

Informe final publicable de proyecto

Prácticas socioeducativas con adolescentes en la ciudad de Montevideo: técnicas, tácticas y ambientes para la enseñanza.

Código de proyecto ANII: FSED_3_2022_1_175066

Fecha de cierre de proyecto: 01/03/2025

SILVA BALERIO, Diego (Responsable Técnico - Científico)

LAHORE, Hernán (Investigador)

PASTORE HERNÁNDEZ, Paola (Investigador)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (Institución Proponente) \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

Resumen del proyecto

El proyecto se centra en el estudio las prácticas de enseñanza de educadoras/es sociales con adolescentes, y en los saberes de la formación en educación social para instituir un marco teórico y metodológico que apunte la función pedagógica que ejercen los profesionales. Históricamente, la formación de educadoras y educadores sociales en Uruguay ha estado marcada por la transición desde un perfil técnico-asistencial hasta la profesionalización, lo que ha implicado cambios en los planes de estudio y una progresiva valorización de la función pedagógica centrada en incrementar las relaciones de los sujetos de la educación con la cultura.

En el marco de una investigación más amplia —que incluye revisión bibliográfica, análisis de monografías de egreso y grupos de discusión con docentes y educadores— se identifican cinco grandes áreas de saberes de la formación: (1) educación social como práctica educativa y profesión, (2) realidad social y contextos educativos, (3) sujeto de la educación y ética profesional, (4) acción educativo social y (5) producción y circulación de conocimiento. Se profundiza en el rol de las prácticas preprofesionales como dispositivo de alternancia, siguiendo a Ferry (1997), que permite la confrontación entre la teoría y la práctica, y se destaca la necesidad de articular saberes en un dispositivo circular de aprendizaje.

El análisis final pone de relieve la importancia de delimitar saberes fundamentales de carácter prescriptivos organizados en relación a las necesidades de aprendizaje (subsistencia, protección, afecto, comprensión, participación, ocio, creación, identidad y libertad) que garanticen coherencia formativa y reduzcan la discrecionalidad profesional. Se concluye que la enseñanza de estos saberes fundamentales debe articularse con metodologías participativas, dialógicas y situadas, de modo que los educadores sociales puedan ejercer una función pedagógica de enseñanza de saberes incluso en contextos institucionales y sociales adversos, contribuyendo a incrementar las relaciones con el saber de los adolescentes y la construcción de ciudadanía.

Ciencias Sociales / Ciencias de la Educación / Educación General (incluye entrenamiento, pedagogía y didáctica) / Pedagogía social

Palabras clave: Producción de conocimiento / Prácticas educativas / Investigación /

Antecedentes, problema de investigación, objetivos y justificación.

El proceso de profesionalización de la tarea educativa ha promovido la generación de prácticas de investigación y de producción de saberes como ampliación de las prácticas profesionales de los y las educadores sociales. En este sentido se han conformado líneas de investigación que desde el Instituto Académico de Educación Social (IAES) impulsan la producción de saberes siguiendo la experiencia de universidades y pedagogos de la región y el mundo. Investigar las prácticas socio-educativas tiene una reciente historia en nuestro país y requiere de profundizaciones. Sostiene Sánchez (2021) sobre el saber "La práctica, por sí misma, no produce efectos en cuanto al saber, sino a condición de realizar un trabajo sobre ella. Existe un mito, entre algunos profesionales, que sostiene que la práctica produce por sí misma un conocimiento, un saber hacer. Es un delirio compartido por muchos. Nada más lejos de la realidad. Al contrario, la práctica produce rutina, repetición, inercia, cansancio, desinterés, mecanización del acto y mortificación del deseo." (pág. 18-19) Desde esa perspectiva es que nos proponemos problematizar la racionalidad que pone de manifiesto que el "saber-hacer siempre supone un saber a enseñar, dado que los contenidos a enseñar no llevan en sí mismos la manera de enseñarlos." (Houssaye, 2014: 276)

Dos de los investigadores de este proyecto, Paola Pastore y Hernán Lahore, han sido protagonistas en la instalación de la enseñanza como función de la educación social a partir de la elaboración del programa, en 2012, de la unidad curricular del plan 2011, Didáctica de la educación social, y de proponer un cambio en el plan 2023 para la creación de la unidad curricular Teorías y fundamentos de la enseñanza en la educación social. La inclusión de la teorización sobre la enseñanza y las relaciones con el saber en el campo de la educación social ha significado una contribución relevante para afianzar la dimensión pedagógica de la formación en educación social, históricamente anclada en funciones asistenciales, preventivas y de control social.

Como sostiene Pastore (2021) es clave "situar a la enseñanza como categoría que atraviesa las prácticas de los y las educadores/as sociales y como una dimensión del trabajo educativo-social. Hablar del enseñar y su práctica requiere

de algunas precisiones teóricas que han sido poco exploradas por los y las educadores/as sociales en nuestro territorio. Enseñanza, enseñar, transmitir y transmisión compone una trama teórico-práctica que propone nuevos recorridos para la acción y la reflexión de educadores/as sociales. ¿Enseñan los y las educadores/as sociales? ¿Qué enseñan? ¿Cómo lo hacen? ¿Cómo se produce una transmisión educativa? ¿Cuáles son los saberes de la transmisión? ¿Por qué transmitir? Sin ánimos de brindar respuestas acabadas, ni recetarios, el artículo propone algunas pistas para conceptualizar, reflexionar y debatir en torno a la enseñanza y sus modos de proceder en las prácticas educativo-sociales. Enseñanza, categoría que nos permite revisar la relación pedagógica proponiendo nuevos sentidos reconociendo las relaciones epistemológicas que se desarrollan en y a partir de la acción educativa. Enseñar una práctica. Transmitir el encargo. Transmisión aquello que queda a modo de comienzo y que requiere continuidades, eso que se lleva el otro para sí y sus recorridos sociales. Así entendida la relación educativa es un encuentro entre los sujetos y la cultura que promueve, entre otras cuestiones, relaciones de saber (Charlot, 2007; 2008)."

En un mismo sentido, Lahore (2017) sostiene que la "reflexión sobre la enseñanza acompaña a la humanidad desde la Antigüedad, pero el oficio del enseñante se ha ido transformando a lo largo de su historia. Nuestras escenas cotidianas nos reclaman nuevas formas de pensar las profesiones de la educación. Los adolescentes de hoy tienen diversas y nuevas oportunidades de entrar en contacto con múltiples saberes, y mediante internet en el momento en que más lo deseen. Sin desconocer las posibilidades y motivaciones que las tecnologías brindan para que los adolescentes aprendan, incluso sin la presencia adulta, el saber es el mediador que convoca al encuentro educativo en cualquiera de los escenarios institucionales posibles."

En el informe final del proyecto Cartografías analítica sobre las prácticas de enseñanza en los hogares de INAU (Silva Balerio, Pastore y Lahore, 2019) concluimos que "la enseñanza es una noción poco abordada, discutida y problematizada por parte de las educadoras y educadores en los hogares de adolescentes. Se identifican en las prácticas de enseñanza un modo de relación singular, activo y participativo con el saber, que está orientada por ciertas finalidades. También la enseñanza se asocia a lugares comunes como la lógica del agradecimiento o del ejemplo de vida. Se trata de una categoría relevante sobre la cual es necesario seguir explorando para darle mayor densidad práctica y teórica".

En el campo de la educación social, en particular en el sistema penal juvenil, se producen efectos de enseñanza que remiten a la crueldad y la violencia. En una investigación que realizamos en el marco de la unidad académica asociada con el Instituto de psicología, educación y desarrollo humano y el Instituto Académico de Educación Social sostenemos que "El sistema de privación de libertad produce subjetividades mediante el encierro compulsivo que se inicia con un acto ritual de 23 horas diarias en celda en el centro de ingreso. Los adolescentes desarrollan la capacidad de adaptación a las reglas del encierro y a las condiciones de violencia institucional e interpersonal. Estos aprendizajes solo sirven para vivir en el encierro, no tienen valor de cambio en la vida social, ni aportan a mejorar las oportunidades de participación e integración social." (Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2019)

En ese estudio concluimos que el sistema penal juvenil uruguayo enseña la violencia un modo de acción educativa en tanto se ofrece como modelo vincular disponible para ser aprendido. Ello se sostiene en una relación adulto-adolescente es un producto institucional que habilita que la violencia se configure como un contenido y un método ya que la vida cotidiana se organiza "sufriendo en silencio", "poniendo el cuerpo", "cortando el pensamiento", "evitando la debilidad", "sometiéndose", "construyendo fachadas", "dañando a otro", o "viviendo en la indiferencia social". Este estudio nos enfrenta al desafío profesional de la educación social de producir otras prácticas, ya que esos modos de enseñanza, impregnados de perversión, no ofrecen oportunidades a los adolescentes para ocupar otros lugares sociales. En cambio, los condena a una vida de violencias y encierro.

Entendemos que en el campo de la educación social pensar la enseñanza significa habitar un conjunto heterogéneo de espacio o esferas sociales, familiares e institucionales que se configuran como esferas de aprendizaje. Como sostiene Silva Balerio "desde la perspectiva de Sloterdijk la sociedad es un agregado de "microesferas (parejas, hogares, empresas, asociaciones) de formato diferente, que, como las burbujas aisladas en un montón de espuma, limitan unas con otras, se apilan una sobre y bajo otras, sin ser realmente accesibles unas para otras, ni efectivamente separables unas de otras" (Sloterdijk, 2018: 50). Ellas se organizan de acuerdo a principios de co-aislamiento y forman ensamblajes interactivos con una comunicación recíproca e intensa, se estructuran en torno a una ontología pluralista. (Sloterdijk, 2018). Las esferas son efectivizaciones de lo real, formas del mundo ordenadas pragmática y simbólicamente. (...) En los procesos formativos los adolescentes se incrementarán a partir de la cantidad, diversidad e intensidad de vínculos al interior de sus microesferas." (Silva Balerio, 2020: 98)

Este proyecto significa un tercer momento en el proceso de investigación de nuestro equipo ya que en 2019 iniciamos la indagación sobre las prácticas de enseñanza en un sector particular, los hogares de adolescentes de la ciudad de Montevideo (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2019), luego con el proyecto en curso sobre construcción de saberes entre la experiencia, la formación y la investigación (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2021) estamos profundizando en el estudio sobre la construcción del oficio de la educación social y las formas en que incide la formación inicial, la experiencia profesional y las evidencias emergentes de la investigación. Siguiendo esa línea de trabajo, es que consideramos relevante hacer foco en las prácticas de enseñanza que deliberadamente las educadoras y educadores sociales desarrollan con adolescentes en un conjunto amplio de instituciones.

Como corroboramos en el Censo de educadoras y educadores sociales (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2021) la educación social es una profesión que durante más de 30 años ha incorporado mayoritariamente a mujeres, configurándose como una profesión altamente feminizada. Nos interesa explorar si esa situación tiene efectos en las prácticas de enseñanza. Tomemos en consideración que las tradiciones de la educación social están signadas por la asistencia y el control social, lo que está asociado a que el cuidado está socialmente asignado a la mujer (MIDES, 2019). Estas dos situaciones impactan en la forma de ejercer la función de enseñanza en la educación social.

Este tercer momento hace énfasis en la enseñanza como práctica que hace parte fundamental del oficio de la educación social. Por ello es clave sistematizar las técnicas, tácticas y ambientes para enseñar que se desarrollan con adolescentes en los cuatro principales ámbitos de desarrollo profesional. Los hallazgos de ese trabajo revierten en la formación de las y los estudiantes.

Objetivo general: Cartografiar las prácticas de enseñanza con adolescentes que desarrollan educadoras y educadores sociales en la ciudad de Montevideo.

Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de enseñanza con adolescentes que desarrollan educadoras y educadores sociales.
- Describir los saberes de la formación en educación social para el desarrollo de prácticas de enseñanza en el trabajo socioeducativo con adolescentes.
- Analizar las relaciones entre los saberes de la formación y las prácticas de enseñanza con adolescentes que desarrollan educadoras y educadores sociales.
- Instituir un marco conceptual-metodológico para analizar y desarrollar prácticas de enseñanza con adolescentes que orienten procesos de formación de educadoras y educadores sociales.

Hace tres años iniciamos el estudio de las prácticas de enseñanza con adolescentes que desarrollan educadoras y educadores sociales con el proyecto de investigación: Cartografía analítica sobre prácticas de enseñanza con adolescentes institucionalizados en hogares del INAU de Montevideo (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2020). Este proyecto generó insumos relevantes y dio inicio a una línea de investigación más amplia en la intersección de prácticas de enseñanza, adolescencias, educación social y formación de educadores. Ponemos en cuestión que la enseñanza sea una práctica exclusiva de la educación escolar, y pretendemos instituir conceptos y metodologías para repensar, desde el campo socio educativo y sus instituciones, el concepto de enseñanza y las relaciones con el saber (Charlot, 2006). La tradición durante 30 años de existencia de la educación social ha reproducido mandatos institucionales que prioriza prácticas de protección, asistencia y control social sobre las funciones pedagógicas. Desde 2011 la formación de educadores sociales se dicta en el CFE-ANEP enfatizando la dimensión educativa sobre la social, y en particular la función de enseñanza como responsabilidad de transmisión de los legados culturales. A partir de datos preliminares del censo de educadoras y educadores sociales (Silva Balerio, Pastore, Lahore: 2021) surge que cerca del 50% de los profesionales de la educación social se desempeñan en los ámbitos del sistema de protección, la promoción social y cultural y el fortalecimiento de las trayectorias educativas con adolescentes.

Metodología/Diseño del estudio

El proyecto se sostendrá en un enfoque cualitativo, hermenéutico de la investigación, que permita comprender las prácticas de enseñanza de la educación social con adolescentes. Estamos inscritos en el campo de pedagogía social que "...constituye la disciplina cuyo objeto es la educación social" (Núñez, 1999:40) . Articula una función analítica que estudia y descompone cada elemento del modelo de educación social y sus relaciones; y una función

política que propone nuevos y mejores modos de ejercer educación social desde una posición de responsabilidad con el otro, en tanto sujeto social, sujeto de la experiencia, sujeto de la educación y sujeto de deseo (Silva Balerio, 2016).

Proponemos investigar sobre los modos de existencia, ya que para comprender el funcionamiento de una red es importante prestar atención a los fenómenos microsociales, «hay que observar a través de los actores; pero cuando se quiere comprender un actor hay que observar a través de la red de las acciones que estos trazaron» (Latour, 2013a:29). La investigación como forma de exploración del mundo nos indica que «lo más pequeño puede llevar, poco a poco, a lo más grande...» (Latour, 2013a: 18). Es un proceso muy difícil, porque, como señala Latour, «aún nos falta explicar esta distancia continua entre la práctica y la teoría.» (Latour, 2013b: 154). Avanzaremos hacia la instauración, estableciendo vínculos entre palabras y cosas, donde «la artificialidad de la construcción y la realidad del resultado van de la mano [...] como si la descripción de la experimentación fuera a ponernos en el camino de la experiencia» (Latour, 2013b:155). Tomando prestado de Souriau el término instauración, Latour propone avanzar en ese camino y trabaja la metáfora del artista quien no es creador, es "instaurador de una obra que llega a él, pero que sin él nunca avanzaría hacia la existencia." (Latour, 2013b: 162)

Investigamos sobre los modos de instalación de la educación social en el trabajo con adolescentes para sistematizar las prácticas de enseñanza de los educadores. Pretendemos construir un repertorio de técnicas, tácticas y ambientes de enseñanza para que lo emergente del campo dialogue con una teoría pedagógica centrada en potenciar las relación de los sujetos de la educación con la cultura y con la sociedad. Se trata conformar una red (Deligny, 2015a, 2018) que haga posible una vida en interdependencia para cada adolescente, lo que significa desplegar una acción educativa de signo cartográfica donde crear lazos materiales entre objetos, tecnologías,

saberes, agentes, espacios e instituciones que los pone en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo, la producción de ensamblajes híbridos sujetos y objetos (Latour, 2001) que mejora las condiciones de aprendizaje del sujeto de la educación. A partir de los datos del censo de educadoras y educadores sociales (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2021) vamos a ponderar la relevancia de cada ámbito de desarrollo profesional para seleccionar educadoras y educadores sociales que participen en este proyecto de investigación como actores calificados en el trabajo de socio educativo con adolescentes.

Desplegaremos tres técnicas:

a) Grupos focales (Escobar, Bonilla, 2017) con educadoras y educadores sociales, estudiantes avanzadas del IFES y docentes de prácticas del CFE, donde recoger acuerdos y discrepancias acerca de las prácticas de enseñanza con adolescentes.

b) La construcción de mapas sobre los ambientes de enseñanza;

c) Laboratorios de diseño de prácticas de enseñanza con adolescentes a partir de la generación de ambientes para aprender. Es una estrategia de triangulación de datos, ya que como sostiene Dewey (2004) conviven distintas formas de la educación, una de carácter sistemática o deliberada y otra como efecto de vivir con los demás. Los adolescentes aprenden tanto en las interacciones planificadas, como a partir de la inmersión en una situación concreta, lo que configura un currículo oculto (Giroux, 1985) de la institución, ya que promueve aprendizajes sin proponérselo explícitamente.

El proceso de análisis de los datos implica transitar por tres momentos sincrónicos:

1) Codificación abierta, emergente de las lecturas del investigador y "del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos in vivo)". (Soneira, 2006);

2) Codificación axial, se agrupan categorías y subcategorías para un análisis más completo de los fenómenos. Esta instancia de codificación requiere precisión en la búsqueda de referencias específicas respecto de las categorías emergentes de la codificación abierta. La codificación axial comienza un proceso de organización de datos fracturados durante la codificación abierta. Se comienzan a relacionar sub categorías para construir explicaciones más precisas sobre los modos de la enseñanza;

3) Codificación selectiva, se integran, refinan y enriquecen las categorías construidas en las instancias anteriores. (Strauss - Corbin, 2002) El proceso de investigación se organizará de la siguiente forma:

1) Trabajo de campo

a) Relevamiento de las prácticas de enseñanza a través de grupos focales donde problematizar sus relaciones con las figuras del aprender (Charlot, 2006). Organizaremos 4 grupos focales por cada ámbito de la educación social priorizado, donde participarán educadoras y educadores sociales, estudiantes avanzadas/os de la carrera y docentes del Departamento de prácticas educativo sociales del CFE

- b) Análisis documental de los proyectos, planificaciones, registros de actividades de las educadoras y educadores sociales; así como e proyectos de prácticas pre profesionales de estudiantes del IFES
 - c) Laboratorios de diseño de prácticas de enseñanza con educadoras y educadores sociales y estudiantes avanzados del IFES que participaron de los grupos focales, y con docentes del IFES que integran el Departamento de prácticas educativo sociales (CFE).
- 2) Procesamiento y análisis de datos cualitativos en el software MAXQDA.
 - 3) Construcción de la repertorio de técnicas, tácticas y ambientes de enseñanza;
 - 4) Elaborar materiales de difusión a partir de las producciones emergentes de los laboratorios de diseño de prácticas de enseñanza tomando con consideración los distintos ámbitos de la educación social.
 - 5) Talleres de validación con los profesionales, estudiantes avanzados que participaron de los grupos focales, con docentes efectivos del IFES del Departamento de prácticas educativo sociales y del Departamento de pedagogía social; y con responsables de la gestión -coordinadores y directores- de las instituciones responsables de las políticas públicas del campo de la educación social (INAU, MIDES, ANEP, ANONG, AUDEC, etc.).

Resultados, análisis y discusión

Presentación

En el campo de la educación social, las prácticas de enseñanza se enfrentan a varios factores interdependientes. Primero, suele asumirse que la enseñanza es exclusiva de la educación escolar, de modo que no se atribuye un rol pedagógico específico a las instituciones y programas socioeducativos. Segundo, el amplio desarrollo de prácticas en contextos de vulnerabilidad social —donde predomina la asistencia y el cuidado— termina relegando la mediación y transmisión cultural, muy asociadas al afecto y la comprensión. Tercero, la desregulación profesional de la educación social deja las prácticas pedagógicas sin una definición institucional clara sobre los contenidos que se deben enseñar, exponiendo a los educadores a encargos de asistencia, prevención o control que excluyen lo pedagógico.

Ante esta situación, se constata la urgencia de reafirmar la función de enseñanza en la educación social y de formalizar los saberes que deben transmitirse, especialmente en instituciones que trabajan con sujetos en situaciones complejas.

1. Resultados Principales

1.1. Sistematización de saberes de la formación

La formación de educadoras y educadores sociales en Uruguay se gestó tras la reapertura democrática de la década de 1980, inicialmente en la entonces Escuela de Funcionarios de INAME. Hoy, se desarrolla en varios departamentos bajo el Consejo de Formación en Educación (CFE). Se han sucedido cuatro planes de estudio (1989/90 y 1997 en INAU, 2011 y 2023 en ANEP), con puntos comunes:

- Prácticas preprofesionales: eje vertebral de la carrera, con creciente carga horaria y unidades curriculares específicas.
- Carácter pedagógico: desde su origen, la formación se fundamentó en la pedagogía social, a la que luego se le sumaron la sociología y la psicología como disciplinas de base.
- Talleres vivenciales: lugar relevante para integrar teoría y práctica.
- . Monografía de egreso: requisito transversal para la titulación, donde el/la estudiante elabora reflexiones teórico-prácticas.

Los perfiles de egreso han pasado de un énfasis técnico-asistencial a otro profesional, ampliando las situaciones e instituciones en las que se interviene (niños, niñas, adolescentes, familias, comunidades, etc.) y reforzando la idea de educadores como formadores de ciudadanía.

La revisión de planes y monografías identifica cinco áreas de saberes:

- a. Educación social como práctica educativa y profesión
- b. Realidad social y contextos educativos
- c. Sujeto de la educación y ética profesional
- d. Acción educativo social
- e. Producción y circulación de conocimiento

Estas áreas mantienen continuidad histórica, aunque con énfasis diversos según cada plan.

1.2. Centralidad de las prácticas preprofesionales

Las prácticas se conciben como un dispositivo de alternancia (Ferry, 1997) que permite al estudiantado contrastar sus aprendizajes teóricos con situaciones reales. Hay un ida y vuelta reflexivo entre aula, supervisión y centro de práctica, si bien su eficacia depende de las condiciones institucionales y la implicación docente.

1.3. Tensión teoría-práctica

Los grupos de discusión evidencian que las prácticas constituyen el núcleo formativo, pero persiste un desacople entre los saberes teóricos y las demandas concretas del ejercicio profesional. Esto genera la percepción de que la formación “no siempre prepara” para la realidad cotidiana de proyectos socioeducativos.

1.4. Saber pedagógico y función de enseñanza

Se destaca cada vez más el rol pedagógico del educador social. Sin embargo, no hay consenso sobre los contenidos fundamentales que deben transmitirse al trabajar con adolescentes; a menudo la mediación cultural queda supeditada al control institucional o a la urgencia asistencial. De ahí que el rol de enseñante todavía sea difuso y discrecional.

1.5. Necesidad de prescripciones de saberes

Buena parte de las monografías sugiere definir “saberes por defecto” (Terigi, 2013) para guiar la intervención educativa. Estos abarcan la pedagogía social, la antropología, la ética, los derechos humanos, además de métodos y técnicas propias de la educación social. Para la población adolescente, se requieren estrategias que articulen lo cultural y lo socioafectivo.

1.6. Metodologías participativas y reflexividad

Se priorizan talleres vivenciales, proyectos, análisis de casos y monografías de egreso, buscando la reflexividad profesional: examinar la práctica, visibilizar fundamentos teóricos y ajustar la intervención según las necesidades detectadas. Esto apunta a educadores sociales capaces de “leer” su propia acción y renovarla.

2. Caracterización de la enseñanza en la educación social

Según un censo ocupacional de 2022, la mayoría de educadores sociales (81%) trabaja con adolescentes en instituciones como INAU, INISA, centros juveniles, CAFF, ANEP o programas de medidas penales juveniles. Un 85% de los educadores varones y 63% de las educadoras reconocen la enseñanza como parte de su labor habitual (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2024).

No obstante, la enseñanza en contextos no escolares enfrenta desafíos particulares. Cuando se trabaja en “lugares de vida” (centros residenciales, entornos de internación o privación de libertad), surge el reto de habitar espacios donde la socialización y la cultura se viven de manera intensa y a menudo restrictiva. Ello exige a los educadores actuar como mediadores culturales, más allá de la mera provisión de cuidados o la regulación de conductas.

Condicionantes del ejercicio profesional

- Representaciones profesionales: algunos educadores se asumen como enseñantes desde el principio; otros construyen esta dimensión en el hacer cotidiano.
- Marcos teóricos: la solidez conceptual influye en la forma de planificar y ejecutar la acción pedagógica.
- Encargo profesional: la educación social se concibe como un campo educativo donde el educador debe promover la transmisión de ciertos bienes culturales.
- Planificación: acción distintiva que permite articular la teoría con la práctica.
- Políticas públicas: a menudo enfocadas en la asistencia y el control, sin contemplar plenamente la dimensión pedagógica de la educación social.

Modelos de relación educativa

Se identifican tres modelos para entender el lugar de los bienes culturales:

1. Modelo I: acompañamiento socioemocional en el que se prioriza el afecto y la contención, sin énfasis en la enseñanza de contenidos.
2. Modelo II: la introducción de saberes surge en función de las necesidades que cada adolescente manifiesta, pero sin una planificación previa.

3. Modelo III: se definen saberes fundamentales para todos los adolescentes, lo que requiere anticipar la transmisión cultural y diseñar estrategias pedagógicas específicas.

Las políticas públicas en Uruguay (INAU, MIDES, INISA, etc.) tradicionalmente han privilegiado el abordaje asistencial o de contención. Por ende, el educador social debe asumir una responsabilidad pedagógica que no siempre aparece en los mandatos institucionales.

3. Saberes fundamentales para el trabajo educativo con adolescentes

En la práctica socioeducativa con adolescentes surgen posturas diversas sobre la transmisión cultural. Algunas enfatizan la selección anticipada de contenidos, otras se centran en el acompañamiento socioafectivo, y otras proponen un equilibrio entre ambos enfoques. El debate gira en torno a qué contenidos se consideran valiosos y cómo se integran a las necesidades específicas de la adolescencia.

Necesidades y verbos del aprender

Tomando la visión de Charlot (2006) sobre la necesidad de aprender, y la noción de necesidades humanas de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, se plantean varios “verbos” que orientan la actividad educativa:

1. Subsistencia (Aprender para vivir): explorar, practicar, observar, aplicar. Incluye hábitos de alimentación, cuidado de la salud y administración de recursos.
2. Protección (Aprender a cuidar): prever, analizar, interpretar, planificar. Abarca educación para la salud, autoprotección y derechos.
3. Afecto (Aprender a vincularse): escuchar, dialogar, compartir, empatizar. Promueve relaciones humanas sanas, comunicación asertiva y resolución de conflictos.
4. Entendimiento (Aprender a comprender): estudiar, investigar, reflexionar, conectar. Refiere al desarrollo del pensamiento crítico y la ampliación cultural (arte, literatura, música).
5. Participación (Aprender a actuar): colaborar, proponer, debatir, contribuir. Busca la implicación ciudadana y el compromiso social.
6. Ocio (Aprender a disfrutar): jugar, imaginar, experimentar, disfrutar. Facilita el desarrollo creativo y el equilibrio emocional.
7. Creación (Aprender a innovar): diseñar, construir, inventar, transformar. Fomenta la autonomía y la contribución original a la comunidad.
8. Identidad (Aprender a reconocerse): reconocer, valorar, recordar, cuestionar. Fortalece el sentido de pertenencia y la conciencia de la propia historia.
9. Libertad (Aprender a decidir): decidir, elegir, planificar, emanciparse. Apunta a la autonomía personal y la construcción de proyectos de vida.

Así, la educación social con adolescentes se concibe como un espacio donde las prácticas se diseñan de modo que cada persona amplíe sus horizontes culturales y ejercite la toma de decisiones responsables.

4. Análisis Crítico

4.1. Formación en educación social y transformación educativa

El Plan 2023, enmarcado en la transformación nacional de la formación docente, introduce trayectos compartidos (equivalentes) y otros específicos. Esta hibridación entre la lógica generalista y la especificidad de la pedagogía social crea tensiones sobre cómo integrar un enfoque propio de la educación social.

4.2. La Enseñanza como dimensión clave

Participantes de la investigación destacan que la educación social no puede reducirse a la contención emocional. Inspirados en Ferry (1997) y Freire (2015), insisten en que el acto formativo debe implicar una relación con el saber. Se subraya la necesidad de formar educadores capaces de diseñar dispositivos de enseñanza pertinentes a la diversidad juvenil.

4.3. Desacople formación-ejercicio profesional

Surge un desajuste entre el perfil formativo y las exigencias institucionales, que a menudo priorizan urgencia, control y asistencia. Aun así, el trabajo Delphi de Silva Balerio, Pastore y Lahore (2024a) sugiere que existe un consenso amplio sobre la importancia de reforzar los vínculos entre teoría y práctica real.

4.4. Cultura Organizacional y Mandatos Institucionales

La tensión se acentúa cuando las instituciones piden al educador el desempeño de tareas asistenciales, dejando de lado la enseñanza. Sin un encargo pedagógico definido, el educador social corre el riesgo de convertirse en agente de prevención, asistencia y/o mediador de conflictos, en lugar de motorizar las relaciones con el saber.

4.5. Rol del Docente de Práctica

El docente de práctica es crucial para la profesionalización, pero enfrenta limitaciones: pocas visitas de campo, supervisiones esporádicas y falta de lineamientos claros de evaluación. Esto dificulta la creación de un habitus pedagógico, quedando la formación práctica muy dependiente de la pericia individual de cada docente.

5. Discusión

La alternancia formativa descrita por Ferry (1997) se vuelve imprescindible en educación social: la experiencia de campo debe ser objeto de análisis y retorno teórico en el instituto formador. Clarificar qué competencias y saberes se pretenden formar es prioridad:

- Teóricamente, la pedagogía social y la sociología-psicología de la educación proveen una mirada integral sobre los procesos socioeducativos en la adolescencia.
- Prácticamente, el educador social precisa dominar técnicas de planificación, mediación cultural y social, enseñanzas, abordajes socioculturales y lúdicos y metodologías participativas.

Lo fundamental es entender que la educación social, más allá de la contención afectiva, la enseña saberes culturales situadas en los contextos de los adolescentes. Siguiendo a Freire y Meirieu, la relación educativa involucra un triángulo (sujeto, educador, saber) que trasciende lo técnico y lo emocional, para formar ciudadanía y autonomía.

6. Cierre provisional

6.1. Prácticas preprofesionales: Se ratifica su papel central, aunque subsiste la brecha teoría-práctica.

6.2. Función pedagógica: Aumenta el consenso sobre la enseñanza como parte esencial del rol del educador social. Sin embargo, la implementación sigue fragmentada.

6.3. Rol del docente de práctica: Se requiere más sistematización, acompañamiento y repensar la relación entre el hacer del estudiante en los centros de práctica y las orientaciones docentes fortalecer la formación.

6.4. Formalización de saberes: La ausencia de un currículo mínimo de "saberes por defecto" alimenta la discrecionalidad y puede mermar la calidad de la intervención.

6.5. Marco conceptual-metodológico: Parece factible, integrando la especificidad de la educación social con directrices generales de la formación en educación, de modo que el educador asuma la enseñanza como acto intencional y reflexivo.

En suma, se reclama un reposicionamiento de la dimensión pedagógica de la educación social para la formación de profesionales que, en contextos de vulnerabilidad, no se limiten a asistir o controlar, sino que diseñen y sostengan prácticas de enseñanza que doten a los adolescentes de herramientas culturales, ciudadanas y creativas que les permitan ejercer plenamente sus derechos y construir sus proyectos de vida. La prescripción de saberes fundamentales para mediar la relación educativa es un aspecto clave para reducir la discrecionalidad y comenzar a estructurar las prácticas de la educación social dentro de las políticas educativas hacia la adolescencia.

Conclusiones y recomendaciones

1. Balance General

El proyecto confirma que la educación social en Uruguay ha avanzado, a lo largo de los distintos planes de estudio, hacia un reconocimiento cada vez más claro de su carácter pedagógico. Las prácticas preprofesionales, concebidas como un dispositivo de alternancia que integra la teoría y la experiencia de campo, han resultado ser el núcleo de la formación, pero también el eje de múltiples tensiones y demandas. Uno de los rasgos distintivos es la creciente conciencia de que el educador social no solo acompaña o media, sino que enseña, situándose en el campo educativo propiamente dicho, aunque está pendiente de que se inscriban sus prácticas en las políticas públicas de educación. Para ello es clave delimitar un marco de saberes fundamentales para las adolescencias, lo que requiere de una decisión de las instituciones públicas (ANEP, INAU, INISA, MIDES)

Sin embargo, se constata un déficit de orientaciones sistemáticas sobre cuáles son los saberes fundamentales que deben transmitirse —o que deben poderse enseñar— en contextos diversos (residencias, centros juveniles, proyectos de calle, medidas penales juveniles, etc.). La noción de “saberes por defecto” (Terigi, 2013) ha emergido como un aporte clave: se requiere una delimitación mínima de contenidos y competencias que el futuro educador social adquiera de forma universal, reduciendo así la discrecionalidad formativa.

2. Saberes de la formación

Quedan pendientes algunas ¿Cuánto estructura un habitus profesional, los programas de las unidades curriculares y las formas de evaluación establecidos? ¿Cómo se ejerce la libertad de cátedra en este contexto? ¿Dónde quedan las posibles formas diversas de entender la profesión, tanto para docentes, estudiantes o personas tituladas? ¿resulta cuestionable para los y las docentes, que quienes ejerzan la profesión “cedan” ante las condiciones y exigencias institucionales, sin sostener la defensa de la profesión y una forma de ejercer el oficio.?

¿Qué se transmite desde los prácticos? El deseo de educar, “tablas de lectura” para interpretar la realidad y actuar en situación, una forma de hacer, el oficio, un posicionamiento, la capacidad para tomar decisiones... partes de las respuestas que se dieron, en general también en clave interrogativa. En definitiva, estos efectos de la formación no remiten a saberes concretos ni su puesta en acción, sino que parecería responder a algo más general que estructura el futuro ejercicio profesional. Tendría que ver con ese efecto performativo de los saberes del que habla Terigi (2013), la configuración de una actuación consecuente.

Tal idea, encuentra relación, con otras dos de las afirmaciones que alcanzaron amplio acuerdo en la consulta realizada a expertos: “Uno de los principales aportes de los saberes de la formación es la construcción de una mirada y posición profesional singular” y “Los saberes de la formación aportan a un habitus profesional y a la pertenencia a un colectivo.” (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2024b: 10). En definitiva, parecería que efectivamente, la formación “se organiza en función de las posiciones profesionales” (Ferry, 1997, p. 60) necesarias para ejercer la profesión.

3. Prácticas de enseñanza

Identificado una heterogeneidad de formas de concebir el acompañamiento socio educativo y de construir la relación educativa, que van desde el acompañamiento socio afectivo hasta la enseñanza planificada y anticipada, es necesario ampliar la discusión sobre las técnicas, tácticas y ambientes.

El modelo I la relación educativa es un espacio de acompañamiento socio afectivo que no implica la producción de efectos de saber en los sujetos de la educación. Una relación basada en la asistencia a un sujeto carente cuya situación es asistida. Categorías estructurantes, sujetos, pacientes y pasivos, carentes de valores, gobernables. Este modelo nos recuerda a las funciones de la figura de educador que da origen a la formación donde los sujetos son carentes En este modelo la discusión sobre la enseñanza carece de sentido.

En los modelos II y III antes caracterizados la producción de efectos de saber es un elemento relevante, la relación educativa es concebida como un espacio de promoción y ampliación de saberes necesario para la integración y participación social y cultural de los y las adolescentes. En estos modelos la principal variable ordenadora es el tiempo en el que los saberes son identificados, delimitados, recortados y traducidos para ser enseñados (proceso que denominamos: de los saberes de la cultura a los saberes de la enseñanza).

De la reflexión didáctica desde Comenio en adelante sabemos qué, tiempo, objeto y método son tres elementos estructurantes de la práctica de enseñanza. En lo que respecta al método que implica para nosotros la confrontación con el saber, no hemos podido avanzar lo suficiente para caracterizar el oficio socio educativo.

En la discusión con las educadoras (quienes adhiere a esta perspectiva) se identifican principios metodológicos que organizan el trabajo socio educativo que requieren de profundización. Ellos son:

Singularización: cada sujeto construye su saber y el acompañamiento es siempre en singular y en situación.

Grupalidad y colectivos: si bien el aprendizaje es siempre singular, lo colectivo y grupal es relevante en la adolescencia.

Participativo y protagónico: son los y las adolescente los principales actores de su experiencia, la actividad socio educativa siempre los convoca en cuanto actores.

Vida cotidiana: existen un conjunto de actividades cotidianas que son posibles de ser convertidas en espacios de acción socioeducativos con el objetivo de producir efectos de saber

Estos ejes identificados por las educadoras nos invitan a pensar en un educador de presencia ligera y atento a las situaciones cotidianas (Deligny, 2015), los y las adolescentes como sujetos en construcción en proceso de autogobierno (sujeto que explora el mundo tomando decisiones y se expone, se beneficia de otros que lo acompañan en el proceso de construir sus saberes y formas de estar en el mundo, relación de interdependencia y vulnerabilidad). Categorías estructurantes, ser en situación, interdependencia, gobierno de sí, creatividad, participación y protagonismo.

4. Saberes fundamentales para el trabajo socioeducativo con adolescentes

El desafío central consiste en establecer un equilibrio entre la enseñanza estructurada de saberes y la flexibilidad metodológica que permita adaptar la acción educativa a la diversidad de contextos sociales e institucionales, asegurando que la educación social haga foco en la singularidad de cada adolescente para ponerlo en relación con saberes fundamentales que mejoren sus capacidades y trayectorias de participación social.

Uno de los aportes centrales de la investigación es la confirmación de que la eficacia de la práctica socioeducativa se fundamenta en la integración equilibrada de las dimensiones cultural y vincular. Si bien la transmisión de contenidos culturales ofrece un marco normativo y de referencia que posibilita la integración social y la circulación de bienes comunes, el vínculo cuando configura una relación personal y sin mediación cultural se desvirtúa y obtura el propósito pedagógico. Los resultados muestran que el ejercicio de la enseñanza requiere que el educador social combine una planificación anticipada de saberes con estrategias que fomenten el diálogo, la escucha activa y la co-creación de significados con los adolescentes. En este sentido, se destaca la relevancia de construir espacios en los que los adolescentes puedan confrontar sus vivencias y resignificar sus experiencias, lo cual fortalece tanto el sentido crítico como la autonomía personal.

La falta de prescripciones institucionales claras en el campo de la educación social se traduce en una elevada discrecionalidad que, en ocasiones, puede desembocar en prácticas fragmentadas, asistenciales y de control social. Este marco debe responder a las necesidades humanas —como las relacionadas con la subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad— y, al mismo tiempo, ser lo suficientemente flexible para incorporar saberes emergentes y adaptarse a las realidades locales. La formalización de estos lineamientos no solo contribuirá a la cohesión del trabajo pedagógico, sino que también fortalecerá el reconocimiento profesional y la legitimidad del educador social como profesional de la educación.

5. Desafíos de la institucionalidad

Los hallazgos revelan una desarticulación entre el encargo formativo del CFE y el encargo institucional de los dispositivos en los que trabajan los educadores sociales (INAU, INISA, MIDES, etc.). Con frecuencia, las instituciones priorizan funciones de cuidado, control y contención, dejando en segundo plano la dimensión pedagógica. Se advierte la necesidad de un reconocimiento político de la educación social como campo que promueve la enseñanza y la cultura, abogando por políticas que validen la labor pedagógica en estos espacios.

6. Contribuciones teóricas

Teoría y práctica: El estudio refuerza la validez de la propuesta de Ferry (1997) sobre la formación por alternancia, al evidenciar que las prácticas tienen sentido formativo cuando hay un retorno reflexivo en el instituto formador. El análisis confirma la importancia de convertir la práctica en objeto de estudio, no meramente en experiencia.

Función pedagógica: Recobrando conceptos Freire (relación dialógica), se propone que la educación social asuma una posición de mediación entre los adolescentes y la cultura, organizando activamente la transmisión de saberes.

Ciclos de reflexividad: La participación en grupos de discusión y la sistematización de monografías demuestran cómo el ejercicio reflexivo retroalimenta la configuración de un perfil profesional más maduro y consciente de la complejidad del campo socioeducativo. La sistematización de monografías del IFES da cuenta que en las nuevas generaciones de educadoras/es sociales la preocupación por los contenidos educativos está muy presente.

7. Recomendaciones

Formalizar saberes fundamentales: Debatir con profesionales de la educación social, referentes institucionales y de la formación con el documento base de saberes fundamentales que elaboramos.

Fortalecer el rol docente de práctica: Definir lineamientos claros sobre supervisiones, acompañamientos y evaluaciones durante las prácticas. Ello implica formación específica para los docentes de práctica en la transmisión estrategias de

enseñanza hacia los adolescentes.

Articulación interinstitucional: Abrir espacios de diálogo y convenios entre el CFE y las instituciones que más emplean a las educadoras/es sociales (INAU, ANEP, MIDES, INISA, etc.) para construir espacios de producción sobre las prácticas, que involucre la formalización de saberes fundamentales a enseñar a los sujetos de la educación, así como trabajar sobre las funciones que deben cumplirse en cada programa. El diálogo entre espacios académicos y las instituciones donde se llevan adelante las prácticas resulta un desafío relevante.

Metodologías participativas: Fomentar estrategias didácticas que faciliten la apropiación de saberes en la acción (talleres, proyectos, ABP), robusteciendo la reflexión crítica y la co-construcción de conocimiento. En el trabajo educativo con adolescentes es clave situar la experiencia y recorridos de los adolescentes, sus inscripciones institucionales y sus metas, para organizar procesos enseñanza donde cada adolescente asuma una posición protagónica.

Investigación continua: Promover estudios longitudinales y redes de investigación entre docentes, estudiantes y egresados, para actualizar permanentemente los planes de estudio, las estrategias de formación y fortalecer las prácticas de los profesionales de la educación, por ejemplo mediante laboratorios de análisis y producción de prácticas sobre distintos ámbitos de las prácticas de la educación social.

8. Perspectivas

Impacto de la reforma educativa: El Plan 2023 está en implementación. Sería de sumo interés evaluar sus resultados en la formación de los educadores sociales, y proponer los cambios necesarios para componer equilibrios entre las dimensiones comunes de las formaciones en educación y la especificidad de la profesión del educador social que no puede quedar subsumida a las lógicas de la formación de docentes.

Profesionalización, carrera y funciones de enseñanza, investigación y extensión de los docentes de la formación de educadores sociales: Es urgente repensar la profesionalización de la docencia y la investigación en educación social, avanzando hacia mayores grados de autonomía académica y reconocimiento universitario.

Estrategias de sistematización: Proyectos de sistematización de experiencias en centros juveniles, proyectos de calle y programas de medidas penales juveniles contribuirían a ampliar el caudal de saberes prácticos documentados y resignificarlos en el aula.

Enfoques críticos y decoloniales: Profundizar en líneas de investigación que problematizan las lógicas hegemónicas en la educación social, incorporando la perspectiva de géneros, etnias y realidades diversas de los adolescentes, para enriquecer el repertorio de saberes y metodologías.

En conjunto, las conclusiones sugieren que la formación en educación social para el trabajo con adolescentes debe reforzar su dimensión pedagógica y explicitación de saberes, impulsando prácticas más reflexivas e intencionales que promuevan la emancipación y la participación. Este camino requiere una coordinación sostenida entre los organismos públicos, el CFE y la comunidad académica, en pos de una acción socioeducativa transformadora y fundamentada.

Productos derivados del proyecto

Tipo de producto	Título	Autores	Identificadores	URI en repositorio de Silo	Estado
Reporte técnico	Saberes fundamentales para el trabajo socioeducativo con adolescentes en la ciudad de Montevideo	Silva Balerio, D., Pastore, P., Lahore, H.	contenidos educativos	https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2990	Finalizado
Documento de trabajo	La enseñanza como una dimensión de la práctica de acompañamiento socioeducativo: mapeo descriptivo y analítico	Silva Balerio, D., Pastore, P., Lahore, H.	enseñanza	https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2989	Finalizado
Reporte técnico	Saberes de la formación en educación social: fundamentos teóricos y prácticos	Silva Balerio, D., Pastore, P., Lahore, H.	saberes de la formación	https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2988	Finalizado

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Morata.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A.; Antelo, E (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.
- Arendt, H. (1995). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós.
- Artave, E. 2019. Desafiliación en el Ciclo Básico de enseñanza de personas LGTBI por discriminación. Un enfoque desde la Educación Social. Montevideo. RIdAA-CFE.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós
- Barufaldi, G. 2019. Derechos humanos y prácticas educativas: Contenidos de las prácticas educativas en el ámbito penal adolescente. Montevideo. RIdAA-CFE.
- Behares, L. 2015. Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. Didáskomai,

Montevideo, n° 6: pp 13-36.

Benjamin, W. (2021). *Calle de sentido único*. Madrid: Akal.

Biesta, G. (2016) *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*. Traducción Pedagogía y Saberes No. 44 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2016. pp. 119–129

Bonilla, M. 2021. *Aportes para pensar el fortalecimiento de las competencias parentales en procesos de desinternación de niños, niñas y adolescentes. Una mirada desde la educación social*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Bordoli, E. (2006) *La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto de deseo*. En Behares, L. – Colombo de Corsario, S. (Comps.) *Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza*. Montevideo: FHCE – UDELAR.

Bordoli, E. (2006) *La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto de deseo*. En Behares, L. – Colombo De Corsario, S. (Comps.) (2006) *Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza*. Montevideo: FHCE.

Bordoli, E. (2007) *La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza*. En Bordoli, E. – Blezio, C. (Comps.) (2007) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. FHCE: Montevideo.

Bordoli, E. (2008) *Didáctica: ¿Tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática*. En Behares, L. (dir) (2008): *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.

Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.

Burgos, M. 2021. *Del deber ser al ser. Análisis del marco normativo y de regulación educativa, en el marco de la práctica educativo - social con estudiantes migrantes en secundaria*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Camiloni, A (et al) (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Camillon, A. (Comp.) (2007). *El Saber didáctico*. Paidós Buenos Aires.

Camors, J. (2009) *Historia de la educación social en el Uruguay*. Montevideo. Magro.

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

Charlot, B. (2007): *¿Cuánto saber hay en cada maestro?* Revista Quehacer educativo, pp. 237-241. Montevideo.

Ciganda, A. 2023. *Aproximaciones al rol de le educador social en el centro de atención integral en salud mental*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Coll, C. (2013). *El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje*. Aula, n° 219, febrero 2013, (31-36).

Colombo, P. 2019. *Singularidad y trayectorias de escolarización en ciclo básico. Análisis de nuevos dispositivos en Educación Media, desde la experiencia educativo social*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Colombo, V. 2021. *Lo personal es político: aportes de la educación social en los abordajes de situaciones de abuso sexual hacia adolescentes mujeres*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Curbelo, Y. 2020. *El tiempo como variable en la relación educativa*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Deleuze, G. (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.

Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Boston, MA: DC Heath.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dos Santos, S. 2023. *Educación Social y Salud Comunitaria en el ámbito educativo*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Dubet, F. (2003). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Emirkarian, L. 2018. *Estuario, en el encuentro de los discursos*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Falco, G. 2018. *La Educación Social como gesto*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Farías, Y. 2023. *Miradas: Educación Social- Educación Media*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Fernández, M. 2021. *Educación Social y Cultura Visual: diálogos para el trabajo socioeducativo con adolescentes las imágenes fotográficas como herramienta socioeducativa*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Ferry, G (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós

Fitipaldi, S. 2022. *Del barrote a la jaula: interseccionalidad y Educación Social. Aportes desde el enfoque interseccional a la concepción de sujeto de la educación social*. Montevideo. RIdAA-CFE.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. 2015. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Ríos, R. 2019. *El Juego: Contenido y Metodología en el ejercicio profesional de la Educación Social Abordajes*

posibles en el trabajo con jóvenes. Montevideo. RIdAA-CFE.

Giroux, H. 1985. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos políticos. México, Era, 1985, pp. 36-65.

Gómez, S. 2017. De aproximaciones y convergencia, un estudio de caso sobre acción educativa social con pacientes de Salud Mental Infantil. Montevideo. RIdAA-CFE.

Grene, L. 2020. De camino a la acción. Estudio exploratorio sobre las acciones de los Educadores Sociales en las penas privativas y no privativas de libertad para adolescentes en la ciudad de Montevideo. Montevideo. RIdAA-CFE.

Guerra, P. Vivir la calle o habitar la ciudad: La circulación social como elemento constitutivo hacia un proceso de relativa autonomía. Montevideo. RIdaa-CFE.

Guigou, G. 2021. Prácticas de lo común y lo compartido: Educación social en territorios signados por la desigualdad social. Montevideo. RIdAA-CFE.

Gutiérrez, G. 2021. Hacer visible lo invisible, el modelo de Educación Social y el trabajo con niños, niñas y adolescentes y familias en los proyectos calle extrema: encuentros y desencuentros. Montevideo. RIdAA-CFE.

Hausson, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: De la flor.

Houssaye, J. 2014. Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo? Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 275-283, 2014

Iribarnegaray, A. 2024. Adolescencias y redes sociales: Análisis desde la Educación Social. Montevideo. RIdaa-CFE.

Lash, S. (1999). Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour. Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas, disponible en: <<http://eipcp.net/transversal/0107/lash/es>>.

Latour, B. (2012) Nunca fuimos modernos, ensayos de antropología simétrica. Buenos Aires: Siglo XXI.

Latour, B. (2013). Investigar sobre los modos de existencia. Buenos Aires. Paidós.

Laval, C. y Dardot, P. (2015). Común. Barcelona: Gedisa.

Lazzarato, M. (2018). Potencias de la invención, la psicología económica de Gabriel Tarde contra la economía política. Buenos Aires: Cactus.

Leite, M. 2019. La función del Educador social y el lugar del Sujeto de la educación. Montevideo. RIdAA-CFE.

Martínez Rivera, O. (2020). Habitar recursos residenciales, trabajar donde el otro está viviendo. Barcelona: UOC.

Martínez Roel, A. 2020. Salud Mental infantil, una perspectiva desde la Educación Social. Montevideo. RIdAA-CFE.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1995). Desarrollo a escala humana: Una propuesta alternativa al desarrollo económico. México: Siglo XXI.

Meirieu, P. (1998). El arte de educar. Barcelona, España: Octaedro.

Meirieu, P. (2006): Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.

Meirieu, P. (2009): Aprender sí. Pero cómo? Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. 2003. Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Mèlich, J. C. (2000). "El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?". Enrahonar n. 31, pp. 81-94, Madrid.

Mèlich, J. C. (2008). "Antropología narrativa y educación". Revista Teoría de la Educación n.o 20, pp. 101-122, Salamanca.

Monetti, E. (2014). La enseñanza universitaria. Ficha: Mimeo. Universidad Nacional del Sur

Moreira, P.- 2022. La figura del referente en el programa áreas pedagógicas: aportes desde la educación social. Montevideo. RIdaa-CFE.

Narducci, D. 2022. Los contenidos de la educación social: un mundo a habitar. La filosofía como posibilidad. Montevideo. RIdaa-CFE.

Núñez, V. (2003) El vínculo educativo. En Tizio, H. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio, D. (2021). Pedagogía insumisa, trazos inconclusos. Barcelona: UOC.

Pastore, P. (2021). Enseñar y transmitir. Revista De Educación Social Y Pedagogía Social Del Uruguay, (5), 34-47. Recuperado a partir de https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/945

Pastore, P., Pérez, G. (2008). Cómo enseñamos los educadores sociales. Revista Convocación N-8. Montevideo.

Pérez, M. 2020. Percepciones de los educadores sociales sobre sus funciones y prácticas en los centros pertenecientes a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Montevideo. RIdAA-CFE.

Piaget, J., García, R. (1987) Psicogénesis e historia de la ciencia. México: Siglo XXI.

Pisano, F. 2022. El trabajo del/la educador/a social con personas privadas de libertad. Montevideo. RIdaa-CFE.

Planella, J. (2016). Acompañamiento social. Barcelona: UOC.

Pochintesta, F. 2021. ¿Reconocer (nos) y/o educación social? La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, reflexiones desde la Pedagogía Social. Montevideo. RIdAA-CFE.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.

Recalcati, M. (2014). La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza. Barcelona: Anagrama.

Rodrigues, M. 2021. (Re) Construyendo el Territorio. Programa de Mejoramiento Barrial, Análisis de experiencia. Participación de Niños, Niñas y Adolescentes y la Educación Social en los procesos del Programa. Montevideo. RIdAA-CFE.

Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). Adolecer lo común. Montevideo: UNPFA-INJU.

Rodríguez, V. 2020. La singularidad en Educación Secundaria: artilugios del quehacer cotidiano y entrecruces posibles con la Educación Social. Montevideo. RIdAA-CFE.

Rosa, N. 2020. Educación Social y Discapacidad, una perspectiva sobre los discursos usuales en el abordaje pedagógico social con personas en situación de discapacidad. Montevideo. RIdAA-CFE.

Ruiz Barbot, M., Silva Balerio, D. (Coord.). (2019). Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro durante la adolescencia. Montevideo. Isadora Ediciones. CFE- Udelar.

Saldanha, S. 2019. En la intemperie: Reflexiones desde la Educación Social sobre la ampliación del escenario educativo de las plazas de deportes. Montevideo. RIdAA-CFE.

Sánchez Alber, C. (2021). Desinserciones y lazo social. Una práctica orientada por la singularidad. Barcelona: UOC.

Sánchez-Valverde, C.; Montané, A. (Coord.) (2020). La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica. Valencia: Universidad de Valencia.

Segato, R. (2018) Contra-pedagogías de la crueldad. Buenos Aires: Prometeo.

Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

Silva Balerio, D. (2016a). Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección. Barcelona: UOC.

Silva Balerio, D. (2016b). Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes. Barcelona: UOC.

Silva Balerio, D. (2021). Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. RES, Revista de Educación Social, nº 30, enero-junio de 2021. España.

Silva Balerio, D., Pastore, P., Lahore, H. (2024a) Componer saberes en la práctica educativa. Investigar, sistematizar y narrar. Montevideo. Isadora, CFE-ANII.

Silva Balerio, D., Pastore, P., Lahore, H. (2024b) Relaciones entre saberes: consenso de los expertos. Montevideo: CFE-ANII. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2736/Silva%2c%20D.%20Relaciones.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Sloterdijk, P. (2018). Esferas III. Madrid. Siruela.

Sosa, P. 2021. La perspectiva de género como parte del enfoque educativo social. Una invitación a repensar el encuentro educativo social. Montevideo. RIdAA-CFE.

Souriau, É. (2017). Los diferentes modos de existencia. Buenos Aires: Cactus.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, lenguaje y sociedad, 11 (11), 1-25.

Souto, A. 2021. Novedad y prácticas educativas sociales en centros de enseñanza media. Reflexiones desde la noción de agente de la educación. Montevideo. RIdAA-CFE.

Spinoza, B. (2017). Ética demostrada según el orden geométrico. Madrid: Tecnos.

Terán, F. 2022. Orientación, apoyo y seguimiento: una mirada desde la educación social. Montevideo. RIdAA-CFE.

Terigi, F. (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación, saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana

Tizio, H. (coord.) (2003). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

Tossi, A. 2019. Estudio exploratorio sobre los objetos en la práctica de la Educación Social. Montevideo. RIdAA-CFE.

Vignoli, N. 2020. La importancia del arte en la formación en educación social desde una perspectiva de desarrollo integral. Montevideo. RIdAA-CFE.

Vilar, N. 2018. La trama del camino, una experiencia educativo social en el Liceo Carlos Reyles, Durazno. Montevideo. RIdAA-CFE.

Licenciamiento

Reconocimiento 4.0 Internacional. (CC BY)

