con esto del recibimiento (F.G.A.2).

(E)stas instancias son institucionales, la institución se toma el tiempo para, pero también son pensadas en articulación con la formación, aunque no sea explícitamente dicho. Recibir, hacer lugar, cerrar un momento, también tiene que ver con la formación (F.G.A.1).

Disfrute

Un componente clave en el trabajo sobre los vínculos fue la participación y el disfrute:

(A las jornadas de Cierre) Vengo, juego, me divierto. Yo al menos, la disfruto. (...)
(M)e parece que es algo a construir. Como que de a poco se van integrando (F.G.A.2).

Yo hacía mil años que no hacía pompones. Y decía, “¿qué estamos haciendo pompones en esta institución?”. Bueno, sí, Y cómo la gente se colgaba, sin tener mucha idea de por qué lo estaban haciendo (F.G.A.1)

En síntesis, para lo/as funcionario/as de docencia indirecta y de gestión la integración de estrategias de mediación lúdico-expresivas en las jornadas de apertura y cierre del año curricular habilitó el trabajo sobre el relacionamiento entre los diferentes actores, contribuyendo a generar un clima institucional propicio a la tarea académica. Un componente clave fue el disfrute, tanto en la participación como en la familiarización con contenidos e informaciones relativos a las normas de funcionamiento institucional.

3.6.2.3. Docentes de *Práctico*

Lo/as docentes de *Práctico* confluyeron en plantear las potencialidades de los mensajes implícitos que dejan las Jornadas de Apertura y Cierre.

Encuentro ‘desde otro lugar’ entre los diferentes actores institucionales

En confluencia con lo planteado por otro/as actore/as, para D.P.1 el ‘encontrarse desde otro lugar’ diferente al habitual movilizó afectos y generó afectaciones:

Me pareció genial. Una experiencia de encuentro desde otro lugar: las DOES ...
Esta cuestión de la situación: *“te estoy mirando feo porque me estas ganando el juego”*
(D.P.1).

Mensaje simbólico de lo que ofrece el Instituto de Formación

Los eventos de Apertura y Cierre dicen de una propuesta formativa que trasciende el nivel áulico, extendiéndose a otros espacios y tiempos, lo que para D.P.3. podría “llegar a estructurar la cursada de una manera diferente”:

Tiene como un sentido más simbólico. (...) Muchos estudiantes y docentes participaron activamente. Eso tiene el sentido también de cambiar lo que ofrece el IFES, que no sea solo “vengo a dar clase”, que también haya otras propuestas. Una propuesta diferente, que venir al IFES también es encontrarte con esos espacios. A nivel simbólico, puede llegar a estructurar de una manera diferente la cursada. Muchas veces está el año cerrado en momentos de examen, o de exoneración o no exoneración, y termina ahí el año o el curso. Esto de poner Jornadas puede significar simbólicamente una estructuración del tiempo diferente, más allá de lo académico como tan estricto, que está bien que esté. Simbólicamente le da un sentido interesante (D.P.3).

Celebración y cuidado de lo que quiero ofrecerle al otro

D.P.5 consideró que si bien en el día de las Jornadas lo/as estudiantes no necesariamente aprenden algo nuevo sobre metodología y técnica, sí reciben un mensaje

de la institución formadora referido a las características de lo esperado para las prácticas en educación social. Entre otros aspectos rescató la dimensión festiva de estos eventos:

Hay algo de la experiencia de uno como sujeto de una formación que te va dando cierta información o retorno de lo que querés que sea o no sea un centro educativo. Siempre, cerrar con una celebración, con algo que involucra la participación, con la posibilidad de que el cuerpo no está quieto, y no solemnidad, para mí siempre es algo a atender, y auspicioso. Me parece interesante si les deja algo de decir *'esto es una forma mucho más interesante y acorde a lo que queremos que hayan sido los procesos previos'*, que tiene que ver con la celebración, con el encuentro, con el disfrute, con la alegría, con la movilidad, con la palabra, que va recorriendo distintas cuestiones. Que contemple una diversidad de propuestas. Pero no mucho más que eso. Como ese mensaje, o ese efecto casi comparativo, y de rasgos de lo que estaban presentes en esa jornada. No en sí mismo. No creo que ese día ellos aprendan algo metodológico o algo de técnica más de lo que no hayan aprendido en el transcurso del año. Me parece que deja ese mensaje, esa actividad. Un cierre tiene que ser una fiesta, una celebración. Esa posibilidad de que no sea solo el protocolo, el acto, la ceremonia, la solemnidad. Eso de lo que tenemos más registro, las formalidades de. No es una formalidad, es una celebración. Se celebra fuerte, y se celebra con lo mejor, y se llena de colores de verdad, y se corre de verdad, y se hace ruido de verdad. No es devaluado. Y también ese cuidado en, si vamos a inflar globos, vamos a inflar muchos globos. No hay un globo, hay un globo para cada uno. Si vamos a hacer pompones, vamos a hacer pompones gigantes. También que esté cuidado eso. Es decisión y es cuidado metodológico, estético, de lo que quiero ofrecerle al otro (D.P.5).

Ceremonias mínimas en la 'aventura de la formación'

D.P.4 comprendió estos espacios institucionales de mediación lúdico-expresiva como *'ceremonias mínimas'*⁵ en las que los y las estudiantes pudieron transitar desde el 'ser invitado/s' a *'ser parte de'* la institución y tener parte en la aventura de la formación:

Ese diálogo de la generación que ingresa con aquellos que tienen años. Esa forma de poner en palabras lo que sienten. El relacionamiento, a través un chiste, un juego, de cosas que a veces están presentes en esas *ceremonias mínimas*, son importantes para que el otro se sienta invitado para la aventura de la formación. Porque hay miedos, resquemores. En unos minutos esos temores se transforman en alguien que participa, que se mueve y pasa a disfrutar junto con otro del espacio. Ya no es un invitado sino que es parte de. Es reconfortante. Adhiero a ese tipo de actividades (D.P.4).

Generar historia y acumulación desde las múltiples aristas de estos eventos

D.P.7 enfatizó el trabajo de acumulación del colectivo docente desde la experiencia de participación en la organización de estos espacios y momentos institucionales,

⁵ Categoría conceptual trabajada por Mercedes Minichelli (2013).

integrando las diversas *'aristas'* que tiene la propuesta del evento, como ser el compartir un momento, disfrutar, el *'pasaje de conocimiento'* entre estudiantes de diferentes generaciones, y el trabajo de *pienso* y planificación colectiva que implica cada año:

Hay algo de generar historia y acumulación, que está bueno. Estuve en un Cierre de 1er. año en el (Instituto), hubo una propuesta artística, vinieron unos músicos. Compartimos un momento. Es como eso, el disfrute de ver algo de arte. Cada año se plantea la posibilidad de pensar y planificar mejor eso, y no quedarse solo con una arista. Entre todos contribuir a las *Aperturas, Cierres*. También hay algo que está más centrado en estudiantes iniciales, que están llegando. (...). Los de 3ero y 4to. hace rato que bajaron cortina. Lo que sí hacemos es eso de *'pasar los piques'*. Y ahí logramos que vengan. Pero es una actividad puntual, de pasaje de conocimiento. Ahí vienen. (D.P.7).

D.P.6 visualizó otra arista potencial, la vinculada a la posibilidad de tomar la Jornada de Bienvenida como recurso para integrarlo en el aula y seguirlo trabajando:

Cuando ingresan, puede ser algo que nos permita consignar para alguna evaluación. Hay que tener claro la finalidad. Y ser honesto en levantar la diversidad que aparece (D.P.6).

Una tradición que le da calidez al Instituto

D.P.8 recuperó su experiencia como estudiante de educación social y la consideró valiosa desde el punto de vista del clima afectivo y relacional que genera. En un sentido similar D.P.11 compartió como resonancia la dimensión estética del evento:

Me gusta que se haga porque siempre se hizo, desde que yo, soy generación (...). Siempre había una instancia, sobre todo de bienvenida a las nuevas generaciones. Desde el punto de vista afectivo, le da una calidez al Centro, al Instituto como tal, que está bueno que no se pierda. Desconozco si en otros lados se hace. Pero algo del ritual, de la tradición, que estaba bueno conservarlo. Creo que se pasa un buen rato. El objetivo de poder nuclear a 300 personas que no se conozcan y compartiendo un rato juntas, creo que el objetivo se logra (D.P.8).

Este año [participé] un ratito. Capaz que no a jugar, pero está bueno, el ifes colorido y esa masa numerosa (D.P.11)

3.6.2.4. Estudiantes

Convivencia entre los diferentes actores institucionales

Lo/as estudiantes del *focus group* 1 destacaron el papel de este tipo de eventos institucionales por lo que se genera en el encuentro entre los diferentes actores, y plantearon la pertinencia de aumentar la presencia de estos dispositivos en el Instituto:

(T)engo a mis compañeros de trabajo, tengo a los funcionarios, tengo al portero, tengo al proveedor, tengo otros actores que están en la vuelta. (...) El grupito que hice de juego en el cierre fue con los funcionarios, jugué con la bedel, con la DOE, la DOE divina, los funcionarios (E.4)

(E)s de esas [instancias] que creo que tiene que haber más y que hay que apoyar eso, por eso mismo que dice él, lo que se genera con el intercambio entre todos me parece que es fundamental. Y sobre todo también para el vivir acá adentro, convivir de alguna manera entre todos. Y yo creo que tiene que haber más (E.1)

Un lugar de referencia y pertenencia

Es una dinámica muy característica del IFES, cuando se hace la bienvenida. Yo hace cuatro años que vengo a todas las bienvenidas de primer año y traigo amigos (E.5)

Participación y protagonismo del estudiantado en la vida cultural del Instituto

También señalaron la necesidad de que el tránsito por la formación de grado les posibilitara conocer e incorporar nuevos recorridos culturales, acercándoles la posibilidad de circulación por diferentes ofertas, no dejando esto a merced de la capacidad de iniciativa personal. Reconocieron que parte del estudiantado estaba en condiciones de ‘traer’ al Instituto otras formaciones y experiencias vinculadas a lo artístico y expresivo, lo que los habilitaba a participar como protagonistas en la producción cultural de éste. Ello requeriría involucrarse y ‘abrir’, mostrar/se en lo que ya tenían como recursos y capacidades desarrolladas.

Tiene que haber algo en lo medular de la carrera que vincule a lo cultural, con la época que tanto se nombra, no, que vincule al estudiante con los recorridos culturales. Que si bien uno individualmente lo puede hacer como una responsabilidad profesional, o como un interés personal, creo que la carrera lo tiene que proponer, y proponer salidas, proponer utilizar la Montevideo libre en espacios, no sé, como salidas de clase, en armar recorridos que tengan que ver con lo cultural. Me parece que es algo que está todo el mundo muy adentro. Bueno, involucrarnos en esos recorridos, y además de traer. Muchos de los que estudiamos acá hacemos un montón de cosas culturales, artísticas y

expresivas, y como que me parece que hay que empezar como estudiantes a traerlo acá adentro (E.1)

Totalmente de acuerdo, somos muy diversos, con todo lo que tiene la diversidad, con todo lo que tenemos. (...). Somos jóvenes realmente en la vida institucional, acá hablando de esta casa, como él mencionaba, entonces hay cosas buenas para hacer, hay buenas cabezas. (...) Los recorridos de cada uno que confluyen en este sacrosanto lugar, entonces bueno, **tener posibilidad de expresar y decir** (E.4).

Un clima institucional y un gesto de identidad académica y profesional

Lo/s estudiantes del *focus group* 2 no participaron directamente de la Jornada de Cierre 2017, por razones que vincularon a un momento del año particularmente cargado de obligaciones académicas. Plantearon que de 4to. año no participó nadie porque salieron de clase enojado/as con la institución por los resultados de evaluación en uno de los cursos. Aún así, cuando al salir de clase se encontraron con el evento les agradó el clima del dispositivo de trabajo, con la presencia y participación también de docentes. Valoraron lo que vieron como un gesto vincular y estético con el que se identificaron, considerándolo parte de la propia identidad profesional:

E.6: Observamos cuando salimos con nuestro enojo un lindo ambiente.

E.7: Y había docentes participando, que eso está bueno también mostrarlo.

E.8: Yo no pude participar porque estaba en el horno.

E.6: Creo que igual estuvo buena la intención de cerrar el año, un gesto.

E.7: Con algo capaz que nos representa que es la parte lúdica, porque quieras o no representa, es un pedacito nuestro.

La tabla Nro. 7 (ANEXO 8) da cuenta de las representaciones de estudiantes, funcionario/as de docencia indirecta, docentes de *Taller* y docentes de *Práctico*, sobre la utilización de dispositivos lúdico-expresivos en las Jornadas institucionales de Apertura y Cierre de año curricular 2017.

3.6.3. La Muestra de Prácticos 2017: tensiones, conflictos logros y desafíos

De acuerdo a un/a entrevistado/a, la Muestra de Prácticos se originó en las Salas de *Práctico* del IPA, a partir de la necesidad de instalar qué era la Educación Social. Antes, en el CENFORES, se hacían presentaciones en 3er. año, en aula, y con invitados, pero no en el formato de *Muestra*.

En el año 2017 en este evento institucional se condensaron y sintetizaron muchos aspectos de la vida académica. La Muestra se realizó coincidiendo con las Jornadas Académicas del Instituto, en el marco de '*CFE se expone*'. La feria estuvo organizada y planificada en base a la exposición de posters académicos referidos a los diferentes centros y experiencias de práctica.

La muestra de Prácticos generó una producción audiovisual e interactiva externalizable, objetivable a nivel institucional. El patio central del Instituto quedó habitado por una exposición de paneles y stands. El recorrido de éstos permitió conocer lo que el estudiantado decidió jerarquizar de los procesos transitados en los diferentes centros educativos. En el marco de las Jornadas Académicas fue posible también ponerle pienso. También se integró un espacio vivencial que mostró la experiencia de práctica pre-profesional en contexto de encierro, el CIAF. Estuvieron invitados a participar en ella docentes y estudiantes de los diferentes niveles. Para *Práctico II* esta tarea fue obligatoria, y se integró en el proceso de evaluación final del curso. Los diferentes actores le atribuyeron significaciones diversas, confluyendo en valorar el evento como gratificante y productivo, con potencialidades y desafíos formativos a desarrollar a futuro.

3.6.3.1. Docentes de Taller

Muestra de posters: una 'exigencia académica' de nivel universitario

La *Muestra de Práctico 2017* estuvo centrada en la presentación sobre las diferentes prácticas de los y las estudiantes. Fue el primer año que se utilizó el lenguaje del *poster*, y ello significó mostrarse '*exigente*' ante el desafío de hacer una presentación académica '*de nivel universitario*' del Instituto, que lograra hacer visible la transformación institucional en curso. Las vivencias y reflexiones de los diferentes colectivos en torno a estas '*exigencias*' configuró un conflicto sobre el que se pronunciaron todas las partes. Consideramos que éste se constituyó en un analizador institucional.

Me lo tomé como si fueran universitarios. El año pasado habían hecho lo mismo pero era como unas cartulinas pobres, tiradas ahí, con la cinta adhesiva atravesada, que eso tiraba mucho abajo la profundidad de ese trabajo. Este terrible trabajo que tienen estos gurises, no está bien presentado. Un trabajo presentado..., además se llamaba '*Jornadas Académicas*'. Eso costó, no se entendió. Algunos sentí que se

habían enojado por esa 'exigencia académica' (D.L-E.1).

Esa '*exigencia académica*' estuvo relacionada, entre otros aspectos, con la propia experiencia de vida profesional y académica de D.L-E.1, quien lideró de algún modo este aspecto de la organización del evento:

El póster lo aprendí como un indiecito, había llevado una porquería (a un Congreso) (D.L-E.1)

La creación de los soportes de la Muestra: ¿acto fundacional?

Para D.L-E.1 no fue una muestra más, sino que significó de alguna manera un salto cualitativo en la vida del Instituto:

Se hicieron los soportes: paneles desmontables, fueron creados, quedaron para siempre (D.L-E.1)

Los términos que este/a docente utilizó en el enunciado nos remiten a pensar en la posibilidad de que al acto de instalar la Muestra de Práctico 2017 se la significó en términos de darle al Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo un nuevo soporte, un nuevo anclaje para mostrar/se, de carácter y nivel universitario.

La Muestra y su vinculación con la práctica en los diferentes centros educativos

Recorrer la Muestra posibilitó a los y las docentes de *Taller* registrar las articulaciones entre lo trabajado en el aula y las prácticas pre-profesionales propiamente dichas, y también la presencia de herramientas de mediación lúdico-expresiva en los diferentes centros educativos referenciados:

Vine a conocer la exposición. ... Me gustó venir a ver la muestra para ver lo lúdico y lo recreativo que hay en cada centro de práctica. ... Poder poner un poco en diálogo, desde la exposición, estrategias vinculadas a la lúdica, a lo recreativo (D.L-E.2).

Participé trabajando con ellos aparte en el *Taller*, y algunos traían algún tema que tenía que ver con la muestra que iban a hacer después. Sólo transmitieron que iban a poner en la muestra algo que tenía relación con lo que habían vivido en el taller. Lo que sí pude hacer este año en relación con la práctica, fue ir al CIAF, invitada por una de las estudiantes, donde ella en su práctico tenía algunas actividades donde yo iba como invitada. Entonces alguna de las dinámicas que hicimos en el taller, yo la adapté para trabajarla con las chiquilinas que están internadas allí. Y después en la

Muestra, justamente las estudiantes que estuvieron en esta institución, se notó claramente una vinculación con lo que habían hecho en el taller. (D.L-E.3).

3.6.3.2. Docentes de *Práctico*

El profesorado de *Práctico* consideró que la experiencia de la Muestra fue interesante, tanto para docentes como para estudiantes, y lo fundamentaron en base a diversos aspectos que se plantean a continuación. También señalaron las dificultades que la propuesta generó para el estudiantado, en tanto ésta se realizó en tiempos de cierres y evaluaciones varias. Comenzaron a pensar formas de resolver el conflicto de manera que resultara una instancia productiva particularmente para el estudiantado.

‘Militancia académica’

La ‘militancia académica’ para D.P.7 apareció asociada a lo que lo/as estudiantes deben saber presentar en la Muestra, dando cuenta de lo que hicieron y de cómo lo recibieron los otros:

Soy un militante de eso. La feria de proyectos es sumamente interesante. El estudiante tiene que poder presentar qué es lo que hizo. (...) Cómo el otro lo recibió o no, presentar el Centro también. No es lo mismo *Jóvenes en Red* que la Cárcel (D.P.7).

Los lenguajes de la Muestra

D.P.6 y D.P.7 problematizaron el tema de los Posters como lenguaje predominante de la Muestra, y consideraron necesario diversificar los lenguajes de presentación de las prácticas:

Existen diferentes formas de presentar una práctica, y hay formas de sentir esa presentación. De sentirlo el otro que vino a ver, que viene a encontrarse con eso. Entonces, que me gusta que sea diverso en la forma de presentarlo. También entiendo que los educadores sociales pasamos de chauchas y palitos, a algo tan acabado o armado, redondito, que parece que no le dejan lugar al otro.

Ya está cantado cuando ves el afiche: no te deja lugar a la creación, a poder pensar. Tiene que haber una variedad, tiene que ser trabajada esa variedad, no puede ser cualquier cosa. No podemos acostumbrarnos a que es lo mismo pegar una cartulina que hacer un afiche. (...) Hay que buscar lo mejor, pero no que quede en una forma sola de sentir y presentar la Práctica. (D.P.6)

(E)stuvo bastante formateado, un grave error, los posters. Tenemos que diversificar las posibilidades de los estudiantes. Un stand, una presentación, un audiovisual. Me parece

que empobreció en términos de diversidad, quedó como *'los estudiantes de educación social saben hacer posters'*. Hay otras formas de presentar (D.P.7)

D.P.2 contrapuso el lenguaje de los afiches con el de las muestras interactivas y los espacios de diálogo e intercambio sobre las prácticas y consideró que las dos últimas presentan un interesante potencial a desarrollar:

Tengo un problema con el formato *Muestra*. (...) Me parece que está bueno igual como actividad. (...) Habría que ver cómo hacer, porque ir y leer afiches... Sin embargo, algunos afiches de este año estuvieron muy bien logrados. Lograron comunicar algún aspecto central de la práctica. Me parece que en la Muestra lo que hay que abandonar es intentar comunicar toda la práctica. Hubo 2 o 3 afiches, me acuerdo de uno, que tenía dos ideas fuertes sobre lo que había significado la práctica. Me parece que estaba más centrado en cuestiones subjetivas de los estudiantes y no en cuestiones concretas como un centro, con tantos estudiantes, eso se vuelve muy reiterativo y pierde el sentido. Y lo otro que me pareció interesante eran las muestras interactivas, creo que habría que ahondar por ahí. Creo que tiene un potencial ahí, y también ese límite. Porque si llenas de afiches, es un embole, sobre todo si es todo texto, texto. (...)

Los espacios interactivos y los espacios de diálogo y de intercambio de experiencias, que yo participé en uno fueron los que más resultaron (D.P.2)

Trabajo de pienso, enunciación, comunicación y creatividad

La participación como expositore/as en la Muestra implicó para los y las estudiantes un trabajo de elaboración. Éste supuso la traducción de unos conocimientos vinculados a las prácticas en un nuevo lenguaje, por lo que tuvieron que generar conexiones entre esos lenguajes de manera creativa:

Les requiere un trabajo de pienso. Un ejercicio interesante, pasar en limpio, encontrar la forma de comunicarlo y enunciar tu espacio. Salir un poco de las aulas. Para los de 2do implicó un paneo (D.P.1)

Año a año los estudiantes le ponen cabeza a la muestra. Piensan cómo presentar, generan dispositivos de presentación más o menos creativos. No es que solo ponen tres fotos. Intentan dar cuenta de su proceso de forma creativa (D.P.3)

Reconocimiento a la producción simbólica e intelectual de los estudiantes

D.P.4 aludió a la necesidad de reconocer el trabajo de construcción de significados y producción intelectual del estudiantado, integrándolo en la evaluación y generando una devolución que contribuya al proceso de pensamiento:

IFES expone es un momento muy rico para que los estudiantes de diferentes lugares circulen, conozcan, miren, intercambien entre pares lo que sucede en los centros de práctica. Porque muchos solo tienen referencias muy generales sobre los mismos. También creo que deben ser evaluados dentro del proceso de formación de los estudiantes, como parte de su producción dentro de *Práctico*, como una manera de reconocimiento. Y también ayudarlo a pensar que cuando quiere transmitir algo, a través de una fotografía o un texto, eso requiere un trabajo intelectual, significa la construcción de significado, la puesta de determinados símbolos. La conjunción de eso es un trabajo que hay que reconocerlo y evaluarlo, no solamente con una nota. Esto podría ser mejorado con esto y esto, o no se entendió mucho esto, o felicito que se exponga esto de los sujetos, y no una visión estigmatizante. Tiene que haber una devolución. Estaría bueno que hubiera hasta un jurado: que devuelva al estudiante una imagen de alguien que no es su docente, pero que sí forma parte del [Instituto]. Hicimos un intercambio en una coordinación docente. Algunos propusimos una forma de encarar *IFES Expone* tratando de devolver a los estudiantes (D.P.4)

Intercambios teóricos sobre las prácticas

La instrumentación de la *Muestra* en el marco de las Jornadas Académicas 2017 posibilitó intercambios y reflexiones teóricas que D.P.3. valoró como un logro ‘embrión’, posible de potenciar y enriquecer a futuro:

Me parece que está bueno, porque permite un intercambio entre los diferentes proyectos. Si no fuera por la muestra (...). Y a su vez, todavía no se ha dado demasiado, pero creo que es el embrión para poder plantear intercambios más teóricos sobre las prácticas. Se intenta crear. La muestra tiene una parte más de relatoría. Siempre se invita a alguien para que venga y recorra y que haga una devolución. Creo que eso todavía está sin mucho desarrollo, pero creo que en eso estamos. Permite intercambio entre estudiantes, estudiantes que de pronto nunca hicieron la práctica y no saben muy bien de qué va, permite también intercambio entre docentes, que a veces no hay mucho conocimiento. Ver los productos siempre es positivo. Y este intercambio con gente más de afuera, del exterior, alguien que venga a ponerle pie a las prácticas, me parece interesante (D.P.3).

Visibilidad institucional de la educación social y sus productos

D.P.10 destacó la creatividad de lo/as estudiantes a la hora de presentar el espacio, y consideró importante la visibilidad institucional que la Muestra le dio a la Educación Social:

El espacio es interesante. Es una instancia donde también mostrar hacia otros, de adentro y afuera del IFES. Es importante para ellos poder explicar a otros qué trabajaron en el marco de la práctica.

Y también es importante para la institución: es lo más visible de lo que tiene que ver con la Educación Social, productos de la Educación Social.

Capaz se podría enriquecer, pensar otras formas de presentar las cosas.

Es super válido, y los estudiantes han sido muy creativos a la hora de presentar ese espacio (D.P.10).

Profundizar y ampliar la experiencia de Práctico I

D.P.11 compartió como proyecto pendiente de *Práctico I* la idea de realizar una Muestra específica de las prácticas de 2do. año para profundizar y ampliar el espectro inicial de las prácticas pre-profesionales, con la participación de más estudiantes:

Una cosa que nosotros que la venimos pensando hace pila, pero nunca lo hemos podido como concretar (...). Siempre pensamos en hacer una Jornada de Práctico de 2do. para que ellos vean la presentación de todos los planes que hicieron los compañeros. Porque eso también que vemos que tienen muy acotado, también tiene que ver con que desconocen, no se les ocurre. Entonces cuando “*nosotros trabajamos el mismo tema, comunicación, mirá a aquellos lo que se les ocurrió, mirá qué interesante lo que hicieron aquellos*”. Nunca lo logramos pero es un debe que tenemos. (...).

(A)yuda a que los estudiantes que circulan por la muestra puedan ampliar de alguna manera, integrar herramientas, ideas, cuestiones que hicieron otros, y a su vez mostrar ellos. (...) Estaría bueno que participen más estudiantes (D.P.11).

3.6.3.3. Funcionario/as de Docencia Indirecta

La funcionaria F.G.1 ingresó en sus funciones a la institución coincidiendo con el momento de planificación de las II Jornadas Académicas del Instituto (2017), en el marco de las cuales se organizó la *Muestra de Prácticos*. Su primera tarea fue hacerse cargo de la organización de este evento. Refiriéndose a las Jornadas específicamente, enfatizó la ocasión que se generó para la integración de los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados):

La idea era que se movieran. Hacer una cosa fuera del aula también, donde nos expusiéramos y pudiéramos compartir. Esas Jornadas internas académicas está bueno seguirlas manteniendo, porque **es un momento donde nos vemos todos, e integra a docentes, estudiantes y egresados**. (...) No somos universidad, pero los órdenes están como rondando, es un momento donde se pueden relacionar (F.G.A.1).

Respecto a la Muestra de Prácticos, señaló que le llamó la atención alguno/as docentes la nombraban como *Feria* en lugar de *Muestra*, e hizo énfasis en la situación de malestar y malentendidos que se generó en torno a la obligatoriedad o no de éstas para parte del estudiantado (Práctico II), y las exigencias de formalidad académica vinculadas a ella:

La Muestra, todo un dilema: obligatorio y evaluado. Hubo como, “*por qué lo tengo que hacer obligatoriamente*”, y hubo discusiones con respecto al formato de la Muestra. Una biblioteca dice (...), y otra biblioteca dice que debe de ser más formal, que puede tener pila de creatividad, pero que tiene que ser más formal. Forma parte, es muy académico. Y la tradición de educación social es ‘*quiero una maqueta*’.

Malosentendidos y malestares. Lo que yo no entendía era el malestar. (...) Generó mucho ruido. Salieron unos posters geniales, hubo otra gente que presentó otras cosas. Se hicieron los paneles, que quedaron buenos, y eso ya quedó como recurso. En el medio del patio. Se llamó a algunos comentaristas, educadores sociales externos (...), y esa fue la pata de la muestra de los estudiantes. (...) La idea no es sobrecargar. Es hacer sinergia. “*Ese trabajo te tiene que servir en el marco de tu práctica*” (F.G.A.1).

La funcionaria F.G.A.2 consideró que el formato de la Muestra de Prácticos 2017 potenció la dimensión estética, con lo que contribuyó a cambiar la realidad del Instituto, aproximándolo a un “nivel terciario”. Valoró que es “*un espacio a seguir construyendo*”, particularmente a partir de la experiencia transitada:

Me parece que es un espacio a seguir construyendo. Me parece que la implementación acá le está cambiando un poco. Se está llevando más a lo que es un nivel terciario. Porque yo había visto otras muestras, y las presentaciones parecían más bien liceales, o escolares. No sé si en contenido, porque no soy educadora social, no tengo idea. Pero aquello de la presentación en cartulinas, con todo el desarrollo tecnológico que hay. Ya este año fue diferente. Justamente a sugerencia de un docente de Talleres. Le dio otra fisonomía a la Muestra. Se tuvo más en cuenta lo estético. Y además, me pareció que respondió más a un nivel terciario: hubo posters, hubo videos conectados con computadoras que podían ser activados, hubo más interacción del que venía a ver la muestra con la muestra en sí. Fue pensada diferente. El haber puesto el Profesor de *Plástica* la mirada en eso, cambió la realidad.

Me parece que fue un comentario general. Incluso de los estudiantes que hicieron la muestra, que al principio se quejaron, que no sabían y se quejaron. Pero le sirvió al Instituto también, para re-pensar algún tipo de formación de apoyo. De hecho se está haciendo, porque las docentes de Informática están pensando en eso. Las DOT. Son cosas que dinamizan el funcionamiento, que te hacen pensar en cosas que están faltando, y que hay que darles el soporte (F.G.A.2).

3.6.3.4. Estudiantes

‘Esto tiene que pasar’

Los y las estudiantes del *Focus Group* 1 que cursaron *Práctico II* en el año 2017 manifestaron que tuvieron dificultades para cumplir con los requerimientos de formalidad académica planteados para exponer en la *Muestra*, además de los malestares generados por la acumulación y superposición de obligaciones curriculares al finalizar

el año. En el proceso de intercambio lograron sin embargo rescatar el valor de la participación en esa experiencia de formación:

E.1: No me hubiera anotado si no hubiera sido obligatorio, pero una vez que lo hice entendí la importancia de esa instancia, y la importancia del debate entre estudiantes, de compartir las prácticas, de hacer el ejercicio de hacer un póster que aclare lo que estás haciendo. Y una vez que lo hice, ahí una vez que ya entré obligada, ahí dije, ah esto está bueno, y es importante, y me parece que es una instancia muy rica a nivel educativo.

(...)

E.1: Creo debería ser obligatorio para todos, creo que si no es obligatoria para todos debería ser entre clases para que la gente venga, porque si no, no viene.

M: O sea que, paseaste de no quererte anotar a considerar que debería de ser obligatoria para todos.

E.1: Sí, me pareció que cuando estuve ahí dije, bo esto, tiene que pasar. [Risas] Que, ¿A vos no te pasó eso?

[...] (risas)

E.3: Fue como una frustración para nosotros, el tema del póster académico y todos los elementos que tenés que tener en cuenta a la hora de hacerlo, las medidas que éste tiene. (...) Nos pasó que fue difícil hacerlo.

E.1: (...) Intentamos hacerlo y se nos hizo muy complejo.

M: ¿Consideran que tuvo algún valor en la formación de ustedes esta experiencia de participar en la muestra?

E.3: Yo creo que podría haber tenido más peso. No me dio la vida para participar de las charlas, de las exposiciones que había [...] Ta, pero sí que puede ser muy rica la formación creo que si. Y si se organiza muy bien también.

E.4: A mí me sirvió montones para mi discurso. O sea, tenías que plantarte ahí, había docentes, había estudiantes, estaban los compañeros de la práctica, viste los compañeritos de primero y vos tenés que tener un discurso firme, claro, qué hiciste, para qué lo hiciste, de qué dispositivo estás hablando. Tienes que resumir. Tampoco podías hablar tres horas para la gente, entonces lo organizo en mi discurso, qué es lo medular, cómo lo decía. (...)

E.4: Y en el 2017 fue hermosísimo la posibilidad que nos dio ese lugar que parecía una exposición.

Es de destacar que más allá de las idas y venidas en el intercambio, E.1 en el inicio y E.4 hacia el final mencionaron lo gratamente sorprendidos que quedaron con el resultado del trabajo de exposición, es decir, con su propia producción y protagonismo en el contexto colectivo de la Muestra: *“esto tiene que pasar”*, *“fue hermosísimo”*. También es de destacar el movimiento que realizó E.1 cuando pasó de considerar en un inicio que de no haber sido obligatoria no se hubiera anotado, a valorar luego que la

Muestra debería ser obligatoria para todo el estudiantado.

¿Hay clase?

Los y las estudiantes del *Focus Group 2* calificaron de ‘*abrumadora*’ la experiencia de agregar la participación en la *Muestra* a las exigencias del tránsito por los diferentes espacios del *Práctico*. Para E.8 “*fue como, es como un trabajo*”. Se manifestaron decepcionados por la poca presencia de docentes y estudiantes que vieron recorriendo la *Muestra* y que participaron al momento en que se realizó el ‘*Cierre Musical*’.

E.6: Yo vine a ver.

(...)

E.6: Que en realidad, al decir “*se suspenden las clases*” lamentablemente los compañeros que no tienen que presentar no asisten al [Instituto]. Entonces, ahí para mí hay como un mensaje que no está bueno que es cuando a vos se te suspenden las clases por una muestra la gente como que dice “*ta, no tengo clase*”.

E.6: Yo creo que la institución debería apoyar de otra manera, diciendo “*hay clases*”, y que el docente pueda estar junto con sus estudiantes un rato recorriendo la feria y después subir a dar la clase. (...)

(...)

E.8: A nosotros creo que lo que nos aportó fue esto de crear el afiche.

Si bien el *focus group 2* también remarcó los malestares en torno a la participación en la *Muestra*, la reflexión giró en torno al mensaje que dio la Institución a la hora de la convocatoria. Consideramos es posible entrever en la apreciación de E.6 el deseo de continuar aprendiendo y elaborando aspectos de la formación emergentes en y de la *Muestra de Práctico*. Los bordes entre lo que se aprendió adentro y afuera del aula parecen configurar el espacio de un potencial institucional a desarrollar.

La Tabla Nro. 8 (ANEXO 8) muestra las representaciones de estudiantes, funcionario/as de docencia indirecta, docentes de *Taller* y docentes de *Práctico*, sobre la utilización del dispositivo lúdico-expresivo en la *Muestra de Práctico 2017*.

3.7. Aportes de Informantes Calificado/as

El ANEXO 5 y la Tabla Nro. 9 (ANEXO 8) sintetizan y vinculan los aportes de lo/as tres informantes calificado/as consultado/as. Los tópicos temáticos estuvieron referidos a aspectos considerados relevantes en relación al tema de la tesis. En el ANEXO Nro. 5 se encuentra un desarrollo más en detalle de lo presentado en la tabla.

Cap. IV. Discusión y conclusiones

A modo de conclusiones, y en términos de discusión de datos de investigación, en este capítulo intentamos dar cuenta de aquellos aspectos que resonaron particularmente en el intento de pensar el problema de investigación a partir de la información aportada por el recorte metodológico implementado para el estudio de caso.

4.1. Analizadores institucionales

Del proceso de trabajo transitado se destacaron algunos aspectos ubicados en el nivel institucional de análisis. El concepto de analizador es usado en el análisis institucional, y refiere a un dispositivo de-constructor de las instituciones, en tanto “produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente” (Lapassade, 1974). Para Lidia Fernández (1996), éstos “desencadenan la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia de quien lo produce..., develan rasgos de la idiosincrasia institucional” (Fernández, 1994, p.44), integrando contradicciones y diferentes significaciones de un mismo hecho.

Lo que se buscó pensar a partir de la singularidad del caso investigado, estuvo referido a los procesos de construcción de institucionalidad, universitaria e inclusiva. Se indagó particularmente el papel que jugaron en la construcción de ésta el trabajo sobre los vínculos, la grupalidad y la integración de lenguajes con características lúdico-expresivas. Se consideró como analizadores institucionales vinculados al problema de investigación, la presencia de Dispositivos de Mediación Lúdico-Expresiva en la propuesta curricular del plan de estudios 2011 (los *Talleres*), y en otros espacios de la vida académica del Instituto (la *‘Muestra de Prácticos’* 2017, y las Jornadas de Bienvenida y Cierre del año curricular 2017).

El trabajo de campo dio cuenta de un clima institucional intenso y fermental en el que fue posible registrar el entusiasmo de todo/as por contribuir al desarrollo de la identidad del Instituto y de la profesión en la proyección hacia una próxima institucionalidad de carácter universitario. Como se detalló bajo el ítem 3.5, diversos actores del Instituto se presentaron desde una actitud autocrítica, con una fuerte apuesta

al trabajo colectivo y en equipo, así como a la generación de dispositivos de trabajo académico que involucraron a docentes, estudiantes y funcionarios conjuntamente.

Aún desde la constatación de la existencia de tensiones y configuración de conflictos por el encuentro de significaciones múltiples, cruzadas y hasta contradictorias sobre los aspectos investigados, visualizamos una cierta coherencia y complementariedad entre algunas de las características de la propuesta de formación de grado en educación social, y el clima, estilo y cultura institucional en la vida académica del Instituto de Formación. En este sentido, se consideró un hallazgo de investigación la fuerte vinculación entre algunas características del funcionamiento del Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo, y la presencia de dispositivos de trabajo académico que consideramos con características de Mediación Lúdico-Expresiva (D.M.L-E).

4.2. La materialidad de las prácticas de Mediación Lúdico-Expresivas

Podemos afirmar que lo/as participantes de esta investigación valoraron que los Dispositivos de Mediación Lúdico-Expresiva tomados como analizadores constituyeron momentos y recursos institucionales capaces de *movilizar y romper* formas de relacionamiento y concepciones cristalizadas, facilitando con ello condiciones de *cambio*. Este aspecto nos remitió a pensar en la singularidad de la materialidad de las prácticas de mediación lúdico-expresivas, y de los dispositivos de mediación lúdico-expresivas en la formación de los educadores y las educadoras sociales.

Silva (2018) reflexiona sobre la capacidad de agencia que tienen tanto los humanos como las cosas en las prácticas sociales y educativas. En diálogo con la teoría del actor-red propuesta por Latour (2005), analiza los efectos que produce la materialidad de algunas arquitecturas, distribución de espacios y mobiliarios, en la cárcel y en el ámbito escolar. Rescata el texto de *El banco fijo y la mesa colectiva* de Julio Castro y señala una contraposición de concepciones, métodos y experiencias que se imponen o acondicionan desde ambos mobiliarios escolares: el silencio, la quietud, el aislamiento y el individualismo del niño del banco fijo, versus el niño en movimiento y trabajando colaborativamente en la mesa colectiva. Toma también las prácticas carcelarias, mediadas por hierro, cemento, barrotes, grilletes y esposas, y analiza cómo esa *materialidad* se constituye en el *lenguaje de la institucionalidad*, ejerciendo una

imposición en las formas de hacer de quienes trabajan allí, a la vez que modelando y produciendo la subjetividad de supuestos ‘adolescentes peligrosos’. El lenguaje material de la cárcel convive a la vez que anula el discurso verbal referido a las intenciones de generar inclusión social como proyecto. A partir de los planteos anteriores Silva (2018) propone considerar el concepto de práctica como referido a los modos de hacer algo, en tanto éstos producen efectos en el mundo de las personas y de las cosas. En este sentido considera como un pendiente:

“(P)ensar sobre cómo y con qué anudamos lazos para componer prácticas educativas. Está claro que encontramos en los sentidos y los discursos un aspecto central; somos sujetos de lenguaje, también incluimos en el análisis los objetos, las cosas, los materiales y las materialidades que usamos –y que a la vez nos producen- para desplegar la acción, ya que las cosas, también, nos hacen lo que somos” (p. 233).

Desde la voz de lo/as participantes, en esta investigación quedó visible la potencia del trabajo en base a la materialidad de los recursos de M.L-E y de los D.M.L-E para *provocar, descolocar, desarmar, desestructurar, descontracturar, mover y romper formas dadas, ... integrar el cuerpo y sus saberes, trabajar sobre los vínculos, la grupalidad y las formaciones grupales, conectar con el deseo y el disfrute de aprender, y generar un clima institucional propicio para la transmisión y producción de conocimiento.*

Desde este hallazgo proponemos comprender a los lenguajes, estrategias y metodologías de mediación lúdico-expresiva por su capacidad para *alterar formas dadas a nivel de vínculos, grupalidades y formaciones grupales, descomponiendo-recomponiendo, desconectando y re-conectando, ligando y desligando, y generando con ello composiciones nuevas.* La materialidad de estas prácticas posee un significativo potencial transformacional. Éste abarca diversas dimensiones simultáneamente, más allá de las singularidades de cada una de ellas en función de la situación educativa y los lenguajes lúdico-expresivos utilizados: el vínculo consigo mismo, el vínculo con los otros, y el vínculo con el saber, el conocimiento y la cultura.

La materialidad de las prácticas de M.L.E está anclada en dos aspectos: el trabajo grupal y la integración de lenguajes con características lúdico-expresivas, además de la palabra. Este último componente es clave en algunos momentos del proceso grupal e

individual de trabajo, pudiendo generar obstáculos y/o facilitadores para la tarea. Trabajar en base al registro sensible de la sonoridad, el audiovisual, el cine, el barro, la pintura, la expresión y el gesto corporal, el arte escénico, entre otros lenguajes, facilita y habilita el acceso al mundo de las *imágenes icónicas*. El proceso de traducción posterior de éstas al mundo de las palabras en un encuadre de trabajo adecuado (de confianza y libertad) constituye un pasaje clave hacia el proceso de simbolización. Este tipo de experiencias son sustantivamente diferentes a aquellas ancladas exclusivamente basadas en el lenguaje verbal oral y/o escrito. Enmarcadas en un dispositivo pedagógico de trabajo grupal, estas experiencias habilitan la conexión con afectos y emociones en la relación consigo mismo, con los otros, y con la cultura y sus ‘contenidos’. Integrados adecuadamente en el proceso de trabajo educativo, estos aspectos generan condiciones para facilitar el aprendizaje de nuevas modalidades vinculares a la vez que enriquecen la reflexión y el pensamiento.

Por otra parte, los diferentes lenguajes disponibles en la mediación lúdico-expresiva son construcciones y productos culturales. En el ámbito de la formación en educación social, son contenidos culturales, posibles de traducir en metodologías y técnicas de trabajo. Como plantearon diferentes actores, acceder a éstos en términos de disfrute y de apropiación es un derecho de los y las estudiantes de educación social, además de una herramienta capaz de generar prácticas educativas transformadoras en diversos contextos.

4.3. Concepciones y prácticas académicas y educativas con efectos de inclusión

La Asociación de Educadores Sociales de Uruguay (ADESU, 2009) se posiciona entendiendo a la educación como un acto político basado en el reconocimiento de los sujetos de la educación como iguales y el compromiso de un desempeño profesional orientado por el principio de justicia:

(C)onstruir lazos y condiciones para la accesibilidad de todos los sujetos al legado cultural, que garantice una distribución igualitaria, operando contrariamente a las lógicas de exclusión y desigualdad que se construyen en base a repartos desiguales. (...) (B)uscando el desarrollo del sujeto y de la comunidad; (...) se trata de no abdicar del compromiso de operar contracorriente de las lógicas de exclusión (ADESU, 2009, p. 14).

El planteo anterior se reconoce en la propuesta de Núñez (2007) de entender a la educación social como *anti-destino*. Esta noción la incorpora para pensar la educación y la pedagogía social desde la promoción de justicia social, en lugar de hacerlo desde la prevención de conductas peligrosas por parte de aquellas poblaciones clasificadas, rotuladas y etiquetadas desde flujos estadísticos, y a quienes se asigna el lugar de desheredados culturales destinados a la exclusión (cultural, social y económica). Amarillo y Silva (2017) consideran el posicionamiento de Núñez como referencia de la educación social y la pedagogía social: “como motor de la acción, como horizonte político, como oportunidad de alterar las tramas de la exclusión” (p.25). Señalan que el concepto de *anti-destino* tiene efectos en la práctica educativa:

(P)orque viene a nombrar algo inédito, a imaginar la realización de un imposible, torcer un destino preestablecido. (...) Estamos ante una operación donde teóricamente se resignifica una situación sustituyéndola por otra. Dejamos de pensar en un sujeto determinado, condenado inexorablemente a la exclusión, para concebir al sujeto como otro capaz de torcer lo que algunos le atribuyen como destino (p. 28).

En el trabajo de campo de nuestra investigación, lo/as participantes aludieron a actividades con características de M.L.E que generaron condiciones para ‘*hacer lugar*’, ‘*hacer lugar a lo nuevo*’ y ‘*hacer lugar al otro*’. Esta operación de generar espacios con efectos de inclusión estuvo anclada en soportes didáctico-metodológicos con materialidades diferentes a las centradas exclusivamente en el lenguaje verbal (hablado y escrito). Esta es una constatación que plantea desafíos para la *Didáctica de la Educación Social*. Estudiantes y docentes destacaron la fuerte relación entre las herramientas de M.L-E y la *construcción de vínculo*, la generación de formas diversas y novedosas en la *transmisión de contenidos*, el *disfrute* en la relación del sujeto de la educación con el saber, y la facilitación de condiciones para la conexión con el *deseo de aprender* (y de enseñar) en los diversos contextos de prácticas pre-profesional. De acuerdo a los diferentes colectivos consultados la integración de dispositivos con características de mediación lúdico-expresivos (DMLE) en la vida académica del Instituto contribuyó a generar climas de comunicación y disfrute, facilitando con ello la creación de nuevos lazos y sinergia de aprendizajes. Y esto tuvo efectos de aprendizaje y desarrollo para quienes lo protagonizaron y para el Instituto:

Yo toqué en ‘el cierre’ de la feria, en la Jornada. Y para mí fue una experiencia re-linda, yo me sentí muy bien, eran pocos pero igual estuvo bueno. Yo toco en un ensamble y

vine con todo mi grupo. Y me sentía como una niña que quiere mostrar todo a sus compañeritos, de grande. Y fue re-lindo también, y me parece que enriquece pila. El espacio está divino, la cultura institucional está, y esa ya es una responsabilidad más del estudiante. Creo que hay algo que es del estudiante y otra que es más institucional. ... Hay que dar ese paso me parece (Focus Group 1 - E.1)

Consideramos que estas experiencias en el tránsito por la formación se internalizan y apropian por parte de los y las estudiantes como una herramienta actitudinal en el futuro desempeño profesional. Las metodologías de enseñanza que se utilizan en el Instituto de Formación modelan representaciones profesionales y prácticas educativas (Moscovici, 1979; Jodelet, 2011).

Podemos decir que los aspectos señalados como hallazgos facilitan el efectivo ejercicio del derecho a la educación y a la circulación en la cultura de manera protagónica por parte del sujeto de la educación. Frigerio (2009) problematiza el papel de la educación en *el acceso y la construcción de lo común*. Plantea que el trabajo sobre lo común tendría un apuntalamiento político y psíquico simultáneo, posibilitando la construcción de una fraternidad de semejantes en “la compleja simultaneidad de lo polifónico, plural y múltiple” (p. 69).

La educación es holding y superficie de apuntalamiento de lo común. El principio de lo indivisible y lo semejante entre los sujetos no resulta de una operación natural, sino de un trabajo permanente, (...), político y psíquico, que apuntala al sujeto y vuelve posible sostener el deseo de vivir con otros, de ser entre otros. A ese trabajo le damos el nombre de educación, entendida como la oferta de *más de uno*, la posibilidad de inscribir al sujeto en filiaciones múltiples, dirigirse a otros fuera del alcance, esparcidos en el futuro de hacer presente lo ausente, ofrecer a la pulsión la sublimación como destino, dando trámite institucional al enigma subjetivo”. (...)

Desde nuestra perspectiva, lo común, como trabajo político y elaboración psíquica, alude a una *ampliación de los límites identitarios*, a una posición política que insiste (como una obstinación) en entender el mundo como resultado de acciones políticas que requieren no solo pensar lo compartible, sino considerar lo indivisible (las vidas) (Frigerio, 2009, pp. 43-50).

Lo común se vuelve imprescindible para encarar la búsqueda de modos de constituir un *mundo común* en el que habiten *hombres iguales* (Frigerio, 2009, p. 66).

(L)a puesta a disposición de lo que hay, desde la perspectiva de lo común, es indivisible. Es decir, es solo compartible en la medida en que se acepta que no se va a dividir en partes, que todos tendrán parte, formarán parte, de lo indiviso, de lo indivisible. Y en ese ser parte, formar parte, la polifonía será la regla.

Así, educar sería hacer el gesto político de esbozar una fraternidad no subsumible en hermandad alguna, ofrecer la opción identitaria que lo familiar clausura, sostener una

oferta identitaria basada siempre en el más de uno, buscar lo polifónico, una y otra vez (...) (Frigerio, 2009, p. 71).

Desde la perspectiva del posicionamiento teórico y político planteado, y desde la capacidad transformacional de la estrategia metodológica de la mediación lúdico-expresiva es posible el desafío de pensar en la posibilidad de alterar escenarios de exclusión, posibilitando transitar hacia escenarios de inclusión educativa y social. Esto implica y requiere el trabajo estratégico, metodológico y técnico de habilitar otros espacios, otros tiempos, otras grupalidades, en definitiva lo que García Molina (2003) denomina como ‘enriquecimiento del medio’. Quedarían habilitadas de esta manera otras formas de transitar, circular y apropiarse de las organizaciones educativas y sociales, de la cultura en última instancia.

Como lo plantearon lo/as entrevistado/as, la puesta en práctica de esta metodología y estrategia de trabajo en la mayoría de las situaciones de la práctica pre-profesional y profesional necesita de la articulación con otras estrategias para acceder efectivamente a su potencial inclusivo e integrador. Entre ellas destacaron la referencia al trabajo artesanal de tejer articulaciones y confianzas múltiples y sostenidas en y entre los diferentes espacios educativos, así como abordajes con carácter interinstitucional y comunitario.

4.4. Animación sociocultural y educación social: ¿re-significar una tradición?

En el trabajo de campo se hicieron visibles algunas tensiones en la frontera delimitada por el encuentro de significaciones múltiples, cruzadas y hasta contradictorias entre lo/as diferentes participantes en relación a los aspectos investigados. Las tensiones mencionadas estuvieron centradas fundamentalmente en: la relación *teoría-práctica* en la formación de grado del Plan de estudios 2011; la relación *individual/singular/colectivo* del sujeto de la educación; la relación entre diferentes tradiciones en educación social presentes en la formación de grado y en la vida cotidiana del Instituto (*Educación Especializada, Animación Sociocultural y Educación de Adultos*); la relación *profesionalización/militancia*.

No obstante lo anterior, podemos afirmar que en la dinámica de funcionamiento del Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo se hicieron visibles las *'huellas'* de una de las tradiciones en educación social, la animación sociocultural (ASC). Ésta estuvo vinculada al trabajo sobre lo grupal y la mediación lúdico-expresiva como estrategia metodológica y técnica de trabajo educativo. Si bien esta es una investigación cualitativa, resulta interesante resaltar, a vía de excepción, que solamente una de las personas consultadas identificó esta tradición nombrándola como tal, y fue esa la vía por la que accedimos a indagar sobre la misma. Lo/as demás la rodearon haciendo mención a *'una cierta tradición'*, vinculada a los orígenes de la formación en el contexto de otra institucionalidad para la formación en educación social en Uruguay. Esta tradición se acompaña de concepciones epistemológicas, teóricas, meta-teóricas, ideológicas, metodológicas, instrumentales y técnicas propias. Estos aspectos están documentados en Trilla (2003). Destacamos el abordaje teórico-metodológico que hace al operar en una praxis desde el trabajo con la grupalidad. También está documentada la fundamentación de las razones por la que la ASC promueve educación social, y la contribución que hace a la articulación entre teoría y práctica. Ambos aspectos hacen a la pertinencia de incluir la ASC en la formación de educadores y educadoras sociales (Merino Fernández, 1997).

Trilla (1993) enfatiza la dimensión educativa presente en las finalidades de la Animación Sociocultural. Considera que es una práctica que siempre presenta componentes educativos en la medida en que se propone el aprendizaje vinculado al cambio de actitudes y la incorporación de hábitos y valores, entre otros aspectos. Partiendo del análisis de la vinculación de esta tradición con la educación permanente, la educación no formal y la pedagogía social, reflexiona sobre las potencialidades de las prácticas de ASC también en la educación formal. Esta posibilidad se basa en una de las principales características de las prácticas de ASC: su *versatilidad*.

Trilla (2012) define la *'animación sociocultural'* como:

El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural (p.140).

La tradición de la Animación Sociocultural (ASC) entiende al sujeto de la intervención/educación como sujeto colectivo (Trilla, 1993). La dimensión colectiva y la dimensión singular de los sujetos individuales se integran de manera dialéctica: “(L)os individuos se desarrollan en tanto contribuyen al desarrollo de la comunidad y viceversa; de manera que persona y comunidad se convierten en destinatarios inseparables de la acción socio-cultural” (Trilla, 2012, p. 142).

A propósito de la creación de la diplomatura en Educación Social en España, Trilla (1993) analiza la pertinencia de la incorporación de la formación en ASC en el diseño curricular de ésta, tanto a nivel de contenidos como de metodologías de enseñanza universitaria. En relación a los contenidos de formación para una profesión que requiere movilidad laboral para el desempeño en ámbitos socioeducativos muy diversos, considera oportuna la integración de componentes para el trabajo en las diferentes áreas: *Educación Especializada, Educación de Adultos y Animación Sociocultural*. También advierte que los conocimientos requeridos en relación al sujeto de la educación y a las prácticas educativas en algunos contextos implican considerar a un sujeto colectivo (grupos, instituciones, comunidades), y no exclusivamente individual, aspecto que debería estar contemplado en la formación. En relación a las metodologías didácticas a nivel universitario, problematiza las prácticas de enseñanza tradicional de corte academicista, y considera como un desafío la posibilidad de que éstas sean permeadas por prácticas más dinámicas y versátiles como las de la ASC.

Pensando la formación en Educación Social y Animación Sociocultural, de la Riva (1998) considera que éstas, por estar ancladas en procesos de aprendizaje y formación, constituyen *metodologías de intervención social transformadoras*:

Su metodología, sus objetivos de aprendizaje, sus contenidos formativos, sus métodos pedagógicos y técnicas didácticas, han de favorecer y facilitar los procesos de transformación y cambio (de la Riva, 1998, p. 101).

Para de la Riva (1998) la metodología de formación en educación social y animación sociocultural tiene una serie de rasgos característicos. Uno de ellos es el privilegiar al grupo como sujeto de la educación (grupos-sujeto) y la formación grupal. Destaca la importancia del grupo en todo proceso de aprendizaje, entre otros aspectos, por funcionar como ‘multiplicador’ de la intervención. Considera a la participación como

objetivo y método privilegiados de aprendizaje, y a la comunicación en diversidad de formas y lenguajes como instrumento y eje del aprendizaje.

Los principios metodológicos en los procesos de formación e intervención para de la Riva (1998) son: aprender a pensar, sentir, decir y actuar como grupo; darse el tiempo-espacio para un proceso grupal en un clima de confianza que facilite procesos de comunicación y producción grupal; aprender a conocer y reconocer la propia realidad y experiencia como paso previo a la posibilidad de aprender a descubrir y/o construir nuevas ideas y formas de acción en la búsqueda de cambio; aprender a organizarse para emprender colectivamente nuevas acciones; aprender a re-conocer y valorar lo aprendido en el proceso a través de procesos de evaluación.

En cuanto a las técnicas formativas, para el mencionado autor éstas son instrumentos/herramientas que los grupos-sujeto necesitan para facilitar la participación y el logro de los objetivos de conocimiento y cambio. Señala que en ASC y ES casi cualquier técnica/herramienta sirve y cualquier actividad puede tener una dimensión formativa. Advierte que si bien estos *instrumentos son el 'toque de estilo' de la ASC y ES*, “sin objetivos, y sin métodos, las técnicas son pura maniobra de diversión, que confunde y desvía la atención y el trabajo de los grupos” (p. 118). Lo importante es cómo se utilizan las técnicas. Éstas deben adecuarse al perfil y la realidad del grupo, al momento del proceso grupal, a los objetivos propuestos y a los recursos existentes. Considera que las técnicas, actividades o dinámicas deben caracterizarse por su amenidad, variedad, imaginación y creatividad, utilizando diversidad de lenguajes y ‘fuentes’. Podemos agregar que, en última instancia éstas deberán contribuir a los fines de potenciar la/s grupalidad/es, en diferentes niveles y contextos (por ejemplo, no solamente a nivel áulico, sino también a nivel de la institución/organización educativa/formativa y la/s comunidad/es de referencia).

Finalmente, de la Riva (1998) entiende al/a formador/a como un/a animador/a del proceso de aprendizaje grupal. En contraposición a una enseñanza enciclopedista que apunta a la acumulación de conocimientos señala que “su tarea fundamental no es transmitir conocimientos a los miembros del grupo, sino facilitar que éstos los produzcan colectivamente” (p. 122). Destaca en este sentido la necesidad de que el/a formador/a-animador/a aprenda y desarrolle una serie de actitudes y capacidades que

entiende claves: escuchar antes que hablar; no hacer ni decir lo que puede hacer y decir por sí mismo el grupo; preguntar e invitar a pensar constantemente; variar frecuentemente las ‘técnicas’ y recursos didácticos; cuidar y facilitar que todos los integrantes del grupo se expresen y participen; ayudar a que éstos busquen aplicaciones de lo aprendido; organizar y devolver continuamente al grupo las ideas que éste va generando; aprovechar las capacidades y habilidades ya desarrolladas por los integrantes; facilitar condiciones para el disfrute de aprender y de aprender con otros, integrando el humor, la risa, la sorpresa y otros recursos para entusiasmar y motivar hacia el proceso de cambio; estar siempre formándose y trabajar en equipo.

En la presente investigación fue posible ubicar los rasgos de la Animación Sociocultural en la formación de educadores y educadoras sociales en Montevideo - Uruguay. Tanto la bibliografía consultada como el trabajo de campo mostraron la presencia de esta tradición en lo que fueron los orígenes de la formación en esta profesión, y también en los tiempos del trabajo de campo (2017-2018) y de entrega de la versión final de esta tesis. En los orígenes de la formación se destacaron en este sentido los *Talleres* en base a diferentes lenguajes de la currícula en los Planes de Estudio y la experiencia del Proyecto de Extensión *Buscapié*. Al momento de entrega de resultados de esta investigación, la permanencia de los *Talleres* en el Plan de Estudios 2011 (aunque con variaciones en la denominación y en la ubicación relativa en la carrera), y en la vida académica del Instituto de Formación en Educación Social.

Diferentes actores institucionales confluyeron en el registro de *alegría* y *disfrute* colectivo en la experiencia de los DMLE de 2017. En las Jornadas de Apertura y Cierre éstas se asociaron al *movimiento del cuerpo*, los poderes de la *celebración* y la *experiencia estética* en el despliegue colectivo. En la *Muestra de Práctico*, la gratificación generada a partir de la posibilidad de mostrar/se, ver/se en/desde la amplificación, multiplicación y diversificación de fuentes de aprendizajes, debates y pensamiento colectivo, y en el logro de visibilidad que ésta le dio al Instituto de Formación y a la Educación Social como profesión. En relación a todos los dispositivos valoraron los logros, las dificultades y los potenciales aún por desarrollar. Constatamos en estos aspectos matices de la *dimensión festiva* presente de alguna manera en la tradición de la Animación Sociocultural. El asombro por “*lo que produce lo colectivo*” de un/a funcionario/a de gestión académica, y la valoración de un/a estudiante “*Esto*

tiene que pasar”, fueron enunciados que dieron cuenta del registro sensible sobre la potencia de los dispositivos grupales y de la mediación lúdico-expresiva, y ello vinculado a la mencionada dimensión festiva. Trilla (2012, p. 137) detalla que en su origen etimológico el término *animación* remite al verbo *animar* (*Infundir el alma.// Infundir valor.// Infundir fuerza y actividad a cosas inanimadas.// Hacer agradable el aspecto de algún paraje.// Comunicar alegría y movimiento a un concurso de gente.// Cobrar ánimo y esfuerzo; atreverse*). Alguno/as prefieren nombrar dicha función como dinamización cultural, para aludir a la acción de acelerar o catalizar procesos que ya existen, al menos en la potencialidad. Podríamos afirmar que lo propio de la ASC es posibilitar condiciones para que grupos, instituciones y comunidades, (y a través de éstos los sujetos individuales), recuperen la conexión con la vida en sus diferentes expresiones y potencialidades. *Dar fuerza a la vida, poner en movimiento la vida* de sujetos individuales y colectivos a través de la conexión con la alegría y el placer, con las pasiones alegres a las que alude Deleuze (1996), devolviéndoles la posibilidad de conectarse con sus capacidades y desarrollarlas. Pone en juego a toda la persona (corporalidad, emociones, pensamientos), y a todas las personas desde la participación e implicación. Este aspecto cobra particular relevancia cuando pensamos el abordaje de poblaciones fragilizadas y excluidas desde procesos sociales de vulneración de derechos.

4.5. Mediación Lúdico-Expresiva

Cabe la pregunta por las articulaciones posibles entre los campos de la *animación sociocultural* y la *mediación artística*. Si bien los orígenes y las poblaciones objetivo de éstas parecen ser diferentes, hoy en día tienden a confluir y funcionar como complementarias en el repertorio de estrategias de trabajo de la educación social. Para Dapia (2014) las propuestas de la animación sociocultural, asociadas a proyectos de tiempo libre y ocio, se han extendido e incorporado de manera transversal en las prácticas de educación especializada vinculadas al trabajo con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En el campo educativo y educativo-social específicamente, Moreno González (2016) propone pensar en términos de *mediación artística*. Este concepto tiene su origen:

(E)n el cruce de caminos entre la educación social, la educación artística y la arteterapia. Es un territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como un mediador, constituyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora en sus situaciones individuales, grupales y comunitarias (Moreno, 2016, p.17).

La metodología de la ‘mediación artística’ actúa en la promoción cultural, contribuyendo a “la ruptura con los estigmas de la mirada, tanto la propia hacia uno mismo como la que le devuelve el entorno al sujeto” (Moreno, 2016, p.49). Facilitando condiciones para que el sujeto desarrolle capacidades de autonomía y se haga cargo de su propio proceso de desarrollo, actúa generando efectos de inclusión educativa y social. Nos interesa destacar el énfasis que hace en la importancia de rescatar los aspectos sanos y las potencialidades de la persona, y desde allí facilitar procesos de simbolización y transformación:

(E)l desarrollo integral de la persona, rescatar las partes sanas del sujeto y sus potencialidades, promover la elaboración simbólica – por tanto, la superación de conflictos inconscientes – y tomar conciencia de la situación actual e iniciar un proceso de transformación y reinserción. Estos principios son el fundamento de las prácticas educativas en mediación artística (Moreno González, 2016, p.18).

Los lenguajes que utiliza la mediación artística para Moreno (2016) son muy diversos: las artes plásticas, la fotografía, el video y el cine, el teatro, la danza, la música, el circo, el clown, la escritura creativa, etc.

Desde el campo del trabajo con ‘grupos de mediación’ en base al método de fotolenguaje, Vacheret (2014) propone el concepto de ‘*objeto mediador*’ (objeto cultural) para pensar los efectos de sinergia en los procesos de simbolización que genera la tarea grupal en torno a la foto. La mencionada autora explicita que, si bien las investigaciones en este sentido se han basado en el fotolenguaje, considera válido poner en su lugar otros lenguajes que forman parte del repertorio cultural.

En diálogo con Winnicott y con Bollas, Vacheret (2014) pone énfasis en la capacidad transformacional del objeto mediador. Partiendo del registro y actualización (no consciente) de una experiencia temprana en la relación de confianza con el ambiente, el sujeto deposita en el objeto mediador la capacidad de transformar el adentro y el afuera de la realidad psíquica. En la situación de trabajo grupal en base al

soporte del objeto mediador, esa confianza se transfiere al objeto, que mediatiza y transforma, pero “es también sobre el aspecto de la transformación de la que el objeto es portador en el aquí y ahora del grupo que es necesario insistir” (Vacheret, 2014, p.64).

El objeto mediador cumple funciones denotativas y connotativas. El intercambio lúdico sobre éstas como tarea grupal genera procesos de producción de sentido. Éste implicaría la producción de ligazones entre el adentro y el afuera del sujeto, a partir del objeto mediador. Las “*brechas de juego*” que se configuran en el campo vincular del grupo de mediación en base a un objeto cultural permiten un trabajo psíquico de ligadura, tanto a nivel de los sujetos individuales como del grupo. El último lugar de soporte de los vínculos para esta autora es el cuerpo, como soporte de diferentes lenguajes, incluyendo el lenguaje verbal.

El planteo teórico de Vacheret toma particular significación cuando pensamos en el trabajo con poblaciones que han sufrido daño psíquico a partir de situaciones de vulneración de derechos.

Desde el campo de la Educación Física y de las Teorías de la Recreación, Pavía (s/f) propone la categoría ‘*modo lúdico de jugar*’, tomando como eje la *dimensión festiva del juego*, y asociado al *jugar por jugar*. Contrapone éste a la dimensión seria y utilitaria de otros modos que podrían llegar a considerarse no-recreativos y/o no-juego, como en el caso de la deportivización del juego. Pavía (citado en Sosa, 2008) hace un planteo crítico sobre la utilización del juego como recurso que se suele implementar muchas veces en los centros escolares por ejemplo, fundamentando la importancia del juego para el desarrollo de la fantasía y la imaginación de los juegos aparentemente irracionales y arbitrarios que remiten a la experiencia del jugar por jugar. Considera al juego como un derecho de niños y niñas en el espacio educativo, y que es posible *enseñar a jugar de un modo lúdico*, para lo cual es necesario formarse.

Integrando las perspectivas teóricas planteadas, y tomando el planteo de D.P.2 en relación a que sería deseable la presencia del jugar como actitud en la formación que brinda el Instituto y en las prácticas cotidianas de los equipos en los diferentes centros educativos, consideramos que es posible pensar en las potencialidades de los dispositivos con características de mediación lúdico-expresivas que se tomaron como

analizadores. Y es posible pensar también la pertinencia de incorporar el enseñar a jugar de manera lúdica en la formación de los educadores y las educadoras sociales.

Como quedó planteado en el capítulo de análisis, las actitudes de juego espontáneo en las prácticas de trabajo en el campo educativo hacen a la Salud y al Cuidado de los educadores, las educadoras y los equipos. El desarrollo de la capacidad de juego (Vacheret, 2014; Winnicott, 1999), requiere un encuadre cuidado para que se sostenga la confianza y el sentimiento de libertad para expresar y expresarse. Para Dinello (2005), expresar-se “es manifestar una sensibilidad, un hacer conocer; es por donde pasa la afirmación del ser” (p. 11); se trata de una *expresión lúdico creativa* (Dinello, 1993).

A partir de las articulaciones entre las diferentes perspectivas planteadas, se propone pensar las categorías de *‘mediación lúdico-expresiva’* y *‘dispositivos de mediación lúdico-expresiva’* para pensar aspectos de la cultura institucional y de la propuesta de formación generada por el Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo. De acuerdo al planteo de Vacheret (2014) la mediación estaría sostenida en dos pilares básicos simultáneamente: el trabajo grupal y el objeto cultural (el lenguaje de que se trate). La cualidad de ‘lúdico’ en la M.L-E la vinculamos al potencial para generar nuevas significaciones en el trabajo en base a la *‘metáfora lúdica’* (Bricchetto, 1999). Este concepto tiene sintonías con el *‘modo lúdico de jugar’* (Pavía, s/f). Lo ‘expresivo’, en relación a los efectos de despliegue y afirmación del ser y de la vida que habilita (Dinello, 2005; Deleuze, 1996). Desde esta perspectiva, los dispositivos de mediación lúdico-expresivo se caracterizan por generar condiciones para el acontecimiento, lo nuevo e imprevisto, alojando potenciales procesos de creatividad en términos de inclusión educativa y social.

4.6. Mediación lúdico-expresiva y formaciones grupales en el Instituto de Formación

Como quedó fundamentado anteriormente, la Animación Sociocultural ancla sus proyectos y programas mayoritariamente en el trabajo con el sujeto colectivo (grupos, instituciones y comunidades, lo que abarca e incluye a los sujetos individuales). Desde los referentes teórico-metodológicos de la Psicología Social y del Análisis Institucional es posible fundametar la estrecha vinculación entre los ámbitos colectivos mencionados:

el campo de lo grupal no podría ser comprendido sin tener en cuenta sus atravesamientos institucionales, sociales e históricos.

Souto (2009) reflexiona acerca de los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico actual. Esta autora analiza las razones de un deslizamiento de los objetos de estudio y problematiza el lugar controvertido que tiene actualmente lo grupal como tema de estudio y como modo de intervención. Dialogando con Edgard Morín, reflexiona sobre la actualidad de la intersubjetividad en la constitución del lazo social:

Estamos en tiempos (...) de pensar y trabajar desde la ligazón, la relación en la complementariedad de componentes y relaciones y no en la separación y la disyunción que han caracterizado al mundo y al conocimiento de la modernidad y allí reaparece el sentido profundo de lo intersubjetivo como cimiento del lazo, como puente, como superación del aislamiento y la individualización (Souto, 2009, p. 2).

La educación y la formación son formas que la sociedad ha creado para ayudar a la construcción de los sujetos, al pasaje de individuo (lo indiviso) a la persona (social) y al sujeto (complejo, capaz de construir su subjetividad propia). Es decir que la educación provoca y construye subjetividad en los sujetos sociales y ello es así por su misión institucional de transmisión cultural y se hace posible al crear espacios intersubjetivos donde la ligazón, el enlace, el vínculo ente sujeto y la institución social están presentes. Allí aparece el lugar de lo grupal (Souto, 2009, p. 3).

Souto (2009) se pregunta por las formas posibles de lo grupal en el pensamiento pedagógico, y cuál sería el lugar de lo grupal en la educación y en la formación. Se pregunta también si se trata de un pensamiento pedagógico y didáctico, o de una propuesta meramente técnica, y fundamenta que el pensamiento de lo grupal es propio de una pedagogía, “en tanto formas de pensar y de actuar desde la indagación en las razones teóricas y prácticas de las formas de enseñar, de educar y de formar” (p. 3). También advierte acerca de algunas confusiones e imprecisiones que circulan en el imaginario. Entre ellas, las que equiparan la utilización de técnicas grupales con el trabajo educativo desde lo grupal propiamente dicho: “Formar, educar y enseñar desde lo grupal es hacerlo desde un pensar pedagógico y didáctico que va más allá de la utilización de técnicas grupales” (p. 4). Souto señala en este sentido que:

(E)n la pedagogía en general la preocupación por los grupos ha quedado y queda aún hoy como área de vacancia. Esto es lo que se observa a través de la investigación y la experiencia profesional en nuestro país. La educación parece manejarse aún en los principios de un nominalismo que enuncia en los discursos la importancia del grupo pero que en la realidad de las aulas de la formación y de la enseñanza no lo ha

incorporado suficientemente. Las prácticas pedagógicas han incorporado técnicas grupales pero ello no ha significado un cambio de los encuadres tradicionales centrados en el docente (p. 4).

El término grupo es utilizado para designar el conglomerado de alumnos que comparten un aula, es decir, un colectivo, una serie, donde se destacan los aspectos unificantes externos como la edad, el nivel previo alcanzado en la escolarización, la materia, el maestro, y no los movimientos a partir de la interacción. No hay mayor interrogación en realidad sobre el grupo ni lo grupal, se lo toma como la unidad constituida por la suma sub-grupos e individuos, definiéndolo justamente por aquello que niega el sentido de grupo. (Souto, 2009, p. 4).

La pedagogía es un modo de pensar la educación, y lo grupal adquiere relevancia y sentidos nuevos en el marco de los contextos socio-históricos por los que nuestra sociedad transita. Es responsabilidad de quienes somos actores de la educación y de la formación hacer de esa pedagogía una práctica inspirada en sus concepciones y evitar reduccionismos deformantes (p. 4).

Souto (2009) considera que la indagación acerca de lo grupal y el trabajo desde lo grupal constituyen una necesidad en la vida cotidiana de la escuela. Coincidiendo con esta valoración, y en el marco de esta investigación, nosotros agregamos que esa necesidad también está presente en todo ámbito con objetivos y finalidades educativas. Incluimos en esta consideración aquellos contextos más complejos para esta tarea como pueden ser aquellos pensados para personas privadas de libertad (PPL), obviamente con las contextualizaciones adecuadas a la singularidad de esta situación educativa. Esto sería posible pensándolo desde un posicionamiento que considera la necesidad de re-significar la función educativa de las cárceles a través de políticas de subjetividad (Viscardi, 2017), en pro del logro real y concreto de condiciones para la rehabilitación y reinserción en el mundo laboral y de la comunidad por parte de las PPL.

A partir de los planteos de Fernández (1989) sobre los diferentes momentos epistémicos de las concepciones sobre grupo, Souto entiende *'lo grupal'* como:

(A)quel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc., donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, simbólicos, etc.) entre sujetos que se vinculan en torno a la función de saber. Dicho campo está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir. Hay sujetos con deseo de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, dicha finalidad da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea. Hay un espacio de formación en función de un saber que requiere de una organización instrumental. Está inscripto en una realidad institucional: la escuela para los grupos-clase, el Instituto para la formación, el centro de recreación,

el club, la empresa, el centro cultural, etc. para otros grupos de aprendizaje (Souto, 2009, p. 5).

Complementariamente diferencia el concepto de '*grupalidad*', entendiéndolo como:

(P)osibilidad, (...) potencialidad de ser grupo. Podrá desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria que puede llegar a niveles y grados muy diversos. No alude o se refiere a una meta a alcanzar como ideal ya que la grupalidad está dentro del juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construirse, de auto-organizarse abierta y flexiblemente (Souto, 2009, p. 6).

En las situaciones educativas y de formación, los sujetos y agentes de la educación, estudiantes y docentes/coordinadores que transitan por condiciones potenciales de grupalidad podrán tener conciencia o no de ello, así como también podrán favorecerla u obstaculizarla de diversas maneras.

Finalmente Souto (2009) remite al concepto de '*formaciones grupales*'. Éstas se caracterizan por tener un anclaje doble y simultáneo a nivel psíquico y social, y cuentan con componentes conscientes e inconscientes. A la vez que apuntalan procesos psíquicos, apuntalan procesos institucionales.

Las formaciones grupales tienen una función transicional (Winnicott), tanto para los sujetos como para la organización en la cual se constituyen. Surgen en un espacio intermedio ente aquello que los sujetos necesitan, desean, esperan a nivel individual y aquello que en la organización los trasciende y se presenta como propio del espacio transubjetivo (cultura, estilo, identidad, historia, mandatos, etc.). Además, se constituyen como manifestaciones de socialidad, en un espacio intersubjetivo que está a la vez fuera y dentro del sujeto, fuera y dentro de la organización. (...) Nos referimos a las formaciones grupales como esas formas cambiantes, que constituyen espacios de articulación de lo social, lo individual y lo institucional, y donde lo grupal toma formas diversas y en transformación (p. 6).

Como se planteó en el capítulo referido al marco teórico-conceptual, las formaciones grupales se mueven rizomáticamente en los bordes de lo singular de los sujetos y la cultura institucional y social. Ese movimiento genera conexiones y anudamientos vinculares nuevos, integrando lo ya existente en nuevas composiciones. Podemos considerar desde esta investigación que el movimiento característico de estos procesos

integra diferencias, elaborando y produciendo diversidad. Para Poggi (2014) los procesos de producción de diversidad potencian procesos de inclusión. Frigerio (2009) lo llama producción de *polifonía*.

Como quedó planteado en el capítulo de análisis, en el trabajo de campo se pudo constatar que en los DMLE del Instituto se trabajó en torno a *vínculos, grupalidades y formaciones grupales* a múltiples niveles. En los *Talleres* de la currícula de formación de grado, se trabajaron los vínculos consigo mismo y con lo/as demás (pares y docentes). En las Jornadas institucionales que integraron D.M.L.E, se generaron *espacios de convergencia* institucional en los que se movieron agrupamientos previos y se produjeron re-agrupamientos entre: estudiantes de un mismo nivel de formación; estudiantes de diferentes niveles; docentes de diferentes núcleos y espacios de formación; docentes, funcionarios y estudiantes; los centros de práctica y el Instituto; el Instituto y otras instituciones de carácter universitario del país. La creación de nuevas conexiones tuvo también efectos estéticos de disfrute compartido, y efectos de pensamiento (otros caminos de arribo para pensar las prácticas y la oferta educativa del Instituto).

Pensar *lo grupal* como modalidad educativa y formativa implica la creación e instrumentación de *dispositivos grupales* (Souto, 1999) que generen condiciones para el desarrollo de la *grupalidad*. Esto requiere de una *didáctica de lo grupal* que permita analizar las situaciones educativas en su complejidad y operar en ellas de modo de potenciar aprendizajes múltiples desde procesos de *aprendizaje grupal*. La tarea educativa así entendida tiene características de movimiento rizomático, caótico y deseante, generando procesos de producción de sentido propios.

En las formaciones grupales se pone en juego la relación con el saber de los sujetos de la educación. La relación con el saber en las formaciones grupales debe ser comprendida en términos de una relación grupal con el saber (Grieco, 2012).

En esta investigación constatamos en voz de sus protagonistas, que los dispositivos de mediación lúdico-expresiva (DMLE) de formación sinergizaron la relación con el saber. En los *Talleres* (Lúdico-Expresivos), a través de la co-construcción de conocimiento, desde el acompañamiento de docentes ‘expertos’ en la teoría,

metodología y técnica del respectivo lenguaje, y desde la multiplicidad de *Zonas de Desarrollo Próximo* (Vigotsky, 1978) entre lo/s estudiantes pares. En las jornadas institucionales con formato de D.M.L-E, en los anudamientos y des-anudamientos emergentes desde/en los '*espacios de convergencia*' de los diferentes colectivos, donde se generaron novedades y deseo de seguir en la búsqueda de éstas.

Podemos afirmar que en los DMLE la *relación con el saber* del sujeto de la educación está *mediatizada* a varios niveles: por la relación educativa (Morales, 2017), por el campo grupal (Souto, 2009; Grieco 2012; Vacheret, 2014), y por el objeto mediador (lenguaje/s y fuentes diversas) (Vacheret, 2014). Este proceso de mediación múltiple potencia aprendizajes y genera condiciones para procesos de subjetivación.

Abal (2009) entiende los desafíos de la educación social en función de la apertura de caminos de subjetivación a partir de “prácticas de inscripción e institución que configuran actos de filiación” (p. 200). Entiende que esa tarea se apoya en procesos de mediación y transmisión.

Generar mediaciones en Educación Social remite a indagar, propiciar contactos, establecer puentes, en ocasiones realizar ‘suturas’, acompañar, sostener, favorecer cortes. Pero fundamentalmente evoca una práctica orientada al caso a caso (sea ésta desplegada en marcos individuales o grupales) (...) para desde allí visualizar horizontes de integraciones sociales más amplias (Abal, 2009, p. 201).

La función de transmisión no se reduce a la presentación de una oferta de carácter educativo. Importan, (...) los modos de disponer los contenidos ofrecidos, de volverlos visibles, deseables y con sentido para el otro. Para que la intervención del educador devenga educativa, el objeto de la transmisión no puede ser un contenido a secas, debe “contrabandear”, llevar adosado algo de la relación que el educador tiene, él mismo, respecto al saber. Finalmente, resulta sustantivo estar disponible para apuntalar los movimientos de apropiación y resignificación que cada sujeto hará y para los cuales requerirá tiempos y espacios variados y sostenidos (Abal, 2009, p. 201).

Las prácticas de mediación y transmisión así entendidas no pueden prescindir de poner en el centro de las operaciones la relación educativa. Morales (2017) piensa el trabajo educativo en base a dos componentes: “en clave de un proyecto de transmisión de cultura y en clave de encuentro” (p. 60), esta última propiciando la conexión íntima entre el agente educativo, (desde la implicación), y los sujeto/s de la educación.

Esta perspectiva requiere de unos encuentros educativos donde la cultura pasa a ser además de fin, medio (hábitat) donde se tejen unas relaciones entre seres humanos. (...) Si como venimos sosteniendo, la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en el encuentro entre unos humanos particulares que acontece, prescindir de ese factor, es prescindir de la educación (Morales, 2017, pp. 61-62).

Las prácticas de formación son prácticas de mediación (Souto, 2017). Mediación entendida como “relación desde un lugar de tercero que abre a lo simbólico, a lo transicional, que rompe con los sentidos de poder, autoridad y dependencia inclinándose a la autorización, la autonomía y la reciprocidad en la relación con los otros” (p. 205). Quienes participaron en esta investigación señalaron de diferentes formas la contribución que los DMLE hicieron a generar un clima de trabajo académico amigable y creativo en el Instituto de Formación. También registraron el aporte de éstos a un estilo de socialidad e intersubjetividad propicias a la reciprocidad en los vínculos, lo que generó la construcción de la autoridad desde otro lugar.

4.7. Potencial instituyente

A partir de las significaciones planteadas podemos considerar que en el año curricular 2017 se generaron en el Instituto procesos de producción académica que integraron DMLE. Éstos fueron valorados en el marco de un proceso de construcción de institucionalidad, habiéndose puesto en juego con ello mucho entusiasmo, aprendizaje institucional, y ganas de seguir transformando/se. Estos aspectos, en tanto se reiteraron en el tiempo y en la historia de la formación en educación social en el Uruguay, hacen a la *cultura* y el *estilo institucional* (Fernández, 1996). En el concepto de cultura y estilo institucional para Fernández (1996) quedan comprendidas también, y entre otros aspectos, las formas de transitar y abordar los conflictos inherentes a toda dinámica institucional. En este sentido el Instituto transitó una *dinámica institucional progresiva* (Fernández, 1996), mostrando capacidad de integrar tensiones y contradicciones en la formulación de problemas, esbozando y explorando caminos de posible solución. Los aspectos señalados redundaron en un in-crescendo fortalecimiento académico-institucional. A partir de los hallazgos realizados podemos afirmar que reconocimos en la mediación lúdico-expresiva un potencial instituyente del Instituto de Formación y de la Educación Social en la educación del Uruguay.

Como planteamos en el capítulo de Metodología, ésta fue una *‘investigación en educación’* y una *‘investigación sobre educación’* (Capocasale, 2015), porque se propuso investigar con la intencionalidad de contribuir a procesos transformación de las prácticas educativas y colaborar en la toma de decisiones de política educativa. Desde esta perspectiva entendemos que los hallazgos de ésta pueden ser tomados como referencia para ser contrastados con otras experiencias y prácticas institucionales y con otras investigaciones con afinidades diversas, a los efectos de profundizar y amplificar la línea de pensamiento que aquí se intentó esbozar. Se espera que ello contribuya, en cooperación con otros agentes en educación (magisterio, profesorado, profesorado técnico, equipos psicosociales y otros profesionales universitarios cuyas voces viene incorporando la educación) a imaginar y materializar otras prácticas educativas a nivel micropolítico, así como a volver posible otras políticas educativas, en un horizonte político que abrace justicia social. En el nuevo escenario de inscripción institucional de la formación en educación social en el Uruguay, es posible pensar en la riqueza potencial del diálogo con otras matrices de formación en educación. Como plantean Meerovich, Pascual y Pérez (2018) pensando la educación social en centros de enseñanza media, esto supone el encuentro de tradiciones, lógicas institucionales y sentidos diversos de la formación en educación. Supone también un posicionamiento identitario en relación a la educación social, definiéndola no desde el exterior de lo escolar (educación ‘no formal’), sino desde lo que es, desde sus especificidades. Entre éstas, en esta tesis se focalizaron y visibilizaron los atravesamientos de la Mediación Lúdico Expresiva en la matriz de formación. Pensamos que estos aspectos bien podrían contribuir a sinergizar procesos de transformación educativa y social.

Las prácticas en educación social son *prácticas errantes* (Duschatzky, 2012). Abal (2012) atribuye a la Educación Social “una cierta cualidad nómada (respecto a las matrices disciplinares tanto como a las prácticas profesionales), rasgo que resulta indispensable para trabajar en territorios que resultan inestables” (p. 201). Las prácticas educativas errantes operan desde el registro sensible, potenciando el agenciamiento de lo que irrumpe, generando cuidado humano y lazo social, sosteniendo y afirmando la vida en sus múltiples expresiones.

Como se ha planteado ya, la historia de la educación social en el Uruguay es considerada como muy reciente. Caride (2004) plantea que la pedagogía social, la

ciencia de la educación social, “recién está comenzando”. Habiendo quienes han considerado al siglo XVIII el ‘siglo pedagógico’, al siglo XIX el ‘siglo de la pedagogía escolar’, y al siglo XX como la ‘pedagogía de la pedagogía social’, Caride (2004) considera que tal vez el siglo XXI pueda finalmente materializar y concretar esa esperanza. Sin lugar a dudas, esa meta nos interpelará a quienes, trabajando en el campo educativo desde diferentes lugares, somos testigos de las transformaciones que se necesitan para responder a una realidad social que grita y denuncia vulneración de derechos. Los gestos educativos humanizantes tienen efectos extraterritoriales y extemporales (Frigerio, 2002), por lo que es necesario y posible trabajar en una *pedagogía de la anticipación* (Frigerio, 2009). Los desafíos están planteados.

Referencias bibliográficas

- Abal, Alicia (2009) Educación Social en tiempos de malestar. En: AA.VV., (pp. 101-204) *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo, ADESU-MEC.
- Abal, Alicia (2012) Informe sobre el Proyecto Buscapié. Disponible en: buscapié.files.wordpress.com
- Abero, Laura *et al.* (2015) *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, CLACSO.
- Acosta, Yamandú (2008) *Filosofía latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos*. Montevideo, Nordan-Comunidad.
- ADESU (Directiva) (2009) La educación social y sus trayectos posibles: el camino recorrido y las perspectivas, una mirada desde ADESU. En: AA.VV., (pp. 9-17) *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo, ADESU-MEC
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) – Consejo de Formación en Educación (CFE) (2011) *Carrera de Educación Social. Plan de Estudios 2011*. Disponible en: <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>
- Aguirre, Imanol y Lucina Jiménez (2010) *Diversidad cultural y educación artística*. En: Jiménez Lucina, Aguirre Imanol y Lucía G. Pimentel (coords) (2010) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI – *Metas Educativas 2021*, Fundación Santillana, pp. 31-43. Disponible en: www.oei.es/historico/metas2021/EDART2.pdf
- Aguirre, Imanol (2010) *Culturas juveniles y ambientes escolares*. En: Jiménez Lucina, Aguirre Imanol y Lucía G. Pimentel (coords) (2010) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI – *Metas Educativas 2021*, Fundación Santillana, pp.44-57. Disponible en: www.oei.es/historico/metas2021/EDART2.pdf
- Álvarez de Ron, et al., (2018) Exploración sobre metodologías de la Educación Social: supuestos, polisemia e invisibilización. En: CFE (2018) *Revista de educación social y pedagogía social del Uruguay*. RESPU Nro. 3 – diciembre 2018, pp. 40-59. Disponible en: <http://cfe.edu.uy/index.php/publicaciones/investigaciones>

- Álvarez Pedrosián, Eduardo (2001) *Técnica para moverse en el laberinto. Los pliegues de un abordaje metodológico*. Colección Estudiantes, Unidad Opción Docencia, Nro.6, julio 2001, FHCE.
- Amarillo, Mauro y Diego Silva (2017) La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez. En: CFE (2017) *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay – RESPU* Nro.1 – octubre 2017, pp. 20-29. Disponible en:
<http://cfe.edu.uy//index.php/publicaciones/investigaciones>
- ANEP/CFE (2011) Plan de Estudios 2011 – Carrera de Educación Social. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>
- Bourdieu, Pierre (1993) La Lógica de los Campos. Entrevista. *Zona Erógena*, Nro. 16.
- Bricchetto, Oscar Santiago (1999) *Metáfora Lúdica. Un enfoque y técnica del trabajo psicosocial*. Buenos Aires, Ed. Corregidor.
- Burke, Peter (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, S.L.
- Camors, Jorge (2014) *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo, Grupo Magro.
- Capocasale, Alejandra (2015) ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En: Abero, Laura *et al.* (2015) *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, CLACSO, pp. 32-47.
- Capocasale, Alejandra (2015) La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación. En: Abero, Laura *et al.* (2015) *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, CLACSO, pp. 119-132.
- Caride, José Antonio (2005) *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa.
- Carrasco, Juan Carlos (2006) *APORTES para la elaboración de una propuesta educativa (1956-2006)*. Montevideo, Artes Gráficas.
- Castoriadis, Cornelius (1988) *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.
- Cano, Agustín (2010) La metodología de taller en los procesos de educación popular. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/263125460_La_metodologia_de_taller_en_los_procesos_de_educacion_popular

- Coll, César (2009) Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En: R.A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (coord.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI, Madrid, pp.101-112. URL: <http://www.ub.edu.grintie> Consultado o recuperado (fecha): 10/03/2017 Disponible en [https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=cesar+coll+pdf&*](https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=cesar+coll+pdf&*&hl=es)
- Conde, Daniel et al. (2010) *Informe final del proyecto de Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión social “El taller lúdico-expresivo como herramienta pedagógica y sanitaria en una ‘escuela disfrutable’*. El caso de una intervención interdisciplinaria e inter-institucional en dos escuelas públicas de Montevideo – Zonal 9”. Montevideo, CSIC. Disponible en: http://www.academia.edu/35279230/El_taller_l%C3%BAdico-expresivo_como_herramienta_pedag%C3%B3gica_y_sanitaria_en_una_escuela_disfrutable
- Dapia Conde, Maria D. (2014) La animación sociocultural, un ámbito transversal a otros ámbitos de la educación social. En: *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 58, p. 155-171
- Darré, Silvana y Alejandro Gortázar Belvis (2016) *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis I*. Flacso Uruguay.
- De la Riva, Fernando (1998) Principios metodológicos para la formación en Educación Social y Animación Sociocultural. En: Universidad de Sevilla (1998) *Educación Social y Animación Sociocultural*. Sevilla, Editorial Docencia, pp. 101-128.
- Demarchi, Marta (1996) *Formación Docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica*. Montevideo, Revista de la Educación del Pueblo.
- Deleuze, Gilles (1996) *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona, Atajos [1968].
- Deleuze, Gilles y F.Guattari (2006) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos [1980].
- Devereux, George (1985) *De la ansiedad al método en ciencias del comportamiento*. México, Siglo veintiuno.
- Dinello, Raimundo (1993) *Expresión Lúdico Creativa*. Montevideo, Ediciones Nuevos Horizontes.

- Dinello, Raimundo (2005) *Artexpresión y creatividad*. Montevideo, Ediciones Nuevos Horizontes [1997]
- Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Escobar, Jazmine y Francy Ivonne Bonilla-Jiménez (2009) Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. Vol. 9 No. 1, pp. 51-67. Univesidad El Bosque. Disponible en: <https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol9/51>
- Espiga, Hernán, López Walter y Marcelo Morales (2012) Educación Social en Uruguay: apuntes para pensar la formación. En: Revista *Pedagógica* (Montevideo), Nro. 2, junio de 2012, pp. 88-105. Disponible en: www.pedagogica.fhuce.edu.uy
- Fernández, Ana María (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Biblos.
- Fernández, Lidia (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Aguerre, Tabaré (coord. y editor) (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo, CSIC-UDELAR, Colección Art. 2.
- Freire, Paulo (1986) *La educación como práctica de libertad*. Madrid, Siglo Veintiuno, [1969].
- Frigerio, Graciela (2002) Extraterritorialidad. En: Núñez, Violeta (2002) (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 221-223). Barcelona, Gedisa.
- Frigerio, Graciela (2009) Obstinaciones duraderas. En: AA.VV., (pp. 41-75) *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo, ADESU-MEC.
- Frigerio, Graciela (2005) En la cinta de Moebius. En: Frigerio G. y G. Diker (comps.) (2005) *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coords.) (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Noveduc.
- García Molina, José (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.

- Goodson, Noemi (2013) *El taller lúdico-expresivo como dispositivo pedagógico que interpela la dinámica de la institución educativa y el proyecto pedagógico moderno. El caso de un Proyecto de Inclusión Social*. Tesina Final del Posgrado 'Educación y Desarrollo' (ANEP-UDELAR), defendida en el año 2014. Inédito.
- Goodson Noemi (2014) El taller lúdico-expresivo como espacio productor de sentido/s. La construcción de la experiencia de igualdad. *Revista Nro. 1, #3 de Psicología*. Montevideo, CFE, 2014, pp.23-26.
- Grieco, Luis (2012) *La dimensión grupal de la relación con el saber: estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior*. Tesis de la Maestría 'Psicología y Educación' – Facultad de Psicología – Udelar. Disponible en: www.psico.edu.uy
- Huizinga, Johan (2001) *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial [1954].
- INAME-CENFORES (1996) *Carrera de Educador Social*. Montevideo, CENFORES.
- INAME-CENFORES (2000) *Programa de Formación de Educadores Sociales. Plan de Estudios 2000*. Montevideo, CENFORES.
- Jodelet, Denise (2011) Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. En: *Revista Espacios en Blanco – Serie indagaciones – Nro. 21 – Junio 2011*, pp. 133-154.
- Larrosa, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona, Ed. Laertes.
- Latour, Bruno (2005) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- Lourau, René (1994) *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu [1970]
- Lovesio, Beatriz (2017) *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II*. Montevideo, FLACSO.
- Martinis, Pablo (2012) La pedagogía social y la ampliación de la noción de educación. *Revista Pedagógica* (Montevideo), Nro. 2, junio de 2012, pp. 1-3. Disponible en: www.pedagogica.fhuce.edu.uy
- MEC – Dirección de Educación (2007) *Comisión de Educación y Arte. Aportes para el Debate Educativo 2005-2007*. Montevideo.
- Meerovich, M., Pascual S. y G. Pérez (2018) Hacer educación social en centros de enseñanza media: argumentos, itinerarios e instrumentos. En: CFE (2018) *Revista de educación social y pedagogía social del Uruguay*. RESPU Nro. 2 – mayo 2018, pp. 5-16. Disponible en: <http://cfe.edu.uy/index.php/publicaciones/investigaciones>

- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008) *Ley General de Educación. Ley N° 18.473*. Montevideo: República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- Menin, Ovide (1993) El taller en educación. En: Menin, O. (comp.(1993) *Psicología Educativa. Experiencia de trabajo en talleres de formación realizada en equipo desde la cátedra universitaria*. Buenos Aires, Miño y Dávila, p.17-23.
- Merino Fernández, José (1997) La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. En: *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nro. 1, 1997. Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, pp. 127-155.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008) *Proyecto de Ley General de Educación*. Montevideo, República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO).
- Minnichelli, Mercedes (2013) *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario, Homo Sapiens.
- Miranda F. y G. Vicci (2010) Educación artística en clave de extensión: la experiencia del proyecto “Buscapié”. En: Udelar (2010) *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías, y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo, Taller Gráfico, pp. 129-142.
- Morales, Marcelo (2017) Relación educativa: (des)borde de la práctica. En: En: CFE (2018) *Revista de educación social y pedagogía social del Uruguay*. RESPU Nro. 1 – octubre 2017, pp. 51-63. Disponible en: <http://cfe.edu.uy//index.php/publicaciones/investigaciones>
- Moreno González, Ascensión (2016) *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona, Octaedro.
- Núñez, Violeta y Planas, Teresa (1997) Educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En: Petrus, Antonio (coord) (1997) *Pedagogía social*. Barcelona, Editorial Planteta, pp. 103-129.
- Núñez, Violeta (2002) (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa.
- Núñez, Violeta (2007) *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona. Disponible en: www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf

- ONU (2015) Resolución 70.1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- OREALC/UNESCO (2016) “*Sentidos diversos, lugares comunes: educación hacia el 2030 en América Latina y el Caribe*”. Santiago de Chile. Disponible en: www.unesco.org/fileadmin/.../FIELD/.../Sintesis-taller-sentidos-educacion-al-2030.pdf
- Ortega Esteban, José (2005) La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. En: *Revista de Educación*, nro. 338 (2005), pp. 167-175.
- Pavlovsky, Eduardo (2007) Historia de un espacio lúdico. En: Pavlovsky, Eduardo y Hernán Kesselman (2007) *ESPACIOS y CREATIVIDAD*. Buenos Aires, Galerna.
- Rebellato, José Luis (1995) *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo, Nordan Comunidad [2008].
- Rodríguez, Carmen (2017) Aportes para Pensar por caso: una cuestión de detalles. En: Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coords.) (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Noveduc, pp. 117-139.
- Silva Balerio, Diego (2013) De la pedagogía de lo represivo a una pedagogía de la composición. En: Capocasale, Alejandra y Yoselin Frugoni (coords) (2013) *Educación y derechos humanos: modelos a construir. Miradas problematizadoras*. Montevideo, Ed. Grupo Magro, pp. 233-248.
- Silva Balerio, Diego (2018) Materialidades y sentidos en las prácticas socioeducativas: un vagabundeo entre híbridos. En: Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coords.) (2018) *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Buenos Aires, Noveduc, pp. 213-236.
- Silva, Liliana y Alvaro Fernández (2007) “La comprensión del gesto creador y su inclusión en el proceso educativo”. En: MEC – Dirección de Educación (2007) *Comisión de Educación y Arte. Aportes para el Debate Educativo 2005-2007*. Montevideo.
- Sosa, Laura Mercedes (2008) “El juego y el jugar: sobre la experiencia personal y la trayectoria profesional de un gran maestro”. (Entrevista a Víctor Pavía). En: *Revista educación física y deporte – Universidad de Antioquía*, pp. 17-20.
- Souto, Marta (1996) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Souto, Marta y otros (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Souto, Marta (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

- Souto, Marta (2009) Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. En: Revista *Huellas.es. Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*. Año 1, Nro 1, Madrid, pp. 1-7. Disponible en: [www.apop.es > revista > pdf > edicion_pdf_completa_n1](http://www.apop.es/revista/pdf/edicion_pdf_completa_n1)
- Souto, Marta (2017) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario/Santa Fé, Homo Sapiens.
- Stake, Robert (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Tenti Fanfani, Emilio (2011) Dimensiones y condiciones de la participación: algunas notas para la reflexión. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682011000100007
- Terigi, Flavia (2010) La inclusión como problema de políticas educativas. *Quehacer Educativo*, Abril 2010, Nro. 100, pp. 74-78.
- Trilla Bernet, Jaume (2003) Animación sociocultural. En: Trilla Bernet, Jaume (2003) *OTRAS EDUCACIONES. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa* (pp. 97-137). Barcelona, Anthropos.
- Trilla Bernet, Jaume (2012) Animación sociocultural y educación en el tiempo libre. En: Petrus, Antonio (coord) (2012) *Pedagogía social*. Barcelona, Editorial Planeta, pp.130-153.
- UNESCO (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra. Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Vacheret, Claudine (2014) *Foto, grupo y cuidado psíquico*. Montevideo, Oficina del Libro-FEFMUR [2000].
- Valles, Miguel (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Vigotsky, Lev (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Ed. Crítica.
- Viscardi, Nilia (2017) Educación en cárceles en Uruguay: políticas de subjetividad e integración social. En: CFE (2018) *Revista de educación social y pedagogía social del Uruguay*. RESPU Nro. 1 – octubre 2017, pp. 30-50. Disponible en: <http://cfe.edu.uy//index.php/publicaciones/investigaciones>
- Winnicott, Donald (1999) *Realidad y Juego*. Barcelona, Gedisa [1971].

ANEXO 1

Pauta para *Focus Group* con estudiantes

- 1) ¿Cómo se sienten siendo estudiantes del Instituto?
- 2) ¿Qué espacios de formación con características de taller lúdico-expresivo tuvieron en lo que llevan de formación?; ¿qué les dejó como enseñanza esos espacios? ¿les sirvió para las prácticas?; ¿Cómo?
- 3) ¿Qué hicieron en la práctica pre-profesional de este año?; ¿Cómo se sintieron?; ¿Qué piensan acerca de lo que vivieron en esa práctica?
- 4) ¿Qué aprendieron de esa práctica?
- 5) ¿qué estrategias de intervención utilizaron en el proyecto de práctica?
- 6) ¿utilizaron el taller?; ¿qué es un taller para uds?
- 7) ¿utilizaron algún lenguaje con características lúdico-expresivas?, ¿por qué?
- 8) ¿consideran que les faltó alguna herramienta?
- 9) ¿Participaron de la Muestra de Prácticos?, ¿por qué? ¿qué les pareció?
¿Consideran que la muestra tuvo un valor en la formación de Uds?
- 10) ¿Participaron en la Jornada Lúdica de Cierre del año curricular 2017? ¿Qué les pareció? ¿consideran que tuvo un valor educativo?
- 11) Si pudieran sugerir algo para incorporar a futuro en la formación de los Ed. Sociales, a los efectos de fortalecer las prácticas, ¿qué dirían?

ANEXO 2**Pauta de entrevista a docentes de espacios de formación con características de ‘taller lúdico-expresivo’ (Taller/es)**

1. ¿Cuánto tiempo hace que está a cargo de este curso en el Instituto?; ¿había trabajado en esto antes?, ¿dónde/cuándo?
2. ¿Cómo se siente trabajando en esto (su ‘lenguaje expresivo’) en el Instituto?
3. ¿Cómo podría describir tu estilo de trabajo en el taller de ...? ¿Por qué?
4. ¿Hay otras formas de trabajar en (el lenguaje que corresponda) que conozca?
5. ¿Cuáles son los fundamentos por los cuales trabaja de esa forma y no de otra?
6. ¿Qué es un taller para Ud.?; ¿qué finalidad tiene el trabajo con características de taller en el curso a su cargo?
7. ¿Qué usos le dan lo/as estudiantes de educación social al/os lenguaje/s con el/os que se trabaja en el curso (‘lúdico’, ‘plástica’, ‘lenguaje y comunicación’, ‘tecnología’)?
8. ¿Qué piensa de los usos que los estudiantes le dan a la formación en...?
9. ¿Participó en la organización y montaje de la ‘Muestra de Prácticos’? ¿Cómo estuvo pensada esa ‘Muestra’?
10. ¿Participó en la organización e implementación de la Jornada Lúdica de Cierre del año curricular 2017? ¿Cómo estuvo pensada esa Jornada? ¿Qué le pareció?

ANEXO 3**Pauta de entrevista a docentes de *Práctico***

1. ¿Cuánto tiempo hace que está a cargo de este curso en el Instituto?; ¿había trabajado en esto antes?, ¿dónde/cuándo?
2. ¿Cómo se siente trabajando en esto (el escenario de Práctico que corresponda)?
3. Y lo/as estudiantes, ¿cómo se sienten trabajando en ...?
4. ¿A qué apuntan las propuestas educativas de las prácticas en...?
5. Lo/as estudiantes a su cargo, ¿qué estrategias de intervención educativa utilizan?; ¿por qué?
6. ¿Cuáles son las fortalezas de esas estrategias?; ¿y las dificultades?
7. ¿Utilizan el taller?; ¿por qué?; ¿qué es un taller para Ud.?
8. ¿Utilizan lenguajes con características lúdico-expresivas?; ¿por qué?; ¿con qué frecuencia?; ¿cuáles?; ¿en qué situaciones?; ¿Podría dar algún ejemplo?
9. ¿Participó en la organización y montaje de la ‘Muestra de Prácticos’? ¿cómo estuvo pensada esa ‘Muestra’?
10. ¿Qué piensa Ud. de la formación que brinda el Plan de Estudios 2011 en términos de herramientas de trabajo con lo grupal (taller)?; ¿y en términos de herramientas lúdico-expresivas, ¿le parece adecuada/suficiente?; ¿por qué?
11. ¿Participó de la Jornada Lúdica de Cierre del año curricular 2017? ¿Qué le pareció?

ANEXO 4**Pauta de consulta a Funcionarios de Docencia Indirecta (DOE y Funcionario/as de Gestión Académica)**

- 1) ¿Cuánto tiempo hace que está en este cargo en el Instituto?
- 2) ¿Cómo se siente trabajando en el Instituto?
- 3) ¿Ha participado en la organización y/o implementación de las Jornadas de Bienvenida a la nueva generación 2017 - 2018?; ¿qué valoración haría de la/s misma/s?
- 4) ¿Ha participado en la organización y/o implementación de la Jornada de Cierre del año Curricular 2017?; ¿qué le pareció?
- 5) ¿Ha participado en la organización y/o implementación de la Muestra de Prácticos del año 2017?; ¿qué opinión le merece?
- 6) ¿Qué valoraciones hace 'El/a Fotógrafa/o' de este tipo de jornadas colectivas con características de dispositivo de taller lúdico-expresivo? (pregunta específica para quien cumplió ese rol)

ANEXO 5

Aportes de Informantes calificados

3.7.1. Desafíos y obstáculos que se le plantea a la formación de educador/as sociales en el Uruguay

Entre los desafíos de la formación en educación social en Uruguay I.C.3 destacó la necesidad de que se transforme en formación universitaria. También consideró necesaria una formación con fuerte énfasis en herramientas teórico-conceptuales como modo de matricular la formación. Valoró que para la inclusión de herramientas más concretas de intervención en el campo de las prácticas están los espacios extra-curriculares, por donde podrán circular ‘toda la vida’:

El primer desafío es volverse una formación universitaria (...). Yo creo que una formación de grado tiene que tener cursos que te den vuelta la cabeza. Para aprender juegos, para aprender otros lenguajes tenés toda la vida. Es como cuando hablamos del niño, cuando hablamos del adolescente, esto de instrumentarlo, ¿no?, que aprenda a aprender, que goce aprendiendo, con que la escuela, el liceo, le dé esos elementos, porque después ya está. Lo mismo me parece de una formación profesional, a ver, que el estudiante tenga las herramientas, que la formación le de vuelta la cabeza, contenido duro, denso, mucha organización, mucha institución, mucho Foucault ¿no?, mucho Violeta Nuñez. Y después los instrumentos, que vengan al [Instituto]. Generemos muchos talleres en el [Instituto], que circulen, pero en espacios extra-curriculares, como egresados. Creo que la formación de grado tiene que matricularles la cabeza. Tiene que explotarles la cabeza. La preocupación por la inclusión de herramientas más concretas, tenés toda la formación, creo que es lo interesante de nuestra formación (I.C.3).

3.7.2. Inclusión-exclusión educativa y social

Lo/as informantes calificado/as plantearon dos aspectos en base a los cuales valorar las condiciones de exclusión/inclusión en el campo educativo y social: la posibilidad de conexión con el deseo de aprender, y el acceso a lo común en el ámbito cultural.

3.7.2.1. Posibilidad o no de conexión con el deseo de aprender

I.C.3 entendió como básico el acceso del sujeto a la conexión con el deseo de aprender, lo que va de la mano con la conexión con el deseo de enseñar de los referentes educativos. Consideró importante preguntarse qué generan los dispositivos educativos, desde lo que se hace o no se hace para habilitar y sostener el deseo de aprender, para que se produzcan expulsiones:

Desafiliación y exclusión educativa, una cosa es lo que pasa en la educación, y otra cosa es lo que pasa en lo social. Sí creo que tanto en Primaria, como en Secundaria, como en nivel medio, el mantenimiento de los tránsitos de los muchachos, no son sencillos, ¿no?. No sólo en clave de pobreza, ¿no?. El pasaje por la escuela, y por el liceo, y por la UTU son experiencias que no siempre son ni gratificantes, ni disfrutables. Entonces, no sólo en el caso de los pobres, ¿no?. Entonces hay algo que tenemos que pensar, para que esas escuelas y esos liceos realmente se conviertan en espacios de producción, realmente de enseñanza y aprendizaje, ¿no?. Entonces me parece que esto de la inclusión-exclusión educativa social, bueno, hay algo que tenemos que pensar que estamos haciendo, con un formato, con una perspectiva, que tiene más de un siglo. Hay algo de eso que saca para afuera. No sólo que saca para afuera, sino que obtura la posibilidad del aprendizaje y del disfrute. (...)

Hay algo que nos está pasando desde los dispositivos, desde las perspectivas, desde las cosas que hacemos, y qué no hacemos, que generan expulsiones o, no aprendizaje, ¿no?. Porque uno puede pensar que la exclusión en lo educativo no solo tiene que ver con no estar adentro del sistema, para decirlo de alguna manera, no aprender, ¿no?. Me parece el obstáculo más epistemofílico, ¿no?, en donde, qué le pasa al otro con el aprendizaje, qué genera la escuela, el liceo, la UTU, para que el otro realmente tenga, ¿no?, sostener el deseo de aprender o generar, producir el deseo de aprender. Yo creo que en los niños más pequeños el deseo de aprender está, los pibes llegan a la escuela, a primer año, muertos de ganas de aprender a escribir y a leer. (...) No se decir por qué no puede, debería poder. (...) Estoy trabajando en una experiencia de extensión de Humanidades, en las escuelas de Casavalle. (...) Y uno los ve re gozados a los pibes aprendiendo a escribir. Tiene que ver porque la maestra está re gozada. Y yo creo que si falta eso, falta todo (I.C.3)

3.7.2.2. El acceso a lo común

En la perspectiva de I.C.2 “hay cosas que se producen en clave colectiva y de lo común”, aspecto que está en descuido actualmente. Valoró que la exclusión tiene que ver con el lugar que el sujeto ocupa en relación a los medios de producción, y en este sentido lo que la caracteriza es la pobreza. Problematizó la fragmentación discursiva que considera a la exclusión en función de diferenciar múltiples categorías en función de situaciones particulares e individuales. Consideró que la multiplicación de dispositivos educativos en función de esas categorías genera el riesgo de poner a la infancia en un ‘estado de excepción’, en el sentido que le da Agamben, donde la inclusión lleva a trayectos particulares, y desde los que podría ocurrir que no se acredite nada en concreto. Planteó que es necesario re-pensar el tema de lo diverso en las propuestas educativas, de modo de garantizar el acceso a los saberes y competencias necesarias para la circulación por lo amplio de la cultura:

Creo que lo común es una dimensión que las profesiones de lo social han entrado a olvidar, o por lo menos a descuidar. Yo creo que ahí tenemos un problema (...) Hay cosas que se producen en clave de lo colectivo, de lo común (I.C.2).

Se han generado como dos mil quinientas categorías para pensar la exclusión social. Yo creo que la categoría que sigue primando en relación a otras tiene que ver con cuál es el lugar que uno ocupa en relación a los medios de producción, (...) algo que caracteriza a la exclusión social que tiene que ver con la pobreza. (...)

En esto de pensar la idea de lo común, o sea, cómo se pone en juego lo común, creo que hay una cuestión en esto de pensar la exclusión asociada a las distintas características de grupos minoritarios o no tan minoritarios, que de alguna manera termina colisionando con pensar en algunos aspectos que hacen a lo común. Y eso me parece que ha pasado también en la cuestión educativa, ¿no?. Creo que se han generado un disparate de dispositivos, que atienden una cierta diversidad de tránsitos y de trayectos posibles, en función, en general, a cuáles son las condiciones socio-económicas de la gente, que terminan generando una especie de estado de excepción, ¿no?. Esto que plantea Agamben ¿no?. (...) O sea, me parece que hay algo de (...) pensar tan específicamente que yo los termino sí incluyendo, incluso en dispositivos que son bastante universales, pero generando unos trayectos bien particulares. Entonces, en esto de las prácticas en los liceos hay una cuestión notoria en que hay sujetos que están inscriptos en términos administrativos, pero no pertenecen. Porque, o circulan por los pasillos, o porque tienen concurrencia dispar, incluso propuestas por los propios dispositivos educativos. (...) Un estudiante de UTU vivía en la sala de los educadores del FPB. Bueno, ¿Qué acredita vivir ahí?. No acredita nada, más que una buena relación con [unas personas] que pueden llegar a ser más simpáticos que otros (I.C.2)

Me parece que hay que repensar algunos aspectos de cómo pensamos esto de que la oferta sea diversa. Hay algo de la diversidad, o de la heterogeneidad de oferta que me parece que es interesante. Pero que garanticen ciertas cuestiones en términos de enseñanza que permitan a los sujetos después circular por lo amplio de lo social. (...) Esto de que los gurises salen de los espacios de protección con un largo período de institucionalización, a los 18 años el paraguas de la protección en este país empieza a debilitarse y casi que desaparece, y los gurises salen al mundo sin saber cuánto cuesta un kilo de papa, ¿no?.

(...) Y después me parece que las escuelas debieran de dejar de pensar de absorber tanta cosa, y entrar a pensar la política educativa en términos justamente de integración educativa y social, y generar unas propuestas que desborden el territorio de la escuela. En todos los barrios hay clubes deportivos, hay asociaciones, y eso debiera de ser un nexo necesario. Porque (...) el formato escolar pudiera generar unos recorridos distintos con los gurises, y ahí me parece que podríamos encontrar algunas claves de cómo generar inclusión en términos más hasta ciudadanos si se quiere (I.C.2).

3.7.3. Herramientas para generar escenarios de inclusión

Como herramientas para generar escenarios de inclusión, I.C.2 e I.C.3 jerarquizaron el reconocimiento del otro como sujeto de derecho y la materialidad de las prácticas educativas.

3.7.3.1. El reconocimiento del otro como sujeto de derecho

I.C.3 marcó la importancia de reconocer al otro con posibilidades de circular y de acceder a la cultura para que el otro se ubique en el mundo pudiendo tomar parte y ser parte:

Expulsión social, que no es lo mismo que la expulsión educativa. Bien, yo creo que, primero, el reconocimiento del otro como sujeto igual pero diferente, con iguales derechos. Todos tenemos posibilidades, ¿no?. Entonces creo que una de las cosas más potentes que tiene la formación es la posibilidad de reconocer al otro con posibilidades. Y al reconocer al otro con posibilidades habilita a que el otro se reconozca con posibilidades, con derechos, con posibilidades de circular, de poder acceder con derechos, y eso bueno, creo que aporta (...) al otro la posibilidad de poner en cuestión a las cosas, y ubicarse en el mundo de otra manera. Creo que la posibilidad de que el otro se pueda ubicar de otra manera, es poder circular, como dicen los educadores sociales, desde otros lugares, ¿no?. Poder circular, poder ser, tomar parte, ser parte, acceder (I.C.3).

3.7.3.2. La materialidad de la práctica deja huella

El/la informante calificado/a por Articulación Nacional de la carrera de educación social consideró que hay algo en la materialidad de las prácticas educativas que genera huella, por lo que es uno de los desafíos de la profesión. En cuanto a las herramientas que brinda la formación de grado para trabajar con escenarios de exclusión social, consideró que hay tensiones entre la producción discursiva que se genera desde el Instituto y la materialidad de las prácticas:

La formación brinda un interesante caudal de aspectos conceptuales para entender la exclusión, ¿si?. Yo creo que instrumentalmente es un desafío. Porque la formación tiene un peso interesante en términos de construcción discursiva, los estudiantes construyen con gran facilidad discurso. No por que generen conocimiento nuevo en general, pero sí pueden componer discurso. Pero cuando uno ve el desarrollo de las prácticas concretas, reproducimos más de lo mismo aquello que criticamos.

Me parece que termina, muchas veces existiendo un discurso progresista en relación a la forma de concebir el acto educativo, de concebir a los sujetos, hiper-crítico de las instituciones, de las formas en las que se produce acto educativo, etc. Pero cuando vamos a materializar el desarrollo de cuestiones concretas en términos de actividades, en líneas de acción, caemos en más de lo mismo. No tenemos algunas herramientas de corte, denominémoslo didáctico, o metodológico-didáctico, que no produce una cosa distinta. Eso, no es responsabilidad de los estudiantes, claramente es una responsabilidad de la formación y fundamentalmente de los prácticos. Hay algo en educación que es de corte discursivo, pero hay algo en educación que es de corte material, ¿no?. Y la cuestión de la materialidad en las prácticas concretas de educación social es un debe, es un debe de la profesión. Y la formación de alguna manera viene arrastrando esto.(...) Bueno hay algo en la materialidad que en algún punto también deja huella, ¿no?. Entonces, eso tenemos que entrar a generar.

3.7.4. El Taller (lúdico-expresivo) en la formación de grado

Diferenciamos a continuación consideraciones sobre el papel de los Talleres (lúdico-expresivos) en la formación de grado, según los planes de estudio en la institucionalidad del Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES) y el Consejo de Formación en Educación (CFE/ANEP).

3.7.4.1. En los orígenes de la formación de educadore/as sociales (CENFORES)

En el marco de la formación en educación social de CENFORES, I.C.1 señaló los objetivos que tenía el espacio de trabajo en Talleres expresivos ubicado al inicio de la formación: desestructurar a los estudiantes respecto a formas instituidas y naturalizadas de enseñar y aprender educación secundaria. Esto en la búsqueda de generar mejores condiciones para el aprendizaje, la formación en herramientas para el trabajo con grupos de niños, niñas y adolescentes con un desarrollo de la función simbólica que podría ser considerado deficitario:

Era un espacio de trabajo colocado en primer año. Tenía un objetivo específico: aportar a crear mejores condiciones para el aprendizaje. Desestructurar a los estudiantes. Una idea de formación distinta a la de nivel secundario. Mover al estudiante. Formar en herramientas para trabajar en grupos de niños, niñas y adolescentes, en lo metodológico, también en el entendido de que se trabajaba con una población donde el desarrollo del lenguaje verbal era deficitario. En ese sentido facilitar la expresión. A través de otros lenguajes propiciar el lenguaje verbal, la función simbólica. Niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, un otro muy situado en términos de desarrollo. Propiciar el desarrollo de la función simbólica (I.C.1).

3.7.4.2. En el plan de estudios 2011

En cuanto al papel de los *Talleres* con características lúdico-expresivas en la curricula de formación de grado del Plan de estudios 2011, lo/as informantes calificado/as refirieron a que estos espacios de formación brindan herramientas de construcción de vínculo y de mediación de contenidos:

3.7.4.2.1. Herramienta de construcción de vínculo

En tanto herramienta de construcción de vínculo, éste es la puerta de entrada del resto del proceso de acercamiento a la transmisión de contenidos culturales. En este sentido, “si no hay vínculo no hay relación educativa”:

Es una herramienta fundamental. Pero es una de las tantas. (...) Es como la herramienta a partir de la cual uno puede establecer, empezar a tomar contacto con el otro, ¿no?, puerta de entrada, digamos. Te habilita a construir esa cosa que después se sostiene en la relación educativa, que es el vínculo. Si no hay vínculo no hay relación educativa, es el deseo de, si vos no estás copada... Yo creo que lo lúdico es una herramienta bien importante para poder construir relación educativa, pero no solo en el Educador Social. Las escuelas necesitarían eso, ¿no?. Creo que dentro de todo hay más conciencia, hay un poco más de tradición, llamémosle. Tiene como más espacio (I.C.3).

3.7.4.2.2. Mediación de contenidos

Como herramienta para la mediación de contenidos los lenguajes lúdico-expresivos facilitan la conexión con el disfrute en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Y además, paremos de sufrir con los aprendizajes, ¿no?. No para educar al otro, para que el otro aprenda a escribir, o aprenda a estar en el mundo, tiene que sufrir, ¿no?. Lo lúdico es una buena herramienta para mediar los contenidos. Pero hay otras, lenguaje y comunicación, expresión plástica, el canto, el baile (I.C.3).

3.7.4.2.3. Los lenguajes de los Talleres: una tradición a revisar

I.C.3. consideró que la categoría *lúdico-expresivo* es abarcativa, por lo que los lenguajes con los que trabaja actualmente la formación de grado “puede coincidir o no con el mundo de los posibles”. Valoró como deseable la disponibilidad de múltiples talleres con estas características para la formación permanente de egresados. Finalmente también valoró la posibilidad de acceso a los diferentes lenguajes que brindan éstos:

Lo lúdico-expresivo, la categoría lingüística es como bastante general. Ahí puede entrar mucha cosa. Lo que haya materialmente, concretamente en este momento [en la formación de grado del Plan 2011], puede coincidir o no con el mundo de los posibles. Ahora todo lo que tiene que ver con la informática, la robótica, hay un montón de cosas. Me imagino un Instituto donde, millones de talleres, distintos días, que funcionaran como complemento de la formación para egresados; estaría genial. (...) Además el acceso a los diferentes lenguajes, ¿no? (I.C.3).

I.C.2 en cambio consideró lo lúdico-expresivo como un resabio de la formación vinculado a una tradición, y problematizó la relevancia relativa del trabajo en base a distintos lenguajes, considerando la necesidad de ampliar el espectro de este tipo de instrumentos de formación y de práctica en la actualidad:

Yo creo que lo lúdico-expresivo es un resabio de la formación. Yo creo que, en el afán de que el educador estuviera dotado de unos saberes técnicos sobre algunas cuestiones, lo lúdico y lo expresivo, en unas corrientes de que esto se pusiera en juego en el acto educativo, se puso en la formación de educadores sociales desde su inicio. Y eso lo hemos venido como arrastrando. Yo creo que se asumió como una cuestión de tradición. (...) ¿Por qué nosotros pensamos que lo expresivo tiene que ver con la plástica, por ejemplo, y no con el cine, con la literatura?. Creo que hay una tradición en la formación de educadores sociales donde lo lúdico siempre estuvo. En algún momento se generó la aparición de esto de lo expresivo más en clave plástica, de la plástica o de la expresión plástica y eso quedó. Y no se piensa en otras cuestiones. Por ejemplo, no hay música, no tenemos música. Y hay una cuestión relativa al lenguaje musical: los gurises, la gente, lo utiliza bastante más que otras formas de expresión. (...) Y en ese marco no todo debiera ser obligatorio, sino establecer que estas áreas más instrumentales y ligadas a esta área de conocimiento debieran de ser elegidas por el estudiante. Capaz que sí hay que establecer, *“bueno, algo de esto usted tiene que hacer”*. (...) Capaz que hay que pensar incluso en una cuestión de lo que antes se denominaba como *artes y oficios*, ¿no?. Me parece que hay que cambiar esta idea de que los educadores tenemos como herramienta lo lúdico-expresivo. Me parece que hay que ampliar esa noción del instrumental para poner en juego otras cosas. Que el educador sea capaz de introducir en su práctica con los sujetos eso de la fotografía, el cine. (I.C.2).

3.7.4.3. Proyecto de Extensión ‘Buscapié’

En el Proyecto de Extensión Buscapié lo disciplinar constituyó una excusa para propiciar otro tipo de procesos, vinculados a propiciar condiciones para procesos individuales y grupales de acceso al tránsito por ofertas de la cultura:

Lo disciplinar era una excusa para generar otros procesos..., que tenía que ver con transitar por otras músicas, otros barrios. No sabían manejarse en, su espacio era muy acotado en términos territoriales. ... La conversación tenía que ver más con los procesos individuales y grupales.

I.C.1 señaló que había previos a tener en cuenta a los efectos de garantizar el cuidado en la experiencia del Proyecto:

Buscapié fue una experiencia muy cuidada. ... Tiene que ser cuidada: las condiciones mínimas de quién imparte el taller, y de quien participa. ... También los derivantes: no era un lugar para el entretenimiento. Había previos a considerar.

Esta informante caracterizó la estrategia y metodología de trabajo en los talleres del Proyecto Buscapié como centrada en el trabajo de darle sentido a los registros realizados en las propuestas en base a los diferentes lenguajes. En este proceso era importante la presencia de un otro en el lugar de tercero facilitando condiciones para mirar y mirarse, reconocer y ser reconocido. Estos aspectos habilitaban un cambio de horizonte para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social:

Se les abría en algo, un horizonte distinto. ... La posibilidad de trabajar el sentido de los diferentes registros que ellos habían querido hacer (con las fotografías que tomaron, por ejemplo). Nombrar, categorizar en qué cosas se habían detenido. Y había un tercero que podía testimoniar. ... Si hacían un guion, pensar ese guion, por qué ese guion y no otro. Despejar su vida cotidiana y mirarla. Tomar un corte distinto y mirarse. Jugar. Fue un juego teatral. Reconocer y que el otro lo reconozca.

Finalmente I.C.1 señaló las características y condiciones institucionales requeridas para el trabajo con las características del Proyecto Buscapié, marcando éstas ventajas y dificultades:

Esta forma de trabajo, necesita una disposición muy particular de la institución: flexibilidad, creación sobre la marcha, instituir y destituir. Esa es su ventaja y su dificultad (I.C.1).

ANEXO 6

Formas de organizar el tránsito por las prácticas pre-profesionales desde la Articulación Nacional de la carrera en Educación Social (2017)

En cuanto a la forma de organizar el tránsito por las prácticas pre-profesionales, la Articulación Nacional de la carrera de Educador Social planteó que:

- *Práctico I* inserta a los estudiantes en dispositivos en los que históricamente se han incorporado, a saber, Clubes de Niños, Centros Juveniles, y lo que se llamaba Hogares o residenciales en las políticas de protección
- *Práctico II* introduce a los estudiantes, o bien en espacios más novedosos del desarrollo de las prácticas profesionales, como ser el formato escolar, u otras ofertas, dependiendo en gran medida de la oferta a nivel territorial, o aquellos dispositivos con un nivel de complejidad alto, que son los vinculados al conflicto con la ley penal (privación de libertad y medidas no privativas de libertad).
- El *Práctico III* se trata de prácticas rentadas, en 2 modalidades: inserción en instituciones con las que se haya acordado el contrato laboral de los estudiantes, y la modalidad del lugar de trabajo como espacio posible de práctica. Lo que se espera es que comprenda y aborde desde otro nivel de complejidad y profundidad lo que transitó anteriormente. En el año 2017 los espacios de *Práctico III* se concentraron en liceos públicos (CES) mayoritariamente. Ésta fue la lógica tanto en Montevideo como en el interior del país.

ANEXO 7**Centros de práctica 2017 (material cedido por la Articulación Nacional de la Formación en Educación Social)**

Se detallan a continuación los centros utilizados para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales, discriminados por Departamento y por curso.

| Canelones | |
|-------------------|--|
| Práctico I | Club "Granjeritos" |
| | Club de Niños Abrigaditos |
| | Club de Niños Las Piedras |
| | Club de Niños Sonrisas |
| | Club de Niños La Huellita |
| | Hogar Martirené |
| | Hogar La Huella |
| Maldonado | |
| Práctico I | Club de Niños Los Zorzales |
| | Club de Niños Dionisio Díaz |
| | Centro Juvenil Los Zorzales |
| | Centro Juvenil Dionisio Díaz |
| | Hogar Estudiantil Escuela Agraria San Carlos (UTU) |
| | Hogar Infantil |
| | Unidad Residencial La Casita |
| Montevideo | |
| Práctico I | Ómnibus Itinerante (Proyecto Calle) |
| | Centro Juvenil Capurro |
| | Centro Juvenil El Puente |

| | |
|-----------------------|---------------------------------|
| | Centro Juvenil Giraluna |
| | Centro Juvenil La Pascua |
| | Club de Niños Don Calabria |
| | Club de Niños Giraluna |
| | Club de Niños La Pascua |
| | Club de Niños La Terraza |
| | Club de Niños Casa Abierta |
| | Club de Niños N° 3 |
| | Hogar Abriendo Caminos |
| | Hogar Capurro |
| | Hogar CEIF |
| | Aldea Infantiles |
| | Hogar Reich Sintas |
| | Hogar Abriendo Caminos |
| | Hogar Girasoles |
| | Hogar Lezica |
| | Hogar Machado |
| | Hogar Paulina Luisi |
| Hogar Maruja Stirling | |
| Paysandú | |
| Práctico I | Club de Niños Zorilla INAU |
| | Club de Niños CAFFI |
| | Club de niños Luciernagas |
| | Centro Juvenil Estrella del Sur |
| | Hogar Femenino INAU |
| Rivera | |

| | |
|------------------|---|
| Práctico I | Club de niños Tren de Chocolate |
| | Club de niños Rincón Don Bosco |
| | Club de niños María Auxiliadora |
| | Club de Niños ACJ |
| | Club de Niños Tranqueras |
| | PROPIA INAU |
| | Recreación y Deportes INAU |
| | Hogar Infantil INAU |
| | Hogar Feminino INAU |
| | Hogar de Varones INAU |
| | Hogar Estudiantil de la IDR |
| | Hogar Estudiantil Escuela Agraria (UTU) |
| | Centro Juvenil Misiones |
| | Centro Juvenil Centro Abierto |
| Canelones | |
| Práctico II | UCDIE Santa Lucía |
| | Centro de Barrio Vista Linda |
| | Escuela Técnica de Canelones |
| | Escuela Técnica de Santa Lucía |
| | Jóvenes en Red Progreso |
| | Jóvenes en Red Las Piedras Norte |
| | Unidad Penitenciaria Nº 7 |
| Maldonado | |
| Práctico II | Escuela Nº 44 |
| | Escuela Nº 95 |

| | |
|-----------------------|--|
| | Escuela Nº 107 |
| | Unidad de Educación y Trabajo (INAU) |
| | Escuela Técnica Maldonado |
| | Unidad Nº 13 INR |
| Montevideo | |
| Práctico II | CEC La Teja |
| | CEC Casavalle |
| | CEC Malvin Norte |
| | CEC Casabó |
| | Curso Nº 3 DSEJA |
| | Complejo Belloni INISA |
| | CIAF |
| | Acompañamiento Egreso INISA (INJU) |
| | Acompañamiento Egreso INISA (INAU) |
| | Casa INJU |
| | Revuelos (Programa Calle) |
| | URBANO (MEC) |
| | Portal Amarillo |
| | Unidad Nº 6 INR |
| Unidad Nº 9 INR | |
| Paysandú | |
| Práctico II | FPB Escuela Técnica Superior de Paysandú |
| | UCDIE Escuela Casa Blanca |
| | INR Nº 16 |
| Treinta y Tres | |
| Práctico II | Club de Niños Colibrí |

| | |
|------------------|--------------------------|
| | Hogar de Varones INAU |
| | Hogar Infantil INAU |
| | Escuela Técnica Nº 1 UTU |
| | Escuela Primaria Nº 28 |
| | Escuela Primaria Nº 57 |
| | Escuela Primaria Nº 83 |
| | INR Cárcel Departamental |
| Canelones | |
| Práctico III | CED INAU |
| | Liceo 18 de Mayo |
| | Liceo Nº 1 Canelones |
| | Liceo Nº 2 Canelones |
| | Liceo Nº 2 Las Piedras |
| | Liceo Nº 3 Las Piedras |
| | Liceo Nº 5 Las Piedras |
| | Liceo 18 de Mayo |
| | Liceo Nº 2 La Paz |
| | Liceo Los Cerrillos |
| | Liceo Progreso |
| | Liceo Nº 1 Santa Lucía |
| | Liceo Nº 2 Santa Lucía |
| Maldonado | |
| Práctico III | CEC San Martín |
| | CECAP Maldonado |
| | UCDIE Barrio Benedetti |

| | |
|-------------------|--------------------------------|
| | Liceo de la Barra de Maldonado |
| | Liceo de Punta del Este |
| | Liceo Nº 2 |
| | Liceo Nº 5 |
| | Liceo Nº 6 |
| Montevideo | |
| Práctico III | Liceo Nº 11 |
| | Liceo Nº 13 |
| | Liceo Nº 14 |
| | Liceo Nº 16 |
| | Liceo Nº 17 |
| | Liceo Nº 18 |
| | Liceo Nº 19 |
| | Liceo Nº 21 |
| | Liceo Nº 23 |
| | Liceo Nº 24 |
| | Liceo Nº 25 |
| | Liceo Nº 32 |
| | Liceo Nº 37 |
| | Liceo Nº 38 |
| | Liceo Nº 39 |
| | Liceo Nº 40 |
| | Liceo Nº 41 |
| | Liceo Nº 45 |
| Liceo Nº 46 | |
| Liceo Nº 48 | |

| | |
|------------------------------|--------------------------|
| | Liceo N° 53 |
| | Liceo N° 57 |
| | Liceo N° 60 |
| | Liceo N° 62 |
| | Liceo N° 66 |
| | Liceo N° 70 |
| | Liceo N° 73 |
| Paysandú | |
| Práctico III | Liceo N° 1 |
| | Liceo N° 2 |
| | Liceo N° 3 |
| | Liceo N° 5 |
| | Liceo N° 6 |
| | PROMESEM |
| | UCDIE |
| | Museo Histórico |
| | CECAP |
| Treinta y Tres | |
| | Escuela N° 28 |
| | Escuela N° 57 |
| | Escuela N° 83 |
| Práctico II y III fusionado. | Escuela Primaria N° 28 |
| | INR Cárcel Departamental |
| | Escuela Técnica N° 1 UTU |
| | Casa de la Cultura IDM |

| | |
|--------------|-----------------------------|
| | Villa Estudiantil de la IDM |
| Práctico III | Hogar de Varones INAU |
| | Liceo Nº 3 |
| | Liceo Nº 4 |
| | Liceo de Vergara |

ANEXO 8

Índice de Tablas

- **Tabla Nro. 1:** Representaciones sobre el Taller como dispositivo Pedagógico..... 160
- **Tabla Nro. 2:** Representaciones sobre el Taller lúdico-expresivo como dispositivo en la formación de grado..... 162
- **Tabla Nro. 3:** Estrategias y herramientas educativas lúdico-expresivas. Representaciones de docentes de *Taller*..... 164
- **Tabla Nro. 4:** Estrategias y herramientas educativas lúdico-expresivas. Representaciones de estudiantes, docentes de *Taller* y docentes de *Práctico*..... 165
- **Tabla Nro. 5:** Dispositivos lúdico-expresivos en la construcción de escenarios de inclusión en las prácticas pre-profesionales según lo/as estudiantes de *Práctico I, II y III*..... 166
- **Tabla Nro. 6:** Clima, estilo y cultura institucional en base a las representaciones de los diferentes colectivos del Instituto de Formación..... 167
- **Tabla Nro. 7:** Representaciones sobre el dispositivo lúdico-expresivo en las Jornadas institucionales de Apertura y Cierre de año curricular 2017..... 168
- **Tabla Nro. 8:** Representaciones sobre el dispositivo lúdico-expresivo en la Muestra de Práctico 2017..... 169
- **Tabla Nro. 9:** Aportes de Informantes Calificado/as..... 170
- **Tabla Nro. 10:** El dispositivo lúdico-expresivo en el Proyecto de Extensión '*Buscapié*' 171

Tabla Nro. 1: Representaciones sobre el *Taller* como dispositivo pedagógico

| | Estudiantes | Docentes de <i>Taller</i> | Docentes de <i>Práctico</i> |
|--|---|--|--|
| Participación | Espacio de intercambio | Participación (D.L-E.2 y D.L-E.5) | Participación (D.P.2, D.P.5, D.P.6, D.P.7) |
| Componente experiencial | Fuerte componente experiencial | Especificidades del trabajo y la experiencia con cada uno de los lenguajes lúdico-expresivos | Requiere pasar por la experiencia (D.P.1 y D.P.9) |
| Trabajo sobre los vínculos | | Trabajo sobre los vínculos (D.L-E.2 y D.L-E.5) | Proceso colectivo |
| Construcción de proceso colectivo de conocimiento | | | Presencia de roles pre-establecidos (D.P.5) <hr/> Co-construcción de conocimiento <hr/> Apertura a lo que suceda (D.P.2) |
| | ' <i>Tallar</i> ', dar forma a algo (E.1) | | Producción (síntesis, conocimiento, producto u objeto externalizable) (D.P.5) |
| Singularidades del proceso de transmisión | | <i>Taller</i> : por qué no es una asignatura. Qué es un taller. Tiene que ver con el lugar que ocupo yo, el lugar del saber, y cómo se construye el saber (D.L-E.5) | Singularidades en el proceso de transmisión: el lugar del saber, la circulación y co-construcción de saber <hr/> Diferenciar los objetivos del taller en las tareas: - del/a educador/a - del <i>tallerista</i> y el <i>tallerismo</i> (experto en la técnica) (D.P.9) <hr/> Actividades del/a educador/a que <i>se parecen a un taller</i> , porque integran alguna/s herramienta/s de éste (D.P.9) |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Metodología y técnica de trabajo | | Especificidades de la metodología y técnica de trabajo en base a la integración de diferentes lenguajes | Una metodología de trabajo, además de una técnica (D.P.6) |
| Articulación teoría-práctica | Articulación entre conocimientos teóricos y prácticos | Centralidad del <i>hacer</i> y el <i>aprender haciendo</i> (D.L-E.4) | |
| Tensión entre los enfoques grupal/PEI | | | Tensión entre el enfoque grupal del taller y el Proyecto Pedagógico Individualizado (PEI) |
| Problemas asociados a la polisemia en el uso del término | | | La dimensión grupal no necesariamente está presente en un taller (D.P.9) |
| | | | Problema: uso indiscriminado e impreciso que en ocasiones se da al término (D.P.5 y D.P.7) |

Fuente: elaboración propia en base a datos de investigación de tesis

Tabla Nro. 2: Representaciones sobre el Taller lúdico-expresivo como dispositivo en la formación de grado

| | Estudiantes | Docentes de Taller | Docentes de Práctico |
|--|---|---|---|
| Participación vivencial | Las vivencias del <i>Taller</i> : ‘desarma’, ‘desestructura’, ‘descontractura’ (E.2 y E.4) | Participación vivencial y experiencial (D.L-E.2, D.L-E.3, D.L-E.5, D.L-E.6) Singularidad e intransferibilidad de la experiencia formativa por otras vías (D.L-E.3) | Requiere experimentar (D.P.1 y D.P.9) |
| Trabajo sobre los vínculos y la grupalidad | El cuerpo y el trabajo sobre sí en el <i>Taller de Plástica</i> (E.2) Trabajo sobre los vínculos y la grupalidad en el <i>Taller Lúdico</i> (E.1, E.2 y E.4) | Trabajo sobre los vínculos: consigo mismo, con los otros y con la cultura (D.L-E.1, D.L-E.6) | En el Taller Lúdico aprenden a trabajar con grupos (D.P.1) |
| Integralidad de la formación | El ingenio y la mirada (E.3) | Experiencia de formación integral e integradora (D.L-E.6) | <i>Talleres</i> : Cuerpo, Inteligencia y Academia |
| El lugar del saber y la relación con el saber | Aprender desde otro lugar: el juego, la acción y la práctica (E.3 y E.8) | El lugar del saber y su construcción en el proceso de transmisión (D.L-E.5) | El Taller, la relación con el saber y el lugar de la transmisión: espacio de construcción colectiva |
| Metodología de transmisión | Aprendizaje de una metodología y técnica de trabajo profesional (E.7) | La denominación: <i>¿Asignatura o Taller?</i> (D.L-E.5) | Una metodología didáctico-pedagógica de transmisión |
| Relación teoría-práctica | Pertinencia del dispositivo de taller lúdico-expresivo en la formación de grado (E.1) | Apropiación, conexión con la práctica y transferibilidad del conocimiento (D.L-E.3) | No lo fundamentan demasiado (D.P.1, D.P.6 y D.P.7) |
| Relación con las prácticas pre-profesionales | Los piques del taller en la cancha de la práctica (E.7) | Cuando llegan a las prácticas de 2do. año es con lo que cuentan (D.L-E.5) | Cuesta integrar (D.P.1) Lo piensan o lo aplican de la misma |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Relación con las prácticas pre-profesionales</p> | <p>Aprender a exponerse y comunicar en un grupo (E.6, E.8 y E.9)</p> <p>Herramientas para la construcción de vínculo en la relación educativa (E.7 y E.9)</p> <p>Motivar y generar condiciones para conectar con el deseo de aprender (E.6)</p> <p>Innovar y crear en las formas de transmisión de contenidos (E.6)</p> | <p>¿y esto a qué te lleva?, ¿y esto a qué te lleva? (D.L-E.6)</p> | <p>forma en que ellos lo vivieron (D.P.1)</p> <p>Queda escindido (E.1)</p> <p>A veces se ven contradicciones importantes (E.1)</p> <p>El problema de los discursos del <i>Práctico</i>: ‘no somos recreadores...’ (D.P.5)</p> <p>A Educación y Tecnología le podrían sacar mucho más jugo. No veo que lo integren demasiado (D.P.1)</p> |
| <p>Desafíos de la propuesta de formación de grado</p> | <p>“Traer” al Instituto recursos propios (E.1)</p> <p>Fortalecer la presencia de recursos lúdico-expresivos en la formación de grado (E.1)</p> | <p>Los tiempos lentos de la <i>Plástica</i> y la rapidez e inmediatez de las generaciones actuales, particularmente las más vulnerables (D.L-E.6)</p> | <p>Escisiones y contradicciones entre el <i>Taller</i> y el <i>Práctico</i></p> <p>Los <i>Talleres</i>: ¿Asignaturas <i>Auxiliares</i> del <i>Práctico</i>? (D.P.7)</p> <p>La metodología de enseñanza en la clase de <i>Práctico</i> (D.P.9)</p> |

Fuente: Elaboración propia en base a de investigación de tesis

Tabla Nro. 3: Estrategias y herramientas educativas lúdico-expresivas. Representaciones de docentes de Taller.

| | Taller Lúdico (1er. año) | Taller de Plástica (2do. año) | Taller Comunicación y Lenguaje (3er. año) | Taller Educación y Tecnología (4to. año) |
|--|---|---|---|---|
| Trabajo sobre los vínculos y la grupalidad | Trabajo sobre los vínculos y la grupalidad (D.L-E.2 y 5) | Autodescubrimiento (D.L-E.1) Vínculo con otros y con Cultura(D.L-E.6) | | Trabajo individual y colaborativo (D.L-E.4) |
| Estrategia para movilizar y provocar cambios | Estrategia para provocar y movilizar cambios (D.L-E.5) | Producto material que permite <i>verse en un espejo</i> (D.L.E.1) Autoría (D.L-E.6) | | |
| Estrategias de enseñanza y aprendizaje: <i>Disfrute</i> <i>Exploración</i> <i>Aprender haciendo</i> <i>Aprendizaje grupal</i> | Conexión con el disfrute (D.L-E.5) Lo lúdico como actitud (D.L-E.5) Jugar: una práctica cultural a ser enseñada(DLE5) Aprendizaje grupal (D.L-E.2) | Exploración en profundidad (D.L-E.6) Detenimiento/ Lentitud (D.L-E.6) Disciplina (D.L-E.1 y 6) | Planificación e implementación conjunta entre docente y estudiantes de prácticas lúdico-creativas para contexto educativo de encierro (D.L-E.3) | Hacer (D.L-E.4) Aprender haciendo (D.L-E.4) |
| Vínculo con los diversos lenguajes de la cultura Dimensión estética | Eje de conocimiento <i>Juego y recreación</i> (D.LE.5) Acceso al conocimiento y disfrute de los diversos lenguajes(D.L-E.5) | Eje de conocimiento <i>'Arte y Cultura'</i> : vínculo con lenguajes de la cultura (D.L-E.6) Dimensión estética (D.L-E. 6) | Integración de diversos lenguajes expresivos (D.L-E.3) El lenguaje verbal atraviesa toda la propuesta(D.LE.3) | Amplitud de herramientas tecnológicas y digitales disponibles (D.L-E.4) |
| Vínculo teoría-práctica | Uso del lenguaje lúdico para diferentes objetivos (D.L-E.5) | Acompañamiento a los estudiantes en la búsqueda de links con situaciones de la práctica (D.L-E.6) | Integración entre teoría y práctica (D.L-E.3) Experiencia de integración entre la formación en el Instituto y el espacio de práctica pre-profesional (D.L-E.3) | Demandas de docentes de otros cursos (D.L-E.4) |

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de tesis

Tabla Nro. 4: Estrategias y herramientas educativas lúdico-expresivas. Representaciones de estudiantes, docentes de Taller y docentes de Práctico

| | Docentes de Taller ⁶ | Docentes de Práctico | Estudiantes |
|---|---|--|--|
| Aprendizaje vincular | Trabajo sobre los vínculos | | (E.6) Construcción de nuevas modalidades vinculares, transferibles a otras situaciones |
| Transmisión | Vínculo con los diversos lenguajes de la cultura | LenguajeS de transmisión: el mimo en la resolución de conflictos (D.P.11) | Innovar y crear formas de transmisión de contenidos (Ver tabla 2) |
| Estrategias para potenciar aprendizajes: <i>Exploración</i> <i>Disfrute</i> <i>Aprender haciendo</i> <i>Aprendizaje grupal</i> | Estrategias de enseñanza y aprendizaje: - <i>Disfrute</i> - <i>Exploración</i> - <i>Aprender haciendo</i> - <i>Aprendizaje grupal</i> | Correrse de la concepción de que “transmitir implica explicarles. (...) Cuesta correrse de eso. Más desde lo vivencial”(D.P.11) Entusiasmar para que aprendan (D.P.3) | Habilitar otros espacios educativos más allá del aula (E.6) |
| Estrategias para provocar cambios | Estrategia para provocar y movilizar cambios (DL-E.5) (internos, interpersonales y con la cultura) (D.L-E.6) | Jugar para provocar efectos modificando el contexto (D.P.2) (D.P.2): Dejar un libro arriba de una mesa y ver qué pasa ‘Momentos lúdicos’ en actividades grupales e institucionales (D.P.3) Agenciamiento del trabajo con la música y el cuerpo (D.P.11) | Romper concepciones previas y proponer (E.8) Metodologías de ruptura de lógicas institucionales cristalizadas (E.6) |
| Vínculo teoría-práctica | Vínculo teoría-práctica | El juego para emular y ponerse en situación de práctica (D.P.5) | |
| Imaginario en conflicto | | Vigilancia epistemológica respecto a que la tarea sea educativa (D.P.5) | Encrucijada de significaciones: ¿Recreadores o Educadores? (E.6, 7 y 9) |
| Actitud lúdica: Salud y Educación | El jugar como actitud Jugar: una práctica cultural a ser enseñada | Juego y Salud: el jugar como actitud (D.P.2) | |

Fuente: Elaboración propia en base a datos de investigación de tesis

⁶ Esta columna integra las categorías que se desprenden de la tabla Nro. 3

Cuadro Nro. 5: Dispositivos lúdico-expresivos en la construcción de escenarios de inclusión en las prácticas pre-profesionales según lo/as estudiantes de *Práctico I, II y III*

| | <i>Práctico I</i> | <i>Práctico II</i> | <i>Práctico III</i> |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|---|
| Centro Educativo /población | Hogar de Adolescentes | Jóvenes en situación de calle | Centro Liceal |
| Lenguaje | Plástica | Música | Recreación |
| Contenido/s | Arte | Composición de letra/s | Vínculo con la institución educativa (en espacios de patio y pasillo) |
| | Vínculo intragrupal (convivencia) | Trabajar vivencias de exclusión | Vínculo con red educativa barrial |
| Estrategia: individual/grupal | Grupal | Grupal | Grupal, institucional y comunitaria |

Fuente: elaboración propia en base a investigación de tesis

Tabla Nro. 6: Clima, estilo y cultura institucional en base a las representaciones de los diferentes colectivos del Instituto de Formación

| | Funcionarios de Docencia Indirecta | Docentes de Taller | Docentes de Práctico | Estudiantes |
|--|--|---|--|--|
| Nuevas funciones y roles académicos | Creación de nuevas funciones y roles académico-institucionales (F.G.A.1 y F.G.A.2) | | | |
| Espacios de convergencia institucional | Dispositivos de trabajo académico que involucraron a docentes, estudiantes y funcionarios (F.G.A.1) | Los <i>Talleres</i> y espacios de convergencia institucional (D.L-E.6) | | |
| Dispositivos lúdico-expresivos para encuentro de todo el colectivo Participación protagónica de estudiantes | Lo que produce lo colectivo (en las jornadas que integran dispositivos lúdico-expresivos)(F.G.A.1) | Apuesta institucional a potenciar dispositivos lúdicos para el encuentro de todo el colectivo (D.L.E.2) | Una tradición que le da calidez al Instituto (D.P.8) | Participación y protagonismo del estudiantado en la vida cultural del Instituto(f.g.1) |
| Debates académicos | | | Discusiones y debates académicos en la vida cotidiana del Instituto | |
| Intensidad, calidad e innovación en la relación con el conocimiento | | Espacios de convergencia institucional facilitan la generación de diversidad de proyectos (D.L-E.6) | Intensidad, calidad e innovación en la relación con conocimiento (D.P.8) | |
| Trabajo en equipo | Trabajo en equipo | | | |
| Satisfacción de todos los colectivos | Satisfacción de lo/as docentes, estudiantes y funcionario/as de docencia indirecta con la vida académica del Instituto | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de investigación de tesis

Tabla 7: Representaciones sobre el dispositivo lúdico-expresivo en las Jornadas institucionales de Apertura y Cierre de año curricular 2017

| | Docentes de Taller | Docentes de Práctico | Estudiantes | Funcionario/as Doc. Indirecta |
|--|---|---|---|--|
| Trabajo sobre los vínculos y Construcción de clima de relacionamiento institucional | Institucionalizar otra forma de vincularse (D.L-E.5) Posibilidad de tejer lazos con otros docentes en la planificación (D.L-E.4) | Encuentro ‘desde otro lugar’ entre los diferentes actores institucionales (D.P.1) Compartir (D.P.7) | Convivencia entre diferentes actores (E.1) “Involucrarnos en los recorridos culturales, y traerlo acá adentro” (E.1) Un clima institucional: “jugué con la DOE, jugué con la bedel” (E.4) | Integración de estudiantes, docentes y funcionarios en las mismas actividades (FGA1) Construcción de climas de relacionamiento institucional (FGA2) Generación de confianza (FGA2) Autoridad (FGA2) |
| Disfrute Fiesta Celebración Movimiento | Disfrute (D.L-E.5) (D.L-E.5) Enganche y llegada del lenguaje lúdico | Disfrute (D.P.7) Fiesta/Celebración Movimiento (D.P.5) | | Disfrute (FGA2) Creatividad (FGA1) |
| Potencial transformador | Potencial transformador del dispositivo lúdico-expresivo (D.L-E.5) | ‘Ceremonias mínimas’ para pasar a ‘ser parte de’, en la ‘aventura de la formación’ (D.P.4) | “Tener posibilidad de expresar y decir” (E.4) | Lo que genera lo colectivo, la creación de lo colectivo (FGA1) |
| Transmisión y recontextualización de aprendizajes | Posibilidad para los estudiantes de re-contextualizar lo aprendido en los <i>Talleres</i> (D.LE.4) | ‘Pasaje de conocimiento’ entre generaciones de estudiantes (D.P.7) Retomarlos en el aula (D.P.6) | “Armar recorridos que tengan que ver con lo cultural. Eso lo tiene que hacer el Instituto” (E.1) | Presentación de la normativa institucional de manera amigable Despertar interés Darle sentido(FDI) |
| Integralidad de la propuesta formativa del Instituto Cuidado | Integralidad en la propuesta formativa del Instituto (D.L-E.6) | Mensaje simbólico: lo que ofrece el Instituto está dentro y fuera del aula (D.P.3) (D.P.5) Cuidado metodológico y estético de lo que se quiere ofrecer al otro | Un lugar de referencia y pertenencia (E.5) | Recibir, hacer lugar, cerrar un momento, también tienen que ver con la formación (FGA1) |
| Historia Tradición Gesto de identidad profesional | | Generar historia y acumulación (D.P.7) Una tradición que le da calidez al Instituto (D.P.8) | Un gesto (E.6) “Un pedacito nuestro” (E.7) | |

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de tesis

Tabla Nro. 8: Representaciones sobre el dispositivo lúdico-expresivo en la Muestra de Práctico 2017

| | Docentes de Taller | Docentes de Práctico | Estudiantes | Funcionario/as Doc. Indirecta |
|---|--|--|---|--|
| Los lenguaje/S de la Muestra | Poner en juego, desde la exposición, estrategias vinculadas a la lúdica, a lo recreativo (D.L-E.2) | Afiches: “Ir y leer..., si es todo texto, texto...” (D.P.2) Muestras interactivas (D.P.2) Espacios de diálogo e intercambio de experiencias (D.P.2) | Nos aportó eso de hacer el Afiche (E.8) “Me sirvió para organizar mi discurso” (E.4) “Es como un trabajo” (E.8) | “Videos conectados con computadora que podían ser activados, hubo más interacción del que venía a ver” (F.G.A.2) |
| Tensiones y Conflictos: las exigencias los lenguajes | (D.L-E.1) Muestra de posters: una ‘exigencia académica’ de nivel universitario | Necesidad de diversificar los lenguajes de presentación (D.P.6 y D.P.7) | “No me dio la vida...” (E.3) Fue difícil hacer el Poster (E.3) | Exigencias académicas de <i>Práctico II</i> (F.G.A.1) |
| Logros: Soportes Estética Sinergia de aprendizajes Integración de diferentes actores Vinculación con la práctica Visibilidad Institucional | La creación de los soportes de la Muestra de posters: ¿acto fundacional? (D.P.1) La Muestra y su vinculación con la práctica en ámbito de privación de libertad (D.L-E.3) | Creatividad de los estudiantes (D.P.3 y 10) Trabajo de pienso, enunciación, comunicación y creatividad de lo/as estudiantes (D.P.1) Intercambios teóricos sobre las prácticas (D.P.2 y D.P.3) Visibilidad institucional de la educación social y sus productos (D.P.10) | Hermosísimo, parecía una exposición (E.4) ‘Eso tiene que pasar’ (E.1) Los bordes de la formación: entre el adentro y el afuera del aula | Una presentación de Nivel Terciario (F.G.A.2) Potenció la dimensión estética (F.G.A.2) Integró a docentes, estudiantes y egresados (F.G.A.1) Sinergia de aprendizajes (F.G.A.1) Exponer y compartir fuera del aula (F.G.A.1) |
| Potencial institucional | Espacios de convergencia institucional para la elaboración de diversidad de proyectos (D.L-E.6) | Profundizar y amplificar la muestra de <i>Práctico I</i> (D.P.11) Evaluación, devoluciones y reconocimiento de la producción de estudiantes (D.P.4) ‘Militancia académica’ (D.P.7) | El mensaje institucional: ¿Hay clase?(E.6) Debería ser obligatoria para todos (E.1) | Espacio a seguir construyendo (F.G.A.2) |

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de tesis

Tabla Nro. 9: Aportes de Informantes Calificado/as

| | Informante I | Informante II | Informante III |
|---|---|---|--|
| Desafíos de la formación en educación social en el Uruguay | | Sentar bases para la vida universitaria. Se concretaron convenios con Facultades (udelar) | Transformarse en formación universitaria |
| Inclusión/exclusión social y educativa | | El acceso (o no) a lo común | Posibilidad (o no) de conexión con el deseo de aprender |
| Herramientas para generar escenarios de inclusión | Facilitar condiciones para el acceso a procesos de simbolización | La materialidad de las prácticas | Reconocimiento del otro como sujeto de derecho |
| El Taller (lúdico-expresivo) en la formación de grado | Planes de estudio (institucionalidad Inau/Cenfores) | Plan de estudios 2011 (institucionalidad CFE) | |
| | Generar mejores condiciones para el aprendizaje | | Herramienta de construcción de vínculo |
| | Desestructurar a lo/as estudiantes | | Mediación de contenidos |
| | Formar en herramientas metodológicas para trabajar en grupo con niños, niñas y adolescentes | Los lenguajes de los <i>Talleres</i> : una tradición a revisar | Los lenguajes de los <i>Talleres</i> en el mundo de los posibles |
| | En el trabajo con poblaciones vulneradas en sus derechos, facilitar la expresión, la función simbólica y el lenguaje verbal a partir de otros lenguajes | | |

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de tesis

Tabla Nro. 10: El dispositivo lúdico-expresivo en el Proyecto de Extensión ‘Buscapié’

| | |
|---|--|
| Transmisión | Lo disciplinar como excusa para generar otros procesos |
| Grupal e individual | Atención a procesos individuales y grupales |
| Cuidado | Una experiencia muy cuidada |
| Producción de sentido | Trabajo en torno al sentido de los registros sensibles |
| Simbolización Desarrollo de la función simbólica | Nombrar, categorizar en torno a la experiencia sensible |
| Mediación vincular | Presencia de otro como tercero |
| | Mirar y mirarse |
| | Reconocerse y ser reconocido |
| Potencial institucional para destituir e instituir | Necesita una disposición muy particular de la institución: flexibilidad, creación sobre la marcha, instituir y destituir. Esa es su ventaja y su dificultad. |

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de tesis