



Universidad de la República
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Educación
Maestría en Ciencias Humanas -Teorías y Prácticas en Educación-

Tesis

El aprendizaje del oficio
en la formación de educadores sociales en Uruguay

Autora: Lucía Álvarez González

Director de tesis: Dr. Marcelo Morales

Montevideo, 19 de agosto de 2024

Montevideo, 19 de agosto de 2024

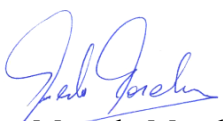
Sres. Miembros de la

Comisión de Maestría de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

De mi mayor consideración

Por la presente se avala la entrega de la tesis “El aprendizaje del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay” de la maestranda Lucía Álvarez González -ci: 3.194.284-3. Ésta ha sido realizada en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y ha estado tutorada por quien suscribe.

Sin otro particular, muy atentamente



Dr. Marcelo Morales

Agradecimientos

Escribir los agradecimientos nombrando a todas las personas que de distintas maneras acompañaron el proceso de elaboración de esta tesis es tarea difícil de cumplir. El recorrido de esta investigación fue intenso y abarcó distintas dimensiones de la vida personal y profesional en las que hubo encuentros, miradas y conversaciones que agradecer. Invito a que se den por aludidos todos quienes estuvieron presentes en estos años de arduo trabajo, con pequeños gestos que se significaron y tomaron forma en alguna medida en estas páginas. A cada uno, gracias.

Menciono especialmente algunos agradecimientos, a sabiendas de que no hacen justicia a todos quienes formaron parte:

a mi querido tutor Marcelo, quien acompañó desde la lectura minuciosa y sostuvo la pregunta y la sugerencia atenta en todo este proceso. Quien supo insistir de modo justo y recurrente cada vez que la tendencia a clausurar el pensamiento aparecía.

a mi querida amiga y colega Soledad, a quien le debo en gran medida estar investigando sobre la formación de educadores sociales. Quien aportó su saber, y ayudó a pensar y a tramitar ansiedades. Gracias por la presencia en todos los sentidos.

a los viernes de estudio de la línea de investigación sobre la transmisión del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay (IAES-CFE), que entre pizarrones, mates, y lecturas sesudas, fueron delineando en gran medida el marco de referencia de esta tesis. Y a Diego, gran mendocino que compartió su saber, y más, en estos viernes.

a cada uno de los estudiantes que se dispusieron al encuentro y compartieron sus saberes y reflexiones. Agradezco especialmente la confianza, y destaco el disfrute de cada actividad realizada.

a la Facultad y específicamente al Instituto de Educación por la apertura a la producción de conocimiento e investigación en educación social en el marco de la maestría.

Por último, un agradecimiento especial a mi familia. A Camilo y Mauricio quienes con enorme generosidad le hicieron lugar a esta tesis que en muchos sentidos fue un cuarto integrante en la dinámica familiar.

Resumen

Es extendida la expresión que refiere a la educación social como una profesión joven en Uruguay. Sin desconocer que comparativamente lo es en relación con otras del campo social y educativo, la formación de educadores sociales lleva más de treinta años en nuestro país. En este tiempo se ha generado un importante acumulado de prácticas profesionales y se han logrado avances en términos de publicaciones que abordan al educador social como profesional y a sus prácticas. No obstante, es muy escasa la investigación respecto al oficio y a la formación profesional de los educadores sociales. Desde el convencimiento de que la profesión exige producción de conocimiento situada y específica, esta investigación busca aportar a la comprensión del aprendizaje del oficio de los educadores sociales en su formación. Se toma la categoría saberes del oficio para identificar desde la perspectiva de los estudiantes de educación social, la producción de aquellos saberes que devienen en herramientas para el despliegue de la función profesional.

Palabras clave: oficio, profesión, formación, aprendizaje, saberes del oficio, educación social.

Abstract

The expression that refers to social education as a young profession in Uruguay is widespread. Without ignoring that it is comparatively so in relation to other institutions in the social and educational field, the training of social educators has been going on for more than thirty years in our country. During this time, an important accumulation of professional practices has been generated and progress has been made in terms of publications that address both the social and professional educator as well as their practices. However, there is practically no research regarding the profession and even less regarding the training of social educators. From the conviction that the profession requires situated and specific production of knowledge, this research seeks to contribute to the understanding of the learning of the profession of social educators in their training, particularly from their practical courses. The category of knowledge of

the trade is taken to identify, from the perspective of social education students, the production of that knowledge that becomes tools for the deployment of the professional function.

Key words: job, profession, training, learning, knowledge of the job, social education.

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	4
PRIMERA PARTE: Presentación	9
Introducción general	9
1.1. Tema y fundamentación	9
1.2. Antecedentes de investigación en el tema	14
1.3. Construcción del problema de investigación	18
1.4. Preguntas de investigación	21
1.5. Objetivos de la investigación	22
1.5.1. Objetivo general	22
1.5.2. Objetivos específicos	22
1.6. Estructura organizativa de la tesis	23
SEGUNDA PARTE: Marco teórico y estrategia metodológica	25
Capítulo 1. Formación y aprendizaje del oficio	25
1.1 Oficio y profesión	25
1.1.1. Oficio	25
1.1.2. Profesión	28
1.2. Formación	32
1.3. Aprendizaje	36
1.3.1. Teorías psicológicas del aprendizaje	36
1.3.2. Aprendizaje como práctica social e históricamente situada	38
1.4. Aprendizaje como relación con el saber	41
1.4.1. Saber y conocimiento	41
1.4.2. Relación con el saber	43
1.5. La relación con el saber en el oficio de educar	47
1.5.1. Relación con el saber de los educadores	48
1.5.2. Relación con el saber en formación de educadores	52
Capítulo 2. Educación Social	55
2.1. Los procesos de profesionalización de la educación social	55
2.1.1. La relación teoría-práctica en educación social.	56
2.1.2. Modelos de educación social	58
2.2. Historia de la carrera en Uruguay	60
2.2.1 Primer momento: 1989-1997	60
2.2.2. Segundo momento: 1997-2011	62
2.2.3. Tercer momento: 2011-2023	65
Capítulo 3. Estrategia metodológica de investigación	69
3.1 Abordaje metodológico	69

3.2. Construcción de los datos	71
3.3. Definición del referente empírico	76
3.4. Trabajo de campo	78
3.5. Tratamiento de los datos	82
3.6. Abordaje de la implicación.	86
TERCERA PARTE: Análisis y conclusiones	89
Capítulo 4. Los saberes del oficio en plan 2011 de la carrera de Educador Social	90
4.1. El plan de estudios 2023	96
Capítulo 5. Los saberes del oficio del educador social desde la perspectiva de los estudiantes	103
5.1 El oficio del educador social	103
5.2. Los saberes del oficio del educador social	108
5.2.1. Saber de lo actual	110
5.2.2. Reflexión pedagógica	111
5.2.3. Saber metodológico	116
5.2.4. Elucidar la postura	1
5.2.5 Algunos hallazgos sobre los saberes del oficio del educador social	1
Capítulo 6. Los aprendizajes de los saberes del oficio	1
6.1. Los saberes del oficio aprendidos	1
6.1.1. Saber de lo actual	1
6.1.2. Reflexión pedagógica	1
6.1.3. Saber metodológico	1
6.1.4. Elucidar la postura	1
6.1.5. Algunos hallazgos de los aprendizajes de los saberes del oficio	1
6.2. Los saberes del oficio aprendidos en los cursos	1
6.2.1. Introducción a la educación social	1
6.2.2. Práctico I	1
6.2.3. Práctico II	1
6.2.4. Práctico III	1
6.2.5. Algunos hallazgos sobre los aprendizajes en los cursos	1
6.3. Los Aprendizajes en los componentes de los cursos	1
6.3.1. Aula	1
6.3.2. Práctica	1
6.3.3. Supervisión	1
6.3.4. Algunos hallazgos sobre los aprendizajes en el aula, la práctica y la supervisión	1
Capítulo 7. La preparación para el oficio desde la formación	1
7.1. Los saberes del oficio del educador social necesarios y aprendidos	1
Capítulo 8. Conclusiones	1

Referencias bibliográficas	1
Fuentes consultadas	1
Anexos	1
Anexo 1: Pauta de entrevista a estudiantes	1
Anexo 2 Guía de entrevista para grupo focal estudiantes	1
Anexo 3: Consentimiento Informado	1

PRIMERA PARTE: Presentación

Introducción general

1.1. Tema y fundamentación

La presente investigación aborda los aprendizajes del oficio en la carrera de educadores¹ sociales en nuestro país. Indaga específicamente en los saberes del oficio presentes en los cursos prácticos de la carrera y los aprendizajes al respecto desde la perspectiva de los estudiantes.

Ésta tiene una doble inscripción institucional. Por un lado se inscribe en la Maestría en Ciencias Humanas Opción Teoría y Prácticas en Educación (FHCE-UDELAR). Y por otro, forma parte de una línea de investigación sobre la transmisión del oficio de los educadores sociales en Uruguay que se aloja en el Instituto Académico de Educación Social del Consejo de Formación en Educación (IAES-CFE). Esta línea analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje que se juegan en la formación de educadores sociales.

Hace algunos años que nos ocupa la cuestión de la formación de los educadores sociales en nuestro país. Nos convoca la pregunta sobre qué es necesario saber para desempeñar el oficio y qué de esto se enseña y se aprende en la carrera de educador social. Estas inquietudes se encuentran atravesadas por dos cualidades que condicionan la posición de investigadora, ser educadora social y ser docente de la carrera en el área de prácticos. Por un lado, identificamos una potencia en nuestro saber sobre el tema producto de la cercanía e implicación, un saber sobre los procesos de profesionalización de la educación social, las transformaciones de la carrera, los encargos a la figura del educador social a lo largo de la historia. Y por otro lado, reconocemos que esto exige una atención epistemológica reforzada y un análisis específico de la implicación, para tomar distancia y no perder la perspectiva crítica necesaria en la producción de conocimiento.

¹ En función de las pautas de estilo de FHCE-UDELAR se utiliza el genérico masculino a efectos de simplificar la lectura. Esto no implica para nosotros la jerarquización de un género sobre otro.

Los conceptos de formación y educación social son estructurantes del tema de investigación, por lo definimos a continuación presentar algunas perspectivas respecto de éstos.

Tomamos la noción de formación desde el pensamiento complejo (Souto, 2010), que la concibe como un trayecto singular que se construye en la experiencia con otros, en lo social y se encuentra atravesada por lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario y lo simbólico. Ferry (1997) señala que la formación no se recibe, nadie forma a otro sino que cada quien se forma a sí mismo en un trabajo sobre sí que sólo puede darse a partir de distintas mediaciones. La carrera de educador social resulta un dispositivo de relevancia que opera como mediador en la formación de educadores sociales y que es necesario mirarlo en su contexto.

En Uruguay, la carrera de Educador Social expide el título de educador social y en el perfil de egreso se expresa que éste es un profesional de la educación. Este reconocimiento al educador social en términos de profesional supone pensar la figura en ciertas claves conceptuales. A su vez consideramos de relevancia incorporar la idea de oficio en tanto aporta otras aristas para analizar el quehacer del educador social y los saberes asociados.

Los conceptos de oficio y profesión, lejos de ser opuestos, nos nutren desde distintas dimensiones para abordar el tema. Agamben (2012) plantea la noción de oficio como un comportamiento esperado en una relación socialmente pautada en el que el ser y el hacer resultan inseparables. El ser define a la acción, a la vez que el hacer define e integra al ser a través de la acción.

Por su parte Schön (1992) aporta el concepto de profesional como práctico reflexivo, aquel que piensa lo que se hace mientras se está haciendo. Las situaciones en las que trabaja el profesional no vienen dadas ni admiten respuestas técnicas, por el contrario el práctico reflexivo construye y dota de sentido a las situaciones de su práctica, de las que él es parte. Su actividad es en gran parte improvisada y construida durante su desarrollo, hay una racionalidad reflexiva que sostiene la acción del profesional, su hacer.

Perrenoud (2004) afirma que toda profesión es un oficio y es a través de los procesos de profesionalización que los oficios pueden convertirse en profesiones. Estos procesos lejos de ser lineales, resultan de una relación dialéctica entre distintos actores que se ponen en juego en cada momento de la historia. Para la educación social Sáez Carrera (2005) identifica cinco actores que intervienen en el proceso de profesionalización: los propios profesionales, el Estado, la Universidad, el mercado, los usuarios y otras profesiones. Éstos se encuentran visibles en el recorrido de la carrera a lo largo de la historia y en las formas de concebir al educador social en cada momento.

Pensar la educación social como oficio y como profesión implica asumir que un educador social se define por su función a través de una acción que reposa en una racionalidad reflexiva. Abordar la formación de educadores sociales supone indagar en lo que se le atribuye a la figura en términos de hacer y qué de ello se pone en juego en la carrera. Esto a la vez exige reconocer, que la carrera es un actor más en los procesos de profesionalización del oficio y en los procesos formativos de cada estudiante, y que cobra una forma particular y un sentido en el encuentro con otros actores en cada momento de la historia.

En Uruguay la carrera en educación social tiene su origen en el año 1989 en el marco del entonces Instituto Nacional del Menor (INAME) obteniendo el reconocimiento de carácter terciario en 1997 por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). A partir del 2011 la formación es impartida por CFE de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) al igual que la de maestros, profesores de educación media, maestros técnicos y maestros en primera infancia. Esto se desprende de la Ley General de Educación del año 2008 que establece la incorporación de la carrera al ámbito institucional de formación docente.

Es una carrera que si bien resulta joven en el país comparada con otras formaciones como la de maestros o profesores, cobra otro lugar si la miramos en la región. A nivel regional Uruguay es pionero en la formación de educadores sociales teniendo la carrera más antigua y siendo por muchos años el único país en el que se dictaba. En Argentina, en el año 2007 se creó la carrera de Pedagogía y Educación Social en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de Buenos Aires y en el

año 2015 se aprueba la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en la Universidad de Cuyo en Mendoza. En Brasil se viene desarrollando un proceso de cara a la instalación de una formación de educadores sociales que atraviesa aspectos asociados a un cambio de legislación. Chile cuenta con la carrera de Educador Social Infante Juvenil y Perú con una carrera de Educador Social que se dicta a distancia.

El panorama internacional la formación de educadores sociales presenta diversas denominaciones y perfiles: Pedagogo Social (Alemania), Educador Social (Portugal, España y Dinamarca) y Educador Especializado (Francia, Bélgica, Holanda, Luxemburgo y Suiza). (Morales, Parodi y Pascual, 2018). Uruguay tiene una fuerte influencia española desde los orígenes de la carrera pues ya desde su diseño se contó con el apoyo de pedagogos sociales españoles. Esta tradición de cercanía se viene manteniendo en distintas expresiones en la formación hasta nuestros días.

El marco institucional que albergó la carrera en su génesis, la institución rectora de las políticas de infancia y adolescencia específicamente en términos de minoridad, no es casual. Por el contrario refleja la visión tutelar orientada al cuidado, vigilancia y acompañamiento de niños y adolescentes que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad concebidos como menores en el marco del INAME. Allí la carrera buscaba irrumpir, colocando otras claves formativas que trascendieran esta mirada. En un proceso paulatino, en el que participaron diversos actores, se da un viraje acompañado por un cambio de institucionalidad desde el 2011 y se coloca el énfasis de en lo pedagógico acompañando una concepción de educador social como profesional de la educación. El objetivo del plan de estudios de la carrera Educación Social (2011) es "Formar profesionales de la educación social, con una titulación de grado terciario de carácter universitario, con sólidos conocimientos psicopedagógicos y culturales..." (p.5)

Más allá de los distintos momentos por los que atravesó la carrera y los modos de concebir al educador social, se ha sostenido como denominador común que el componente práctico ha estado siempre presente, ocupando un lugar de relevancia y siendo distintivo respecto de otras formaciones. El plan de estudios 2011 que se aloja en el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) se estructura en tres núcleos como todas las carreras del CFE: la formación profesional común (transversal a

todas las carreras), las asignaturas específicas y la didáctica-práctica. El SUNFD “recupera la práctica como un núcleo central de la formación, y como espacio privilegiado de aprendizaje” (CFE, 2008, p.4). El núcleo de prácticas representa el 34% de la dedicación horaria estudiantil y se organiza en cursos anuales constituidos por tres componentes (aula, prácticas y supervisión) que se entrelazan generando un dispositivo que resulta particularmente novedoso en la formación de educadores en nuestro país. Entendemos que los prácticos resultan un dispositivo más que pertinente para analizar el aprendizaje del oficio por el lugar que ocupan en la Carrera y lo particular de su configuración. Analizar cómo operan los componentes de los cursos en aprendizaje del oficio desde la perspectiva de los estudiantes forma parte de la investigación.

En el año 2023 se formula un nuevo plan de estudios en el marco de la Transformación Curricular que instala ANEP en todo el sistema educativo. En este plan, se sostiene el perfil del educador social en términos de profesional de la educación al que se le asignan además de conocimientos, una serie de competencias profesionales y se mantiene el lugar jerárquico de los cursos prácticos en la estructura curricular.

Alliaud (2017) señala para la formación docente, que suele acontecer una separación entre contenidos formalizados y la práctica entendida como el lugar del hacer de aplicar lo aprendido. Esta preocupación es compartida por diversos autores que abordan la formación docente (Davini, 2005; Alliaud y Vezub 2014, entre otros). Para la educación social el español Sáez Carrera (2011) afirma que hay datos empíricos que evidencian que “la mayoría de los saberes aprendidos a través de las materias, normalmente inarticuladas entre ellas y orientadas al mismo conocimiento que se transmite y no a la acción profesional, apenas les sirve para actuar posteriormente en las situaciones laborales” (p.11). Así, la pregunta por la formación en el oficio desde los espacios que aportan los prácticos pareciera tener lugar en la formación de educadores sociales.

En Uruguay tenemos una carrera que postula al educador social como profesional de la educación al que le atribuyen conocimientos y competencias. La pregunta por la formación de los educadores sociales convoca a pensar cómo dialogan estos postulados con el oficio, con el hacer de un educador social en clave de práctico

reflexivo. ¿Es posible identificar un cuerpo de saberes que defina el quehacer de un educador social?, ¿estos saberes forman parte de la formación de los estudiantes en términos de enseñanza y aprendizaje en la carrera? ¿Cómo aporta la carrera y específicamente los prácticos en la formación de educadores sociales en clave de prácticos reflexivos? Son algunas de las preguntas que nos vienen acompañando y que dan lugar a esta investigación.

Señalamos que en Uruguay la investigación en educación social es muy incipiente y más aún la relativa a la formación de educadores sociales. A su vez resaltamos la importancia de la producción de conocimiento situado y específico en educación. En este sentido, creemos que abordar las preguntas antes formuladas en una investigación que se centra en los aprendizajes del oficio en la formación de educadores sociales, contribuye a la producción de conocimiento en las claves antes mencionadas aportando a la formación de educadores y al campo profesional de la educación social.

1.2. Antecedentes de investigación en el tema

La exploración de antecedentes relativos a la formación de educadores sociales arroja escasos resultados en términos estrictos de investigaciones, cuestión que se acentúa para Uruguay. Sin embargo encontramos algunos trabajos de educadores sociales docentes de la Carrera que revisten relevancia para nuestro problema, y podrían tomarse como antecedentes por su potencialidad en la lectura de la formación del oficio. En la misma línea tomamos algunos trabajos nacionales que aportan a un recorrido por la historia de la formación y entendemos de orden considerar. A continuación presentamos las investigaciones identificadas como antecedentes así como estas producciones que acumulan al abordaje del tema.

El trabajo de Espiga, López y Morales (2012) identifica dos tradiciones en la formación asociadas a lo que denominan momentos clave, el psicológico -con una perspectiva de la formación centrada en la importancia del ser- y el momento pedagógico -que coloca los contenidos como lugar de encuentro. Esto aporta comprender la construcción del oficio a lo largo del tiempo, analizar los encargos hacia la figura del educador social y las complejidades podría suponer el hacer lugar a la

función educativa. La tesis doctoral de Morales (2021) presenta un estudio histórico recorriendo los momentos de la formación y evidencia ciertos desplazamientos en la forma de entender al profesional y sus prácticas, que echan luz a la comprensión del momento actual. Esta investigación se centra en producciones textuales de estudiantes de 4to año de la carrera, por lo que se torna de particular interés para este trabajo.

Los momentos por lo que ha transitado la carrera responden a maneras de concebir al educador social y su quehacer, y se ven reflejadas tanto en los perfiles de egreso así como en las estructuras curriculares definidas. En su historia encontramos que el componente práctico ha estado siempre presente ocupando un lugar jerárquico. Silva, Castro, Espiga y Pérez (2015) realizan un trabajo que resalta el lugar de la práctica en la formación de educadores sociales poniendo en diálogo algunos de sus rasgos característicos con el quehacer profesional. Los autores afirman que la práctica “convoca al estudiante a un proceso de acción y reflexión en territorios institucionales diversos” (p.103), y en sintonía con la perspectiva de profesional reflexivo (Schön, 1992) resaltan el lugar del “actuar-pensar como binomio de un proceso reflexivo, sobre y durante la acción educativa, que procura instalarse desde el dispositivo de supervisión de la práctica”(p.103). Aquí subyace una intencionalidad de los prácticos que resulta pertinente considerar a la hora de analizar los aprendizajes que los estudiantes identifican en estos cursos.

Álvarez, Morales y Pascual (2017) llevan adelante la línea de investigación “La transmisión del oficio en educación social” en el marco del IAES-CFE que se orienta a la producción de conocimiento en relación con la formación de los educadores sociales. Se pregunta específicamente acerca de los saberes del oficio presentes en la formación de educadores sociales, cómo son enseñados y aprendidos, y se centra en las prácticas preprofesionales de la formación para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estos saberes. Aquí se inscriben otras dos investigaciones más.

Se ubica la investigación de Morales, Pascual y Parodi (ANII-CFE, 2018) que presenta un análisis comparado de la formación de Magisterio y Educación Social focalizando en el rol docente y el diseño de los dispositivos curriculares en relación con el perfil de egreso. Analiza los impactos de los dispositivos modélicos y no modélicos

-respectivamente- en la identidad profesional desde perspectivas de docentes y estudiantes. En las prácticas en Educación Social no necesariamente se cuenta con profesionales de referencia y la investigación recoge al respecto que hay acuerdo casi total en los estudiantes y docentes de educación social en que esto es una potencialidad de la formación. (Morales, Pascual, 2020). Este trabajo pone de relieve las particularidades que tiene la configuración de los prácticos en la construcción de la identidad profesional, y en ese sentido, en la construcción del oficio.

La segunda investigación de la mencionada línea, y a la que se vincula la presente tesis, es llevada adelante por Álvarez, Morales y Pascual (ANII-CFE, 2021) y se denomina “La transmisión de los saberes del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay. Un estudio sobre las prácticas pre profesionales”. Ésta busca aportar a la comprensión de los procesos de transmisión de los saberes del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay. Se pregunta acerca de los saberes del oficio presentes en la formación de educadores sociales, y cómo estos saberes son enseñados y aprendidos desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la carrera. La investigación que sostiene esta tesis puso foco en la perspectiva de los estudiantes y los procesos de aprendizaje de los saberes del oficio. De la investigación llevada adelante por Álvarez, Morales y Pascual se desprenden algunos hallazgos de relevancia para nuestros propósitos. Estudiantes y docentes identifican una serie de saberes que son propios del educador social y se encuentran muchos puntos de contacto entre éstos. En lo que respecta a la enseñanza, los docentes encuentran que no todos estos saberes son enseñados en la carrera poniendo en cuestión la enseñabilidad del oficio. No obstante enumeran una serie de saberes que sí son enseñados y coinciden con aquellos que identifican los estudiantes haber aprendido. (Álvarez, Morales y Pascual, 2023)

Identificamos dos investigaciones más a nivel nacional -Píriz (2013) y Alonso (2020)- inscriptas en la Maestría en Enseñanza Universitaria (UDELAR-CFE) que dialogan con la formación de educadores sociales. Píriz (2013) aborda la producción de conocimiento sobre enseñanza superior y profesionalidad desde la perspectiva de los docentes de la carrera de educación social. Si bien la investigación se sostiene en la perspectiva docente y no refiere estrictamente a nuestro problema, algunos hallazgos resultan de interés para nuestro análisis. Recupera que los docentes no limitan su lugar a

“presentar los fragmentos disciplinares de la educación social sino que se hacen cargo del intento y el esfuerzo por provocar que se instale una relación de cada estudiante con esos fragmentos” (p.195). El docente se asume así responsable de la provocación de que algo le pase al otro. En cuanto a Alonso (2020), pone en diálogo las prácticas docentes en la formación de educadores sociales con las prácticas de enseñanza que despliegan los estudiantes avanzados, en lo que da a llamar topología de relaciones. Si bien la temática tiene puntos de contacto con nuestro trabajo, se presenta un enfoque y tratamiento con otros marcos de referencia.

También existe un acumulado de monografías de egreso de la carrera de educador social en Uruguay que abordan las funciones profesionales del educador social poniéndolas en diálogo en diferentes ámbitos de actuación profesional. Estas producciones son mayoritariamente de análisis sostenidas en recopilación bibliográfica. En este conjunto de producciones no encontramos monografías que coloquen la cuestión de los saberes profesionales ni la formación para el oficio.

Atendiendo la incidencia española en el desarrollo de la profesión en Uruguay ya mencionada, se evidencia un acumulado de producciones de este origen dentro de las que recuperamos aquellas que abordan la formación desde aspectos que potencialmente dialogan con el presente problema.

El Espacio Europeo de Educación Superior -producto del llamado Proceso de Bolonia iniciado en 1999- permite la convergencia de aspectos medulares de los planes de estudio y promueve la movilidad de estudiantes entre universidades europeas. Esto impacta en las propuestas formativas de educadores sociales, siendo el prácticum uno de los ejes más afectados tal como plantea Matas (2006). Las investigaciones de Matas (2005, 2006) parten de la consideración de Prácticum como lugar donde se construye el conocimiento mediante la interacción, se posibilitan los intercambios y se desarrollan habilidades necesarias para la práctica profesional. En éstas se evidencia que si bien el prácticum es muy valorado por estudiantes y docentes, éste no alcanza los objetivos deseados. Por su parte, Cacheiro (2012), analiza las opiniones de los estudiantes al finalizar las prácticas centrándose en su mirada sobre prácticas docentes, agentes colaboradores y organización del programa de los cursos.

En otra línea, Fullana, Pallisera y Planas (2011) recogen la opinión de educadores sociales sobre las competencias profesionales a los efectos de plantear experiencias de aprendizaje en la formación orientadas a la concreción de éstas. Desde la perspectiva del análisis político de discurso, Oblanca, De Juan y Rodríguez (2021) presentan un análisis de los principales discursos educativos en el plan de formación del grado de educación social y de la identidad profesional que subyace. Los principales resultados apuntan a la coexistencia de tres discursos educativos: el discurso ilustrado, el discurso transformador y el discurso profesionalizador, con un claro predominio del último.

Hemos realizado el recorte de antecedentes atendiendo la especificidad de la investigación. Sin embargo reconocemos otras investigaciones asociadas al profesional reflexivo (Schön, 1992) que si bien no fueron tratadas en los antecedentes, se incorporan su aportes a en el desarrollo de la presente tesis.

Recuperadas investigaciones que aportan al tema, sostenemos que son determinantes las investigaciones en educación que den lugar a producción de conocimiento propio y específico -en este caso para la educación social. Investigaciones que promuevan el encuentro de la teoría pedagógica con el campo educativo, sus prácticas, actores, y políticas, abonando a la construcción de un quehacer comprometido y responsable, sostenido en principios éticos, políticos y pedagógicos. A partir de ello y de lo expuesto a modo de presentación del tema y contextualización del mismo, entendemos que la investigación puede contribuir a la formación de educadores sociales así como al campo profesional.

1.3. Construcción del problema de investigación

Si bien siempre estuvo clara la intención de trabajar acerca de la formación de educadores sociales, resultó complejo definir específicamente qué mirar para la construcción del problema. Optamos por poner el foco en los aprendizajes en el marco de la formación, cuestión que resultaba novedosa y complementaria a lo que se venía desarrollando en la línea de investigación del IAES-CFE, y a la vez definimos mantener

la categoría saberes del oficio por la potencia que tiene para leer al oficio en clave de profesional reflexivo.

En sintonía con la noción de formación desde el pensamiento complejo (Souto, 2010) y con la lógica de profesional como práctico reflexivo (Schön, 1992), tomamos el concepto de aprendizaje como actividad situada. Esto supone concebirlo como “un aspecto de la actividad cultural e históricamente situada ... y se concentraría en las maneras en que las personas participan de las prácticas sociales” (Lave, 2001, p17).

Charlot (2006) plantea que “nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender. Nadie puede escapar de esta obligación pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo” (p.67). Esta noción de aprender es más abarcativa que la idea de adquirir un saber como objeto acumulable. El saber no es entendido como una entidad en sí misma exterior al sujeto y que es posible de poseer, sino que se postula como algo relacional. La relación con el saber “es una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender” (p.27).

La formación de un práctico reflexivo se sostiene en la producción de sentidos sociales y personales sobre una realidad para comprender las prácticas en situación y en su singularidad (Souto, 2010). Y en este sentido no puede darse sino a través de una epistemología de la práctica, de la acción, o de la experiencia (Perrenoud 2004, Tardif 2014, Cornu 2019, Alliaud 2017) que exige hacer de la práctica de reflexión, un *habitus* (Bourdieu, 2014). Esto supone reconocer una serie de saberes asociados al quehacer de los educadores sociales. Estos saberes refieren a un tipo particular de saber que se asocia a la experiencia, se nutre de diversas fuentes y resulta herramienta para la acción. Alliaud (2017) recupera de Chalkin y Lave (2001) la existencia de un “repertorio complejo de procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio” (p.49)

Desde este marco, el problema de investigación que construimos refiere a los procesos de aprendizaje del oficio en la formación de educadores sociales en nuestro país. Particularmente busca indagar en los saberes del oficio que los estudiantes identifican como aprendizajes en la carrera.

Para abordarlo definimos tomar los cursos prácticos atendiendo el lugar simbólico y material que tienen y han tenido en la carrera a lo largo de la historia. Por lo novedoso y particular de su configuración en relación con otras carreras de educadores en Uruguay, y por el peso que ha ocupado su carga horaria en cada plan de estudios. Así, los prácticos se tornan para nosotros el dispositivo a través del cual mirar los saberes del oficio presentes en la Carrera y los aprendizajes que identifican los estudiantes.

La opción por tomar los saberes del oficio fue una apuesta en la investigación que tenía sus riesgos. La experiencia de trabajo en la carrera nos permitía a priori arriesgar que la categoría estaría presente en los prácticos desde la enseñanza aunque no sea trabajada explícitamente en estos términos. Pero a la vez existía la posibilidad de que no se identifiquen saberes del oficio en los documentos ni por los estudiantes. Decidimos trabajar con este desafío

A medida que fuimos avanzando en la delimitación del problema de investigación, nos fuimos convenciendo de tomar la voz de los estudiantes. A partir de la pesquisa de antecedentes y de las distintas lecturas del tema, reconocimos la pertinencia de producir conocimiento respecto a la formación recuperando un actor medular, en primera persona, que prácticamente no está presente en las investigaciones sobre el tema. Asimismo se valoró que esta definición aporta a la línea de investigación del IAES-CFE en tanto permite poner en diálogo las perspectivas de docentes y estudiantes complejizando la mirada sobre el tema. Hoy creemos que esta definición ha sido de las más acertadas, pues se logró encontrar un gran capital para trabajar a partir de las reflexiones de los estudiantes.

Optamos por centrar la investigación en estudiantes que hubieran terminado de cursar los prácticos en el año anterior a realizar el trabajo de campo, en este caso 2022, en el entendido de que la cercanía en el tiempo aporta a recuperar experiencias y reflexiones con una cierta perspectiva. Esto implicó que se trabajara en el marco del Plan de estudios 2011 de la carrera de educador social. También se toman los documentos oficiales asociados al plan de estudios para abordar la caracterización de

los saberes del oficio, recopilando fuentes documentales oficiales y otras que se desprenden de acuerdos de trabajo de salas docentes en el marco del IAES.

En suma, la investigación pretende por un lado caracterizar los saberes de oficio necesarios para el ejercicio profesional desde la perspectiva de los estudiantes y desde lo que los documentos oficiales postulan. Y por otro, analizar los aprendizajes de estos saberes que los estudiantes reconocen en el marco de los prácticos.

1.4. Preguntas de investigación

Las preguntas que dan pie a una investigación son fruto del proceso, las vamos encontrando de a poco, desordenadas y a veces contradictorias. En este trabajo nos preguntamos sobre el aprendizaje del oficio en la formación de los educadores sociales en Uruguay. Cómo se dan estos aprendizajes, qué saberes involucran y cómo estos aprendizajes se vinculan con el quehacer del educador social. Para abordar esta pregunta ordenamos tres grupos de interrogantes que orientan la investigación y que buscamos abordar en el correr de la misma.

Un primer grupo de interrogantes refiere a lo prescrito en la carrera para el oficio específicamente desde los cursos prácticos. Por un lado, el plan de estudios prevé una serie de atributos para el educador social a través de lo enunciado en su perfil de egreso. Y por otro, los cursos prácticos podrían ser dispositivos que aportan a la producción de los saberes del oficio. ¿es posible identificar saberes del oficio en los documentos oficiales que regulan los dispositivos de práctico?, ¿en qué medida estos saberes dialogan con los atributos descritos en el perfil de egreso?

Un segundo grupo de interrogantes se vincula a la posibilidad de los estudiantes de identificar saberes del oficio de un educador social. Nos preguntamos si la diversidad de marcos institucionales para el desempeño del oficio, lo no prescriptivo de los contenidos y que no necesariamente los estudiantes hayan tenido contacto con educadores sociales en sus trayectorias vitales, no podrían ser dificultades para el reconocimiento de saberes propios del oficio. ¿Qué saberes identifican los estudiantes

como saberes del oficio del educador social?, ¿a qué tipo de relaciones con el saber hacen referencia?

Por último nos preguntamos por los aprendizajes asociados al oficio que se dan en los cursos prácticos desde la mirada de los estudiantes. ¿Los estudiantes aprenden saberes del oficio en los cursos prácticos?, ¿cuáles?, ¿cómo operan los componentes del dispositivo práctico en estos aprendizajes?

Estas preguntas permiten poner a trabajar nuestro problema de investigación. Nos aproximan a la cuestión de la educación social como oficio y profesión, a los saberes que se le asocian al quehacer, a lo que se traduce en el encargo profesional desde la formación y le da sentido al ser, y a la perspectiva de los estudiantes al respecto. Asimismo nos aproxima a la cuestión del aprendizaje, cómo dialoga lo anterior con lo que los estudiantes reconocen aprender en clave de saberes del oficio. Abordar este grupo de interrogantes aporta a construir conocimiento en torno a la formación de educadores sociales, a los procesos de aprendizaje del oficio.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Aportar a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los saberes del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay.

1.5.2. Objetivos específicos

Objetivo específico 1. Caracterizar las referencias a los saberes del oficio del educador social, presentes en la documentación oficial de los cursos prácticos y en el plan de estudios de la carrera.

Objetivo específico 2. Caracterizar los saberes del oficio del educador social que los estudiantes identifican necesarios para el desempeño profesional.

Objetivo específico 3. Analizar los saberes del oficio del educador social que los estudiantes identifican aprender en los cursos prácticos de la formación.

1.6. Estructura organizativa de la tesis

Una vez presentada la investigación, el tema y problema contextualizado con sus antecedentes, las preguntas que orientaron la misma y los objetivos que nos formulamos, damos paso a la segunda parte del trabajo. La tesis se estructura en siete capítulos y un octavo que presenta las conclusiones de la investigación.

En los dos primeros capítulos abordamos el marco de referencia teórico que fuimos construyendo y da soporte a la investigación. Allí consideramos los conceptos estructurantes de nuestro problema.

El primer capítulo se organiza en cuatro apartados en los que abordamos la formación y el aprendizaje del oficio. En el primer apartado discutimos los conceptos de oficio y profesión para tomar una posición al respecto, y en el segundo desarrollamos la idea de formación desde la que nos ubicamos en la investigación. En el tercer apartado tratamos el concepto de aprendizaje. Recorremos algunas perspectivas desde la psicología, introducimos la dimensión contextual e histórica del aprendizaje como práctica situada y tomamos la idea del aprendizaje como relación con el saber. A partir de este sintagma, damos paso al último apartado en el que abordamos la relación con el saber de los educadores y en la formación de educadores.

En el capítulo dos nos introducimos en la educación social. Presentamos los procesos de profesionalización en Uruguay, colocamos aspectos relativos a la relación teoría y práctica en este oficio y presentamos un modelo para analizar las prácticas educativo sociales. Asimismo exponemos un recorrido por la historia de la carrera en nuestro país desde su surgimiento hasta nuestros días.

En el tercer capítulo se presenta la estrategia metodológica de investigación. En coherencia con las interrogantes que nos planteamos nos propusimos una investigación de corte cualitativo, que toma insumos de la perspectiva del análisis del discurso. Desde este posicionamiento presentamos el proceso de construcción de datos y de definición del referente empírico, así como el trabajo de campo que se desarrolló. Exponemos las

decisiones que fuimos tomando y sus fundamentos, en consonancia con el marco de referencia que se fue elaborando. Desarrollamos un apartado para abordar la cuestión de la implicación en el rol de investigadora desde la condición de educadora social y docente de la carrera.

Destinamos cuatro capítulos a desarrollar en profundidad el análisis de lo recogido durante el trabajo de campo en diálogo con las referencias teóricas.

En el capítulo cuatro caracterizamos los saberes del oficio que se identifican presentes en la documentación de la carrera. Analizamos lo relativo al plan de estudios 2011, en el que cursaron los estudiantes entrevistados, así como el lugar de los saberes del oficio en el plan de estudios que rige desde 2023.

En el quinto capítulo presentamos la idea de oficio del educador social que aportan los estudiantes y abordamos los saberes del oficio que identifican para el educador social caracterizándolos y ordenándolos en algunos conjuntos.

En el capítulo seis analizamos los aprendizajes de estos saberes identificados desde distintas dimensiones. Tomamos los conjuntos identificados como saberes del oficio del educador social y a partir de éstos analizamos los aprendizajes. También analizamos los aprendizajes en los cursos -Introducción a la educación social, Práctico I, II, y III- y colocamos un corte transversal para mirar los componentes de los cursos -aula, práctica y supervisión-.

Por último en el capítulo siete presentamos lo que se recoge de los discursos sobre aprendizajes en términos de preparación para el oficio. Ponemos a dialogar los saberes identificados como necesario para el oficio con aquellos que fueron aprendidos, desde la perspectiva de los estudiantes.

El capítulo ocho da cierre a la tesis y condensa diversos aspectos del proceso de investigación. En éste exponemos las conclusiones a las que arribamos a partir del análisis de documentos y entrevistas, en diálogo con el marco de referencia, preguntas y objetivos de investigación. Asimismo se enuncian interrogantes que quedan abiertas y posibles líneas a profundizar que resultan de la investigación realizada.

SEGUNDA PARTE: Marco teórico y estrategia metodológica

Capítulo 1. Formación y aprendizaje del oficio

En este capítulo realizamos un recorrido por diversas perspectivas que abordan los conceptos estructurantes del tema y del problema. Fuimos identificando referencias que pusimos a dialogar para construir un marco que aportara soporte teórico, sentido y coherencia interna a la construcción del problema y al análisis, y a su vez oriente las definiciones metodológicas que fuimos tomando.

1.1 Oficio y profesión

Luego de una lectura preliminar exploratoria, vimos que los conceptos oficio y profesión presentan aspectos complementarios para el análisis. Ambas categorías lejos de ser contradictorias, permiten concebir el ser y el hacer de un educador social desde una racionalidad reflexiva que exige ciertos procesos formativos. Esta opción para conceptualizar la educación social nos aporta en la construcción del problema en tanto vincula al oficio-profesión con la formación de educadores sociales. Presentaremos referencias teóricas que abordan el concepto de oficio y profesión a los efectos de construir y justificar el marco desde el que posicionamos a la educación social.

1.1.1. Oficio

Según Agamben (2012), oficio refiere a un “comportamiento que se espera entre personas en una relación socialmente codificada”(p.114), y es esta relación codificada la que pauta la acción. La noción de oficio desde su génesis supone una relación indisoluble entre el ser y el hacer. El ser define a la acción, a la vez que el hacer define e integra al ser a través de la acción. “Lo que el hombre hace y lo que es, entran en una zona de indistinción en la que el ser se resuelve en sus efectos prácticos, y con una perfecta circularidad, es lo que debe (ser) y debe (ser) lo que es” (p.9).

El oficio está constituido por dos elementos que se definen recíprocamente. Uno objetivo que remite al esquema normativo de comportamiento, se basa generalmente en un título y se vincula con beneficios económicos. Y otro subjetivo asociado a la actividad que desarrolla el sujeto en el ejercicio de la función.

El autor dirá que el oficio se sostiene en la función, la cual refiere a obrar en nombre de otro en calidad de alter ego. Esto lo relaciona con la noción de vicariato como constitutiva del oficio. Un vicario es alguien que obra en nombre de otro, siendo agente de sus propósitos o intenciones. Es decir que en el oficio se actúa en nombre del ser que lleva adelante la acción, siendo ésta la que lo define.

Aportamos la idea de deber de situación que refiere a asumir lo que las reglas prescriben para el oficio, sin desconocer lo particular de cada situación. Señala Agamben (2012)

De officius no es un tratado sobre el bien y sobre el deber absoluto, ni sobre aquello que se está obligado jurídicamente a hacer o no hacer; ... es un tratado sobre el *devoir de situation* [deber de situación], sobre aquello que es decoroso y conveniente hacer según las circunstancias. (p.108)

Esta perspectiva de oficio nos lleva a pensar la doble dimensión del hacer y ser educador social entrelazadas. Pensar qué se hace en nombre del deber ser del educador social y a la inversa, cómo las acciones que se le suponen a los educadores sociales terminan definiendo, o al menos condicionando, su accionar, su obra.

Es interesante tomar el deber de situación para analizar cómo se pone en juego el oficio en lo particular de cada situación. Preguntarse si hay, y cuáles son, los saberes del oficio que aportan al equilibrio entre lo que Soler (2019) denomina ejecutantes e intérpretes. La autora plantea un paralelismo en el oficio de la educación con las acciones que llevan adelante los músicos, y lo ilustra analizando el lugar que se le otorga a las partituras y a las interpretaciones en la obra musical. Señala dos posturas, los que se colocan desde la ejecución (la partitura configura la norma) y los del lado de la interpretación. El primer método plantea el riesgo de caer en la ejecución de protocolos y manuales desconociendo el lugar de educador. En el caso del segundo, si la interpretación se instala como un ejercicio en el que cada palabra de una norma se subordina a la propia mirada, se corre el riesgo de la arbitrariedad. Es así que Soler

(2019) propone la noción de virtud, asociada a la idea de areté (griego) que remite a la excelencia con la que se responde a las oportunidades que se nos presentan, lo relaciona con la potencia que reside en lo que puede suceder en el acto mismo.

Por su parte Frigerio (2017) afirma que el del educador es uno de los oficios del lazo y lo asocia a officium en referencia a “asumir y sostener, conducir la vida y dar forma a las cosas instituir la vida en común; está relacionada con aquello a través de lo cual la vida de los seres humanos es instituida y formada” (p. 48). Agrega que el “officium se observa en sus efectos” (p. 49), entonces la forma en la que cada educador ejerce el oficio no se desliga de los efectos sino que por el contrario se sostiene en éstos, no como resultado sino como intención.

A su vez Dubet (2006) conceptualiza al oficio remitiendo también a relaciones entre el ser, el hacer y la obra. Define al oficio como “cualificación social ‘sustancial’ perteneciente a la persona al término de un aprendizaje metódico y completo” (p.358). Refiere a la capacidad de la persona de producir algo en términos objetivables, de conocer y de reconocer su propia obra. Postula que, “Tener un oficio es ser capaz de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes” (p.358).

Al igual que Agamben, sostiene que el oficio se da en una relación social permitiendo mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos comunes y de acuerdos. Sin oficio habría una “deriva relacional en la cual los individuos no serían más que sujeto transparentes” (Dubet, 2006, p.448).

Para Dubet (2006) el mundo de la producción ha desdibujado la idea de oficio ganando terreno la preocupación por el rol. Señala que hemos pasado de una idea de oficio en la que la cualificación se asocia a la persona, a la noción de rol, en la que la cualificación se aloja en el puesto laboral definido por la institución. Estas variaciones en torno a la conceptualización de oficio pueden tomarse para pensar el oficio de los educadores sociales.

Para este autor la experiencia del profesor se construye en una brecha entre dos polos, estatuto (sitio que le atribuye el sistema) y oficio (manera en la que realiza su trabajo), que hoy se encuentran deshilvanados. El oficio del profesor exige realizar

opciones en coyunturas donde antes no era necesario. Hay una obligación de producir sentido a la acción que define el oficio, pues éste ya no viene dado. El oficio del profesor “consiste menos en dar clases que en construir condiciones que permitan darlas ... No basta con entrar en el aula y empezar a dar clase para que ésta exista, hay que articular conductas y condiciones que permitan desplegar el trabajo” (p.176).

Del planteo se desprende que ser profesor, entrar al aula y dar clase, supusieron en algún momento condiciones que permitían desplegar el oficio. Eran una suerte de garantías para el oficio, que hoy no vienen dadas. Para el caso de los educadores sociales, una pregunta puede versar sobre cuáles fueron/son esas condiciones a lo largo de la historia que permiten que el oficio esté presente.

Considerar la educación social como oficio supone reconocer el ser y el hacer indisociados que se definen y modifican mutuamente y en este sentido se puede indagar en lo que la formación aporta para ese hacer y para la construcción del ser educador social que está previsto en el plan de estudios.

1.1.2. Profesión

Perrenoud (2004) postula que “Todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones” (p.10). Y Dubet (2006) señala que “un oficio puede o no ser una profesión en función de su grado de reconocimiento institucional y de la autonomía que otorgue a quien la posee y pueda exportarla de un contexto laboral a otro” (p.358). A partir de esto se vuelve necesaria la pregunta por las condiciones que debe cumplir un oficio para ser considerado profesión, cobrando sentido la noción de profesionalización.

Para profesionalización, encontramos algunas posturas que se centran en los criterios que deben cumplir las ocupaciones para devenir en profesiones y las estructuras asociadas a este proceso; y otras que toman como eje la preocupación por las prácticas de los profesionales. En cualquier caso se parte de la base de que los conceptos de profesión y profesionalización remiten a constructos sociales, por lo que no pueden ser pensados fuera de las coordenadas sociales e históricas.

Dentro de las primeras posturas se encuentra Caride (2002), que postula la noción de profesionalización como “la acción y el efecto de profesionalizar una determinada ocupación humana” (p.93), afirmando que es un elemento clave “en la construcción de la identidad social de la educación y de los diferentes agentes...” (p.93). plantea que en el perfil de una persona profesionalizada convergen una serie de atributos y competencias delimitadas por el saber en cuatro sentidos: el saber asociado a los conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales; el saber hacer relativo a habilidades técnicas que posibilitan la aplicación de los conocimientos; saber ser referido a las actitudes y a los estilos de comportamiento que se proyectan en la convivencia, y un saber estar, vinculado a las habilidades sociales, capacidades de interacción, colaboración, etc.

Refiere a los profesionales como personas que “poseen una preparación, competencia y/o especialización en un determinado campo del ‘saber’ y ‘hacer’ públicos; a las que se valora y estima socialmente por la labor que realizan en beneficio de otras personas, recibiendo algún tipo de compensación” (p.93).

Resaltamos dos cuestiones de estos planteos. Por un lado la vinculación entre ser y hacer que asocia en la idea de profesión, y que es constitutiva de la noción de oficio. Y por otro, la relación que establece entre profesión y saber a través de los distintos modos de saber. Aquí el saber no es presentado como objeto a poseer, sino como modos de relación que colocan a la persona en distintas posiciones. Nos preguntamos cómo el saber, desde los sentidos que presenta Caride (2002), toma formas en el oficio de los educadores sociales.

Desde otra perspectiva de profesionalización, con énfasis en la mirada sobre las prácticas, Perrenoud (2004) señala que la esencia de esta noción se asocia a los niveles de autonomía en la práctica de un oficio. Aquí la profesionalización no supone un certificado de calidad que se adquiere. “Es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en la confianza, en sus competencias y en su ética” (p.11).

Plantea que la profesionalización remite a la formación de personas competentes para saber cuál es su cometido, sin estar estrictamente restringidos a reglas prescriptas.

En este sentido, un profesional “reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y asegura su aplicación. No tiene conocimiento previo de la solución a los problemas que emergen de su práctica habitual” (p.10). Esto exige del profesional un saber amplio: académico, especializado y experto.

Se puede establecer un vínculo entre esta idea de profesional, el deber de situación (Agamben, 2012) y la práctica virtuosa (Soler, 2019). Pues en esta perspectiva de profesión, las situaciones complejas son del orden de lo singular, y “cualquier normalización de respuesta conlleva un debilitamiento de la capacidad de acción y de reacción” (Perrenoud, 2004, p.11).

En un sentido similar aportamos las ideas de Schön (1992) quien postula que a diferencia de los técnicos que actúan en el mundo real o los científicos que actúan en el laboratorio, para los profesionales su actividad es en gran parte improvisada y construida durante su desarrollo. No hay manuales que indiquen qué técnica aplicar o en qué teoría sostener la acción. En la actividad profesional, “cada situación profesional que él vive es singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción, acción construida en parte por el profesional que debe dotarla de sentido” (Tardif y Mocoso, 2018, p.391).

Schön (1992) desarrolla la noción de práctico reflexivo que supone la reflexión en la acción, “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (p.9). Esta idea de profesional como práctico reflexivo se aparta de la racionalidad técnica hegemónica que reposa en la idea de que el profesional aplica los conocimientos de la teoría en los problemas instrumentales de la práctica.

El práctico reflexivo construye las situaciones de su práctica, pues el modo de observar la situación, de interpretarla y enunciarla, se ancla en la construcción de mundo del propio profesional. Operar en una situación supone colocarse como inmanente a ella. En este sentido, cuando el profesional construye cada situación “manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica” (Schön, 1992, p.45).

En un sentido similar, Cornu (2019) desarrolla una epistemología de la acción en la cual la acción “se construye sobre problemas e inmersa en una trama de conceptos a partir de la cual nombramos y exploramos el actuar con otros, propio de nuestros oficios” (p.213). Presupone la existencia de saberes de la acción, y de una inteligencia del actuar que refiere a “perspectivas, ingeniosidades y decisiones, un sentido del momento oportuno, una inteligencia astuta. ... un saber práctico del actuar justo en situación” (p. 209).

Por su parte Perrenoud (2004) afirma que la práctica reflexiva constituye una condición necesaria para asumir la autonomía y responsabilidad que conlleva el ser profesional. No es universal, debe configurarse en cada realidad atendiendo lo prescripto en cada tiempo y lugar. Para el autor una práctica reflexiva debe inscribirse “dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*” (p.13).

Para este autor los oficios de lo humano exigen un alto grado de cualificación, ya que lo prescriptible es menor que en los oficios técnicos porque sus objetivos están fuera del alcance de la acción ordinaria, como oficios de lo imposible diría Freud, entre los que se encuentra el del educador. En este sentido, revisten ciertas complejidades para estos oficios el devenir en profesiones.

Respecto de la enseñanza, como parte de los oficios de lo humano Perrenoud (2004) plantea que se puede considerar como semiprofesión (Etzioni 1969), gozando de semiautonomía y semi responsabilidad. En un sentido similar Fernández Enguita (1990) plantea que las semiprofesionales son “constituidas por asalariados sometidos a la autoridad de empresarios, pero que poseen ciertas dosis de autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo, así como unos salarios relativamente elevados, lo que le sitúa en un ‘estatus’ social intermedio” (Caride, 2002, p. 98).

Más allá de las cualificaciones y estatus de profesión o semiprofesión, resulta interesante reflexionar a propósito del oficio del educador social en términos de práctico reflexivo. Abrimos la pregunta por los grados de autonomía y niveles de lo prescripto

para el oficio por un lado, así como por los aspectos vinculados a la formación de los educadores sociales.

Lo expuesto evidencia la potencia y pertinencia de considerar la educación social como oficio y como profesión. Pues se muestra el necesario e ineludible diálogo entre el ser educador social y su quehacer que son dos caras de una misma cosa. Y a la vez obliga a reconocer que ese hacer no es de cualquier naturaleza, sino que reposa en una racionalidad reflexiva. Es un hacer que exige la reflexión en la acción para cada situación que el educador construye y de la que es parte. Indagar en el aprendizaje del oficio de los educadores sociales en estos términos, nos convoca a mirar los aportes de la carrera en los procesos formativos, como efectos subjetivantes en clave de prácticos reflexivos.

1.2. Formación

Iniciamos con una primera precisión conceptual que resulta relevante para nuestro problema de investigación. Formación no es sinónimo de carrera. Esta última es un dispositivo que aporta a la formación de los estudiantes en términos de mediador, al menos debería hacerlo. La formación es un concepto complejo que se asocia a los procesos singulares que cada quien va haciendo en la experiencia de aprender un oficio. Este camino singular exige de variadas mediaciones entre las que se encuentra la carrera de educador social en nuestro caso. Así la carrera, específicamente los prácticos dentro de ella, son el dispositivo que definimos para indagar en la formación. La formación no es observable en sí misma, lo que nos proponemos mirar son efectos formativos, a través de los aprendizajes identificados desde la perspectiva de los estudiantes.

Desde el enfoque del pensamiento complejo, la formación es concebida como un campo de problemáticas amplio, con límites poco precisos y requiere de lecturas plurales para su elucidación. Esta perspectiva conlleva reconocer atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico. (Souto, 2010).

Como señalamos, la formación no es un trayecto prefijado ni marcado desde el exterior, sino que remite a un trayecto vital singular, pero no individual, se construye en la experiencia con otros, en lo social. Supone el reconocimiento de “procesos y prácticas desde esa multiplicidad, dando lugar a la singularidad, a la construcción de subjetividad (social y psíquica), al desarrollo de la identidad (pre-profesional y profesional), a la construcción de caminos de formación con sentido de temporalidad” (Souto, 2010, p.87).

Ferry (1997) coincide al afirmar que la formación no se recibe. Nadie forma a otro, cada quien se forma a sí mismo en un trabajo sobre sí que sólo puede darse a partir de mediaciones. Los mediadores de la formación son variados y de diversa naturaleza: las lecturas, las circunstancias y accidentes de la vida, la relación con los otros, los dispositivos, contenidos o el propio currículum, así como los formadores, constituyen mediadores. Nosotros optamos por trabajar con los cursos prácticos de la carrera, en términos de dispositivos, para analizar sus aportes en la formación de educadores sociales.

La idea de dispositivo que proponemos, para nuestra investigación como mediadores de la formación, proviene de Agamben (2011) quien enuncia que un dispositivo es

Un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas... El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. (p. 7)

Para el autor los sujetos resultan de las relaciones entre los individuos, como seres vivientes, y los dispositivos. Así en un mismo individuo conviven distintos procesos de subjetivación. “Al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde así una también enorme proliferación de procesos de subjetivación” (p.18), se trata de “... una diseminación que lleva al extremo el aspecto de máscara que siempre ha acompañado a todas las identidades personales” (p.18).

La formación como trabajo sobre sí tiene efectos subjetivantes. Implica la capacidad de reflexionar sobre lo que se ha hecho y buscar otras maneras de hacer,

“consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo” (Ferry, 1997, p.54). A su vez para Souto (2010) el trabajo sobre sí es un “trabajo que lleve a autorizarse como formador y como demandante autónomo de formación. Trabajo que favorece la autonomía del sujeto mediante un ejercicio permanente de distanciación de sí mismo a través de los otros para autorizarse profesionalmente” (p.87).

En estas posturas encontramos referencias que dialogan con las nociones de oficio y profesión desarrolladas. Pues el trabajo sobre sí exige una reflexión en la que el hacer y el ser se interrelacionan. Asimismo, la noción de autonomía que se vincula a la idea de profesionalización desarrollada por Perrenoud (2004) está presente en la noción de formación como condición para autorizarse profesionalmente, en términos de Souto. Pues autorizarse tiene que ver con transitar progresivos niveles de autonomía que aporten a salir del estado de dependencia.

Ferry (1997) identifica tres condiciones necesarias para el trabajo sobre sí: condiciones de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. La formación requiere de un tiempo y un espacio específico que debe diferenciarse de las coordenadas del trabajo profesional. Uno no se forma haciendo, dirá el autor, salvo que encuentre las condiciones espacio temporales que permitan volver a lo hecho para reflexionar. La distancia con la realidad se fundamenta en que la formación nunca trabaja sobre lo real, se da en un tiempo otro. En la formación uno se separa de la realidad para representarla y se trabaja sobre las representaciones. Es así que resulta de relevancia para la investigación indagar en cómo se organizan y se vuelven disponibles mediadores que faciliten condiciones para el trabajo sobre sí en la formación de educadores sociales.

Analiza el lugar de la teoría y la práctica en la formación de profesionales y lo vincula con la noción de práctico reflexivo (Schön,1992). El autor identifica cuatro niveles de articulación entre la teoría y la práctica en las ocupaciones, y señala que éstos tienen su correlato en la formación.

Plantea un primer nivel práctico, del hacer, en el que no es necesario tomar distancia de la práctica, se da una producción empírica. Un segundo nivel que denomina

técnico, en el que hay distanciamiento concreto del hacer y surge la pregunta cómo hacer. Se produce un discurso empírico sobre este hacer.

El tercer nivel es el praxiológico, nivel en el que la pregunta no es el cómo, sino el qué, por qué y para qué hacer. La producción del discurso es de otro orden ya no se trata de práctica sino de la praxis, en la que entra en juego un proceso de teorización. La praxis “refiere a la puesta en práctica de diferentes operaciones en un contexto dado, que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones vinculadas al plan de ejecución de lo que se hace” (Ferry, 1997, p.77). En este nivel cobra sentido el práctico reflexivo, en tanto debe componer la situación de la que es parte y elaborar estrategias de actuación profesional que necesariamente deben responder el qué, por qué y para qué de la acción.

Por último, en el cuarto nivel se encuentra el científico, en el que la pregunta ya no tiene una relación directa con la práctica, es de otra naturaleza y se asocia al plano del conocimiento más allá de la situación.

Atendiendo al nivel praxiológico y vinculado a la lógica de una práctica reflexiva, Souto (2010) plantea que es necesaria la formación para el análisis. Esta formación se sostiene en la “producción de sentidos sociales y personales acerca de una realidad para comprender las prácticas en situación y en su singularidad, en el contexto socio-histórico” (p.90). Y esta producción de sentido implica “la mediación de conocimientos y saberes existentes a propósito de una realidad en análisis de la cual se forma parte, y que genera una nueva creación (de sentido), sobre la que se abre el pensar y la acción” (p.90).

Desde esta perspectiva de formación como trabajo de sí que se da por mediación, centrándonos en la noción de profesional como práctico reflexivo y en la necesidad de articular teoría y práctica desde un nivel praxiológico, indagamos en el aprendizaje del oficio del educador social en los cursos prácticos de la carrera. Identificar y analizar estos aprendizajes nos acerca a la comprensión de la transmisión del oficio en tanto permite identificar los efectos formativos que los estudiantes reconocen.

1.3. Aprendizaje

En el presente apartado se abordan las referencias teóricas para el concepto aprendizaje. Nuestra investigación toma los aprendizajes como forma de analizar las relaciones con el saber que establecen los estudiantes en sus procesos formativos, específicamente con aquellos saberes que resultan estructurantes e identitarios del quehacer de un educador social, es decir los saberes del oficio. En este sentido hemos realizado un recorrido por distintas corrientes que nos permiten ubicar el concepto aprendizaje y construir algunas posiciones que acumulan a nuestra investigación en coherencia con el marco teórico general que vamos construyendo.

1.3.1. Teorías psicológicas del aprendizaje

Decidimos como primer paso recurrir a la psicología, por sus relevantes desarrollos que han impactado el campo de la educación. Resultó un arduo trabajo llegar a una síntesis y construir un mapeo de las distintas corrientes. Tomamos la propuesta de Shunk (2012) que señala la existencia de dos grandes marcos de referencia para ubicar las teorías psicológicas del aprendizaje, el conductual y el cognoscitivo, y encuentra que estas corrientes se pueden leer desde dos perspectivas filosóficas, el empirismo y el racionalismo.

El racionalismo postula que el conocimiento deriva de la razón. Tiene su mayor exponente en Platón que sostiene que el conocimiento es innato y la reflexión es la forma de acceder a él. Descartes y Kant toman elementos del racionalismo pero reconocen la influencia del medio. El racionalismo alberga las perspectivas que colocan el aprendizaje en el interior del individuo, siendo las perspectivas cognoscitivas un exponente de ello.

El empirismo tiene como máximo referente a Aristóteles, discípulo de Platón quien postula que la fuente del conocimiento es la experiencia. El empirismo es referencia para las perspectivas conductuales (o conductismo) que resaltan el aprendizaje como intercambio del individuo con el medio.

Las corrientes conductistas plantean que la psicología debe estudiar la conducta humana y el aprendizaje refiere al cambio de conductas por la asociación de estímulos y respuestas. Desde esta corriente el aprendizaje no se explica por eventos internos al sujeto, sino por eventos ambientales. Aquí se ubican el conexionismo o asociacionismo (Thorndike) y los condicionamientos: clásico (Pavlov), operante (Skinner) y contiguo (Guthrie). Estas teorías han sido dominantes en la psicología durante la primera mitad del siglo XX.

El enfoque cognoscitivo es referencia para las teorías que conciben al aprendizaje como fenómeno mental, asociado a las interacciones de las personas entre sí y con el entorno. En la perspectiva cognoscitiva se encuentra la teoría cognitiva social (Bandura) y el constructivismo en sus distintas expresiones (cuyos exponentes centrales son Piaget y Vygotsky).

Para el constructivismo Shunk (2012) afirma que trasciende a una teoría psicológica siendo “una epistemología, o una explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje” (p.274). Las personas construyen en gran medida lo que aprenden y comprenden, y reconoce la dimensión situada de los procesos cognitivos. Existen tres perspectivas del constructivismo que se diferencian en cómo entienden que los factores sociales y ambientales influyen en las construcciones del conocimiento. Clasifica en constructivismo exógeno, endógeno (Piaget) y dialéctico (Vygotsky).

Otros desarrollos sobre el aprendizaje desde las perspectivas psicológicas, provienen de la psicología social. En el siguiente apartado haremos alusión a los mismos.

Desde ya reconocemos que esta presentación de las teorías psicológicas del aprendizaje no hace justicia con el vasto y profundo desarrollo y su incidencia a lo largo de la historia. Este recorte se justifica en la medida que no estructuramos la investigación desde estos marcos de referencia. Sin embargo reconocemos que contextualizan históricamente al concepto y nos aportan claves para el análisis por lo que definimos recuperarlos en este recorrido panorámico.

1.3.2. Aprendizaje como práctica social e históricamente situada

Aquí desarrollamos otras perspectivas sobre el concepto aprendizaje que nutren nuestro marco de referencia para la investigación. Éstas resaltan la dimensión práctica y situacional del concepto e incorporan la mirada histórica y contextual. Estas claves se alinean con la idea de formación que fuimos elaborando, cuestión que hace sentido pues indagamos en los aprendizajes en el marco de la formación de los educadores sociales.

Bourdieu (2014) afirma que las prácticas de aprendizaje son prácticas sociales, siendo estas últimas la resultante de la relación dialéctica entre el campo (estructuras sociales externas-condiciones objetivas, lo social hecho cosa) y el *habitus* (estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo).

En este sentido, el aprendizaje no puede explicarse totalmente por los agentes que participan, ni por los condicionamientos sociales que los afectan. Por el contrario, los comportamientos de los agentes en una práctica social, “son el resultado de sus modos de percibir la práctica, de los objetivos, que creen perseguir, de la percepción de sí mismos y de los otros y del modo de ver su inclusión en una práctica más compleja” (Steiman, 2018, p.21).

En la misma línea, desde un enfoque contextualista, Lave (2001) postula el aprendizaje como actividad situada: “una concepción del aprendizaje como un aspecto de la actividad cultural e históricamente situada ... se concentraría en las maneras en que las personas participan de las prácticas sociales” (p17).

Estas perspectivas resultan pertinentes para la investigación, pues se articulan con la noción de formación desde el pensamiento complejo (Souto, 2010) y con la lógica de profesional como práctico reflexivo (Schön, 1992). El enfoque recupera la dimensión contextual, histórica y situacional para el aprendizaje, características propias de la práctica reflexiva.

Polémicamente, Lave (2001) concluye que no existe el aprendizaje en términos estrictos, al menos en el sentido convencional del término. Lo que existe es “una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana” (p.18). El aprendizaje está presente en toda actividad humana la cual supone

cambios, en el conocimiento y en la acción. Y el conocimiento “transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas” (p.27). Resulta una forma de práctica social que se torna, al decir de la autora, una única entidad abarcadora de las relaciones entre persona, actividad y situación. Implica otorgarle un carácter abierto, incompleto y heterogéneo, reconociendo las diversas formas y alcances de los procesos sociales.

Esta perspectiva propone una alternativa a las teorías convencionales del aprendizaje asumiendo una diferencia de carácter epistemológico,

entre una visión del conocimiento como un conjunto de entidades reales localizadas en las cabezas, y del aprendizaje como un proceso de internalización de esas entidades, versus una visión del conocimiento y el aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana. (Lave, 2001, p.22).

Las teorías convencionales del aprendizaje reivindican el carácter descontextualizado del conocimiento y sus formas de transmisión, cuestión que para la autora constituye un contrasentido. La descontextualización como estadio a alcanzar para el conocimiento garantizando su carácter general, abstracto y eficaz, supone un movimiento desvinculación del mundo, de la historia y de los protagonistas de la actividad, que ratifica el carácter ahistórico, objetivo y homogéneo del aprendizaje y del conocimiento, que postulan las teorías dominantes del aprendizaje.

Desde otro lugar Lave (2001) propone preguntarnos por las prácticas que contextualizan las maneras en que las personas actúan juntas en los contextos y a través de ellos. Aquí el contexto no es el escenario y el sujeto el protagonista, sino que cada elemento se define interrelacionado, existe y cobra sentido en función del otro en una lógica de modelo. “La situación no es el decorado en una práctica de aprendizaje sino que es lo que la explica, aunque sus efectos, puedan constatarse en los sujetos” (Steiman, 2018, p.49). Este enfoque resulta interesante para pensar cómo se configuran las situaciones de aprendizaje en los componentes de los cursos prácticos de la carrera.

Otra perspectiva que recupera la dimensión práctica e históricamente situada del aprendizaje proviene de la psicología social. Para Pichón Rivière el aprendizaje se refiere a la apropiación de la realidad por medio del conocimiento, con el fin de

transformarla. El conocimiento sería la relación del sujeto con la realidad a partir de registros que emergen de la actividad práctica, sensorio-motriz. La actividad práctica transforma la interna y esta última modifica al propio sujeto y a su nueva actividad práctica en un proceso dialéctico. El ser sujeto se construye en la praxis y ésta supone una transformación dialéctica de sí mismo y de lo real. (Quiroga, 2014).

Para la psicología social el aprendizaje se desarrolla en la historia como movimiento espiralado que supone contradicciones en el que se dan transformaciones cuantitativas y cualitativas. Quiroga (2014) plantea que tiene una dimensión temporal compleja que se encara desde el pasado, pues lo vivido, aprendido, oficia de marco de referencial experiencial desde el cual se interpreta el presente que se impone como nueva situación desde la diferencia.

En este sentido el vínculo del sujeto con la realidad implica articular lo nuevo y lo viejo y supone integrar discontinuidades y rupturas. Esto genera confusión, conlleva contradicción, fracaso y eventualmente transforma. Lave (2001) plantea que en las conceptualizaciones tradicionales del aprendizaje, el no aprender está asociado a la idea de fracaso como una falla y señala que se ha construido una institucionalidad en torno al fracaso. Para ella sin embargo “la producción de fracaso forma parte de la actividad colectiva tan rutinariamente como la producción de conocimiento corriente” (p.27).

Somos al decir de Quiroga (2014) trayectorias de aprendizajes nunca lineales y siempre con contradicciones. Somos “en cada aquí y ahora el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes ... en la que hemos ido construyendo un modelo de encuentro con lo real” (p.34). Propone una matriz de aprendizaje que refiere a la “modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento” (p.35). Oficia de matriz de encuentro con lo real, es resultante del aprender a la vez que condiciona nuevos aprendizajes. Es compleja y contradictoria, refiere no solo a lo conceptual sino a aspectos emocionales, afectivos y a esquemas de acción. Es una estructura en movimiento susceptible de modificación (Quiroga, 2014).

En sintonía con a esta matriz de aprendizaje, retomamos la referencia a Bourdieu (2014) sobre el *habitus* como

sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (p.178)

Estas disposiciones llevan a los individuos a internalizar lo social, de ahí que el *habitus* refiera a lo social hecho cuerpo. El *habitus* reconoce la historicidad de los agentes y preforma futuras acciones.

De estos desarrollos recuperamos la dimensión histórica y contextual y práctica del aprendizaje, y reconocemos el conflicto, la discontinuidad y el error como inherentes al mismo. El aprendizaje supone actividad que se da en el encuentro con lo social en un tiempo no lineal y exige de una matriz, un *habitus*. En este sentido, resulta relevante para la investigación indagar en torno a las condiciones que la carrera aporta para la formación del *habitus*, en qué medida la práctica reflexiva se interioriza y forma parte del *habitus* de los estudiantes. Nos interesa indagar sobre los posibles aprendizajes que en estas claves acontecen en la formación de educadores sociales desde los prácticos de la carrera.

1.4. Aprendizaje como relación con el saber

Considerando los desarrollos anteriores se puede apreciar que el aprender remite de alguna manera a los modos de relación con el mundo en el interjuego campo y *habitus*. Al mismo tiempo, son varios los autores que han desarrollado la categoría relación con el saber y señalan que solo hay relación con el mundo, en y por, relaciones con el saber. Hemos resuelto abordar la idea de aprendizaje como relación con el saber para nutrir nuestro marco de referencia.

1.4.1. Saber y conocimiento

Hasta aquí las referencias sobre aprendizaje presentadas no utilizan saber sino que refieren a conocimiento, por lo que nos surgió la necesidad de indagar sobre ambos

términos. Presentamos algunas referencias al respecto que permiten justificar el uso de cada término en distintos contextos y a la vez fundamentan nuestra opción por la noción de saber para la investigación.

Beillerot (1998) analiza los orígenes del uso del término saber y señala que éste refiere a un verbo y que el sustantivo surge de retorcer el verbo. Agrega que la necesidad de diferenciar saber de conocimiento es propia de latinos ya que los anglosajones usan indistintamente ambos sustantivos a través del término knowledge (que se suele traducir como conocimiento). Esto explica por qué mayormente los desarrollos de las teorías del aprendizaje utilizan el concepto conocimiento.

Para la autora el conocimiento se entiende “o bien como intimidad, intuición o experiencia del ser, o bien como proceso intelectual, abstracto, que pone de manifiesto el ejercicio de la razón” (p2). Éste no sería espejo del mundo porque remite a traducciones individuales a partir de distintos estímulos. Sin embargo para el saber afirma que su existencia depende de una relación entre la lengua y una práctica. Mientras el conocimiento pone el acento en la teoría, el saber lo pone en la práctica.

Charlot (2005) por su parte recupera a Monteil (1985) quien señala que el conocimiento es de carácter personal e intransferible, resulta de la experiencia singular y puede ser regido por un criterio de subjetividad, mientras que el saber se construye a partir de objetos que son confrontados con el mundo y en este sentido opera el principio de objetividad. El saber supone la presencia de un sujeto, un cierto nivel de actividad y una relación de ese sujeto consigo mismo y con el mundo. El saber es una construcción histórica, colectiva, sometida a procesos de validación, capitalización y transmisión. Es producto de relaciones epistemológicas entre los hombres.

En una línea similar, Charabati toma a Therezinha Ríos (2008) quien plantea al conocimiento como acción cognitiva por la que un sujeto aprehende un objeto exterior a él, mientras que para el saber reserva no sólo la relación interna entre el sujeto y el objeto, sino fundamentalmente la relación entre el sujeto, su conocimiento, y la realidad. El “saber es un concepto que incluye el conocimiento pero que además implica la confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad” (Charabati, 2017, p. 41).

A partir de lo expuesto muy someramente encontramos algunos elementos que nos permiten ir delineando una posición. El conocimiento remite a lo individual e involucra procesos de producción singulares asociados a la razón. Y el saber incluye el conocimiento pero lo desborda, pues reconoce al sujeto pero pone el acento en su actividad y en la dimensión social. El saber es práctico, necesita de la exterioridad del sujeto, de la relación de éste con el mundo.

En esta pesquisa por los conceptos además emerge el sintagma relación con el saber, que se asocia también con el aprender y que reconoce la dimensión relacional y práctica del saber como constitutivas. Esta expresión nos convocó para pensar nuestro problema de investigación. Pues, indagar en los aprendizajes implicaría investigar las forma de relación con el saber específicamente con aquellos saberes del oficio en el marco de los prácticos. Es así que profundizamos en referencias teóricas al respecto.

1.4.2. Relación con el saber

Vercellino (2015) al estudiar la génesis del sintagma relación con el saber, identifica dos escuelas francesas provenientes de la corriente psicoanalítica y de la sociológica-antropológica. Y reconoce una tercera vertiente, la didáctica, que aporta una perspectiva acotada al ámbito escolar.

La corriente psicoanalítica liderada por Beillerot tiene sus inicios en los años 60' y 70' y toma a Freud, Lacan, Winnicott y Castoriadis entre otros, como referentes. La sociológica-antropológica liderada por Charlot, se remonta a fines de los 80' y toma los desarrollos sociológicos de Bourdieu y Dubet añadiendo la perspectiva antropológica.

Ambas corrientes coinciden en que el origen del sintagma viene de Lacan y refiere al proceso por el que un sujeto se torna consciente de su deseo de saber. "El sujeto sería deseante, no de un objeto sino de un deseo. ... Todo deseo de saber es deseo de un saber sobre el deseo". (Beillerot, 1998, p.15). Acuerdan en que la relación con el saber se constituye en dos procesos vitales, uno primario asociado a las primeras marcas de subjetivación del niño en familia, y uno secundario, exogámico, producto de las relaciones con otras instituciones. Asimismo reconocen que la relación con el saber se

sostiene en el sujeto pero no desconoce la dimensión social del proceso. En cuanto a las diferencias, Vercellino (2015) afirma que mientras la corriente psicoanalítica enfatiza en los fenómenos inconscientes y pulsionales, la escuela sociológica coloca el acento en los sentidos que los sujetos construyen en torno al saber.

La vertiente didáctica proviene de la Universidad de Marsella liderada por Chevallard en la década del 90' y prioriza la dimensión institucional de la relación con el saber, aportando la idea de transposición didáctica.

Charlot (2006) enuncia como premisa fundamental que “La relación con el saber es una forma de relación con el mundo” (p.87). Y afirma que “es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad ... una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo” (p.72).

Descarta la noción de saber desde una acepción general, no existe el saber como un a priori, como un objeto autónomo, sino que el saber es relación. Si bien reconoce que se condensa en formas específicas, estas formas no remiten a objetos naturales que se llamarían saber, sino a formas relación con el mundo. Pues “no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber” (p.69). Estas relaciones con el mundo tienen una dimensión epistemológica, social e identitaria. Suponen significados y actividades siempre inscriptas en el tiempo, siendo la dimensión histórica constitutiva de la relación con el saber.

El autor aporta una segunda premisa respecto del aprender, “nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender. Nadie puede escapar de esta obligación pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo” (p.67). El aprendizaje remite a un tiempo y espacio compartido con otros. Aprender es “... desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender”. (p.77). Esta perspectiva tiene sintonía con la idea de aprendizaje como actividad situada (Lave, 2001).

Charlot (2006) presenta cuatro formas en las que se presenta el saber que las denomina figuras del aprender: objetos-saberes (objetos en los que se aloja el saber);

objetos se necesita aprender a usar; actividades a dominar; dispositivos relacionales donde entrar y formas relacionales a apropiarse. Y afirma que en estas formas lo que difiere son los modos de establecer la relación con el saber, lo que cambia es la relación.

De alguna manera, la perspectiva profesionalización que ofrece Caride (2002) en la que presenta distintos sentidos del saber, dialoga con las figuras del aprender que propone Charlot (2006). Considerar cómo se manifiestan estas figuras en el marco de la formación de educadores sociales puede resultar apropiado para la investigación.

Por su parte Beillerot (1998) afirma que el saber es acción que transforma al sujeto, para que éste transforme al mundo. Remite a una actividad que se desarrolla en una realidad social y cultural concreta, por lo que el saber es una práctica social de saber. El saber como acción se vincula con el hacer, pues “un saber cómo hacer sin saber hacer, es como un saber privado de realización” (p.2).

La autora afirma que “Es la actividad lo que hace el saber, no su almacenamiento; ... el saber es la capacidad de un individuo de dar cuenta y razón de lo que sabe” (p.5). El proceso creador del saber para la autora es un proceso por el cual todo sujeto se constituye como tal en la integración de los saberes de época que se manifiestan de diferentes formas. Es singular, irreproducible e intransferible.

A partir de los elementos estructurantes de estas dos corrientes que hemos presentado, se destaca su sintonía con las perspectivas sobre el aprendizaje que recogimos de Lave (2001) y Quiroga (2014). La relación con el saber reconoce al sujeto como sujeto de deseo, supone un proceso de orden singular, pero en relación con el mundo, y en este sentido conlleva necesariamente una dimensión social en la que se pone en juego lo identitario. El saber no existe como objeto a priori descontextualizado, se configura en cada relación inscribiéndose en el tiempo como historia singular y colectiva. La relación con el saber involucra una dimensión práctica, un actuar, un saber hacer. Aprender es establecer relaciones con el mundo y en este sentido es construir relaciones con el saber que toman formas diversas pero que siempre remiten a una actividad de un sujeto de deseo que entra en relación con el mundo en alguna de sus manifestaciones.

Si el aprendizaje remite a formas de relación con el saber podemos preguntarnos acerca de las relaciones con el saber que establecen los estudiantes en los prácticos y que conectan con el quehacer del educador social.

Frigerio y Diker (2005) toman elementos de las corrientes francesas y hacen foco en la relación con el saber a partir de la oferta educativa que se vuelve disponible. plantean que todo sujeto está habitado por un deseo de saber que agregan que “quedará a cargo de cada contexto de existencia crear las condiciones, ofrecer las oportunidades, para que el deseo de saber no se vea prohibido, impedido, inhibido, extraviado” (p.13). Así se transforma en deseo del saber e intención de aprender y se instituye relación con el saber.

Aquí se resalta la importancia del contexto en la relación con el saber. La relación con el saber está condicionada por lo que se ofrece en las situaciones de aprendizaje no sólo en términos objetivos, sino también subjetivos, como modelos de relación, “representaciones acerca de lo que el otro es capaz de aprender, representaciones acerca del tiempo, proyecciones a futuro, encuadres normativos, figuras identificatorias, posicionamiento de los adultos con el saber” (Frigerio y Diker, 2005, p. 96).

Este aporte evidencia la responsabilidad institucional en la construcción de la oferta educativa, en lo que se vuelve disponible como texto del saber. Y en este sentido podemos pensar en lo que se ofrece en los dispositivos de la carrera desde los cursos de práctico y preguntarnos en qué medida genera condiciones que habiliten relaciones con el saber.

La tercera corriente que aborda la cuestión de la relación con el saber, la didáctica, tiene como exponente más claro a Chevallard (1998). El autor cuestiona el constructo didáctico moderno enseñanza-aprendizaje y desanuda este binomio. Instala la categoría sistema didáctico como relación ternaria y abierta entre tres lugares, el de docente, el del alumno y un saber. Este sistema es base de su idea de transposición didáctica, la que refiere a la transformación de un saber sabio a un saber enseñado, que a la vez difiere del saber designado a ser enseñado, al que denomina saber a enseñar. plantea que “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a

partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”(p.45). A este trabajo lo denomina transposición didáctica.

Si bien no estructuramos nuestro marco desde la cuestión didáctica reconocemos que pueden surgir aportes desde esta vertiente. Fundamentalmente, al analizar las relaciones con el saber que establecen los estudiantes a la luz de los saberes a enseñar que emergen en los documentos de la carrera en clave de saberes del oficio.

Identificamos que el sintagma relación con el saber tiene una gran potencia para nuestra investigación. Sin entrar en lo particular de cada vertiente, la idea aporta para analizar los procesos formativos en torno al oficio. Pues si la formación remite a un trabajo sobre sí que se hace con otros desde distintas mediaciones, podemos analizar las relaciones con el saber desde las distintas figuras que involucran dimensiones sociales, identitarias y epistemológicas. A su vez, los modos de relación con el saber, o las figuras del aprender toman formas diferentes que conectan con distintos aspectos del quehacer y el ser que se juegan en el oficio.

1.5. La relación con el saber en el oficio de educar

Hasta aquí fuimos construyendo las referencias en torno a la idea de educación social como oficio y profesión y los modos de conceptualizar la formación y los aprendizajes. En este marco tomamos la idea de relación con el saber como un concepto que nos permitió hilvanar las referencias teóricas aportando coherencia y sentido a la construcción del problema.

A continuación avanzamos poniendo en diálogo este marco con el oficio de educar, por lo que desarrollaremos algunas claves para pensar la relación con el saber de los educadores, y la relación con el saber en la formación de educadores. Afinamos el marco de referencia con claves más precisas para la investigación.

1.5.1. Relación con el saber de los educadores

En el campo educativo la producción acerca del saber y las prácticas educativas se ha acumulado casi exclusivamente en el ámbito escolar. Para esta investigación nos interesa considerar las prácticas educativas en un sentido más amplio, que considere todos aquellos espacios donde suceden, por ello en muchas ocasiones extrapolamos algunas reflexiones y desarrollos que si bien son concebidos en relación con lo escolar, resultan más que pertinentes para acercarnos a otros espacios.

Tardif (2014) plantea que el saber de los profesores “es social, aunque su existencia depende de los docentes (pero no solo de ellos), en cuanto actores individuales comprometidos en una práctica” (p.11). Trabaja en la articulación entre lo social y lo individual del asunto y a partir de lo que denomina mentalismo y sociologismo, y advierte los riesgos de dejar muy adherida la cuestión del saber a una de estas dos dimensiones. El mentalismo reduce el saber a procesos individuales de actividad cognitiva, al pensamiento individual. Y el sociologismo fagocita el lugar de los actores en la producción del saber quedando escindido de los contextos de trabajo de los docentes y supeditado a otras fuerzas sociales. Para el autor el saber de los profesores no reposa sobre ninguna de estas vertientes, pues en el ámbito de los oficios y profesiones “... el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera” (p.44).

Estos riesgos para el saber docente se vinculan a la idea de aprendizaje como actividad situada (Lave, 2001). Ambos identifican la contextualización y el reconocimiento de los actores en actividad como condición inherente a la producción de saber y al aprender. Asimismo hay elementos que comulgan con las teorías de Charlot (2006) y Beillerot (1998) sobre la relación con el saber. Recupera la dimensión práctica como constitutiva, así como lo singular y lo social puestos en relación e inscritos en coordenadas de tiempo y lugar, dadas en el caso de los docentes por los contextos en los que se desarrollan las prácticas.

También se encuentra en consonancia con la idea de oficio (Agamben, 2012). Pues el saber de los maestros se basa en “constantes transacciones entre lo que son ... y

lo que hacen. El ser y el hacer ... como resultados dinámicos de las transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar” (Tardif, 2014, p.14).

Tardif (2014) menciona que los saberes en y de la práctica docente se componen de saberes disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. En los dos primeros, los docentes son portadores y transmisores de este saber pero no productores; los profesionales provienen de las ciencias de la educación y la pedagogía quedando los docentes también ajenos a su producción. Con esto, los docentes podrían quedar relegados al papel de ejecutores de prácticas de transmisión de saberes que no producen. Aquí la posición docente quedaría más asociada al lugar de técnico que al de profesional reflexivo (Schön, 1992).

Sin embargo el autor menciona la existencia de saberes experienciales que se suscitan en la práctica, en situaciones que no se ajustan a respuestas prefijadas y exigen de la creatividad e improvisación.

Estos saberes refieren al “conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (p.36). Agrega que son prácticos, no de la práctica, se integran en ella y forman parte, constituyendo un conjunto de representaciones que la orienta en todas sus dimensiones. Reposan “sobre varios conocimientos y sobre un saber hacer que se movilizan y utilizan en función de los contextos variables y contingentes de la práctica profesional” (p.80).

Estos saberes experienciales presentan consonancia con la idea de epistemología de la acción (Cornu, 2019) que conlleva unos denominados saberes de la acción que se sostienen en la práctica y en la reflexión sobre ésta. Para esta autora tres principios rigen los saberes de la acción: de singularidad, de velar o cuidar, y de poética. La singularidad refiere a la necesidad de ir en contra de las generalizaciones que reducen a los seres a categorías. El principio de velar o cuidar, conecta con la disponibilidad de sí como modo de recibir al otro en tanto desconocido. Sugiere identificar la potencia del no actuar, o de un actuar en el que las maneras de hacerlo que priman son la observación y la atención. La poética emerge como efecto de una preocupación por crear espacios

habitables en los que primen lo singular y creativo por sobre lo estandarizado y generalizable.

En una línea similar Alliaud (2017) enfatiza en el carácter experiencial del saber reivindicando lo incierto, singular y transformador de la experiencia. “Quien sabe es quien ha probado, ... enseñar es probar y probar haciendo, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza” (Alliaud y Antelo, 2009, p.88). En este sentido afirma que el oficio se aprende en el oficio, recuperando su dimensión experiencial.

La autora se apoya en Chaiklin y Lave (2001) y plantea la existencia de un repertorio de “procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio; son por tanto indisociables de la actividad, del quehacer, de los sujetos y de los contextos de desempeño” (p.49), y los denomina saberes del oficio. Son un tipo particular de saberes de la experiencia que configuran herramientas para la acción, siendo la práctica su fuente de referencia y validación. Constituyen una “mezcla de conocimiento y experiencia. Contienen saberes formalizados, métodos, técnicas y formas de hacer las cosas que resultaron valiosas” (p.76).

La producción de estos saberes implica necesariamente “procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento dissociado de lo que sucede, sino que suponen ... estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos” (p.76).

Por su parte Terigi (2012) realiza un recorrido por la cuestión de los saberes docentes y sus condiciones de producción, y postula que “En la docencia, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico” (p12). Señala que la separación entre la producción y reproducción del saber tiene efectos sobre las relaciones con el saber de los docentes, sobre sus posiciones epistémicas y su autoridad social.

La autora selecciona cuatro autores que abordan los saberes docentes, nuclea los elementos comunes de sus teorías e identifica las siguientes áreas de saberes docentes:

contenidos de la formación cultural y sobre la educación como proceso social; conocimiento de los aprendices; conocimiento sobre y para la enseñanza; conocimiento sobre los contenidos de enseñanza; herramientas para el propio aprendizaje y la producción de conocimiento.

Sin embargo Terigi (2012) afirma que no resulta tan sencillo responder la pregunta sobre la práctica, pues hay algo en la práctica que no se sabe. “La práctica de los docentes no puede descansar enteramente ni en unas competencias formalizadas y disponibles, ni en unos saberes completamente desarrollados” (p.74). Hay un saber propio del oficio que se produce en el hacer que lo define.

Por último nos interesa tomar la noción de saber pedagógico por defecto que desarrolla la autora. Es un saber de carácter performativo que funciona de manera automática pasando inadvertido en términos conscientes y a medida que se extiende en prácticas y circuitos de formación tiene efectos en la imaginación pedagógica. Opera como “instauración de sentido y como legitimación de las condiciones contingentes, que pasan a ser consideradas objetivas” (p.29). Si los saberes pedagógicos por defecto condicionan las prácticas operando de modo performativo, en alguna medida condicionan el oficio. Nos preguntamos si existe un saber pedagógico por defecto en las prácticas de educación social, y en caso de ser así, cómo se configura.

En suma, para los educadores la cuestión del saber no proviene de una única fuente ni se produce de una única manera. Acordamos con el reconocimiento de lo complejo de la práctica que se produce en situación y que exige de una epistemología de la acción, que se sostiene en un repertorio de saberes que se producen en el oficio, en la acción. Esta perspectiva no reniega de los saberes disciplinares, profesionales, de referencia, pero no se reduce a éstos. Para los educadores sociales resulta interesante indagar en los saberes propios del oficio, cómo se componen y cómo se aprenden en la carrera.

1.5.2. Relación con el saber en formación de educadores

A partir de las perspectivas en torno al saber de los educadores, avanzamos en las referencias respecto de los saberes en la formación de educadores como claves para pensar la formación de educadores sociales.

Perrenoud (1994) señala que la profesionalización de los docentes supone una práctica reflexiva. “Exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y los problemas se encuentran” (p.5). Esta práctica reflexiva requiere método y formación.

Con esta premisa el autor coloca la preocupación sobre el lugar que se le asigna a la práctica reflexiva en la formación de enseñantes, advirtiéndole que no está prevista en los currículums o tiene un lugar residual. Resulta “necesario renunciar a sobrecargar el currículum para dejar tiempo y espacio a un proceso clínico de formación, a la resolución de problemas. Se evitará cubrirlo todo, para forjar esquemas generales de reflexión y de decisión” (Perrenoud, 1994, p.5).

En una línea similar Terigi (2012) problematiza el lugar que actualmente se le da a la formación. Con esta figura de hipertrofia señala que se sobredimensiona el lugar asignado a la formación, considerándola una vía salvadora para cambiar las prácticas. Afirma que en la formación no están todas las respuestas de lo que un profesional debe hacer, por lo que deberían generarse “dispositivos complejos y secuenciados de formación, que acompañen de maneras valiosas las trayectorias laborales de los docentes y les procuren en distintos momentos las situaciones formativas específicas que pueden requerir” (p.36).

En sintonía con lo anterior Alliaud (2017) manifiesta que en educación las lógicas que sostienen la formación y las del campo profesional siempre han estado distanciadas. Las prácticas formadoras descansan en lógicas aplicacionistas: se aprende teoría y se la aplica en la práctica. Hay una separación entre “transmisión de contenidos formalizados, por un lado, y la práctica o prácticas, por el otro, identificadas estas últimas como el lugar del hacer, de ‘poner en prácticas’ o de ‘aplicar’ lo aprendido formalmente”(p.63).

Perrenoud (1994) afirma que es necesario integrar los saberes en situación de acción. Los saberes de referencia del docente involucran saberes declarativos (provenientes de diversas disciplinas que incluyen las teorías de la enseñanza, de aprendizaje y de evaluación), saberes procedimentales (aportan métodos) y saberes prácticos (se vinculan necesariamente con la experiencia). Y manifiesta su preocupación por hacerle otro lugar a los saberes prácticos en la formación de educadores, ya que las instituciones que relegan el *habitus* a lo estrictamente práctico lo colocan en un lugar contrario a la asociadas al práctico reflexivo.

Para el autor las instituciones de formación docente deberían hacer de la formación de *habitus* un contenido a trabajar desde una mirada transversal al currículum, identificando modalidades, dispositivos, situaciones y prácticas de formación del *habitus*. Afirma que es necesario generar condiciones en la formación para una “práctica de acción en situación compleja, y una práctica sistemática de reflexión sobre lo que va pasando (p.10)”, que presente “alternancia y una fuerte articulación (y no una yuxtaposición), de tiempos de clase y de tiempos de trabajo en grupos de formación” (p.10).

En un planteo similar, Alliaud (2017) menciona que la enseñanza del oficio de la educación requiere formas específicas de transmisión, situaciones creadas especialmente para que se pueda metabolizar lo que se transmite. Pues si bien la experiencia no es del orden de lo transmisible, sí lo son los saberes del oficio que de ella derivan.

Recuperar las experiencias pedagógicas para hacerlas comunicables a otros supone procesos de reflexión y promueve la creación e inspiración para quienes enseñan... En tiempos de complejidad e incertidumbre, los saberes de la experiencia, en tanto tienen que ver con lo que somos y con lo que hacemos, abren posibilidades, promueven creaciones y nuevas producciones. En tanto rompen con la lógica del pre-decir y el prescribir parecen fructíferos para encarar procesos transformativos... (p.96)

Esto supone una formación que enfatiza la transmisión del oficio convocando la experiencia y generando condiciones para su realización de modo transversal, desbordando el lugar de la práctica en la currícula.

Estas perspectivas invitan a posicionarse desde el lugar de práctico reflexivo (Schön, 1992) el cual exige una formación en la que teoría y práctica dialoguen en un nivel praxiológico (Ferry, 1997). Atendiendo estos planteos nos preguntamos sobre las relaciones posibles con el saber que establecen los estudiantes en la formación de educadores sociales, desde qué perspectivas se postula la formación y qué dispositivos ofrece. Nos preguntamos por las condiciones para la formación de *habitus* y entendemos que en la investigación puede haber claves al respecto.

Capítulo 2. Educación Social

Hemos elaborado un marco de referencia que da sentido a nuestro problema logrando encuadrar a la educación social como oficio y profesión, aportando sustentos para mirar los aprendizajes como relación con el saber en el marco de la formación como un trabajo de sí en el que la carrera es un mediador de relevancia que elegimos mirar. En este capítulo avanzamos en algunas claves respecto a la educación social y a los recorridos de la carrera en el Uruguay. Pues desde estas perspectivas resulta imprescindible leer el problema en su contexto.

2.1. Los procesos de profesionalización de la educación social

Sáez Carrera (2005) analiza los procesos de profesionalización para la educación social, que en sintonía con los planteos de Caride (2002) y Perrenoud (2004), responden a una lógica dialéctica e histórica. En la profesionalización intervienen una serie de actores que sufren modificaciones en el devenir de la historia, y en sus encuentros y desencuentros, generan negociaciones, acuerdos y desacuerdos, que dan lugar a transformaciones en los procesos de consolidación de la educación social como profesión. Para la educación social, el autor presenta como actores intervinientes en el proceso de profesionalización: los propios profesionales, el Estado, la Universidad, el mercado, los usuarios y otras profesiones. Este mapa de actores se hará visible en los distintos autores que traemos para trabajar el tema, así como en la presentación del recorrido histórico de la carrera en Uruguay.

Morales (2016) señala que la profesionalización de una ocupación se vincula con iniciar procesos de formación porque la función que se despliega en ésta, no admite una respuesta meramente técnica. Así, se tornan profesiones las ocupaciones con alto grado de complejidad y la formación tendría en sus pretensiones disminuir la contingencia. No obstante, como señala Perrenoud (2004) y coincide Morales (2016), para los oficios del lazo que trabajan con lo humano, para la educación, lo prescrito del oficio es escaso siendo la contingencia constitutiva. Para Morales (2016)

En educación la complejidad resulta obvia, en tanto consiste en el encuentro entre dos o más personas, la contingencia en términos de lo que puede o no pasar es enorme. Más aún en el campo de la educación social, donde se suma la diversidad de instituciones en las que trabajamos, y que forman parte de diferentes políticas públicas, no siempre con énfasis educativo (p.58)

Según el autor los procesos de profesionalización de la educación social en Uruguay se dan de la mano de dos cuestiones, por un lado los egresos de la formación que aportan en el sentido del reconocimiento de una figura profesional que enseña, y por otro lado el ejercicio de prácticas fundamentadas, planificadas y evaluadas llevadas adelante por los educadores sociales. Esto exige el reconocimiento de una función de carácter educativo en el marco del trabajo con niños, niñas y adolescentes y la de una figura profesional específica que lleva adelante esta función más allá de los ámbitos habitualmente destinados para la educación.

2.1.1. La relación teoría-práctica en educación social.

El lugar de la teoría y de la práctica en educación social ha sido objeto de reflexión de no pocos referentes. En este sentido, y considerando la perspectiva de profesional como práctico reflexivo (Schön, 1992) que conlleva un nivel praxiológico de articulación entre teoría y práctica, resulta de relevancia hacerle lugar a consideraciones respecto a relación teoría práctica en educación social.

García Molina y Sáez Carrera (2011) señalan que los profesionales de la educación social trabajan con problemas contingentes que exigen un pensamiento inmanente de y en las situaciones de las que el profesional es parte, cuestión que comulga con la noción de práctico reflexivo. El profesional de la educación social parte de los problemas (entendido como situación nueva que irrumpe en el pensamiento y no puede ser abordada desde automatismos), para pensar qué elementos teóricos, metodológicos y éticos son los adecuados para esa situación en la que se encuentra. Para los autores resulta necesario trascender la supuesta dualidad entre teoría y práctica, y adhieren a Foucault y Deleuze (1992) señalando que la teoría no está hecha para explicar o traducir una práctica, sino que es una práctica. Se trata de una práctica de teorización, pues teorizar es recurrir a una teoría y en este sentido es una práctica. Desde

esta perspectiva, una formación de educadores sociales que se pretenda formación de prácticos reflexivos, debe incorporar propuestas que promuevan esta práctica de la teorización.

Por su parte Moyano (2005) señala que la teoría otorga garantías a las prácticas de educación social. Si las últimas se despojan de los aportes teóricos, supuestos epistemológicos y críticas a los modelos vigentes, pueden quedar sumergidas en lógicas de control que emergen de las políticas sociales.

En una línea similar Medel (2012) enuncia que la profesionalización de los educadores sociales conlleva la producción de saberes y procedimientos en el campo de la educación social que están lejos de protocolos o técnicas que reducen la práctica al control social, despojándola de su condición política y pedagógica. “Cuando la práctica y la teoría se separan, hay algo que no funciona. Un proceso de elaboración de un saber no tiene ni de teorías ni de práctica toda su dimensión, sino de articulación permanente entre ambas” (p.5).

Medel (2012) considera la teoría como coordenadas simbólicas que aporta a transformar las prácticas en experiencia. La experiencia no es una acumulación de prácticas, sino que remite a “la posibilidad de hacer del trabajo educativo una experiencia de saber que permite construir una posición epistemológica”(p.2). Aquí subyace una diferencia entre práctica y experiencia que la autora toma de Diker. Mientras la primera se asocia al lugar donde se define la utilización y apropiación de los saberes, la segunda hace foco en la interiorización y transformación como efectos de la práctica. “La experiencia irrumpe en las prácticas, irrumpe en su devenir y las pone en cuestión” (p.3). Y en este sentido para la formación lo rico está en “las condiciones que abren la ocasión de una experiencia capaz de interpelar esas prácticas y sus efectos” (p.3).

Larrosa (2005) enuncia la experiencia como acontecimiento exterior al sujeto, singular, irreplicable, intransferible, que al vivirlo modifica al sujeto, pasa por él y deja huella. El acontecimiento no es extraordinario en sí mismo, es algo del orden de lo común, de lo cotidiano, que por alguna razón que le otorga el propio sujeto a partir de lo

que le produjo, se vuelve extraordinario. Es decir que la significación que el sujeto le da al acontecimiento es lo que lo transforma en experiencia.

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. (p.22)

Este modo de pensar la relación teoría práctica tiene consonancia con la cuestión de hacerle lugar a los saberes experienciales, prácticos, de la acción, saberes del oficio, en la formación de educadores. Un lugar no residual sino estructurante en la formación, que aporte a la construcción de experiencias, la formación de prácticas reflexivas desde un *habitus*.

2.1.2. Modelos de educación social

Varios autores en pedagogía social y educación social referentes en nuestro país, trabajan la relación teoría práctica a través de la noción de modelo. En este apartado presentamos la noción de modelo de educación social, como instrumento pertinente en nuestra investigación para la lectura de los discursos.

Un modelo es una representación simplificada de la realidad para su comprensión y estudio. La realidad no puede ser aprehendida directamente y su comprensión es a través de construcciones discursivas. Es decir que un modelo es un artificio que permite analizar la realidad a partir de los elementos que se toman para su definición. No es una estructura cerrada y definitiva, es cambiante y depende del contexto histórico-social. El modelo define sus componentes y la interacción entre estos. “El modelo se define por su validez operante: vale en tanto que explica. Así, hablar de modelo es hacer referencia a una pluralidad de enunciados posibles de realidad. Se opone a la voluntad totalizadora, homogeneizadora del sentido común” (Núñez, 1990, p.35).

Respecto a los modelos de educación social, y en consonancia con la idea de teoría como práctica de teorización, Núñez (1990) aporta,

Construir modelos es, así, pensar con autonomía, apropiarnos y responsabilizarnos de los espacios de educación (social). **Ver** (qué teorías están en juego), **pensar** (proponer un modelo capaz de vehicular la teoría en la práctica), y finalmente **actuar** (poner a prueba el modelo, extraer conclusiones, revisar teoría y práctica). De manera tal que pensar dichos modelos supone un regreso de (y a) la teoría, en sentido fuerte, pasando por la práctica. (p. 16)

García Molina (2003) plantea que los modelos en educación tienen dos grandes funciones. Por un lado, ofician de dispositivo de lectura de las situaciones educativas, aportan coordenadas para pensar la realidad a partir del sentido que se le confiere a los elementos. Por otro lado, son orientadores de la acción en tanto dotan de sentido a las prácticas aportando fundamentos y significando la acción.

Desde la visión de Núñez (1999) un modelo modelo (crítico) de educación social conlleva al menos tres supuestos: está orientado a la acción educativa como plataformas culturales que promueven el acceso por derecho al patrimonio cultural, el sujeto es entendido en relación con un lugar que ocupa en una estructura de relaciones, el profesional actúa en tres niveles: pedagógico, político y ético.

Respecto a su composición la definición de un modelo estructural para la educación social, supone la identificación de una serie de elementos interrelacionados que cobrarán significaciones en cada momento histórico y en el propio encuentro e interacción. Núñez (1999) y García Molina (2003) proponen para el modelo de educación social, cinco elementos: marco institucional, sujeto de la educación, agente de la educación, contenidos de la educación social y metodología. Estos elementos y la noción de modelo en sí forman parte de los contenidos que los cursos prácticos prevén. Nos preguntamos en qué medida pueden concebirse como saberes del oficio.

Entendemos que la noción de modelo es un instrumento pertinente para nuestra investigación por varias razones. Porque conjuga los elementos constitutivos de una práctica educativa y los pone en diálogo en clave de sistema, cuestión que dialoga con pensar las prácticas de modo situado (Steiman, 2018) siendo el educador parte de ellas. Y desde nuestra implicación en el problema, creemos que este instrumento tiene una presencia importante en las prácticas de enseñanza en la carrera y arriesgamos emergerá el concepto de modelo y los elementos en muchas reflexiones de estudiantes y en las fuentes documentales, por lo que puede ser relevante considerarlo en el análisis.

2.2. Historia de la carrera en Uruguay

Venimos tejiendo un entramado de referencias teóricas que dan soporte al tema y problema de investigación a la vez ofrecen un marco para el análisis. Nos resta poner a dialogar estas claves con la historia de la carrera en Uruguay, elemento medular en los procesos de profesionalización (Sáez Carrera, 2005) y estructurante de nuestro problema. Por cómo nos posicionamos en la investigación, la carrera no es el lugar donde mirar los aprendizajes del oficio, no oficia de escenario en el que se ubica el problema. Por el contrario resulta constitutivo de la construcción del problema y debemos leerlo a la luz de las otras referencias elaboradas.

Las institucionalidades, las orientaciones políticas que marcaron cada perfil de egreso, los soportes epistemológicos sobre los que reposa cada estructura curricular, los hitos que la fueron condicionando, su diálogo con la realidad social, hacen a la configuración misma de cada profesión. Por lo que cobra sentido, contextualizar la formación de educadores sociales en Uruguay desde un recorrido panorámico de la carrera.

Tomamos la propuesta de la tesis doctoral de Morales (2021) para organizar el recorrido histórico de la carrera y el relato de Camors (2014) que aporta elementos para elaborar la cronología. Allí se organiza el recorrido de la carrera en tres momentos: su creación en, el reconocimiento del carácter terciario y el pasaje a la órbita del Consejo de Formación en Educación.

2.2.1 Primer momento: 1989-1997

A modo de antecedentes, en el año 1934 en Uruguay se aprueba el Código del Niño sustentado jurídicamente en la doctrina de la situación irregular, y en consecuencia se crea el Consejo del Niño como instituto rector de las políticas de infancia con una visión tutelar del trabajo con la infancia. En ese entonces no había requisitos de formación para los trabajadores de la institución y se van generando discusiones en torno a la necesidad de capacitar al personal que trabaja en el Consejo. Es recién en 1973 que se crea la Escuela de Funcionarios con este propósito permaneciendo cerrada

en el período del gobierno de facto y reabriendo las puertas en 1987. Un año después se da paso a la creación del Instituto Nacional del Menor (INAME) en un nuevo contexto marcado por el retorno a la democracia en 1985.

Como mencionan Morales (2021) y Camors (2014), a partir de la restauración de la democracia comienza a hacerse evidente la necesidad superar la visión tutelar que regía para las prácticas asociadas a la infancia y adolescencia, y avanzar hacia una perspectiva de derechos que sostiene la doctrina de protección integral. En 1989 se concreta el primer curso de la carrera dentro de la Escuela de Funcionarios del INAME y en 1990 Uruguay ratifica la Convención de los Derechos del Niño.

La formación de educadores sociales en Uruguay surge en el INAME en 1989 asociada a la preocupación institucional de capacitar a sus funcionarios para la atención de niños, niñas y adolescentes, buscando superar las dimensiones de control y cuidado que por ese momento predominaban en la institución. Camors (2014) señala que las funciones de acompañar, vigilar y cuidar, debían ser sustituidas por una función de carácter educativo que tuviera características propias y que contara con una pedagogía como referencia. En esta perspectiva subyace el reconocimiento de la educación como práctica necesaria y posible de ser desplegada en diversos ámbitos institucionales y formatos que no quedan restringidos al ámbito escolar.

Respecto al nombre educador social, Camors (2014) relata que surge de la presentación que el Directorio de la Escuela de Funcionarios hace de la formación. La figura era un “educador por la función que debe cumplir, y social por la problemática con la que debe trabajar” (p.49). Morales (2021) afirma que si bien el nombre enuncia la función, termina siendo el apellido, social, lo que se ha enfatizado a la hora de dar cuenta socialmente de qué trata la figura profesional.

El plan de estudios de la carrera se estructuraba en cuatro áreas, psicológica, pedagógica, social y las prácticas, y el perfil de egreso refería a

un profesional de la educación de atención directa que trabaja en el marco de lo no escolar, con sujetos que, por diversas causas físicas, psíquicas, y sociales, se encuentran en situación de marginación o inadaptación. Es por un lado un agente social y por otro un profesional de la educación que dispone para su trabajo de instrumentos específicos de intervención. (Camors, 2014, p.48)

Espiga, López y Morales (2012) afirman para este primer momento de la carrera, que la centralidad estaba en el reconocimiento de características y posibilidades personales, la capacidad de generar vínculos, y en la organización del cotidiano de los proyectos en los que los futuros educadores sociales se insertan. “El educador es el representante de la sociedad en ese vínculo: producto de esto es que el educador educa con el ejemplo y es el modelo a seguir” (p.93).

2.2.2. Segundo momento: 1997-2011

En 1992 se inicia un trabajo ante el Ministerio de Educación y Cultura hacia el reconocimiento del nivel terciario de la carrera, que se concreta en 1997 en un plan de estudios que postula que el educador social “Es un Técnico en educación que se relaciona y opera con niños y jóvenes en sus contextos: familiar-institucional-comunitario, desde el marco de la vida cotidiana, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades” (CENFORES, 1997, p. 7)

En el año 1996 se crean dos colectivos que aportan en el proceso de profesionalización, la Asociación de Estudiantes de Educación Social (AEES) y la Asociación de Educadores Sociales de Uruguay (ADESU). Morales (2021) señala que ADESU gana un lugar como interlocutor en la discusión sobre el educador social como profesional, teniendo como pilares: el reconocimiento del rol de los educadores sociales en las instituciones en las que se insertan, y la delimitación del alcance de su ejercicio profesional.

Con aportes de la pedagogía social española, se produce un viraje hacia un segundo momento en la formación y en 1998 se presentó un nuevo perfil de egreso para el educador social

profesional en educación, cuyo trabajo está centrado en la acción educativo social, con niños/as y jóvenes, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. Su práctica se desarrolla a partir de un proyecto educativo desde el marco de la vida cotidiana. Integra y participa activamente en un equipo de trabajo. Su finalidad será promover la conformación de sujetos cuyo desarrollo permita alcanzar la necesaria

autonomía, promoviendo una integración crítica en lo económico, social, cultural y político, propiciando la construcción de ciudadanía como sujetos de derecho. (Camors, 2014, p.16)

El plan de estudios se estructuraba en el área de prácticos y pedagogías, habiendo un aumento en la presencia de la primera en relación con el plan anterior. Contaba con un conjunto de materias teóricas y otro que buscaban dotar de herramientas y reflexión sobre temas específicos o metodologías de trabajo al profesional. En 1997 ingresan los primeros educadores sociales a dictar los cursos de práctico en la carrera y en 2002 la titulación se convierte hasta hoy en requisito para el ejercicio de esa función.

Espiga, Morales, López (2012) plantean que la formación comienza a centrarse en las dimensiones pedagógicas y de enseñanza, enfatizando el carácter educativo de la profesión, resaltando el educador frente al social. Los autores elaboran un cuadro ilustrativo de las diferencias en los énfasis del primer y segundo momento de la formación (ver tabla 1)

Tabla 1

Caracterización de los momentos de la formación de educadores sociales en Uruguay.

	Cualidades	Rol	Ideas Fuerza	Verbos que dan sentido a la acción	Objetivos
Primer Momento	Buena persona	Modelo, Referente, Ejemplo	Crianza, Control, Empatía	Acompañar, Aconsejar, Orientar	Hábitos, Autoestima, Socialización
Segundo Momento	Profesional	Mediador	Contenidos, Sujetos de la educación	Transmitir, Enseñar	Circulación e Integración Social, Acceso al Patrimonio Cultural

Fuente: Espiga, Morales, López (2012, p.93)

Morales (2021) agrega que en el segundo momento las ideas de relación y práctica educativa se vuelven centro de la acción profesional. La cuestión de los contenidos adquiere plena relevancia y “La pregunta acerca de qué enseña el educador social se vuelve estructurante de los procesos de reflexión en la formación y del ejercicio profesional” (p. 37).

Este plan persiste prácticamente sin variantes hasta 2011. En estos años, se da un

recorrido que desemboca en una nueva institucionalidad para la carrera, el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En estos años ADESU desarrolla una importante actividad y desde el Programa de Formación también se impulsan diversos encuentros de educadores y luego de educadores sociales. En estos espacios la práctica es centro de reflexión pedagógica y fuente de producción de conocimiento desde los propios educadores sociales. Morales (2021) afirma que este proceso colocó en escena la necesidad de “separación entre la ocupación, la tarea que históricamente vienen cumpliendo las personas que trabajan en diferentes instituciones con un encargo esencialmente educativo y el rol del profesional que se forma -supuestamente- para esa tarea” (p.42), el educador social.

Las circunstancias políticas e institucionales también fueron cambiando. En materia de jurisprudencia en 2005 se aprueba el Código de la Niñez y Adolescencia del Uruguay, sustituyendo al Código del Niño de 1934, y con ello se crea en 2005 el actual Instituto de Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) que sustituye al INAME. Estas modificaciones estatutarias aportan nuevas visiones de infancia y adolescencia y nuevas perspectivas para el trabajo educativo que se venían gestando en prácticas y en procesos impulsados por la ADESU, organizaciones de la sociedad civil y la propia carrera.

Morales (2021) señala que en esta época “se comenzaba a percibir que la tarea de formar un profesional terciario no era para el organismo rector de las políticas dirigidas a la infancia y la adolescencia y que, claramente, no contaba con ese mandato dentro de sus objetivos” (p.44). En 2005 se crea una Comisión Intersectorial integrada por autoridades del INAU, docentes, estudiantes y egresados, que tuvo por objetivo conducir la transformación de la carrera hacia una Licenciatura en Educación Social. Trabajó en la elaboración de un plan de estudios de Licenciatura y en el que deviniera plan de estudios en el 2011 en el marco del CFE, pues los cambios en la coyuntura institucional así lo exigieron.

En 2008 se sanciona la Ley General de Educación (Ley 18.483), marco jurídico que rige la organización del sistema educativo a nivel nacional. Ésta refiere específicamente a la formación en educación como educación terciaria universitaria,

que comprende la formación profesional de educadores sociales en el marco del denominado Instituto Universitario de Educación (IUDE). En éste se prevén actividades de enseñanza, investigación y extensión propias de la formación universitaria, para las formaciones en educación.

Este marco normativo reviste cambios para la formación profesional. Por un lado nos encontramos ante un instrumento jurídico que enuncia la formación de educadores sociales dentro del conjunto de las formaciones de los otros profesionales de la educación (profesores, maestros, maestros en primera infancia, maestros técnicos). Y por otro conlleva un cambio de institucionalidad para la carrera siendo además de carácter universitario.

Paralelamente, en el año 2009 ADESU presenta un Proyecto de Ley para la Regularización de la Profesión del Educador Social que promulga que la titulación de educador social sea excluyente en la contratación de personas a desempeñar un cargo con tal denominación. Si bien el proyecto no fue aprobado por no contar con sanción de la Cámara de representantes, marca un antecedente en el proceso de profesionalización y reconocimiento profesional. En el 2010 ADESU elabora y aprueba un documento sobre funciones y competencias del educador social en el que enuncia como funciones específicas: la transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social, la mediación educativa, y la generación de escenarios educativos.

2.2.3. Tercer momento: 2011-2023

En el año 2011 la carrera pasaba a la órbita del CFE de modo provisorio hasta la creación del IUDE. No obstante la creación no se ha concretado y la carrera permanece en este marco institucional. Con este cambio de institucionalidad se ha dado una expansión territorial para el dictado de la carrera abriéndose en otros Departamentos² en centros del CFE. Para Morales (2021) este pasaje de alguna manera “significó una nueva ruptura con una historia de la formación de los educadores sociales vinculada a las políticas sociales, para colocarlo en forma plena dentro del ámbito educativo” (p.45).

² A la fecha, con el Plan de estudios 2011 la carrera se dictó de modo rotativo en Rivera y Treinta y Tres y de modo permanente en Canelones, Maldonado, Montevideo y Paysandú.

El plan de estudios 2011 prevé en su perfil de egreso:

El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos: el derecho a la educación durante toda la vida; el máximo acceso al patrimonio cultural; estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida; herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia. (CFE, 2011, p.8).

Morales (2021) reflexiona a propósito del perfil del educador social y señala que se da un desplazamiento hacia la idea de profesional que realiza acciones educativas. La concepción de lo educativo define la acción y la transmisión de cultura juega un papel central, desapareciendo los verbos que le daban históricamente sentido al quehacer del educador social que se ligaban a un paradigma custodial.

El plan de estudios del 2011 se inscribe en el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SNUFD) del CFE (2008) que presenta una estructura común a todas sus carreras que se organiza en tres núcleos: el de formación profesional común, las asignaturas específicas y la didáctica-práctica. El núcleo de prácticas se estructura en cursos anuales -Introducción a la Educación Social y los Prácticos I, II y III-, representando el 34% de la dedicación horaria estudiantil. Para las prácticas se plantea que “se realizan en múltiples ámbitos socioeducativos e institucionales... se desarrollan en una dinámica integrada de intervención y análisis didáctico que fortalece la formación del profesional en el propio campo” (CFE, 2011, p. 8).

Estos cursos tienen tres componentes -aula, prácticas preprofesionales en campo y supervisión-, que se entrelazan generando dispositivos que resultan novedosos en la formación de educadores en nuestro país.

Respecto a la estructura académica de la carrera, en 2018 el CFE crea el Instituto Académico de Educación Social (IAES), entidad académica de responsabilidad nacional de la carrera en Educación Social cuyos fines son la actividad científica, la docencia, la investigación y la divulgación. El IAES queda integrado por todos los docentes del Núcleo Específico y de las Prácticas de la carrera a nivel nacional. El área académica

del IAES se organiza en 3 departamentos: Pedagogía Social, Fundamentos de la Educación Social y Prácticas Educativo Sociales.

Durante los años 2017 al 2019 en un proceso liderado por las Asamblea Técnico Docente del CFE se avanzó en el diseño de la reformulación del plan de estudios 2008 para las formaciones docentes y en el caso de educación social supuso el trabajo de rediseño del plan 2011. En este proceso se concreta el diseño de un nuevo plan que logra aprobación del CFE (Res 9 Acta 5 12.4.2019) pero no logra aprobación de CODICEN.

En 2020 la nueva administración de la ANEP presenta su plan de desarrollo 2020-2024 que prevé la revisión de los planes vigentes para una formulación que habilite el carácter universitario. En igual sentido, la Ley N°19.889³ aprobada en 2021, dispone que “El Estado, a través de las entidades públicas con competencia en la materia, asegurará el carácter universitario de una formación en educación de calidad” (Art. 137).

A partir de esta nueva coyuntura se genera un nuevo escenario para las carreras de Educadores en Uruguay y por ende para los educadores sociales. El CFE presenta un plan de trabajo para la elaboración de nuevos planes de estudio para las carreras que alberga y en paralelo el MEC presenta una propuesta para el reconocimiento del carácter universitario de la titulación docente. El nuevo plan de estudios inicia en 2023 con la primera cohorte de estudiantes.

De alguna manera en 2023 inicia un cuarto momento para la carrera de educadores sociales. A los efectos de la investigación nuestro foco está en el plan de estudios 2011, como se desarrollará en la metodología se trabajó en entrevistas a estudiantes que cursaron en este plan de estudios.

Los momentos por los que transitó la carrera responden a las distintas maneras de concebir al educador social y su quehacer, y se ven reflejadas en los perfiles de egreso y en las estructuras curriculares definidas. Sin embargo, como denominador común en su historia encontramos que el componente práctico ha estado siempre presente ocupando un lugar de relevancia.

³ El Art N°31 de la Ley N°18.437 es sustituido por el Art N°137 de la ley N°19.889 de Urgente Consideración sancionada en 2020.

La historia de la carrera da cuenta de los procesos de profesionalización que ha venido recorriendo la educación social en nuestro país. Se pueden ver los distintos actores involucrados -El Estado, los profesionales, el mercado, las instituciones formadoras, los usuarios (Sáez Carrera, 2005)- interactuando en acuerdos y tensiones que dan lugar a los modos de que va tomando el oficio en cada momento. Se evidencia que las características del quehacer están atravesadas por los encargos político institucionales y las convicciones de los profesionales que tienen un correlato en el ser educador social, pues se observan cambios estructurales en los perfiles de egreso de la formación que marcan identidades diferentes en breves períodos de tiempo.

Cobra sentido la pregunta por los saberes que los estudiantes identifican como propios del oficio, cómo dialogan con los previstos en la carrera y cuáles y cómo son aprendidos. La investigación no satura el tema, pero permite colocar una perspectiva que ayuda a pensar los procesos de transmisión del oficio en la carrera y aporta a comprender los procesos de profesionalización.

Capítulo 3. Estrategia metodológica de investigación

En el siguiente capítulo presentamos la estrategia metodológica de la investigación. En consonancia con el marco de referencia general desarrollado, se presentan las definiciones que se fueron tomando para llevar adelante la investigación con los soportes específicos que desde lo metodológico que le dan respaldo.

3.1 Abordaje metodológico

Una estrategia metodológica se relaciona con la formulación del problema de investigación. Debe haber coherencia entre las inquietudes que configuran el problema, la teoría en la que reposa, los objetivos que se formulen y los métodos para abordarlos. La metodología debe hacer síntesis de lo anterior, en tanto refiere a la manera en la que cobra vida el proceso mismo de investigación.

Sautu (2001) coloca a la teoría como “hilo conductor, el andamiaje sobre el que se construye una investigación, ... define: primero, qué se habrá de investigar; segundo, las perspectivas desde las cuales se lo hará; y tercero, la metodología apropiada para esa teoría y esos objetivos” (p.6). Partiendo de las construcciones teóricas que sostienen la formulación del problema y del propósito de la investigación plasmado en los objetivos, se desprende la necesidad de un enfoque cualitativo para para la investigación que permita analizar las perspectivas de los estudiantes en torno a los saberes del oficio en la formación de educadores sociales, particularmente en los prácticos.

Reafirmando esto aportamos la perspectiva de Denzin y Lincoln (1994) que recupera Sautu: “Las metodologías cualitativas son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad” (Sautu, 2001, p.7).

Por su parte Vasilachis (2006) afirma que los componentes de una investigación cualitativa son los datos, los procedimientos de análisis de esos datos y el informe final. En función de los objetivos planteados en la investigación, se toman aportes del análisis

del discurso como recurso teórico metodológico para el análisis de datos. Los datos que se extraigan de las perspectivas de los estudiantes y los documentos considerados en los objetivos y que serán objeto de análisis, configuran discursos para esta investigación.

“Cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (speech) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación” (Buenfil, 2010, p.5). Esto no supone negar la facticidad de los objetos, sino que la significación de los mismos se establece relacionamente en una configuración significativa socialmente compartida.

De esta manera para Laclau (1993) la noción de discurso supone un modo de comprender la construcción de lo social, pues “cada acto social tiene un significado, y es constituido en forma de secuencias discursivas que articulan elementos lingüísticos y extralingüísticos” (p. 137). El carácter abierto y precario de lo social “desliga la conexión entre significante y significado” (p.15) y ésta adquiere sentido en el entramado de una cadena discursiva. Entonces los hechos deben ser situados dentro de campos de significación o discursos amplios.

En lo que respecta al análisis de discurso Buenfil (2010) afirma que, es una perspectiva de investigación de procesos sociales, que involucra posicionamientos ontológicos, políticos, epistémicos y éticos. Esta perspectiva reconoce que la apropiación de lo social es una construcción, en tanto que lo real no viene dado sino que aparece de modos diferentes y está “irremediabilmente contaminada por lo irracional, las pasiones y los saberes que no se limitan al conocimiento heredado de la Ilustración, por muy legitimado que éste sea (Laclau, 1993)” (Buenfil, 2010, p.4).

Tomar elementos del análisis de discurso para la investigación, supone ir más allá de “proveer nuevas descripciones o hechos sobre los objetos específicos de investigación” (Howarth, 2005) p.46), sino que se trata de “producir nuevas interpretaciones ya sea develando fenómenos visibles no detectados anteriormente por los enfoques teóricos predominantes, o problematizando las descripciones existentes y articulando explicaciones alternativas” (p.46).

Buenfil (2010) plantea una idea de educación en la que resalta la pertinencia de tomar el análisis del discurso para su análisis

La educación no tiene una esencia atemporal, universal a priori, ni un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que es producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades. ... se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es usada en cada contexto enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante. (p. 5)

A partir de lo expuesto, entendemos que el análisis del discurso aporta insumos para analizar los discursos que emergen de los documentos de la carrera y de las miradas de los estudiantes, en torno a los saberes del oficio del educador social. Pues los supuestos que sostienen esta perspectiva de análisis tienen consonancia las referencias teóricas que construimos para la investigación: con la noción de oficio interrelacionando el ser y hacer a través de la función (Agamben, 2012), la noción formación desde el pensamiento complejo (Souto, 2010) y de profesional como práctico reflexivo (Schön, 1992), la idea de aprendizaje como actividad situada (Lave, 2001) y como relación con el saber (Beillerot, 1998; Charlot, 2006) y los saberes del oficio que herramientas para la acción (Alliaud, 2017) que responden a una epistemología de la acción (Cornu, 2019) a una racionalidad reflexiva (Perrenoud, 1994).

3.2. Construcción de los datos

Para la construcción de datos definimos dos modalidades. Por un lado se identifica con claridad el análisis documental para trabajar con los discursos que emergen de las fuentes documentales. Pero para recuperar la perspectiva de los estudiantes se abre un panorama más amplio debiendo definir de qué manera tomamos contacto con los discursos que éstos producen, para su análisis.

Morales (2021) en su tesis doctoral toma las producciones escritas de los estudiantes de 4to año como referente empírico para acercarse a sus discursos. Nosotros entendimos necesario seleccionar técnicas que permitieran recuperar la perspectiva de los estudiantes en primera persona y de manera lo más espontánea posible, en términos de evitar más mediaciones en el discurso. En este sentido se define trabajar con la

técnica de entrevista individual, y se agrega el grupo focal por su potencia para profundizar y enriquecer los discursos en algunos aspectos medulares del tema.

Oxman (1998) recupera de Bajtín (1979) que los géneros discursivos se clasifican en primarios y secundarios según las condiciones de producción, siendo los primarios orales y de relación inmediata con la realidad, o con enunciados de otros sobre ésta, y los secundarios son fundamentalmente escritos y responden a condiciones de desarrollo cultural más complejas y organizadas. La autora propone la entrevista como un género discursivo intermedio, pues es primaria en tanto “proceso-producto de una interacción verbal mínima” (p.65) a la vez que secundaria en tanto que necesita un producto elaborado como guía para la misma. La entrevista es una técnica que permite recuperar la perspectiva de distintos actores sociales involucrados en el problema de investigación. Al decir de Arfuch (1996), la entrevista “es el género de la voz y de la autenticidad” (p.13). Ésta, “logra más que cualquier otra práctica que refiera sentidos: no los representa sino que los presenta. Hace hablar en lugar de registrar simplemente lo dicho. Como ningún otro género, la entrevista construye su fuente” (p.15). En este sentido se identifica pertinente para la investigación a partir de nuestros propósitos.

Se realizan entrevistas en profundidad, entendidas de acuerdo con Alonso (1994), como un constructo comunicativo en el que los discursos no son preexistentes sino que se constituyen en el marco social de la situación de la entrevista, en la que el entrevistador y el entrevistado, co-construye en cada instante ese discurso. “Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, ... según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva (Alonso,1994)” (Valles, 1999, p.195).

Vallés (1999) indica que este tipo de entrevistas aporta gran riqueza informativa recuperando de modo intensivo y contextualizado las perspectivas de los entrevistados en sus propias palabras. Asimismo el marco de interacción más directo y flexible permite al investigador repreguntar y clarificar según avanza la situación de entrevista. “La entrevista en profundidad es (junto al grupo de discusión) más capaz y eficaz en el

acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador o de un contexto grupal de interacción” (p.197).

Tomando en cuenta los objetivos de la investigación y el marco de referencia construido, se elabora una pauta (ver anexo 1) que oficia de guía para la entrevista a estudiantes. La pauta contiene nueve preguntas que buscan recuperar su perspectiva en torno a tres grandes aspectos, la idea de oficio del educador social, los saberes del oficio del educador social y los aprendizajes de éstos en el marco de los cursos prácticos de la carrera.

Indagar en la idea de oficio del educador social que traen los estudiantes resulta imprescindible, pues no es posible pensar los saberes del oficio disociados del modo en que entienden su quehacer. En la medida que el oficio se sostiene en la función y se define por sus efectos (Agamben, 2012), se consulta sobre las funciones del educador social y los efectos que persiguen.

Un segundo aspecto consulta si reconocen saberes propios para la educación social y en este caso cómo los caracterizan. Los saberes del oficio se toman como aquellos saberes de diversa naturaleza, disciplinares, de referencia, saberes prácticos, de la experiencia o de la acción que devienen en herramientas para la acción. Por lo que se pregunta por los saberes necesarios para el desempeño de la función, consultados en términos de saberes del oficio, y por la especificidad de los mismos como propios o distintivos de la educación social.

El aspecto más abarcativo de la guía avanza en la consulta de los aprendizajes de los saberes del oficio a través de varias preguntas.

En tanto la formación en un trabajo sobre sí que se realiza a través de mediaciones (Ferry, 1997), y los cursos (Introducción a la educación social y Prácticos I, II y III) desde sus componentes (aula, supervisión y práctica) ofician de mediadores en los procesos de formación de educadores sociales, se indaga respecto al lugar que cobran y la forma que adoptan respecto a los aprendizajes.

Se considera al aprendizaje como actividad situada (Lave 2001) y refiere a modos de relación con el saber como modos de relación con el mundo que suponen

actividad en situación que exige el encuentro con lo otro. (Charlot, 2006; Beillerot, 1998). Desde esta posición se indaga sobre los saberes que identifican que fueron enseñados y los que fueron aprendidos (aún sin ser enseñados).

Se toma la idea de educador como práctico reflexivo cuya formación exige un nivel de articulación teoría práctica en términos praxiológicos (Schön, 1992) y se considera la perspectiva de Medel (2012) para los educadores sociales quien coloca la relevancia de la teoría para transformar las prácticas en experiencia. En este sentido se consulta sobre las experiencias en el marco de los cursos prácticos. Asimismo, en tanto la condición de práctico reflexivo para Perrenoud (2004) supone asumir ciertos niveles de autonomía y responsabilidad, resultó pertinente la pregunta por los niveles de autonomía y su relación con el acompañamiento y supervisión en el proceso formativo.

Esta pauta ofició de mapa de preguntas que organizan la entrevista en profundidad. Lejos de ser un cuestionario cerrado, habilita la repregunta, reformulación, la posibilidad profundizar o abrir puntos tangenciales, en función de lo que emerge en cada situación que se constituye entre el investigador, el entrevistado y el texto que media para la conversación.

Respecto a los grupos focales, Valles (1999) señala que es una técnica dentro de las entrevistas grupales con entidad propia y un destacado papel orientada a la obtención de información cualitativa. Toma la perspectiva de Morgan (1988) que aporta que los grupos focalizados son esencialmente entrevistas que en lugar de tener una alternancia entre preguntas del investigador y respuesta del entrevistado, presentan “una dependencia de la interacción dentro del grupo, basada en los temas que proporciona el investigador, quien típicamente adopta el papel de moderador. Los datos fundamentales que producen los grupos focalizados son transcripciones de discusiones de grupo” (p.294).

Existen distintas posturas en torno al uso de esta técnica, habiendo referentes que señalan que señalan su importancia en la combinación con otros métodos, y otros (Morgan, 1988) que señalan que puede resultar autosuficiente en una investigación. Para nuestros propósitos, se toma como técnica complementaria de las entrevistas en profundidad. A partir de la sistematización de la información que emerge de las

entrevistas individuales, se seleccionan algunos aspectos que se proponen como temas en los grupos focales. La situación de intercambio permite profundizar en los temas en su diversidad y complejidad. Permite acceder a nuevas aristas, conocer contradicciones, oposiciones y coincidencias en las perspectivas, generando un material nuevo para la investigación.

Se elabora una pauta que oficia de guía para la discusión en el grupo focal (ver anexo 2). Contiene grandes temas que se definen en función de los objetivos de la investigación y a partir de la sistematización de la información de las entrevistas individuales y del análisis de los documentos de la carrera.

De lo que se desprende en las entrevistas sobre las funciones que definen el oficio del educador social, resultó pertinente ahondar en la cuestión de la enseñanza. Fue muy rotunda la identificación del oficio con la función de transmisión de cultura, por lo que se invitó a intercambiar respecto a la enseñanza, el lugar que ocupa en las funciones de un educador social y los saberes tiene asociada. Esta definición se sostuvo en el entendido de que el intercambio permite profundizar en los saberes del oficio que identifican propios del educador social, cuestión presente en uno de los objetivos específicos de la investigación.

El segundo tema que se abordó refiere al aprendizaje de estos saberes del oficio en los prácticos, y para ellos se colocaron dos tópicos para el intercambio. En un primer tópico se presentan organizados los saberes que surgen en las entrevistas como saberes del oficio aprendidos en la carrera y se busca profundizar en cómo aprendieron estos saberes, en qué medida fueron enseñados, y qué papel jugaron los docentes.

Un segundo tópico se centra en los dispositivos que configuran los cursos prácticos (aula, práctica y supervisión) y busca profundizar en el papel que cada uno ocupa en los aprendizajes de los saberes del oficio.

La tercera técnica es el análisis documental. Se busca analizar los discursos que emergen de los diversos textos, considerándolos en un sentido amplio y abarcativo. Para Vallés los textos son documentos que contienen significado, e incluye una carta, un periódico, una autobiografía, una escultura, pinturas, etc. El autor recupera a

Olabuénaga e Ispizua quienes señalan que “A todos estos 'textos', en realidad, se les puede 'entrevistar' mediante preguntas implícitas y se les puede 'observar'... En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas" (Valles, 1999, p.120).

Se entiende que las tres técnicas seleccionadas permiten construir los datos de modo complementario dando lugar a un entramado de discursos potente para el análisis.

3.3. Definición del referente empírico

En lo que respecta al referente empírico, estuvo claro desde la construcción del problema que se tomarían los documentos oficiales del plan de Estudios de la carrera y se definió recuperar la perspectiva de estudiantes a través de entrevistas y grupos focales.

En este marco nos propusimos iniciar con diez entrevistas individuales en profundidad a estudiantes de la carrera de educador social en Montevideo y dos grupos focales conformados cada uno por cinco de los estudiantes entrevistados.

Esta delimitación es provisoria, sujeta a definiciones que se toman en consonancia con el principio de saturación teórica. Este principio no se entiende como instancia final que determina la cantidad de datos a recolectar, por el contrario se considera como proceso de apertura que coloca una dimensión activa en el acto de saturar. Glaser y Strauss (1967) plantean que la saturación resulta del “Encuentro intersubjetivo entre el investigador y el otro, constituido por un acto de reflexividad que articula una combinación de los límites empíricos de los datos, la integración y densidad de la teoría” (Ortega Bastidas, 2020, p.6).

Ortega Bastidas (2020) considera dos criterios para la saturación teórica, el de la densidad de la información, y el de la autenticidad. La densidad refiere a las cualidades que sostienen los significados que los sujetos le atribuyen a los fenómenos a investigar. Se asocia al análisis de datos y vela por lograr una vasta heterogeneidad de significados entre los entrevistados. La autenticidad se asocia a la posición que el investigador

construye ante el otro y ante los datos. “Una actitud ética, en este sentido, debe ser contextual y debe respetar la cultura y el contexto social que se está estudiando” (p.10).

Respecto a los criterios de selección de estudiantes, resultó sencillo definir lo que respecta a requisitos de cursada, estudiantes avanzados que hubieran aprobado Práctico III en el año lectivo anterior al que se realiza el trabajo de campo. Por el sistema previaturas y correlativas previsto en plan de estudios 2011 esto garantiza que los estudiantes hubieran transitado por los cuatro prácticos, cuestión necesaria considerando la construcción del problema.

Contrariamente a lo anterior, definir trabajar únicamente con estudiantes de Montevideo no quedó exento de conflictos. La definición se sustentó en dos cuestiones. Por un lado, para ponderar el encuentro cara a cara se buscó simplificar la implementación planificando las entrevistas de modo presencial. Y por otro lado, se identificaron una serie de factores que daban sentido a priorizar Montevideo.

La capital concentra más de la mitad de los estudiantes de la carrera. Según un informe del IAES de 2021, la matrícula de Montevideo representaba el 61% del total en ese año. La historia tiene como epicentro a Montevideo, ya que hasta el 2011 se dictó únicamente allí y desde entonces sólo Maldonado y Canelones han dictado ininterrumpidamente. A su vez en Montevideo se encuentra el único Instituto de Formación en Educación Social (IFES), pues en los otros Departamentos los estudiantes cursan en centros en los que se imparten las otras carreras del CFE.

Una vez realizado el trabajo de campo nos permitimos cuestionar la definición. Desde lo pragmático fue necesario recurrir a la virtualidad, sin que se evidenciara una afectación en la producción de discursos. Y por otro lado porque no tenemos evidencias de que los factores antes considerados en la definición se vean reflejados en los discursos de los estudiantes. Esto abre la posibilidad de un estudio comparado con estudiantes de distintos Departamentos en el marco de la línea de investigación que alberga a la presente.

Los grupos focales se constituyeron por cinco estudiantes entrevistados. En tanto es tomada aquí como una técnica complementaria a la entrevista y es posterior en el

tiempo, la integración se da en función del análisis de los discursos que surgen de las entrevistas. Se procura aportar al criterio de densidad de información buscando en cada grupo profundizar sobre aspectos de mayor relevancia para investigación.

En lo que respecta a la lectura analítica de documentos, de carácter sistemática, objetiva, replicable, y válida, se define trabajar con una serie de fuentes dentro de las que se selecciona: plan de Estudios (2011), programas de asignaturas del eje Práctico, documentos referidos a las prácticas pre profesionales reglamentos, pautas de evaluación, criterios de selección de centros de práctica, etc. Entre estas fuentes se encuentran documentos oficiales, así como otros acuerdos de trabajo de los docentes en el marco del IAES. Cabe señalar que nuestra implicación nos permitió conocer la existencia de estos documentos no públicos a los que pudimos acceder.

Esta selección se sostiene en el entendido de que son los documentos que ofician de marco normativo y pedagógico común para docentes y estudiantes en lo que refiere a la construcción de los cursos prácticos de la carrera.

3.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó entre los meses de julio y noviembre del 2023, período en el que se recopilaron las fuentes documentales y se concretaron diez entrevistas a estudiantes y dos grupos focales.

En primer lugar se recopilan las fuentes documentales trabajando en dos sentidos. Se indaga en los documentos oficiales de público acceso y se solicita a la coordinación del IAES documentos que resultan de acuerdos de trabajo de salas docentes nacionales no públicos ni oficiales (no son sancionados por autoridades CFE). De este modo se accede a las siguientes fuentes documentales (ver tabla 2)

Tabla 2

Fuentes documentales recopiladas y analizadas

Curso	Fuente documental	Naturaleza y acceso
Todos	Plan de estudios carrera educación Social (2011)	Documento oficial de acceso público.
Introducción a la educación social	Programa Introducción a la educación social	Documento oficial de acceso público.
	Pauta de actividades prácticas	Documento no oficial ni público. Acuerdo de trabajo en sala docente nacional. IAES
Práctico 1	Programa Práctico 1	Documento oficial de acceso público.
	Pauta para la realización trabajos escritos	Documento no oficial ni público. Acuerdo de trabajo en sala docente nacional. IAES
Práctico 2	Programa Práctico 2	Documento oficial de acceso público.
	Pauta para la realización trabajos escritos	Documento no oficial ni público. Acuerdo de trabajo en sala docente nacional. IAES
Práctico 3	Programa Práctico 3	Documento oficial de acceso público.
	Pauta primer informe práctico 3	Documento no oficial ni público. Acuerdo de trabajo en sala docente nacional IAES
	Pauta informe final práctico 3	Documento no oficial ni público. Acuerdo de trabajo en sala docente nacional.IAES
Todos	Plan de estudios carrera educación Social (2023)	Documento oficial de acceso público.

Fuente: Tabla de elaboración propia

A partir del análisis de los documentos se elabora la pauta que oficia de guía para las entrevistas en profundidad y en paralelo se solicita a la Dirección del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) la nómina de estudiantes que cursaron Práctico 3 en el 2022.

Se accede a un listado de 59 estudiantes en esta condición de los que se descartan 5 que fueron estudiantes de la investigadora en la carrera. Pues en función de la temática y la exposición que supone la entrevista, el vínculo previo docente-estudiante puede condicionar los discursos, pudiendo afectar la posición de autenticidad requerida para el trabajo de saturación teórica (Ortega Bastida, 2020).

A los 54 estudiantes restantes se los contacta por correo, se le presenta la investigación y se los invita a participar en carácter de entrevistado explicitando las condiciones. 23 estudiantes manifiestan interés en participar. A éstos se les consulta en qué proyectos realizaron las prácticas y su disponibilidad horaria.

A partir de las respuestas se hace una primera selección de 10 estudiantes buscando acceder a la mayor diversidad posible de proyectos en los que realizaron la práctica. Esto aporta a la densidad en la información (Ortega Bastida, 2020) y se torna relevante en función del objetivo de la carrera y del lugar que se le asigna a los dispositivos de práctica en el diseño de los cursos. La carrera tiene como objetivo general, “Formar profesionales de la educación social,..., con sólidos conocimientos socio-pedagógicos y culturales que le posibiliten: a) el desarrollo de acciones educativas en contextos socio-culturales e institucionales diversos ...” (CFE, 2011, p.5).

En la tabla 3 se presentan las características de los Proyectos en los que los estudiantes seleccionados realizaron las prácticas de Práctico I, II y III. No se toma en consideración las actividades de Introducción a la educación social en tanto son puntuales y su foco está en la aproximación general al campo profesional, por lo que la diversidad de proyectos de estas actividades no se juega en este curso. Se señala que la sumatoria de prácticas que se abarca en las entrevistas es mayor a la cantidad de entrevistados lo que se explica porque algunos estudiantes (re) cursaron realizando prácticas en más de un proyecto.

Tabla 3

Naturaleza de los Proyectos en los que realizaron las prácticas los entrevistados

Curso	Tipo de Proyecto en los que realiza las práctica	Dependencia Institucional	Cantidad de prácticas
Práctico 1	Centro Juvenil	INAU	4
	Club de Niños	INAU -convenio con OSC-	2
	Hogar de amparo	INAU - convenio con OSC-	6

Curso	Tipo de Proyecto en los que realiza las práctica	Dependencia Institucional	Cantidad de prácticas
Práctico 2	Centro Cultural para personas en situación de calle	MEC -convenio con OSC-	2
	Centro de privación de libertad para adolescentes.	INISA	2
	Proyecto educativo laboral	INAU	2
	Escuela pública- programa Integral Metropolitano (PIM)	ANEP-UDELAR	1
	Proyecto para personas con consumo problemático de sustancias Portal Amarillo	ASSE-JND	1
	Proyecto de autonomía anticipada	INAU -convenio con OSC-	1
	Centro de referencia local	INAU	1
Práctico 3	Liceo público de educación media básica	ANEP-DGES	10
	Práctica en servicio- Centro Juvenil-	INAU -convenio con OSC-	1

Fuente: Tabla de elaboración propia

Se convocó a 10 estudiantes para la realización de entrevistas en profundidad solicitando a cada uno la firma de un consentimiento informado (ver anexo 3). Finalmente fue necesario recurrir a la virtualidad, realizándose 6 entrevistas presenciales y 4 virtuales en función de las posibilidades de traslado y disponibilidad horaria de los estudiantes, dado que todos trabajan y algunos residen fuera de Montevideo. Las entrevistas tuvieron un promedio de 50 minutos de extensión. Se destaca que los estudiantes expresan mucha gratitud por la convocatoria y varias mencionan sorpresa de que la voz de los estudiantes sea tomada para una investigación en el marco de la formación. Esto ya se empezaba a percibir ya en las respuestas al correo general inicial de invitación y se ratifica en las entrevistas realizadas.

Finalizadas las entrevistas se procede al análisis de la información que junto con el de los documentos, da lugar a la guía para los grupos focales. En un principio se pensaba conformar los grupos en función de las características de la información de las entrevistas. Sin embargo por un lado se tornó complejo lograr coincidencia en la

disponibilidad horaria. Y por otro, del análisis de las entrevistas se aprecia un mosaico de información con matices en las intensidades y focos de algunos aspectos pero que presenta gran coincidencia en lo medular para la investigación (los saberes el oficio de los educadores sociales, los saberes del oficio aprendidos y el lugar de los prácticos en estos aprendizajes). Así se define priorizar la posibilidad práctica de la conformación de los grupos en función de horarios.

Se llevaron adelante dos grupos focales, uno de 5 integrantes y otro de 4 (una estudiante finalmente no pudo participar por cuestiones ajenas a la investigación), uno presencial y otro virtual. Los grupos tuvieron una duración promedio de 75 minutos. Se destaca el interés de los participantes en el intercambio que se desarrolla de forma fluida con la voz de todos los integrantes. No se identificaron puntos de desencuentro estructurales en las participaciones, sino matices sobre sobre aspectos concretos o énfasis diferentes en lo que se torna preocupación para cada uno. Al igual que en la instancia de entrevista, ratifican la importancia de ser convocados y el interés por reflexionar en torno a la formación desde su rol de estudiantes.

A partir de la información recabada por las tres técnicas se avanza en un análisis minucioso en función del marco teórico de referencia y las categorías de análisis que de él se desprenden.

3.5. Tratamiento de los datos

En el marco de nuestra estrategia metodológica el análisis de los datos consiste “en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance... es como tratar de leer (en el sentido de «interpretar un texto») un manuscrito extranjero” (Olabuénaga, s.f, p.23).

En la investigación nos damos un tiempo específico para trabajar con los discursos, organizarlos según algunas categorías y analizarlos a la luz de las mismas. No obstante, el análisis de datos no resulta una fase de trabajo cerrada en sí misma sino que forma parte de las distintas etapas de la investigación. “Típico del análisis cualitativo es el proceso de retroalimentación existente entre el método de recogida de información y

el método de su análisis. Ambos se complementan, se condicionan mutuamente y se aplican simultáneamente” (p.23). Hay una lectura transversal y sostenida en el tiempo que vamos haciendo. Desde la construcción del problema y la elaboración del marco de referencia teórico vamos tomando opciones que hacen al tratamiento de los datos, orientan cómo armar la guía de entrevista y condicionan la producción de discursos y su posterior análisis.

Mendizabal (2006) reconoce la simultaneidad en los procesos a la vez que da lugar a un espacio y tiempo privilegiados para el análisis de datos. La autora señala para el trabajo de campo que las fases “descripción, análisis, interpretación, conceptualización y/o teoría; ... se dan en forma permanente hasta que se retira del mismo. No obstante, se reconoce que hay un trabajo más fuerte de articulación en el escritorio del investigador” (p.88).

Desde algunas perspectivas, como la Teoría Fundamentada (de la que son referentes Glaser y Strauss), el momento de análisis de datos se torna un procedimiento muy riguroso con distintas etapas muy marcadas entre las que se encuentran el proceso de codificación de –abierto, axial y selectivo– de los textos del corpus empírico. Si bien no seguimos la teoría fundamentada, tomamos algunos criterios asociados a los modos de codificación para el análisis de datos.

En este sentido se toma como corpus los textos que emanan de las entrevistas, fuentes documentales y grupos focales y a partir del marco de referencia teórico se construyen algunas categorías estructurantes para la investigación a partir de las cuales se realiza una instancia inicial de codificación de textos. Como categorías iniciales se toma: oficio, profesión, formación, aprendizaje, saber y saber del oficio, pues dan forma a nuestro problema.

Luego damos paso a categorías intermedias para abrir y ramificar los textos para su interpretación en diálogo con el marco teórico. La teoría no es considerada como algo definido y cerrado, sino que se va nutriendo y reconfigurando en el propio proceso de investigación. “Constantemente las nuevas ideas serán confrontadas con los datos, y de esta confrontación surgirán nuevas propiedades de las categorías conceptuales, hasta llegar a una comprensión de la situación analizada” (Mendizabal, 2006, p.89).

Para la codificación y el análisis de datos nos apoyamos en el Software Atlas TI, que si bien está diseñado como soporte tecnológico asociado a la Teoría Fundamentada, es válido como instrumento que aporta al almacenamiento de los datos, la codificación y posibilidad de relación entre códigos según diversos criterios. A los efectos de la investigación fue usado para codificaciones primarias, y secundarias, así como para el análisis código-texto y análisis de co-ocurrencia entre códigos.

Se cargaron todos los textos que componen nuestro corpus y a partir de las categorías teóricas se definieron códigos iniciales realizando una primera codificación de textos. Conforme se avanza en la lectura va surgiendo la necesidad de crear nuevos códigos que obligan a releer textos y (re)codificarlos. Se trabaja finalmente con 42 códigos que aluden a las categorías antes mencionadas.

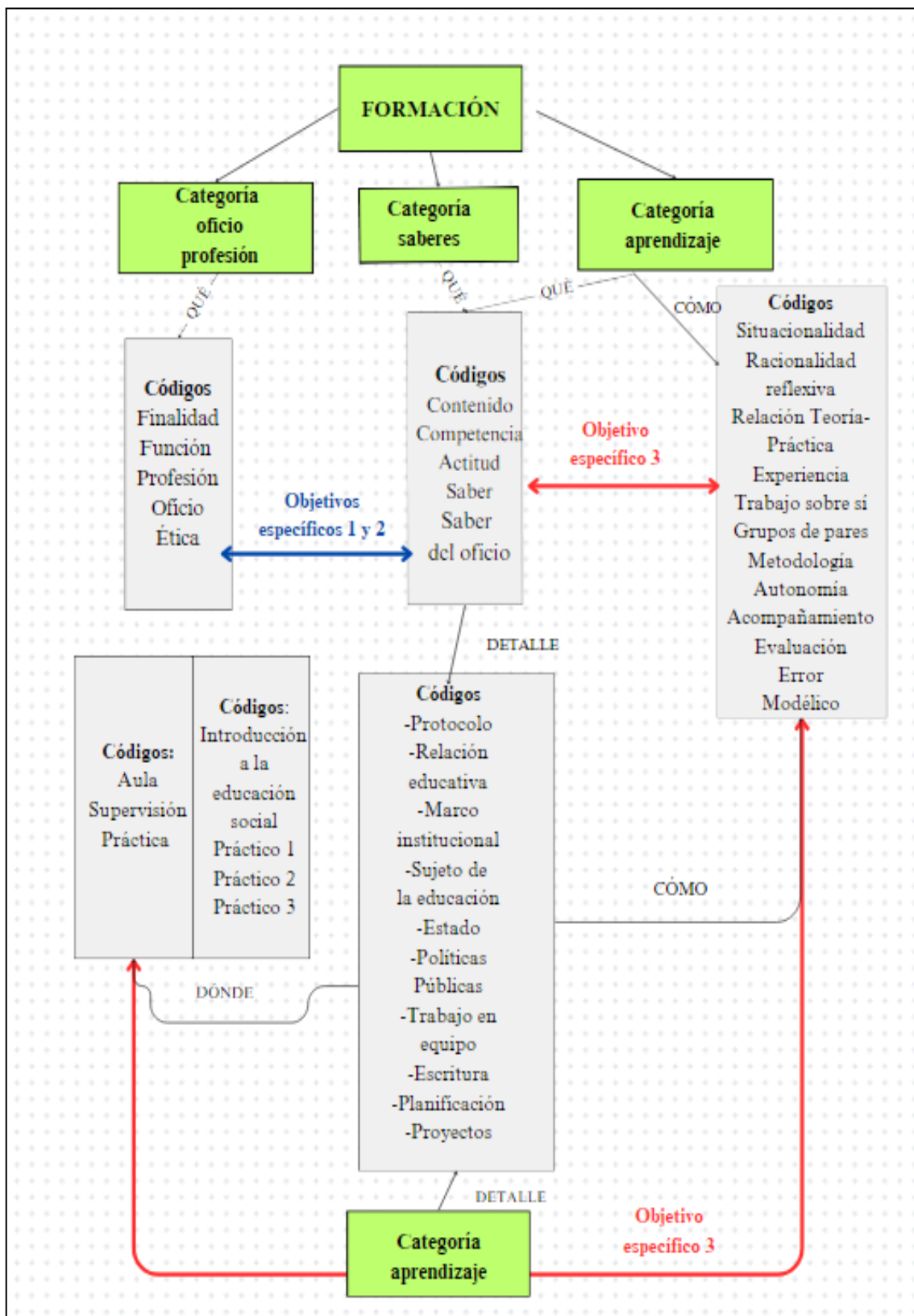
En una segunda instancia se agrupan estos códigos en función de los objetivos de la investigación para avanzar en una lectura analítica y se arma un mapa de códigos que nos aporte al trabajo. En la figura 1 ilustramos el mapa de códigos que orientó este trabajo.

Como se muestra en el mapa, para el abordaje de los objetivos específicos 1 y 2 se nuclean una serie de códigos que aluden a la idea de oficio y de profesión, y por otra parte aquellos que aluden a saberes y saberes del oficio específicamente, y se analizan los pasajes de los discursos de estudiantes y documentos que contienen referencias a éstos. Para el objetivo 3 se aborda la cuestión del aprendizaje para lo que se desagrega el análisis identificando qué, cómo y dónde aprenden lo definido como saberes del oficio. También se toma la co-ocurrencia de códigos para analizar, por un lado la densidad y dispersión de las reflexiones en torno a los distintos conceptos, y por otro las coincidencias, disensos y miradas complementarias.

El trabajo en esta etapa fue intenso. El material que emanaba del trabajo de campo era muy rico y con potencia para abordar distintas dimensiones del tema. El desafío estaba puesto en saturar los textos desde un análisis que contemplara las distintas categorías que estructuran nuestro problema. Creemos que el ejercicio que realizamos se acercó a este objetivo en tanto al cruzar los distintos códigos se evidenciaba la recurrencia a pasajes analizados desde diversas aristas.

Figura 1

Mapa de códigos para el análisis de referentes empíricos



3.6. Abordaje de la implicación.

Iniciamos señalando que para nosotros siempre existe implicación del investigador en el proceso de investigación. Pues no es posible la pretendida objetividad que postulan algunos paradigmas como el positivista.

Entendemos que la posición de investigador se construye como posición de sujeto en el marco de un discurso por lo que conlleva una serie de atravesamientos presentes en las distintas fases de la investigación. Las ideas previas del tema, la proximidad y la cercanía al problema a investigar, el encuentro con el objeto empírico, el análisis de datos, operan como atravesamientos que marcan esta posición. En nuestro caso particular, la posición se encuentra además atravesada por ser educadora social egresada de la carrera en el marco del CENFORES y por desempeñarme como docente en la carrera de educación social. Esta doble condición exige una particular atención en el análisis de la implicación.

Tal como plantean Denzin y Lincoln y recuperan Manrique, Di Mateo y Troussel (2016), la investigación cualitativa estudia los fenómenos en los escenarios que transcurren interpretando los significados que las personas le otorgan. Así, habitar estos escenarios implica para el investigador establecer relaciones con su objeto de estudio, cuestión que habla de una implicación, pues remite necesariamente a una dimensión subjetiva.

Existen distintas corrientes que conceptualizan y abordan la cuestión de la implicación. Tomamos la idea del enfoque clínico postulada inicialmente por Lourau (1975) desde el Análisis Institucional. Desde este enfoque la implicación resulta “el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes” (Manrique, Di Mateo y Troussel, 2016, p.991). Y supone mecanismos que escapan al control y voluntad del investigador, que llevan a interpretar la realidad social como si fuera transparente e irrefutable. En este sentido se torna imprescindible su análisis.

El análisis de la implicación desde el análisis institucional contempla tres dimensiones: la organizacional/material, la ideológica/política y la libidinal/afectiva. Si bien reconocemos que existen atravesamientos que operan en las tres, no optamos por un análisis de la implicación desde esta perspectiva en términos estrictos.

Ruiz, Cuevasanta, Fachinetti y Pereda (2023) proponen el análisis de la implicación como una reflexión puesta en términos de “romper la clausura, abrirse a lo múltiple, hablar con nuestro extranjero interior” (p.116). Así convocan a reflexionar sobre lo que se juega de nosotros como investigadores en la selección del tema, el trabajo de campo y el análisis de datos. Esta propuesta supone “Un trabajo reflexivo sobre lo propio operando en la investigación, sobre los otros-sujetos de la investigación actuando sobre nosotros investigadores. En ese ir y venir reflexivo entre lo propio y lo ajeno se irá construyendo conocimiento” (p.122).

Para este análisis de la implicación, resultan imprescindibles algunas herramientas de registro a las que se pueda recurrir para la reflexión de modo espiralado. Se trata de poder identificar en situ algo de lo que nos pasa y poder volver a ello con una distancia en el espacio y el tiempo. Esto se asocia a la idea de formación como proceso de sí que exige condiciones de tiempo, espacio y relación con la realidad (Ferry, 1997). Ruiz, Cuevasanta, Fachinetti y Pereda (2023), señalan al respecto,

Son ineludibles los registros, las notas de campo, la descripción de la situación de entrevista u observación, en las cuales plasmar también lo que sentimos en momentos concretos, las impresiones o sensaciones que nos habitaron en el trabajo de campo, los primeros pensamientos e interpretaciones que emergieron. Ello posibilita luego, el distanciamiento reflexivo junto al director de tesis, al grupo de investigadores, al grupo de maestrandos. (p.122)

Tomando estas referencias llevamos adelante un registro sistemático durante las entrevistas y grupos focales que buscó recuperar distintos aspectos de la implicación. Realizamos una descripción de las actividades plasmando ideas previas con las que llegaba a las entrevistas. Registramos las afectaciones que generaron las actividades: los elementos que sorprendieron, lo que resultaba previsible y los puntos de afinidad y desencuentro con las ideas que se vertían. Colocamos también registros asociados a lo que resulta familiar y lo que se infiere de lo dicho en función del conocimiento del contexto.

Este registro podría aproximarse a lo que Manrique, Di Mateo y Troussel (2016) denominan tercera columna, que desde el enfoque clínico opera como instrumento que “permite el registro simultáneo a la observación de cómo lo observado afecta al observador, qué le suscita, qué le hace pensar y sentir. De este modo dicha información no se pierde y se ubica en un espacio físico diferenciado” (p.993).

Esta información se tomó para la etapa del análisis de datos. El enfoque clínico desde el psicoanálisis propone una serie de preguntas que permiten pensar la implicación en esta etapa. En nuestro caso, sin adherir al método, se puso a trabajar el registro buscando identificar lo no visible, lo que subyace a lo explícito. Se trató de reconocer las identificaciones y proyecciones, el lugar en el que me ubico ante el otro-sujeto y ante el objeto de investigación. Se buscó identificar qué me pasa desde mi posición docente con los relatos que se generan en las actividades de campo.

Este recorrido resultó desafiante y permitió ordenar distintos aspectos en la investigación. Hizo visibles elementos que se trataron de contemplar en la escritura de la tesis asumiendo la posición de investigadora con los grados y formas de implicación que se tienen respecto al problema de investigación.

TERCERA PARTE: Análisis y conclusiones

Como ya mencionamos el análisis lejos de entenderse con una fase de trabajo es una operación que atraviesa toda la investigación. Sin embargo, a los efectos de la escritura de la tesis, esta tercera parte presenta lo resultante de distintos procesos que fuimos realizando en la investigación. Su desarrollo emerge del diálogo entre las referencias teóricas que fuimos elaborando y los discursos que recuperamos de los documentos y de las entrevistas y grupos focales a través del mapa de códigos que presentamos en la estrategia metodológica.

Los capítulos que componen esta parte, dan cuenta del tratamiento de los objetivos de la investigación presentando los análisis que fuimos realizando y los hallazgos asociados.

Capítulo 4. Los saberes del oficio en plan 2011 de la carrera de Educador Social

Este capítulo da cuenta de los saberes del oficio del educador social identificados en los documentos asociados a los cursos prácticos del plan de estudios 2011. Tomando las referencias teóricas que permiten conceptualizar la noción de saberes del oficio en diálogo con la idea de educación social como oficio y profesión, se buscaron pistas en los documentos permitieran identificar estos saberes.

Lo primero a señalar es que en términos estrictos no figura ninguna referencia explícita en términos de saberes del oficio en la documentación relevada. Sin embargo lo no explícito no permite afirmar, al menos a priori, que no hay saberes del oficio que emergen de estos documentos.

La categoría saberes del oficio que consideramos remite a un repertorio de habilidades, saberes, procedimientos, que se ponen en juego en el oficio; son una mezcla de saberes disciplinares, profesionales y de experiencia indisociables del quehacer del sujeto y del contexto (Alliaud, 2017). Desde esta consideración, analizamos los documentos buscando posibles referencias a saberes del oficio bajo otros modos de denominación.

En el perfil de egreso del plan de estudios 2011 se menciona que el educador social, “es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo” (CFE, 2011, p.6). Hay dos afirmaciones contundentes en la cita, que el educador social es un profesional, y que tiene un saber y unas competencias propias de carácter pedagógico.

En el entendido de que toda profesión es un oficio (Perrenoud, 2004) y que la génesis del concepto de oficio supone la interrelación entre el ser y el hacer (Agamben, 2012) se infiere que en el perfil de egreso de este plan de estudios se le confiere unos saberes propios al oficio del educador social. Ahora bien, ¿cuáles son estos saberes? ¿En qué medida se desprenden de los documentos?

En los fundamentos del plan de estudios (CFE, 2011) se presenta una concepción de práctica educativa en la que subyace una racionalidad propia de las prácticas

reflexivas: “Una práctica educativa transformadora, situada y comprensiva de la realidad social y sus nuevos escenarios, implica una multiplicidad de conocimientos” (p.2), y se enuncia la necesidad de una formación que ofrezca saberes que permitan concretar el oficio desde la perspectiva mencionada, “... requiere un encuadre metodológico, que incluya la interacción activa con el conocimiento, lo que implica integrar en la formación herramientas para la lectura de los fenómenos sociales y para la producción de conocimiento”(p.2).

Estas ideas ubican a la formación desde el pensamiento complejo (Souto, 2010). Pues debe sostenerse en ciertos saberes que ofician de saberes del oficio, que no se formulan como acumulación de conocimiento sino como herramientas para la acción y se construyen en interacción con la realidad. Esta perspectiva coloca al estudiante en su condición de aprendiz en una lógica de aprendizaje como actividad situada (Lave, 2001)

Estos fundamentos son soporte para la definición de los objetivos del plan y del perfil de egreso. En el plan de estudios se formula como objetivo general,

Formar profesionales de la educación social, con una titulación de grado terciario de carácter universitario, con sólidos conocimientos socio- pedagógicos y culturales que le posibiliten: a) el desarrollo de acciones educativas en contextos socio-culturales e institucionales diversos y b) la formulación y ejecución de programas y proyectos de investigación sobre las prácticas socio-educativas que den fundamento entre otras, a acciones de extensión. (CFE, 2011, p.5)

Este objetivo general que orienta la carrera se recupera en cada programa al definir los objetivos de cada curso. Esto cobra sentido en tanto en el diseño de la carrera, el eje fundamental y con la mayor carga horaria corresponde a los prácticos. Hay allí un componente de relevancia para la concreción de este objetivo. “se asigna una fuerte carga horaria a las prácticas como el espacio integrador por excelencia que permite vivenciar la realidad sobre la que se actuará, a la vez que interpretarla con las herramientas que brinda la didáctica social” (p.2).

Respecto al perfil de egreso se sintetiza enunciando que “se trata de profesionales con formación académica y vivencial capaces de formular y desarrollar con fundamentos teóricos y flexibilidad su práctica educativa, gestionando en diversos ámbitos la interacción teoría- práctica” (CFE, 2011, p.6).

Tenemos una noción de profesional que reconoce lo contingente del oficio en tanto exige la capacidad de flexibilizar la práctica, de moverse en ámbitos diversos y de saber leer los fenómenos sociales en los que se inserta. Y plantea la necesidad de contar fundamentos que ponen en juego el diálogo teoría-práctica. Este modo de entender al oficio, de orientar al plan de estudios y fundamentarlo, está presente en el diseño de los cursos con mucha consonancia en estructura y contenidos.

En términos de estructura todos los cursos diseñan sus componentes (aula, práctica y supervisión) buscando aproximar al estudiante al campo socio educativo de un modo paulatino que permita amalgamar los saberes que circulan en ellos.

En los programas figura una serie de contenidos para cada curso que, *per se*, no se tornan saberes del oficio. Sin embargo, representan un repertorio de entidades que pueden devenir en saberes del oficio para los estudiantes en función de la relación que establezcan con éstos y al lugar que le asignen en su práctica. Figuran contenidos de naturaleza práctica que remiten a modos de relación con el saber en términos de objetos se necesita aprender a usar; actividades a dominar; dispositivos relacionales donde entrar y formas relacionales a apropiarse (Charlot, 2006). Otros refieren a contenidos teóricos de los cursos, que en el marco de la concepción de oficio mencionada, pueden devenir en saberes del oficio.

En la tabla 4 presentamos aspectos que seleccionamos de los programas y documentos de evaluación de los cursos que por su forma, contenido, o ambas, entendemos como saberes del oficio. En las columnas se ubican los cuatro cursos prácticos y en las filas una serie de entidades que aparecen de distintas formas en los documentos. En cada cruce se puede leer de qué manera figura presente esa entidad en el curso. Tomamos dos aspectos a mirar:

El tipo de abordaje (teórico o práctico): Refiere al tratamiento que prevé la documentación para los saberes del oficio que se recuperan. El teórico evidencia un trabajo del contenido asociados conceptualizaciones, construcción de referencias y fundamentos teóricos. El práctico queda alojado en el ámbito de la práctica como puesta en acción a través de distintas operaciones.

El tipo de habilidad u operación que involucra y nivel de complejidad: el nivel de complejidad va desde la aproximación inicial a niveles de consolidación, y se refiere a los procesos que desde los documentos se asocian para el tratamiento de los saberes que se seleccionan. Esto se observa y describe a través de las operaciones o habilidades que se le supone al abordaje de cada entidad.

Usamos la categoría no figura, cuando no se evidencia la entidad en los documentos de modo explícito y no es posible inferir su presencia.

Tabla 4

Saberes del oficio presentes en los cursos prácticos del plan de estudios de educador social (CFE, 2011).

Cursos/ Saberes	Introducción a la educación social	Práctico 1	Práctico 2	Práctico 3
Trabajo en equipo	Práctico	Práctico	Práctico	No figura
Actividades y proyectos	No figura	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico	Práctico
		Aproximación a Diseñar / Implementar / Evaluar actividades	Profundización en Diseñar / Implementar / Evaluar proyecto	Consolidación Diseñar / Implementar / Evaluar proyecto anual
Campo de actuación profesional: ámbitos, Políticas Públicas	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico	Práctico
	Acercamiento / Conocimiento pluralidad de contextos	Acercamiento / Análisis / Inserción en Contextos de baja complejidad	Análisis / Profundización / Inserción en Contextos de alta complejidad	Análisis / Profundización.
Rol profesional: funciones y competencias / Profesionalización	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico
	Acercamiento / conocimiento	Acercamiento / Análisis / en Contextos de baja complejidad	Análisis / Profundización / Inserción en Contextos de alta complejidad	Análisis / Profundización situada / Desarrollo de funciones en contexto de práctica

Cursos/ Saberes	Introducción a la educación social	Práctico 1	Práctico 2	Práctico 3
Educación social: modelo y elementos / Relación educativa	Teórico	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico	Práctico
	Aproximación teórica y práctica	Profundización teórica / Aproximación práctica en Contextos de baja complejidad	Profundización teórica / Aproximación práctica en Contextos de alta complejidad	Profundización práctica / Análisis situacional del modelo en la práctica
Metodologías para la acción educativa	No figura	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico	Teórico / Práctico
		Aproximación teórica y práctica en Contextos de baja complejidad	Aproximación teórica y práctica en Contextos de baja complejidad	Profundización a metodologías situada en contexto
Registros	No figura	Práctico	Práctico	Práctico
		Aproximación / Utilización	Utilización	Utilización
Ética y manejo de información	Teórico / Práctico	Práctico	Práctico	Práctico
	Aproximación conceptual	Aplicación principios éticos	Aplicación principios éticos	Aplicación principios éticos

Fuente: Elaboración propia

Se identifica un aumento de la dimensión práctica en el abordaje de los saberes conforme se avanza en los cursos. A su vez el tratamiento de estos saberes involucra mayoritariamente abordajes de naturaleza práctica y teórica, habiendo un deslizamiento hacia el final de la carrera a ponderar el abordaje práctico. De hecho, en el programa de Práctico III hay solo dos menciones al trabajo teórico que refieren a las metodologías para la acción educativa y al rol profesional.

Los abordajes exclusivamente teóricos se encuentran en el programa de Introducción a la educación social asociado al trabajo con el modelo de educación social y sus elementos. En Práctico I ya se incorpora una dimensión práctica en su abordaje.

Se observan algunos saberes como el trabajo en equipo, el uso de registros, la ética y el manejo de información, que tienen un tratamiento práctico y no contemplan la dimensión teórica. En este sentido los estudiantes señalan para el trabajo en equipo que lo aprenden en el hacer sin que les enseñen cómo y qué supone trabajar en equipo resultando esto una debilidad de la carrera.

Se identifica un crecimiento de los niveles de complejidad para el tratamiento de los saberes. Esto se observa en las operaciones que involucran el abordaje de los saberes así como en la complejidad de los dispositivos en los que se llevan adelante las prácticas.

Se evidencian operaciones más complejas a medida que avanzan los cursos pasando de una lógica de aproximación a una de análisis, profundización e implementación y consolidación. En cada una de estas operaciones cambian las relaciones que se establecen con el contenido y cambia la relación con el saber.

Respecto a la práctica se inicia en contextos de baja complejidad. Según el programa de Práctico I son dispositivos clásicos del ejercicio profesional del educador social que registran un grado de complejidad bajo o medio entre los que se encuentran, centros juveniles, clubes de niños, hogares, a modo de ejemplo. (CFE, 2011). Luego se avanza hacia contextos de alta complejidad que refieren, según el programa de Práctico II, a dispositivos clásicos que supongan niveles de alta complejidad, o dispositivos que resultan novedosos para el quehacer profesional del educador social. A modo de ejemplo: programas que trabajan con problemáticas como consumo problemático de sustancias, conflicto con la ley penal, situación de calle, dispositivos comunitarios, etc. (CFE, 2011). En la tabla 3 que se presenta el mapeo de proyectos en los que se realizaron las prácticas los estudiantes entrevistados, se puede apreciar con claridad la complejidad en cada curso.

En suma, en lo que respecta a la caracterización de saberes del oficio en los documentos de la carrera, identificamos tres grandes cuestiones que nos aportan en la investigación.

Si bien los documentos no explicitan saberes del oficio bajo esta denominación,

una lectura analítica nos permite distinguir entidades bajo distintos formatos, que consideramos saberes del oficio en función de las relaciones con el saber que los estudiantes establezcan en sus procesos formativos. Dentro de estas entidades encontramos: trabajo en equipo, actividades y proyectos, el campo de actuación profesional: ámbitos, políticas públicas, educación social: modelo y elementos, relación educativa, metodologías para la acción educativa, registros, ética y manejo de información.

La carrera tiene un fuerte componente práctico que se evidencia en la carga horaria destinada a estos cursos (34%) y se observa a su vez en el tratamiento de los distintos saberes que se definen. Hay una presencia sostenida en los cursos tanto de la teoría como de la práctica. En este sentido la propuesta de la carrera se acerca a la idea de Medel (2012) de tomar la teoría como coordenadas simbólicas que aporta a transformar las prácticas en experiencia generando condiciones para la producción de saberes del oficio.

Por último, los crecientes niveles de complejidad que se proponen para el abordaje de las diferentes entidades resultan un potencial para los aprendizajes. Pues desde la perspectiva de aprendizaje situado (Lave, 2001) en la que el contexto trasciende la idea de escenario siendo parte constitutiva de la actividad de aprendizaje, la complejidad de los proyectos resulta estructurante de las posibles relaciones con el saber que se establezcan en la práctica.

4.1. El plan de estudios 2023

La investigación se centra en el plan de estudios 2011 en la medida que busca recuperar la voz de los estudiantes que hubieran cursado todos los prácticos en el marco de este plan. Sin embargo, no podemos desconocer que en el año 2023 se da inicio a un nuevo plan de estudios para la carrera educador social en el marco de una transformación curricular, que como señalamos, abarca todos los ciclos educativos comprendidos por ANEP. En este contexto entendemos relevante destinar un espacio

para exponer los grandes posicionamientos que emergen de este plan de estudios respecto al oficio y los saberes asociados.

Al presentar el recorrido histórico de la carrera mencionamos que el plan de estudios 2023 fue definido por las autoridades de la actual administración aunque en el año 2019 la ATD lograra la concreción de una propuesta de plan de estudios con participación de los docentes y que fuera aprobada en su momento por el CFE. Si bien no nos ocupa analizar el proceso de transformación del plan de estudios y la estructura de la carrera, creemos que esto evidencia las tensiones que atraviesan los procesos de profesionalización a lo largo de la historia de la mano de los distintos actores involucrados (Sáez Carrera, 2005) en este caso para la educación social en Uruguay.

Algunos elementos de la propuesta 2019 se incorporaron en el plan de estudios 2023, entre ellos el perfil de egreso para el educador social que fuera elaborado por la Comisión Nacional de Carrera (CNC) a los efectos de la construcción del plan 2019. Este perfil de egreso enuncia que,

Se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Así como también desarrollar la capacidad de producir conocimiento nuevo que aporte al campo. Se conciben profesionales capaces de desplegar prácticas de enseñanza donde promuevan aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas.(CFE, 2023, p.8).

En esta cita se aprecia una concepción de educador social que sostiene la dimensión situada del oficio en la que en este caso el profesional actúa con ciertas claves propias de una práctica reflexiva en las situaciones de la que es parte.

El plan también menciona como característica la diversidad de marcos institucionales en los que se despliega el oficio de la educación social y al respecto agrega que “conlleva el desarrollo de capacidades de autonomía profesional para situar prácticas en entornos sociales, no exentos de ambigüedades” (CFE, 2023, p.12). Aparece nuevamente la perspectiva de profesional reflexivo y recupera la autonomía propia de estos (Perrenoud, 2004).

Dentro del perfil egreso se menciona que “El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo

socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos..." (CFE, 2023, p.8). Encontramos una sintonía con lo formulado en perfil del plan de estudios 2011 que refiere un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo. Sin embargo, en este nuevo escenario la idea de competencia profesional transversaliza el plan de estudios y estructura los programas, mientras que en el plan 2011 queda esbozada sin mayores desarrollos.

La noción de competencia atraviesa todo el marco curricular de la formación de grado de educadores en CFE, Para el caso de la educación social se toma la perspectiva de ADESU (2010) que coloca una impronta particular al concepto. Esta Asociación entiende que las competencias refieren a las capacidades que tiene un profesional para realizar su labor de manera adecuada y remiten a un saber, a un saber hacer y a un saber relacionarse. En este sentido el perfil de egreso compromete distintos modos de relación con el saber que los podemos poner en diálogo con las formas del saber que enuncia Caride (2002) o las figuras del aprender que propone Charlot (2006).

Estas competencias profesionales se enuncian explícitamente en el plan de estudios asociadas a distintas áreas de dominio profesional (ver tabla 5) y se desarrollan en los programas de las distintas asignaturas.

Tabla 5

Áreas de dominio profesional y competencias asociadas para el educador social según plan de estudios 2023 de la carrera educador social.

Áreas de dominio profesional	Competencias asociadas
A- Identificación y gestión de los bienes culturales que son objeto de transmisión para la generación de aprendizajes.	1. Organiza y secuencia los saberes de valor social para su transmisión. 2. Planifica y gestiona acciones de transmisión con sujetos y/o grupos. 3. Produce, usa y evalúa herramientas metodológicas y didácticas.

Áreas de dominio profesional	Competencias asociadas
B-Responsabilidad ética del educador social como agente de la educación desde el reconocimiento del otro como sujeto de la educación y ciudadano.	1. Reconoce y comprende al otro como sujeto que se construye en situación. 2. Organiza procesos de filiación social y cultural de cada uno de los sujetos de la educación. 3. Reflexiona sobre las prácticas y sus efectos
C- Participación activa en procesos de mediación educativa para la promoción y circulación socio cultural desde un enfoque de derechos humanos	1. Genera condiciones de posibilidad para la mediación educativa. 2. planifica, gestiona y evalúa los procesos de mediación educativa 3. Identifica y utiliza espacios sociales, para la sociabilidad, la circulación social, y la promoción social y cultural en sus diversas manifestaciones.
D- Identificación de tiempos, espacios y objetos para la promoción de la participación social y ciudadana	1. Organiza tiempos y espacios para promover encuentros y aprendizajes. 2. Gestiona objetos, medios y recursos para la favorecer la participación social 3. Genera condiciones para el reconocimiento de normas y valores inherentes a la ciudadanía y la democracia.
E- Desarrollar habilidades comunicativas para el trabajo Interprofesional	1. Desarrolla la capacidad de lectura analítica, crítica y reflexiva de la realidad, estudio y problematización de situaciones y contextos sociales, económicos y políticos en clave pedagógica, 2. Trabaja en equipo en la articulación de prácticas educativas. 3. Se relaciona y comunica en los diferentes contextos y con los diversos actores del campo educativo. 4. Elabora informes sociales y educativos. 5. Selecciona y gestiona la información y su comunicación de forma adecuada con lenguaje técnico, respetuoso y accesible a los demás profesionales del campo y a los sujetos involucrados.

Fuente: Plan de estudios - carrera Educador Social (CFE, 2023, p.11)

Las áreas de dominio profesional y las competencias asociadas que allí se exponen evidencian que el plan de estudios prevé una gama de relaciones con el saber que pueden devenir en saberes del oficio en función del lugar que le otorguen los estudiantes, los modos en los que suman esas relaciones y los efectos que le den en el oficio.

Esta propuesta formativa se estructura en cuatro trayectos, didáctica- prácticas, equivalente, formación específica y lenguajes diversos. Conservando la tradición de la carrera, el eje didáctica- práctica es el que tiene la mayor cantidad de créditos asociados (106 créditos de un total de 284) siendo presentado como eje vertebrador. El trayecto se compone de los mismos cursos que el anterior plan de estudios: Introducción a la educación social y los Prácticos I, II, y III de carácter anual, y cuentan con los mismos componentes, aula, práctica y supervisión (esta última para los Prácticos I, II y III).

En el plan de estudios 2023 también se recupera del plan 2019 dos grandes campos de saber que refieren a la formación específica de educadores sociales. Estos campos de saber refieren a fundamentos de la educación social y a la Pedagogía Social. Y al respecto señala que

La pedagogía social se configura como el espacio de reflexión y análisis disciplinar de la educación social, en tanto recentra los discursos pedagógicos en el sujeto y enfatiza el carácter ternario de toda práctica pedagógica, en ámbitos diversos. Esto requiere ... de pensar situacionalmente lo educativo y su emergencia como responsabilidad del educador. (CFE, 2023, p. 14).

En la perspectiva que se enuncian los campos de saber y en la función que se le asignan, asociada a dar fundamentos a la acción educativa, subyace una racionalidad reflexiva propia de una práctica profesional en clave de práctico reflexivo (Schön, 1992). Sin embargo, cabe señalar que estos campos de saber se presentan alojados en el trayecto denominado Trayecto de Formación Específica, mientras que para el Trayecto Formación Didáctica Prácticas Pre-profesionales se presentan como campos de saber los métodos y técnicas para la acción educativo social, y a la acción educativo social en sí misma

Nos preguntamos si esta estructura no apoya la escisión teoría-práctica a la que varios autores aluden con preocupación (Davini, 2005, Alliaud y Vezub 2014, Perrenoud, 1994) quedando el *habitus* propio de una práctica reflexiva relegado al área práctica y los saberes del oficio escindidos en saberes disciplinares, teóricos y saberes del hacer que se juegan en la práctica.

Cabe señalar que en los campos de saber relativos al trayecto didáctica - práctica se recupera a Núñez (2004) y se menciona que se trata de construir un dispositivo

conceptual que aporte al despliegue del oficio y abarca diversos espacios “que posibiliten desde la aplicación de los elementos teóricos en el análisis de instituciones y la realización de prácticas en las mismas, hasta seminarios para la adquisición de contenidos y metodologías del trabajo educativo, así como actividades académicas diversas” (CFE, 2023, p.).

Pareciera que la teoría opera como coordenadas para leer la práctica resultando imposible prescindir de ésta (Medel, 2012). En este mismo sentido, señalamos que para cada curso práctico, en su programa, se seleccionan competencias a las que se le asocian bloques de contenidos que abordan lo conceptual desde una perspectiva teórica contemplando los campos de saber presentados en el trayecto de formación específica.

A su vez, si bien no se enuncian explícitamente los campos de saber en la tabla 5 se puede inferir que hay saberes conceptuales que dan soporte a las competencias y áreas de dominio profesional que allí se exponen y que la relación teoría práctica se condensa en las competencias enunciadas. Se identifican distintos modos de relación con el saber que se presentan desde una lógica reflexiva, un hacer fundamentado. Se observan saberes asociados a la acción que se vinculan con la posición que asume el educador en el despliegue del oficio. A modo de ejemplo, la competencia que refiere a “Generar condiciones para el reconocimiento de normas y valores inherentes a la ciudadanía y la democracia”(CFE, 2023, p11) coloca una acción que se sostiene en una intencionalidad política del educador.

En suma, el plan de estudios 2023 de la carrera educador social presenta sintonía con el plan 2011 en el perfil de egreso, destaca una serie de saberes pedagógicos dan soporte a la posición del educador y fundamento a la acción, pero a diferencia del plan 2011 incorpora una gama de competencias profesionales que involucran distintas formas de relación con el saber. En estas competencias así como en el perfil de egreso se visualiza una racionalidad reflexiva.

El plan de estudios se estructura en trayectos en los que se destaca el eje didáctica-práctica como estructurante en la currícula recuperando la tradición de la carrera.

Se enuncian campos del saber específicos que refieren a la pedagogía social y a los fundamentos de la acción educativa así como otros campos que remiten a las metodologías y a la acción educativa en sí misma. Al respecto, si bien en los programas de los cursos prácticos se pueden observar saberes relativos a los cuatro campos, en lo que respecta al plan de estudios los primeros quedan alojados fuera del trayecto de didáctica práctica poniendo en cuestión la posibilidad de generar condiciones para el desarrollo de un *habitus* en clave de práctico reflexivo.

Capítulo 5. Los saberes del oficio del educador social desde la perspectiva de los estudiantes

En este capítulo se presenta una caracterización de los saberes del oficio del educador social desde la perspectiva de los estudiantes. Se elabora a partir de las entrevistas y grupos focales con estudiantes, en diálogo con las referencias teóricas que fuimos construyendo en la investigación. En primer lugar presentamos la perspectiva de los estudiantes acerca del oficio del educador social como marco para la identificación de los saberes propios de este oficio.

5.1 El oficio del educador social

De las entrevistas y grupos de discusión se desprende de modo contundente que el oficio del educador social supone la construcción de una posición con ciertos atravesamientos éticos, políticos y pedagógicos, a la que se la asocia ciertas funciones. Aquí se encuentra sintonía con la idea de oficio de Agamben (2012), que amalgama el ser que se encarna en la posición que se construye, con el hacer que se juega en la función. Presentamos algunos aspectos que caracterizan esta posición que los estudiantes enuncian como propia del educador social para luego dar paso a las funciones.

Surge como premisa que el oficio del educador social no está asociado a marcos institucionales preestablecidos, sino que los ámbitos de inserción son múltiples y diversos: “cuando me preguntás qué perseguimos, tendría que enmarcarse en cada proyecto, porque en cada trabajo es distinto según el tipo de proyecto” (E. 2). Este rasgo se presenta como constitutivo del oficio y condiciona una serie de afirmaciones posteriores respecto a la posición que un educador social debe construir para llevarlo adelante. Así como Dubet (2006) plantea que en la actualidad para el profesor queda deshilvanado el rol (como lugar institucional) de su oficio (como desempeño de su trabajo), para los educadores sociales este desacople resulta inherente al oficio.

Estos marcos institucionales refieren mayoritariamente a dispositivos relacionados con el diseño o implementación de políticas sociales y en este sentido suponen para los educadores sociales la responsabilidad de reconocer una posición como agentes del Estado y los atributos en términos de responsabilidades y potestades que esto conlleva.

Tiene que haber una noción del lugar que ocupamos en cuanto a poder. ... somos agentes del Estado siempre. Y muchas veces, cuando criticamos o cuestionamos el Estado, en realidad tenemos que tomar conciencia de que somos sus agentes. ... una conciencia del lugar de poder que ocupamos y de los efectos que genera nuestra acción o inacción. (E. 2)

De acuerdo a los planteos relevados, la lectura de los marcos institucionales y los encargos de las políticas en las que se trabaja se torna central para hacerle lugar al oficio desde su especificidad.

Es clave tener una capacidad de lectura institucional, de los marcos institucionales en los que se va inscribiendo, porque es parte de la posición profesional. Sino es muy sencillo terminar repitiendo prácticas de otro profesional. Y encontrar un sentido propio del hacer como educador social.(E. 1)

Los estudiantes señalan que el sentido del oficio se sostiene en esta posición a la que alude la cita, la cual se encuentra atravesada por una perspectiva de derechos que orienta las prácticas en favor de la inclusión social. “Si tengo que decir algo que aprendí del educador social es que es un bastión fundamental lo que tiene que ver con promoción de derechos” (E. 6).

Y agregan que esta perspectiva orienta el quehacer en el oficio hacia un objetivo asociado a la inclusión social

El principal objetivo es la inclusión social. Y depende de la situación en la que esté la población, de dónde trabajes, los adolescentes o niños con los que estás trabajando, cuáles sean las razones por las cuales no están en una situación de inclusión social, trabajar en eso, en la accesibilidad, en los nexos con otras instituciones, el sentido de la comunidad, el acceso a lo amplio de lo cultural. Garantizar derechos. (E. 5)

El cruce de esta finalidad amplia e inabarcable relativa al acceso a la cultura que sostiene a este oficio, con lo no prescrito de los marcos institucionales, exige también

ciertos posicionamientos pedagógicos y éticos que los estudiantes enuncian como una potencia de su quehacer.

Yo creo que el educador social, su potencial más grande es llegar a un lugar y poder pensar sobre las necesidades. Y creo que eso tiene un poco a habitar la intemperie, sí. ... Llegar a un lugar y decir, hay este problema, y bueno, pensemos cómo lo resolvemos. Y eso realmente marca una diferencia para mí con otros integrantes de los equipos. (E. 1)

Cuál es el recorte de cultura que es pertinente hacer y cómo volverlo disponible como contenido no es algo que venga dado para el educador social. Exige ciertas claves de lectura de las instituciones, del otro, y una perspectiva de derechos que oriente el accionar para la toma de decisiones. “La ampliación del mundo cultural... es una de las cosas que más me interesa. Y que eso se convierta en una mayor inclusión social, permita tener mayores herramientas para participar, tener un encuentro social de manera más diversa” (E. 4).

Asimismo, exige una posición inquieta con la cultura pues, “Es imposible un educador social acabado. Siempre vas a tener que encontrarte con la tarea y decir bueno, algo nuevo de la cultura voy a tener que seguir asimilando para poder transmitir con interés y con ganas, en cada contexto” (E. 2).

Respecto de las funciones asociadas al oficio, los estudiantes enuncian de modo unánime la función de transmisión de cultura.

Hay que hacer hincapié en esa función que a veces termina un poco relegada, y a partir de la transmisión de contenidos poder construir objetivos particularizados que dependen del dispositivo y de los sujetos con los que te vas encontrando, pero es una cuestión que es central y que algo educativo tiene que pasar, y el gran parámetro son los contenidos. Después podés ver la forma, si es generando contexto, mediando la transmisión, pero tiene que pasar algo educativo. (E. 1)

Es una función que si bien puede ser compartida con otros oficios de la educación, adquiere su singularidad para la educación social a partir de las características del oficio. No viene dada y se torna necesario hacerle lugar cada vez. “No tenemos contenidos a transmitir previamente diseñados ... sí tenemos la intención en cada lugar o con cada sujeto donde trabajamos de incorporar la enseñanza. No

tenemos previamente áreas de conocimiento para enseñar, pero está dentro de nuestras intenciones” (E. 3).

En cada marco institucional la función puede tomar formas diferentes, pero además muchas veces los encargos hacia la figura del educador social no están asociados a lo educativo. El análisis de Espiga, López y Morales (2011) señala que los verbos que caracterizaban la acción del educador social en sus inicios eran acompañar, aconsejar, orientar. Algo de la historia de los encargos desde la génesis que opera en lo que perciben los estudiantes en la actualidad. “Tratar de generar un contenido educativo en lugares que se enfocan al cuidado o a la permanencia de distintas poblaciones. ... Ahí el educador social tiene que buscar una vuelta, generando desde lo educativo la promoción de derechos” (E. 8).

La posibilidad de definir qué y cómo poner en juego la transmisión conlleva la necesidad de fundamentar la acción. Qué transmitir y cómo, el por qué y para qué de la acción educativa debe sustentarse. “Saber por qué las situaciones se abordan de tal forma. Que las prácticas tengan sentido, que no sean porque sí, lo primero que se me ocurre, o lo más fácil. Fundamentar la acción” (E. 9).

Lo no prescrito de los contenidos conlleva ciertos riesgos de caer en una batería de actividades genéricas que se asocian más a lo que conoce y sabe hacer el educador, que a lo que resulta pertinente en el contexto. Y en este sentido señalan, “Un educador porta en su mochila conocimientos, habilidades, y es verdad que hay una tentación de ofrecerlas. Pero ahí está la tensión de si es lo que se precisa o es lo que yo sé, y lo ofrezco” (E. 3).

Tomando nuevamente el análisis de la historia de la carrera de Espiga, Morales, López (2011) y mirando los énfasis de los perfiles de egreso, resulta evidente la fuerte identificación con la dimensión pedagógica del oficio, en sintonía con lo que propone el perfil de egreso del plan de estudios 2011 y que se ratifica en el plan 2023. En la misma línea, las distintas menciones respecto a la heterogeneidad de poblaciones con las que se trabaja y los ámbitos de inserción, junto con la no mención explícita a niños/as o adolescentes, refuerza la afinidad con estos perfiles alejándose de los enfoques iniciales de la formación contruidos desde una perspectiva de cuidado y acompañamiento

dirigida a niños/as y adolescentes en contexto de vulnerabilidad social o específicamente en la órbita INAU. Morales (2021) en su tesis doctoral recupera aspectos en este sentido problematizando estos desplazamientos en la forma de entender al profesional y sus prácticas.

Condensando estas ideas enunciamos que desde la perspectiva de los estudiantes oficio del educador social tiene como finalidad la inclusión social de las personas con las que trabaja y se sostiene en una posición atravesada por la construcción de una forma de mirar, al otro, a los marcos institucionales y a las políticas públicas; y la construcción de una perspectiva ética y política relacionada con el ejercicio de derechos. Y esta posición tiene como función la transmisión de la cultura a través de proyectos educativos fundamentados teóricamente.

En función de esta idea de oficio del educador social, resulta interesante la reflexión sobre la profesionalización. Etzioni (1969) y Fernandez Enguita (1990) sugieren el concepto de semiprofesión para los docentes indicando un estado de semi-autonomía y semi-responsabilidad del oficio y Perrenoud (2004) señala que en los oficios de lo humano, como la educación, lo prescriptible es escaso ya que tienen objetivos que trascienden la acción ordinaria. A su vez Morales (2016) aporta que la dimensión contingente cobra especial relevancia para el oficio de la educación social por lo complejo y diverso del campo profesional.

Atendiendo la perspectiva de los estudiantes se identifica un reconocimiento de la contingencia como inherente al oficio y en cierta medida estructurante de éste. Y respecto las finalidades de la educación social, en tanto oficio del lazo (Frigerio, 2017) lejos de tener alcance ordinario refieren a la institución de la vida en común, por lo que el efecto que sostiene el *officium* se observa no como resultado sino como intención.

Perrenoud (2004) plantea que la práctica reflexiva es condición para asumir la autonomía y responsabilidad que conlleva ser profesional, y toma de Schön (1992) la noción de práctico reflexivo. Schön señala que para los profesionales su actividad es en gran parte improvisada y construida durante su desarrollo, pues el práctico reflexivo construye las situaciones de su práctica de modo singular, reflexiona en y sobre la acción para dotarla de sentido cada vez, ya que el sentido no viene dado de antemano

sino que se construye en conversación reflexiva con la propia situación de la que es parte. Esta idea de profesional asociado a una práctica reflexiva tiene puntos de contacto con la posición que los estudiantes enuncian que el educador social debe sostener. La necesidad de leer los marcos institucionales y los sujetos en cada contexto para definir qué y cómo poner en marcha la función de transmisión propia del oficio, puede acercarse a la idea de práctica reflexiva.

A modo de cierre diremos que el armado de este apartado no resultó complejo. Se encontraron discursos muy compactos que acumularon en una misma línea, y permitieron armar una idea muy abarcativa de los planteos de los estudiantes en las entrevistas. A su vez el intercambio en los grupos focales enriqueció y profundizó en la cuestión de la transmisión precisando lo distintivo del oficio.

Por último, desde nuestra doble implicación como educadora social y como docente, no queremos dejar de señalar la emoción que produjo encontrarnos con una definición del oficio muy rica conceptualmente que atiende la complejidad y las distintas dimensiones que lo atraviesan. Asimismo reconocemos la sorpresa que generó que creemos que se asocia a un preconcepto en torno a las posibilidades de los estudiantes de desplegar una definición de oficio. Había en una idea previa de que el oficio sería enunciado de forma más básica y adherida a funciones profesionales que desarrolla ADESU (2010): transmisión, mediación y generación de escenarios educativos. Más allá de que estas funciones están presentes implícitamente en los discursos de los estudiantes, hay una elaboración propia y compleja de la idea de oficio que las trasciende.

5.2. Los saberes del oficio del educador social

A partir de la idea de educador social que emerge de los discursos de los estudiantes analizamos los saberes que identifican como propios del oficio. Aún a riesgo de resultar extensa, seleccionamos una cita para iniciar el apartado que creemos condensa en gran medida los saberes del oficio del educador social que señalan los estudiantes.

Interesa la ampliación cultural, el educador social tiene que conocer algo de todo lo que nos rodea ... Pero también hay algo que tiene que ver con una preparación teórica que nos permita proyectar, saber qué es lo que quiero hacer con este sujeto, saber cuál va a ser el objetivo, qué metodologías voy a usar. ... Un saber teórico nos permite ser coherente entre lo que pienso y lo que hago. Y ahí vamos a lo tercero, el saber metodológico. Está muy vinculado con lo teórico, pero tiene mucho contacto con lo práctico. Saber hacer, saber encontrarse con el otro. Saber estar pronto. Saber hacer las cosas. Todo eso me va a ayudar. (E. 3)

De acuerdo a la perspectiva teórica tomada, los saberes del oficio no provienen de una única fuente ni responden a una sola entidad sino que los define su valor para la función que sostiene al oficio. Tomamos de Alliaud (2017) que éstos se componen tanto de saberes formalizados y habilidades, como de procedimientos, técnicas, y diversos recursos. La dimensión de lo situado, práctico y experiencial resulta inherente a la categoría, y en este sentido la producción de los saberes del oficio exige prácticas reflexivas.

Dado lo abarcativo de la categoría y lo amplio y plural que expusieron los estudiantes al respecto, no fue sencillo encontrar una forma de organizar estos saberes que diera cuenta de su complejidad.

Hemos mencionado a Caride (2002) quien enuncia que en el profesional tiene una preparación y competencia en un campo del saber y hacer públicos, y conviven en él saberes en tres sentidos: saber asociado a conocimientos, saber hacer, saber ser, y saber estar. Y recuperamos de Charlot (2006) las formas en las que se presenta la relación con el saber, como objetos-saberes, objetos se necesita aprender a usar; actividades a dominar; dispositivos y formas relacionales.

Tomando estas consideraciones optamos por organizar cuatro grandes conjuntos de saberes del oficio para el educador social en los que se juegan los distintos modos de relación con el saber. A estos conjuntos los enunciamos como: saber de lo actual, reflexión pedagógica, aspectos metodológicos y elucidar la propia postura.

Los saberes del oficio no quedan capturados de modo completo ni exclusivo en un conjunto, ni responden a una única forma de relación con el saber. Esta organización es un artificio, un instrumento que construimos para nuestro análisis.

5.2.1. Saber de lo actual

Este conjunto de saberes del oficio remite a los saberes vinculados a los modos de relación con la cultura en sentido amplio. Los estudiantes señalan la importancia de una actitud inquieta en el mundo, un saber estar enganchado con la cultura, que ponen en términos de “deseo de seguir aprendiendo y seguir ampliando el horizonte y el bagaje cultural que tenemos” (E. 8), y que podría vincularse con la disponibilidad para buscar distintas formas de relación con el saber. “El educador tiene que estar enganchado con la cultura, lo que no es una obviedad. ... Ahí hay algo importante, una intención, una necesidad de querer transmitir algo” (E. 3)

Se trata de una actitud de búsqueda de los elementos culturales que es pertinente poner a trabajar en la transmisión en cada contexto, en cada situación y con cada persona. Pues como vimos no vienen dados y se hace necesario salir a su encuentro. Ahora bien esta selección no es discrecional, los estudiantes señalan que remite a ciertos parámetros que orientan la acción.

Lo amplio no implica que no haya un parámetro, hay un pienso que es necesario para darle el sentido que se busca. Y eso implica de alguna forma suspender la práctica, y no es mientras estás ejerciendo la práctica. Podés suspender la práctica cuando te vas a tu casa pensando y no estás haciendo, pero estás sobre lo que estuviste haciendo. (E. 1)

Esta cita permite visualizar que la construcción de los contenidos tiene rasgos de una práctica reflexiva. Suspender la práctica, suspender el tiempo y el espacio y volver sobre lo real para la reflexión configuran condiciones de formación en clave de prácticas reflexivas, condiciones de tiempo, espacio y relación con la realidad. (Ferry, 1997).

Al pensar en el saber de lo actual, también nos podríamos remitir a cierto repertorio de elementos culturales que en la época es necesario conocer para el ejercicio de la función: el manejo de tecnología, de redes sociales, el conocimiento sobre géneros literarios o pictografía, entre otros. Sin embargo en los discursos de estudiantes no aparecen relaciones con el saber en este sentido. No se menciona como saberes del oficio una plataforma básica de saberes de época que es necesario transmitir. El conjunto de estos saberes que denominamos saberes de lo actual, desde los estudiantes,

refiere a la construcción de la postura inquieta con la cultura, la disposición al encuentro, y no tanto a qué encontrar.

Si en las entrevistas hubiéramos indagado en los contenidos que los estudiantes construyen en sus prácticas en los cursos, quizás se habrían identificado algunos modos de saber de lo actual también en este sentido como saberes del oficio. En este sentido podría ser un aspecto para profundizar en próximas investigaciones.

Otro saber que los estudiantes señalan en clave de saber de lo actual se vincula con los problemas sociales. “Saber de la problemática con la que va a trabajar, tanto el dispositivo como la problemática de las personas” (E. 10).

A modo de síntesis, podemos decir que los estudiantes identifican saberes del oficio como saberes de lo actual en dos sentidos. Por un lado relacionados con una lectura de época, saberes sobre los problemas sociales y las políticas asociadas. Y por otro lado, un saber asociado a los contenidos, que refiere a estar a la búsqueda de qué transmitir desde las finalidades del oficio y la pertinencia de los contextos en los que se despliega.

5.5.2. Reflexión pedagógica

En este conjunto ubicamos los saberes del oficio que bajo distintas formas, conceptos, técnicas, procedimientos, leyes, etc, hacen las veces de fundamentos del oficio. Estas entidades no son saberes del oficio *per se*, sino que devienen en tales en función del lugar que ocupan en el quehacer. De hecho, algunos de éstos como vimos en el capítulo anterior, quedan enunciados en el plan de estudios y los programas bajo la forma de contenidos.

Más allá de cuáles son estos elementos identificados como saberes del oficio, se destaca el hecho de que los estudiantes reconocen que el oficio conlleva unos saberes que remiten a una perspectiva teórica que le da sentido. Pues acerca al oficio a una idea de profesión como práctica reflexiva.

La relación entre teoría y práctica va dentro del educador, ... pasa en la práctica en sí misma, estando ahí, haciendo actividades, proponiendo cosas. Al proponer esas cosas o al pensar qué hacer hay teoría. Es lo que ayuda a planificar prácticas con sentido ... y hace que sea una práctica propia de un educador social. (E. 9)

Aquí se observa que la teoría, entendida como una práctica de teorización (Foucault y Deleuze, 1992), ocupa un lugar de relevancia en el quehacer y que atraviesa el ser. Hay una idea de oficio en la que ser y hacer se imbrican (Agamben, 2012) y la teoría aparece aportando a la construcción de distintas formas de relación con el saber.

Dentro del conjunto de saberes del oficio aparece la noción de modelo de educación y sus elementos desde refiriéndose a éstos como básicos, fundamentales y estructurantes del oficio, así como orientadores de la práctica.

Creo que hay que tener muy claro el perfil del educador social justamente para poder construir prácticas coherentes con el profesional. Un poco en ese recorrido teórico de los elementos del modelo, que conforman una práctica educativa social. Hay un encuadre general para sostener las prácticas. Esa claridad teórica es tu certeza en la práctica. (E. 1)

Estos conceptos no son presentados por los estudiantes desde sus definiciones, sino que los recuperan por sentido que le aportan a la función que define al oficio. Son enunciados como herramientas para la acción, lo que interesa es lo relativo a su utilidad para el oficio y en este sentido se enuncian como saberes del oficio.

Los estudiantes mencionan de modo recurrente dos autores, Violeta Núñez y José García Molina configurándose en referentes de sus reflexiones. Incluso mencionan los aportes que les ha brindado reencontrarse con éstos en el cierre de la carrera resignificando conceptos a los que se aproximaron en los inicios de la formación. En este marco, acudimos nuevamente a los desarrollos de estos autores sobre los elementos del modelo de educación social para conocer los soportes conceptuales que los estudiantes toman como referencia y ponerlos en diálogo con sus discursos. También señalamos que ambos autores están presentes en las bibliografías de los programas de los cursos (García Molina figura en las bibliografías de los cuatro cursos y Núñez en los tres primeros).

Respecto a los marcos institucionales Núñez (1999) afirma que “Las instituciones son pactos sociales que se concretan para canalizar las representaciones o

imágenes sociales en un momento dado” (p.44). Para la autora cada institución constituye hábitos, costumbres, normativas, de carácter explícito e implícito, que pautan una forma de entender y de hacer las cosas en este marco.

Desde esta concepción los estudiantes resaltan la importancia de conocer los marcos institucionales para contextualizar la función propia del oficio y hacerle lugar, ya que no viene dada. Señalan la importancia de saber operar en los marcos institucionales, leer las condiciones materiales y simbólicas que los definen. Hablamos de una forma de relación con el saber que remite a dispositivos y formas relacionales. “Saber moverse en instituciones. Por más que haya pliegos y protocolos en cada institución, el saber moverse te va dando la práctica” (E. 10). Es importante saber leer “los roles de autoridad que haya en esos lugares, o cuántos recursos hay en ese lugar o los malestares que se generen en ese momento en la sociedad y que eso se traduce en las instituciones” (E. 10).

Para Núñez (1999) la idea de sujeto de la educación remite al “sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada” (p.32). En este sentido García Molina (2003) señala que el concepto de sujeto de la educación es de carácter prescriptivo. El sujeto no es el individuo sino que “remite a un supuesto de un campo discursivo que lo nombra” (p.115) y refiere a unas condiciones de posibilidad o lógica de lugares a ocupar.

Las ideas de sujeto y de agente de la educación son tratadas como posiciones de discurso por estos autores por lo que cobran sintonía con la perspectiva del análisis de la investigación. Para el análisis del discurso, “toda posición de sujeto es una posición discursiva... no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de referencias” (Southwell y Vassiliades, 2014, p.18).

La noción de sujeto de la educación ocupa un lugar central en los discursos de estudiantes y hay una mirada particular en torno a esta posición. Las reflexiones se alinean con las definiciones de sujeto de la educación presentadas por los autores, no obstante, por momentos pareciera que el concepto de sujeto se corre de la posición de discurso y se desliza hacia la persona. En ocasiones en las entrevistas aluden al sujeto

como sinónimo de las personas que participan de los proyectos donde realizan las prácticas.

Los estudiantes enfatizan que el modo de concebir al otro y el lugar que se le otorga en las prácticas, forma parte de los aspectos distintivos del oficio del educador social. “Me parece que hay algo clave que es la capacidad de escuchar al otro. ... y es algo que distingue, que le da como un toque de particularidad al educador social” (E. 5). Refieren a un quehacer singularizado siendo el sujeto, sus características, necesidades y potencialidades, el centro de la intervención. Respecto de esta idea del sujeto en el centro y el quehacer singularizado, nos surgen dos reflexiones.

Por un lado, asociado a una racionalidad reflexiva, hay un principio de singularidad propio de los saberes de la acción (Cornu, 2019) que se aleja de la lógica de categorías poblacionales, lógica que vacía la acción educativa y la coloca en el lugar de control social.

Por otro lado, atendiendo lo no prescrito de los marcos institucionales y contenidos que son rasgos distintivos del oficio, podría correrse cierto riesgo de discrecionalidad del educador en la que marco ético y político que orienta la acción quede diluido en la mirada de aquello que se identifica necesario para cada sujeto.

La mirada al otro se presenta desde la perspectiva de derechos, el reconocimiento de su singularidad y necesidades, así como la importancia de tener una ética del sujeto. Y esto opera como garantías de una práctica virtuosa

Para mí el otro es un otro desconocido, de ahí parto y me cuesta mucho afirmar algo sobre el sujeto. Es algo muy a posteriori mis afirmaciones. Más allá de que la experiencia cada vez me encuadra más, porque la experiencia te da saberes pero a la vez también condiciona. (E. 2)

García Molina (2003) sostiene que la posición de agente de la educación se configura como mediador y transmisor. “MEDIADOR entre el sujeto de la educación y la sociedad en que ambos habitan” (p.120). Esta posición entre el sujeto de la educación y la sociedad, busca establecer lazos entre los recién llegados y un mundo que los precede para que puedan ser parte. “Se trata de un trabajo de articulación entre lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias universales de la época”

(Núñez,1999, p.44). Y para ello el educador deviene en transmisor de contenidos y formas culturales. (García Molina, 2003).

En el inicio del capítulo 3 abordamos la perspectiva de los estudiantes respecto al oficio e identificamos que para éstos el oficio se sostiene en una posición ética política y pedagógica que permite desplegar la función de transmisión de contenidos culturales en pos de la inclusión social desde una perspectiva de derechos. Se observa una clara sintonía de las reflexiones con los planteos de los autores mencionados en lo que respecta a la concepción del agente de la educación. Pues los saberes asociados al agente de la educación suponen comprender una posición de educador que para este oficio es ocupada por el educador social.

Lo relativo a los contenidos fue trabajado en el conjunto denominado saber de lo actual. Éstos forman parte de una construcción que no viene dada, lo cual signa no sólo el modo de conceptualizarlos, sino algo del propio ser educador. Para los estudiantes el saber relativo a los contenidos, se juega en la posición o disposición que el educador social tiene respecto de lo que lo rodea, que junto con la finalidad que orientan sus acciones, operan de brújula y motor para la construcción de los mismos. Se observa consonancia con las nociones que aportan Núñez y García Molina al respecto.

Núñez (1999) enuncia que los contenidos consisten en el qué se transmite y son inseparables de los objetivos y la metodología de la transmisión. Agrega que generalmente dependen de cada institución y cada agente particular. Y plantea que se corren ciertos riesgos, “Pues al no existir un verdadero control público, pueden pedirle (al sujeto) esfuerzos para la adquisición de contenidos de escaso valor social (y discutible importancia para su efectiva inclusión social)” (p.39). Esta preocupación fue expresada por los estudiantes al plantear la responsabilidad y ética en la selección de contenidos apropiados para el sujeto y en función de cada marco institucional. A su vez plantean que desde la selección de contenidos, “a veces se toman actitudes desafilantes para los sujetos y es bravo. ... me parece que hay que tener una conciencia del lugar que ocupamos en el Estado y de la responsabilidad que tenemos” (E. 2).

Los saberes que refieren al último elemento, los aspectos metodológicos, serán abordados en el conjunto de saberes del oficio que recibe tal denominación.

Los saberes del oficio relativos a este conjunto no se agotan en la descripción del modelo realizada. Los estudiantes identifican más saberes vinculados a los fundamentos de la acción: relación educativa, noción de autoridad, derechos y legislación, protocolos y normativa de los marcos institucionales, perspectiva de género, noción de distancia óptima, la circulación social. Sin embargo, creemos que los saberes que giran en torno al modelo y sus elementos resultan ser abarcativos de los fundamentos del oficio. Los saberes del oficio del educador social que presentan los estudiantes, encuentran su fundamento en gran medida, en alguno de los elementos del modelo de educación social seleccionado.

5.2.3. Saber metodológico

En este conjunto ubicamos aquellos saberes del oficio que remiten de modo más directo a un saber hacer, una actividad a dominar o un objeto a saber usar Charlot (2006). Tal como lo recuperamos en el inicio del apartado, “se trata del saber metodológico, saber hacer. Está muy vinculado con lo teórico, pero tiene mucho contacto con lo práctico” (E. 3).

Núñez (1999) plantea que “la metodología ha de procurar lanzar y relanzar la actividad del propio sujeto, garantizando el proceso de transmisión de los recursos culturales, técnicos, de socialización, ... que lo social amplio exige” (p.49) y ésta resulta inseparable de los objetivos, el contenido, la particularidad del sujeto de la educación y el contexto institucional donde se realiza la actividad.

En sintonía con estos planteos y asociado a la función de transmisión de cultura propia del oficio, aparece como muy relevante en los discursos de los estudiantes, el saber diseñar e implementar un proyecto educativo y planificar actividades. A partir de la lectura de los marcos institucionales, los contextos y los sujetos, surge la importancia de delinear objetivos y definir qué y cómo transmitir. Y esto exige un saber relacionado con organizar tiempos y espacios, definir los recursos necesarios y también un saber relacionado con la escritura como posibilidad de plasmar estas planificaciones en formatos comunicables con cierta rigurosidad metodológica.

Por otra parte, a la hora de llevar adelante estos proyectos y actividades, varios estudiantes señalan que es importante contar con lo que denominan valija de herramientas que sostienen el hacer y que paradójicamente resultan a la vez básicas y complejas de adquirir. Estas herramientas, entendidas como saberes del oficio, no pueden pensarse por fuera de las coordinadas prácticas.

Tener una valijita de herramientas básicas. Manejo de grupo, habilidades con la comunicación, manejo de la voz, de los gestos, de lo que decís con el cuerpo y con palabras, ... tiene que estar esa caja de herramientas con habilidades de proponer, leer un grupo y proponer para el grupo, empatizar con el otro, con lo que está pasando, leer lo que se necesita. Esos saberes, que son bastante complejos, te lo da la práctica. (E. 8).

Estas herramientas configuran recursos para asumir la posición de educador y en este sentido son insumos para otro saber que enuncian los estudiantes como saber establecer una relación educativa. “Lo vincular es clave, ahí se va a jugar mucho... Implica la consideración del otro como sujeto independiente, con sus deseos, sus anhelos, sus tránsitos. Y también se juega algo específico de la distancia óptima” (E. 5).

La referencia a lo vincular adquiere una especificidad en la medida que no se habla de cualquier vínculo sino de una relación educativa, esto muestra una posición pedagógica con ciertos fundamentos. “Sin enseñanza no hay vínculo. Sin contenido no hay vínculo... es súper importante tener un proyecto pedagógico de donde agarrarse para poder enseñar algo que tenga algún tipo de validez” (E. 8).

La diversidad de formas posibles de poner en juego la transmisión para los estudiantes redunda en una exigencia metodológica. Así como para los contenidos se trata de un saber salir a su búsqueda, para las formas de hacer se trata de tener ciertas técnicas o habilidades. A modo de ejemplo surge lo lúdico y la música, no como manifestaciones culturales y su potencial valor como contenido, sino como medios, soportes, para desplegar el oficio.

Me parece fundamental poner una perspectiva lúdica. No es obligatorio pero a mí me ha servido y eso habla un poco de mi perfil. El dominio de alguna técnica por fuera ayuda un montón. Pero eso es muy personal. La música también me ha permitido un montón en mi labor. (E. 2)

La cita permite ver cómo estos saberes aportan a la construcción de un estilo propio, y en este sentido se pueden relacionar con saberes que aporta a elucidar la propia postura.

En este conjunto de saberes aparece también una serie de aspectos que refieren a conocer y saber aplicar procedimientos y protocolos relacionados al ejercicio de derechos de las personas. Esto por ejemplo abarca, saber tramitar documentaciones y prestaciones sociales, así como proceder ante situaciones de violencia. En esta última situación un estudiante se preguntaba “¿cómo es el protocolo, cómo hacer, a quién llamar, a quién incluir, cómo llevarlo adelante? Todo esto tiene que saber un educador” (E. 7). Se trata de conocer la amplitud de disposiciones jurídicas e institucionales relativas a los derechos y saber ponerlas en marcha en función de lo que la situación exige. “El trabajo interinstitucional es uno de los saberes más importantes. Manejar las redes de instituciones y saber qué provecho sacarles para favorecer al sujeto de la educación” (E. 6).

Dejamos el saber trabajar en equipo como último de este conjunto. Nos resultó complejo decidir a qué conjunto corresponde, pues en alguna medida se juega en todos. Hemos optado por desarrollarlo aquí en tanto creemos que signa fuertemente los modos de hacer.

Los estudiantes reconocen que el trabajo del educador social nunca es en solitario, y se da en el marco de equipos de trabajo. Ahora bien, el saber trabajar en equipo trasciende el integrar un equipo de trabajo, y exige una serie de habilidades que se rescatan en las entrevistas. Señalan la importancia de identificar los aportes de los integrantes de un equipo y su saber, y a la vez que hacer lugar a lo específico desde el oficio de la educación social. Mencionan habilidades asociadas al saber dar discusiones, llegar a acuerdos y sostener disensos. “Cómo me paro frente a otros profesionales con los que tengo que trabajar en equipo y capaz tengo opiniones distintas y tengo que llegar a consensos para llevar adelante el trabajo... es un ejercicio rico y complejo” (E. 5).

En suma, en este conjunto se agrupan saberes que conectan por un lado con el hacer pero que también se juegan en un saber estar, habitar la práctica educativa en distintas dimensiones. Así encontramos saberes asociados a elaborar proyectos,

planificar y encontrar las formas y técnicas para poner a trabajar los contenidos. Pero también saberes asociados a las formas de relacionamiento, a habitar el encuentro con el otro y la posición de agente en la relación educativa, a habitar los equipos de trabajo. Resulta un conjunto multidimensional de saberes que los estudiantes enuncian como saberes del oficio.

5.2.4. Elucidar la postura

En las entrevistas y grupo de discusión surgen reflexiones que aluden a los modos en que cada uno asume el oficio, a la impronta personal que le asignan a la función y los saberes que ponen en juego para ello. En este contexto entendimos necesario recurrir a nueva bibliografía nutria nuestro marco de referencia respecto a los saberes que agrupamos en bajo el nombre elucidar una postura.

La Real Academia Española define elucidación como declaración y manifestación de lo que es difícil entender y conocer, usada actualmente como sinónimo de dilucidación. Dilucidar en su raíz latina (*dilucidare*) refiere a aclarar, separar lo luminoso de lo oscuro. Elucidar viene de *elucidare*, que le agrega a *dilucidare* el refijo *ex* que significa del interior al exterior. En este sentido elucidar significa sacar algo del interior a la luz, iluminar algo propio. Elegimos el verbo elucidar porque entendemos que la postura en el oficio es algo que se va construyendo en la experiencia que le va dando forma, algo que no es fácil de identificar, reconocer y poner en palabras. La elucidación habla del gesto de echar luz a nuestro ser en el oficio a través del quehacer que no se hace visible sino a través de una práctica reflexiva.

La elucidación convoca a la reflexión sobre nosotros pero desde nuestro hacer. No hay elucidación sin práctica. Castoriadis (1983) propone la idea de elucidación crítica como "trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan" (Fernández, 1999, p.241). Es un ejercicio propositivo como estrategia de producción de pensamiento, que se centra en problematizar, abrir a la crítica, reconstruir preguntas desde las respuestas para indagar aquello a priori impensable. (Fernández, 1999). Desde esta perspectiva creemos que cobra sentido la idea de elucidar una postura en el oficio desde una racionalidad reflexiva.

Tomamos de Recalcati (2016) la idea de estilo en la profesión docente porque creemos que aporta a la idea de elucidar la postura. Para el autor “Todo maestro enseña a partir de un estilo que lo distingue” (p.13), una forma que se torna propia en tanto resulta del modo en que se encarna la experiencia del oficio. “No se trata de una técnica ni de un método. El estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber” (p.13). Elucidar la postura refiere a este conjunto de saberes que aportan a la construcción de un estilo que se traduce, de acuerdo con Recalcati (2016), en la forma en la que el educador entra en relación con el saber y en la manera de transmitir los conocimientos que de esta deriva.

La elucidación de la postura no queda capturada en lo que aquí enunciamos, sino que la selección de estos saberes condensa una serie de aspectos (actitudes, rasgos, habilidades) que aportan a la construcción de una posición en el oficio en la que el educador forjará su estilo.

Desde la perspectiva del oficio de la educación como uno de los oficios de lo imposible, el reconocimiento de la contingencia como inherente a lo educativo y lo no prescrito de los marcos institucionales y contenidos como estructurante del oficio del educador social, emerge un saber que los estudiantes enuncian como la capacidad de habitar la intemperie.

Si no te encontrás un poco con la capacidad de ser flexible a que la cosa salga o no salga y a no saber el día antes qué es lo que va a pasar el día siguiente, se hace como bastante agobiante. Y termina repercutiendo en un círculo, en la búsqueda de generar certezas. Cuando no se habita la incertidumbre se termina omitiendo al otro que está enfrente. (E. 1)

Esta capacidad a la que alude la cita con gran claridad, supone un trabajo sobre sí que para los estudiantes también se traduce en términos de saber. Y este saber incluye aspectos como cuestionarse, asumir el error, ser paciente y ser tolerante a la frustración, “Es importante problematizar, cuestionar las intervenciones en el equipo, cuestionarse a sí misma. Ir revisándose constantemente. Yo creo que es un constante aprendizaje y formación” (E. 10).

Este trabajo sobre sí, pensado como aprendizaje, no se da en soledad sino que se nutre del encuentro con otros. Un estudiante señala al respecto, “No sé si identificarlo como un saber o como una característica de la forma de pensar las prácticas, me parece que es algo necesario, tener alguien con quien intercambiar, pensar. Tiene valor construir con otro” (E. 1).

El trabajo sobre sí y la reflexión en y sobre la práctica, configuran rasgos propios de una práctica reflexiva. Resulta interesante preguntarse en qué medida esto forma parte del *habitus* y constituye una rutina de la práctica, al decir de Perrenoud (2004).

Por último recuperamos el saber asociado a la construcción de una capacidad crítica que opera tanto en la lectura de los contextos, como al mirar al otro, al analizar las prácticas y a uno mismo. “No perder nunca lo crítico. Cuando estás mucho tiempo en una institución te achanchás, vas agarrando vicios, y me parece que ser crítico con la institución, con las políticas y con nuestras prácticas, con nosotros mismos, es clave” (E. 5). Esta perspectiva crítica hace a la construcción de la posición de educador que los estudiantes enuncian necesaria para el desempeño de la función de transmisión propia del oficio.

5.2.5 Algunos hallazgos sobre los saberes del oficio del educador social

Los estudiantes enuncian una forma de concebir al educador social que tiene que ver con asumir una posición ética, política y pedagógica que tiene por función la transmisión de cultura desde una perspectiva de derechos en pos de la inclusión social. A partir de ello, identifican una serie de saberes del oficio que conviven de modo entrelazado configurando distintas formas de relación con el oficio. Estos saberes remiten al saber de lo actual, la reflexión pedagógica, los aspectos metodológicos y a la elucidación de una postura propia. A continuación señalamos algunos hallazgos al respecto.

-A partir de los resultados que arroja la investigación llevada adelante por Álvarez, Morales y Pascual (ANII-CFE, 2021) respecto a la transmisión de los saberes del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay nos surgen algunas apreciaciones. En tanto para los docentes resultó complejo afirmar la existencia de unos

saberes específicos o exclusivos del oficio, los estudiantes no manifestaron dudas al ser consultados por los saberes del oficio del educador social. Los docentes señalan que lo específico podría estar en lo resultante de la combinación de distintos factores, entre ellos la diversidad de marcos institucionales en los que se despliega el oficio y a partir de ello identifican unos saberes para el educador social. Mientras tanto, en los estudiantes se deja ver una suerte de convicción y defensa de la especificidad del oficio y sus saberes. Una vez enunciados los saberes del oficio en ambos casos, se encuentra una sintonía que permite agruparlos en los mismos conjuntos para su análisis.

-Los saberes del oficio identificados por los estudiantes encuentran coherencia con la concepción del educador social que presentan.

-La complejidad y amplitud de dimensiones que abarcan los saberes del oficio de un educador social identificados evidencia que éste exige para su despliegue las distintas formas de relación con el saber (Charlot, 2006) que se entrelazan dando lugar a estilos de habitar el oficio, estilo de ser educador social.

-La identificación de saberes del oficio asociados a los fundamentos de la acción educativa evidencian que se sostiene en una racionalidad reflexiva propia de los prácticos reflexivos (Schön, 1992).

Capítulo 6. Los aprendizajes de los saberes del oficio

A partir de la caracterización de los saberes del oficio del educador social que identifican los estudiantes y de los saberes del oficio presentes en los documentos, presentamos en este capítulo el análisis de los aprendizajes en los cursos prácticos.

En función de la perspectiva que tomamos, abordar el aprendizaje exige tener una mirada situacional en la lectura de las relaciones con el saber que presentan los estudiantes. Pues los cursos no son el escenario en el que se desarrollan los aprendizajes, sino que son parte, componen la situación de aprendizaje como actividad situada. De ahí que entendimos relevante desagregar los cursos para un análisis que abarque distintas dimensiones, cuestión que se ilustra en el mapa de códigos para el análisis de referentes empíricos con el que trabajamos (ver figura 1). Organizamos los aprendizajes en cuatro bloques.

Uno bloque analiza los aprendizajes en función de los conjuntos de saberes del oficio que los estudiantes entienden propios del educador social y que caracterizamos en el apartado anterior (saberes de lo actual, reflexión pedagógica, metodológicos y elucidar la propia postura). Coloca el acento en los modos de relación con el saber que fueron construyendo los estudiantes a lo largo del trayecto práctico.

El segundo y tercer bloque analizan los aprendizajes en un corte longitudinal y transversal respectivamente. El segundo mira los aprendizajes en función de cada uno de los cursos: introducción a la educación social y prácticos I, II, y III. Y el tercero analiza los aprendizajes a la luz de los componentes de los cursos: aula, práctica y supervisión. Por último, en un conjunto más acotado definimos recuperar una serie de aprendizajes que aparecen en términos de preparación para el ejercicio del oficio.

6.1. Los saberes del oficio aprendidos

Antes de presentar el análisis de los aprendizajes de los saberes desde la perspectiva de los estudiantes, nos surgen algunas preguntas. ¿Cómo incide la formación en la posibilidad misma de identificar unos saberes del oficio? ¿El hecho de

identificar ciertos saberes como propios del oficio, resulta un saber del oficio en sí mismo?

Los estudiantes reconocen como parte de los aprendizajes de la carrera, el comprender qué es la educación social y qué hace un educador social. Mencionan que la formación les permitió “definir, no la educación social en mayúscula como algo dado, ya determinado, sino tener un encuadre general desde el cual pensar y pensarse” (E.1). Que les aportó insumos para “dar cuerpo a mi idea del educador social, de lo que hace y lo que puede hacer en el liceo. Y me di cuenta que era extrapolable a otros ámbitos” (E.3).

En este sentido podríamos inferir que la formación aporta elementos para que los estudiantes elaboren cierta conceptualización del oficio, y que la posibilidad de identificar saberes para éste configura parte de los aprendizajes.

A su vez, arriesgamos que estos saberes del oficio no fueron enunciados en la carrera de esta forma. Ya vimos en los documentos que la carrera no prevé la enseñanza de unos saberes que se enuncien como saberes del oficio, y de las entrevistas tampoco se desprende que hayan sido enseñado con este nombre. En este sentido, la posibilidad de seleccionar y caracterizar ciertos saberes como propios del oficio, resulta una construcción de los estudiantes y podemos aventurar que hubo aprendizajes en la formación que la posibilitaron.

Ahora bien, aprender a identificar los saberes del oficio, ¿constituye un saber del oficio en sí mismo? La noción de saber remite a una dimensión práctica (Beillerot, 1998; Charlot, 2006), quien sabe es quien ha probado dicen Alliaud y Antelo (2010). Por lo no alcanzaría con conocer cuáles son los saberes del oficio para que éstos devengan en tales.

Asimismo, los saberes del oficio se asocian a una mezcla de conocimientos, habilidades y herramientas para la acción. Se nutren de los saberes disciplinares, de referencia, así como de los saberes prácticos, de la experiencia o de la acción. (Alliaud, 2017). Desde esta consideración, la construcción de un mapa de saberes del oficio oficia en sí misma como un de saber del oficio. Esto se sostiene en que son saberes que fueron

construidos tomando referencias teóricas y experiencias propias, y que la construcción exige una serie de operaciones como identificar, seleccionar y descartar qué saberes orientan y dan sentido a la acción. A su vez, la posibilidad misma de enunciar y comunicar estos saberes, el hecho de poder ponerlos en discusión en un grupo focal y de contrastarlos con otros, evidencia una relación con el saber que los involucra no sólo epistemológicamente sino identitariamente. Es decir, hay algo del oficio como un ser a través del hacer que se juega en esta construcción.

A continuación analizamos los aprendizajes de los saberes del oficio según la mirada de los estudiantes.

6.1.1. Saber de lo actual

Los estudiantes señalan haber aprendido que los contenidos a transmitir se definen en cada dispositivo. “Si tengo que aprender de huertas aprendo cómo se ponen las semillas y hago un espacio de huerta, porque en realidad, la huerta va a ser el medio para transmitir otras cosas socializantes” (E. 2). Esto se asocia con un aspecto que identifican como potencia del oficio, y que fue aprendido, que es la posibilidad que da lo no predefinido de los contenidos a trabajar y lo amplio de los marcos institucionales en los que se desarrolla la acción educativo social. “Aprendí a presentar propuestas que estén por fuera de lo que ya está establecido, me parece que ahí tenemos una libertad de poder generar otros contenidos” (E. 2).

Esta perspectiva se acerca a la idea de profesional reflexivo (Schön, 1992) que no ejecuta técnicas o procedimientos, ni viene con la planificación prefijada, sino que construye la situación de la que él forma parte, para poder actuar.

En el relato de las distintas prácticas que realizaron los estudiantes entrevistados, explican la necesidad de estudiar para conocer sobre algunos elementos culturales que se tornaban de relevancia en el marco institucional en el que se encontraban. Esta búsqueda resultaba amplia y refería tanto a aprender sobre el problema social relativo a la política en la que estaba inserto el dispositivo de práctica, como el acercamiento a contenidos posibles a poner a trabajar en la práctica. Así relatan, a modo de ejemplo,

haber aprendido de consumo de sustancias en el Portal Amarillo, así como el aprendizaje de ciertas TIC en el marco de la pandemia para trabajar a distancia con los adolescentes en el Departamento de Orientación e Inserción Laboral Adolescente de INAU.

Estos aprendizajes se asocian a salir a la búsqueda de contenidos y estar atentos y enganchados con la cultura, cuestión que señalaban como un como un saber propio del oficio y que enunciamos como saber de lo actual. Sin embargo, aparece una diferencia en el modo de presentarlos.

Al identificar los saberes del oficio, los estudiantes explicitan la relevancia de construir una posición profesional de apertura y búsqueda de contenidos relacionada con generar un modo inquieto de habitar la cultura. Pero al referirse a los aprendizajes no enuncian haber aprendido a construir un modo de vinculación con la cultura que los transversalice en su oficio y estructure su posición. Traen asociado el aprendizaje a cada proyecto en la construcción de contenidos que realizaron. “No sé si hay alguna clase específica donde se reflexione de qué forma buscamos los contenidos más apropiados para los contextos con los que trabajamos... El saber aprender del educador social” (E. 2).

Al respecto, quizás haya algo relacionado con la imposibilidad de que esta actitud sea capturable y objetivable bajo forma de saber enseñable o aprendible siendo más bien algo del orden de los efectos que otros aprendizajes producen.

6.1.2. Reflexión pedagógica

Para organizar los aprendizajes de los saberes del oficio asociados a la reflexión pedagógica nuevamente acudimos a Núñez (1999) y García Molina (2003) ya que en los discursos de los estudiantes hay una recurrencia a estas referencias.

-Marcos Institucionales:

Los estudiantes señalan que la carrera permite un acercamiento a cierta diversidad de marcos institucionales desde el primer año en distintos formatos.

La diversidad de centros por los que transitó haciendo la práctica me permitió un conocimiento bastante amplio de poblaciones e instituciones, que enriquece mucho la formación. Las experiencias y tránsitos por los lugares fueron muy distintos. El hogar era una cosa, el centro cultural con personas en situación de calle fue otra distinta y el liceo fue totalmente distinto. Entonces me parece que me permitió ver mundos distintos. (E. 5)

Ponen en valor el aporte de la carrera respecto a conocer y realizar prácticas en una pluralidad de marcos institucionales y en este sentido habría un reconocimiento a la intención que se manifiesta en el plan de estudios y en los programas de habilitar un acercamiento paulatino y secuenciado que permita conocer un panorama amplio de ámbitos y marcos institucionales para el despliegue del oficio. Esta característica del plan de estudios 2011 se mantiene en el actual plan 2023.

Este aprendizaje puntual resulta trascendente para el aprendizaje del oficio si se tiene en cuenta lo diverso y no prescripto de los marcos institucionales como uno de los rasgos distintivos del campo profesional. El acceso a lo variado del campo permite ver cómo se pueden poner en juego las funciones profesionales en cada contexto. “Se diversificaron los centros de práctica y se pueden pensar las funciones del educador social en lugares más específicos y diversos” (E. 9). Hay un acercamiento al oficio que al decir de Agamben (2012) se juega en la función.

Para la educación social, oficio en el que a veces se torna necesario hacerle lugar a la función, los estudiantes identifican aprendizajes al respecto. “Esa práctica fue compleja, encontrar el lugar del educador social en un liceo... Pensar lo educativo en las dinámicas cotidianas, recreos, timbre, períodos de parcial. Buscar qué ofrecer que fuera educativo y no meramente sentarse para ayudarlos a estudiar” (E. 4).

Además del aporte que genera el acercamiento a variados marcos institucionales, hay una valoración sobre algunos ámbitos que resultan más significativos para la formación. Aquellos estudiantes que realizaron sus prácticas en hogares o centros de privación de libertad, identifican que en estos centros hay una mayor potencia para aprender el oficio. “Todos tendríamos que pasar no solo por lugares donde las cosas se dan ... Tenemos que ir a lugares donde nadie quiera ir, donde hay feo olor. Creo que está buenísimo poder pasar por ahí” (E. 8).

A su vez señalan que las prácticas que fueron más difíciles, en las que les resultó más complejo hacer lugar a la función y en las que se sintieron más interpelados y afectados por el ámbito, resultaron ser las más significativas.

La práctica que más me chocó y en la que más aprendí, fue la más difícil, en INISA⁴. Tenía 20 años y era muy difícil pararme como una figura de autoridad con gurises que tenían 18 y me multiplicaban en un montón de cosas, eran más pillos, tenían más calle. Era muy difícil y también muy interesante. Fue algo que me ayudó. Y después de pasar por el CIAM⁵, ya me había parado de otra forma. (E. 7).

Por otra parte, los estudiantes mencionan cierta tensión entre los tiempos de la estructura de la carrera, aquellos estipulados para la elaboración de proyectos, planes de actividades y evaluaciones, y los tiempos propios de las instituciones en las que desarrollan las prácticas. “El proyecto que nos exigen a principio de año condiciona mucho todo el trabajo y la posibilidad de profundizar en las formas de la institución. Son mucho más dinámicas las instituciones en las que trabajamos que el IFES” (E. 2)

Los programas de los cursos establecen formatos y tiempos prefijados para el diseño e implementación de los proyectos de práctica que son independientes de cada ámbito o marco institucional en el que éstas se desarrollan. Así las condiciones de práctica reposan en las lógicas de la carrera sin contemplar las de los marcos institucionales en los que ésta se lleva adelante. Esta característica se aleja de lo que Alliaud (2017) plantea respecto a que la enseñanza del oficio de la educación requiere situaciones creadas especialmente para que se puedan poner en juego los saberes del oficio.

A su vez, si tomamos las referencias de Perrenoud (2004) en torno a la necesidad de dar tiempo y espacio a un proceso clínico de formación, a la resolución de problemas, quizás resulta pertinente pensar en qué medida estas estructuras formativas habilitan la práctica reflexiva y resolución de problemas si se riñen en los tiempos y lógicas institucionales.

⁴ Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA)

⁵ Centro de Ingreso de Adolescentes Masculino (CIAM) dependiente del INISA. Centro para adolescentes varones en situación de infracción con la ley penal que cumplen medidas judiciales privativas de libertad. CIAM es uno de los dispositivos en los que se desarrollan las prácticas pre profesionales en el Curso Práctico 2.

-Relación educativa: Sujeto y agente de la educación, y contenidos

En los discursos de los estudiantes aparecen con recurrencia algunos aprendizajes. La cita siguiente lo refleja.

Fue lo que más aprendí y lo que más nos enseñaron. Agente, sujeto, contenidos culturales a transmitir y cómo transmitirlos, siempre teniendo en cuenta al sujeto en el centro. Es con lo que yo me voy de acá. Lo primero que escuché, escuché todo el tiempo, y con lo que me voy. (E. 7)

Esta cita enfatiza ciertos aprendizajes que se observan en las entrevistas como los contenidos conceptuales que más sobresalen a lo largo de los cursos. Esto tiene coherencia con la secuencia de contenidos que proponen los programas, que toman estos conceptos de forma recurrente y espiralada en profundidad y alcance. Se prevé en la currícula que los estudiantes transiten en los cuatro cursos por estos conceptos, y es interesante que los identifiquen como aprendizajes básicos y estructurante de la formación, bajo forma de saberes del oficio. A su vez, estos conceptos están previstos como contenidos a lo largo de los cursos en el plan de estudios 2023.

Señalan poca diversidad de referentes teóricos para abordar los temas, siendo en su mayoría europeos y aluden específicamente a García Molina y Núñez como dos autores muy trabajados. Los estudiantes entienden que hay un acumulado de producción latinoamericano y nacional, que está subaprovechado en la carrera y que aportaría a contextualizar las perspectivas teóricas. “Me parece que en algunas cosas nos falta más contenido teórico volcado a la situación local de Uruguay o América Latina, y no quedarnos con modelos o teorías que tienen mucho origen en Europa, mayormente en España” (E. 5).

Presentar el aprendizaje de estos conceptos como saberes del oficio se relaciona con la función que los estudiantes le otorgan a los mismos en su quehacer. Son conceptos que devienen saberes del oficio en tanto orientan y dan sentido a la acción educativa. La construcción del sujeto de la educación desde el reconocimiento del otro oficia de brújula para el accionar. “Rescatar la singularidad de los sujetos desde una perspectiva de derechos, que no sé si es un saber específico o como denominarlo, ... se me hizo bastante enriquecedor para mis prácticas, orientaba mi acción” (E. 5).

Que estos aprendizajes sean enunciados como saberes del oficio supone reconocer algo del diálogo entre la teoría y la práctica que se juega en éstos. Los estudiantes enfatizan cómo estos conceptos se ponen en juego en la práctica. Señalan cómo se visualizan en la práctica, cómo toman forma. “Todo lo que tiene que ver con la relación educativa, y comprender que cada sujeto es único en sí mismo, lo ves. Y la forma que toma depende mucho del espacio práctico en el que estés” (E. 6). Y a su vez recuperan cómo la práctica interpela a la teoría, y a ellos a través de ésta.

Vos vas a la práctica parado como estudiante con un montón de cosas teóricas, por ejemplo, el concepto de antidesestino. Y te chocas con una realidad, o con muchas, que te dicen: pará, guardate todo eso porque acá no sirve. Y ahí es aprender de la experiencia misma. Aprender el manejo de la información, aprender también la distancia óptima en la construcción de la relación educativa, que es re difícil de hacerlo. (E. 4)

El concepto antidesestino al que alude la cita proviene de una expresión de Núñez (1999) a través de la cual la autora resalta el papel que tiene la educación contra la asignación de destinos, en tanto práctica que trabaja en la (re) distribución de las herencias culturales desde una perspectiva de justicia social.

Lo que resulta relevante de estas citas, no es si la teoría se puede ver en la práctica como espejo, o si una colisiona a con la otra. Lo interesante, es que reflejan el diálogo entre ambas como algo ineludible, más o menos confrontativo, pero imprescindible. Se condensa un diálogo entre teoría y práctica, se da una articulación que como señala Medel (2012) resulta medular en la construcción de un saber del oficio desde una racionalidad reflexiva.

El gran quiebre que me aportó la formación sobre cómo pienso la teoría, fue sacarme del lugar de esperar recetas y darle otro peso. Al arranque pensaba en la teoría para que me diga la forma de hacer cosas y hoy la veo como la forma de pensarme haciendo cosas y de pensar esas cosas. (E. 1)

En la cita subyace que la carrera aporta elementos para el desarrollo de prácticas reflexivas. Aporta a una práctica de teorización, permite el trabajo de elucidar. No obstante, la formación de prácticos reflexivos exige la construcción de un *habitus*, hacer de la práctica reflexiva algo cotidiano en el oficio. Cabe preguntarse en qué medida se generan estas condiciones en la carrera.

Moyano (2005) plantea que la teoría otorga garantías a las prácticas de educación social, en tanto aporta fundamentos epistemológicos que las resguardan del control social que opera en las políticas. Parte de lo que recuperan los estudiantes refiere al impacto que tiene el aprendizaje de los contenidos teóricos en la construcción de la mirada profesional. “Toda la teoría que vas trabajando en el correr de la carrera te sirve para adquirir herramientas, conocimientos, pero también te forma en la perspectiva desde la cual te paras para ver al otro” (E. 4). En este sentido, se aprecian los efectos formativos en términos de procesos que cada estudiante va haciendo como trabajo de sí (Ferry, 1997) a partir de los mediadores que la carrera ofrece. Y este trabajo de sí, conecta con lo referente a la elucidación de la propia postura en el ejercicio del oficio.

Hemos ordenado los aprendizajes que identifican los estudiantes asociados a los fundamentos teóricos que dan soporte al oficio, las claves conceptuales que fueron adquiriendo en los cursos y las organizamos a través de los elementos del modelo de educación social. No se detallan los conceptos adquiridos pues no es esto lo que sale de los discursos de los estudiantes, sino que se recupera el lugar que le dan a las referencias teóricas que aprendieron y se tornan saberes del oficio.

6.1.3. Saber metodológico

A continuación presentamos los aprendizajes relativos a saberes metodológicos, aquellos que los estudiantes conectan con el hacer y se presentan bajo formatos muy diversos atravesando distintas dimensiones del oficio.

En primer lugar identifican un aprendizaje relacionado con la elaboración de proyectos educativos y planificación de actividades “fui aprendiendo a hacer algo estructurado, a planificar... cómo armar un proyecto, qué cosas poner, cómo evaluar... planificar no es solo pensar las actividades, hay que pensar objetivos, indicadores, pensar por qué y para qué querés hacer eso” (E. 9).

La forma en la que presentan el saber da cuenta de que oficia de instrumento a través del cual diseñan, organizan y fundamentan la acción educativa y en este sentido se torna una herramienta para la práctica. Que la acción educativa deba tener un sentido,

formar parte de algo más amplio que una batería de actividades y que no pueda pensarse por fuera del contexto, conlleva una racionalidad reflexiva a la hora de entender el oficio que lo acerca a la noción de profesional reflexivo (Schön, 1992). Deja ver que el quehacer se sostiene en una posición que lo fundamenta y orienta, sin renegar de lo contingente propio de la situación. La siguiente cita refleja lo antedicho:

Aprendí cómo construir un proyecto desde la educación social. Puede haber un montón de propuestas que tengan sentido en un espacio, pero no todas son desde la educación social, y eso no les hace perder legitimidad ... no por tirar una lana estás haciendo un taller, ni por hacer una ronda estás haciendo algo educativo. Hay que tensar la práctica para ver si es acorde a lo que querés y tratás de llevar adelante. (E. 1)

Otro saber del oficio relativo a lo metodológico, refiere a lo que denominaban los estudiantes como valija de herramientas que permiten el trabajo con grupalidades. Señalan que la formación tiene una debilidad en aportar recursos para saber qué hacer en la práctica y cómo hacerlo. “Queda un poco flojo trabajar con herramientas... lúdicas, o para proponer talleres. Veo en las prácticas que la gente colapsa cuando le toca enfrentarse a un grupo, o a un otro, y pensar qué hacer” (E. 8).

Desde la mirada de los estudiantes, la carrera aporta a diseñar proyectos y planificaciones que permitan un quehacer fundamentado y orientado, pero sus aportes son débiles respecto a identificar y dar forma a este hacer. Esto podría remitir a algo inherente al oficio del educador social, a lo no prescrito de los marcos institucionales y contenidos a trabajar. Pues como señalan García Molina y Sáez Carrera (2011) los educadores sociales trabajan con problemas contingentes de los que son parte y estos problemas exigen de un pensamiento en situación. Esta condición, que se vincula con aprender a hacerle lugar a la función educativa en cada contexto y a salir a la búsqueda de contenidos, tiene un revés en lo metodológico en el que los aportes formativos de la carrera resultan insuficientes. “No sé si hay una clase específica donde se reflexione de qué forma buscamos los contenidos más apropiados para cada contexto” (E. 8).

Otro aspecto que los estudiantes señalan en el mismo sentido es el hecho de no haber tenido contacto con educadores sociales en sus trayectos académicos, o aún más amplio, en sus trayectos vitales. Esto operaría como una limitante para construir un imaginario en torno a lo que es posible hacer. “saber qué hace una educadora social a

veces no me queda muy claro por el hecho de que en muchos lugares no está el rol de la educadora social... Yo nunca hice una práctica con una educadora social" (E. 10).

La cita anterior conecta con una preocupación de los docentes que se recoge de la investigación llevada adelante por Álvarez, Morales y Pascual (ANII-CFE, 2021) sobre la transmisión de los saberes del oficio en los prácticos. Éstos manifiestan que les preocupa algo que no está resuelto en la formación, asociado a dónde y cómo aprenden el quehacer del educador social. Y afirman que es necesario que el docente de práctica cumpla el rol de transmisión de unos modos del oficio, que a diferencia de magisterio o profesorado, no necesariamente son conocidos por los estudiantes para el caso de la educación social.

Los estudiantes mencionan la posibilidad de aprender de las prácticas de otros como aporte metodológico de la carrera. Recuperan enfáticamente el intercambio entre pares en los distintos componentes de los cursos, y agregan, "A veces también agarrás los trabajos de otras personas que han hecho la práctica en el mismo lugar, porque tenés que orientarte de algún lado, porque no sabés qué hacer" (E. 3). Si bien hay una valoración positiva respecto a aprender de los pares, pareciera un recurso que despliegan para cubrir una falencia de la carrera.

Algunos estudiantes también señalan que el hecho de que los docentes de práctico sean educadores sociales resulta valioso porque comparten sus experiencias y de éstas se aprende.

Está bueno que los docentes nos cuenten sus experiencias, porque han trabajado en un montón de lugares. ... nos han contado experiencias buenas, exitosas, y también experiencias que a veces no se dan y eso también está bueno. Nos ponen en el lugar de pares al compartir sus experiencias. (E. 7)

Sin embargo esta perspectiva no es del todo compartida en las entrevistas y fue foco de intercambio en los grupos de discusión. Hay estudiantes que mencionan que esto depende del estilo de cada docente y perspectiva para dar la clase. En tanto no está previsto en los programas como estrategia de enseñanza, entendemos que ésta queda librada a la modalidad de cada docente, y en este sentido es algo que no queda garantizado en la carrera.

Otro aprendizaje que mencionan en este conjunto de saberes, se asocia a la habilidad de la escritura académica. “Aprendí distintas formas de escritura dentro de la educación, digamos. Hacer un artículo, la narrativa, el proyecto, hacer un informe” (E. 9). Este saber se vincula con el oficio en la medida que es un modo de escribir que se enmarca en el quehacer profesional.

La recurrencia a saberes relativos a la escritura nos llevó a construir algunas referencias conceptuales al respecto, cuestión que no previmos en un inicio. Desde la perspectiva de alfabetización académica, Carlino (2005) plantea que la escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado. Señala que las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad, aportan al “proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (p. 13).

La escritura, agrega Larrosa (2005) es una forma en la que se interrumpen lo que el autor llama los automatismos del pensar y del decir: “no es sólo un ejercicio de intentar decir (y decir-nos) de otro modo, sino también un ejercicio de intentar pensar (y pensar-nos) de otro modo” (p. 196). Al respecto de las formas de escritura como herramientas, los estudiantes señalan:

Hay una en particular que a mí me sirvió también después, como forma de ordenar la reflexión hacia atrás. Me refiero a aprender a hacer narraciones pedagógicas. Creo que forma parte de construir el proceso de evaluación, y tiene el valor de conocer experiencias de otros y ver la teoría que están construyendo en sus prácticas. (E. 1)

La narrativa en educación reivindica y recupera la palabra del protagonista en la medida que la hace visible poniéndola en un relato, en un tiempo y espacio concreto en el que cobra vida, enlazada con una historia que no tiene final. Esto permite a quien narra, y a quién escucha, interpretar, significar y resignificar hechos, reflexiones, contextos, tener experiencias. El lenguaje es un mediador de la experiencia con el mundo desde un nuevo encuentro pues, si la experiencia se asocia a acontecimientos que cobran sentido únicamente en función de lo que a su protagonista le pasa con ellos, acercar narración a experiencia, es de algún modo dar la posibilidad de generar

condiciones para una nueva experiencia, la que emerja del acto de narrar y de escuchar lo narrado. La experiencia es intransferible pero a la vez comunicable, abriendo allí nuevas circunstancias (Alliaud, 2011).

Atendiendo estas consideraciones, la escritura puede ocupar un lugar de saber del oficio, y trabajarla en la carrera es una forma de hacer comunicables los saberes que surgen de la experiencia y en este sentido aportar a la transmisión del oficio. Pues tal como plantea Alliaud (2017), si bien la experiencia no es transmisible en sí misma, sí lo son los saberes del oficio que derivan de ésta.

Por último en este conjunto de saberes, los estudiantes traen el aprendizaje relativo a trabajar en equipo. Identifican que el trabajo en equipo es algo que transversaliza la carrera y se encuentra en los distintos dispositivos de los cursos siendo un rasgo distintivo.

Acostumbrarse a cómo es trabajar en equipo realmente me di cuenta, en el recorrido del IFES... Hay un montón de cosas que vas incorporando, qué discusiones dar, en qué momento ceder, tener la capacidad de escuchar al otro ... hay un recorrido de lo que tiene que ver con trabajar en equipo y construir en conjunto que nos fortalece. (E. 1)

Esta apreciación evidencia ciertas intencionalidades que están en el diseño de la carrera. En el plan de estudios (2011) concretamente en el perfil de egreso que refiere al educador social trabajando en equipos, así como en los programas de los cuatro cursos que prevé el trabajo en equipo en los distintos componentes.

A su vez se identifica este saber como característico del oficio del educador social. “Creo que tenemos una apertura al trabajo en equipo que de alguna manera en el proceso lo vamos aprendiendo. El profesor, la maestra está mucho más acostumbrada a cerrar la puerta y estar solo” (E. 3).

Si bien este aprendizaje es reconocido de forma extendida en todas las entrevistas, aparecen cuestionamientos respecto a en qué medida se enseña a trabajar en equipo. Hay una tensión respecto a la forma que ofrece la carrera para el aprendizaje de este saber. Una expresión muy gráfica al respecto es la siguiente:

No creo que nos enseñen a trabajar en equipo. Nos ponen en equipo que no es lo mismo, ... lo vas aprendiendo a los ponchazos. No hay un trabajo con la grupalidad, el proceso de grupalidad y del equipo, cómo va el equipo, qué problemas tiene, qué potencias. (E. 8).

Algo de la dimensión práctica está presente. La formación los convoca a trabajar en equipo de modo sostenido desde los primeros cursos por lo que habría un saber que emana de lo práctico. "No sé si se enseña a trabajar en equipo, pero sí vamos aprendiendo a trabajar en equipo ... No sé si se va aprendiendo en la formación o en la tarea en sí, en la práctica, pero lo vamos aprendiendo" (E. 3).

Observamos una demanda de enseñanza en dos aspectos. Por un lado, en la necesidad de referencias teóricas que aporten a la reflexión en torno al trabajo en equipo y a la construcción de una posición profesional fundamentada en torno a este saber. Por otro lado, una demanda asociada al acompañamiento docente a la hora de transitar lo que supone el trabajo en equipo.

6.1.4. Elucidar la postura

En este apartado presentamos los aprendizajes que los estudiantes reconocen como saberes que aportan a construir una posición en el oficio, al decir de Recalcati (2016) un estilo, a partir de su propia relación con el saber.

Todo el tiempo uno va aprendiendo. Capaz la intención del docente es enseñarte una cosa y a partir de ahí puedo investigar alrededor del asunto y voy entendiendo cosas del ejercicio de la profesión... Respecto al saber que se pone en juego en la práctica... en el momento en que te encontrás envuelta en esa situación vos mismo desarrollas una forma de enfrentarte. Y tiene que ver con lo que te dieron en la formación, con lo que vos tenés en el momento y con las herramientas propias de la vida. (E. 6)

La cita ilustra el lugar de la carrera generando condiciones para construcción de relaciones con los saberes del oficio. Esto se acerca a la perspectiva de Frigerio y Diker (2005) quienes trabajan la responsabilidad de cada contexto de existencia (y formativo en este caso) de crear las condiciones para que el deseo de saber propio de cada sujeto no sea inhibido, se transforme en intención de aprender y se instituya relación con el saber. Y estas condiciones no se reducen a lo que se ofrece en términos objetivos sino a

una posición subjetiva que remite al vínculo que se establece con lo que se vuelve disponible. En las relaciones algo se da con lo que se ofrece que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado (Frigerio, 2017).

En el sentido de lo anterior, de las entrevistas se desprenden reflexiones que conectan los aprendizajes de la teoría y la práctica, con la idea de experiencia. Larrosa (1995) afirma que “pensar sobre educación implica construir una determinada autoconciencia personal y profesional que sirva de principio para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica y de base para la autoidentificación del profesor” (p.16). Y en este sentido postula la autorreflexión de los educadores como una de las formas de experiencia de sí y relaciona esto con la formación de profesores reflexivos.

Se recupera de los discursos de estudiantes aspectos que dan cuenta de la autorreflexión. “Es una formación muy movilizadora desde todo punto de vista. Desde la teoría que muchas veces te moviliza algunos esquemas internos, hasta la práctica, que sin dudas te moviliza todo el tiempo” (E. 6). Aquí se observa el papel que tiene la teoría para transformar las prácticas en experiencia, y la diferencia radica en que la última aporta a construir una posición epistemológica y transforma al sujeto (Medel, 2012).

“Cada práctica me transformó. Empecé siendo una estudiante y terminé siendo otra. Aprender a observar, a pararme en un rol, a ser organizada en las intervenciones y en lo que escribo es fundamental y hoy me sirve mucho” (E. 10). Esta reflexión también recupera el lugar de la práctica que se torna experiencia por sus efectos transformadores, en este caso, a la hora de posicionarse en el oficio, de construir su rol. La carrera genera condiciones para la formación desde el pensamiento complejo Souto (2010) en tanto que habilita procesos que dan lugar a la construcción de subjetividad (social y psíquica), al desarrollo de la identidad (pre-profesional y profesional).

Otro saber del oficio aprendido refiere a la capacidad de ser críticos y revisarse a sí mismos. Señalan haber aprendido a construir ese pensamiento crítico. “pasar de criticar al pensamiento crítico. Con capacidad de reflexionar sobre lo que sucede ... crear esta capacidad de decir, reflexiono, pienso cómo transformar, si es que tiene

sentido transformar, pero no de un lugar destructivo” (E. 1). El pensamiento crítico es considerado desde el punto de vista epistemológico, visto como una construcción que atraviesa la posición que toma el educador social en el oficio y en este sentido tiene fundamentos y principios que lo estructuran. Se trasciende la idea coloquial de criticar como actividad por la que se realizan valoraciones a partir de puntos de vista personales. La noción de pensamiento crítico cobra sentido para hacer de la práctica reflexiva un *habitus* habiendo en la carrera claves que aportan en este sentido.

Ser flexible, saber leer el contexto y generar movimientos *in situ* en pos de lo que cada situación exige, es algo que los estudiantes también reconocen haber aprendido como saber del oficio.

Aprender a adecuar. Porque vos armás un proyecto ... y de repente vas a hacerlo y no sale... insistís por acá, por allá y ninguna resulta. Y bueno, no me enseñaron a adecuar en el momento, a que salga algo de la nada para que resuelva la situación... pero lo hacés, le buscás la vuelta. Capaz que no era la vuelta que tenías que dar, pero es una vuelta. (E. 4)

La cita hace mención a que no le enseñaron a adecuar las propuestas. Cabe preguntarnos qué supone enseñar a adecuar, si se asocia a la enseñanza de qué y cómo hay que modificar una propuesta en cada situación, o al hecho mismo de abrir la posibilidad de que haya que adecuar la propuesta en función en cada situación. Quizás lo primero remite a una racionalidad técnica que se aleja de la lógica de profesional reflexivo, y lo segundo a una racionalidad reflexiva que convoca a habitar la incertidumbre propia de la práctica.

Otro aprendizaje que mencionan se relaciona a la necesidad del trabajo con otros. “me dejó la necesidad de siempre pensar con otro... es necesario tener alguien con quien intercambiar, pensar la práctica. No quedarse con mi impresión a partir de mi lectura de la teoría de lo que sucede” (E. 1). Si bien se menciona el trabajo en equipo como un saber metodológico, resulta interesante recuperar este aprendizaje que coloca el pensamiento con otros en términos de necesidad. Al instituirse una necesidad, de alguna manera transforma al sujeto y en este sentido podemos ver efectos formativos, pues la formación en tanto trabajo sobre sí, conlleva una transformación del sujeto.

Los aprendizajes en este conjunto asociados a gestionar las afectaciones que surgen de la práctica, a la construcción de una posición no rígida que pueda moverse según el contexto, a la posibilidad de leerse a sí mismo y al entorno desde un pensamiento crítico, son elementos que conforman la noción de práctico reflexivo (Schön, 1992). Un práctico reflexivo construye las situaciones de su práctica de las que él es parte desde una racionalidad reflexiva, un pensamiento crítico, y de alguna manera la carrera va en ese sentido.

6.1.5. Algunos hallazgos de los aprendizajes de los saberes del oficio

En relación con el saber de lo actual, los estudiantes recuperan como aprendizaje que los contenidos están sujetos a los marcos institucionales y que lo diverso y amplio de estos últimos exige una actitud de búsqueda para su construcción que es un diferencial para la educación social. Esta diversidad configura una potencia y un desafío a la vez, siendo constitutiva del oficio.

En lo que respecta a los aprendizajes asociados a la reflexión pedagógica, colocan una serie de conceptos posibles de ubicar en los elementos del modelo de educación social según Núñez (1999) y García Molina (2003) -marcos institucionales, relación educativa: sujeto agente y contenidos de la educación social, metodología-. Recuperan enfáticamente la relevancia de la dimensión teórica presente en estos aprendizajes señalando que oficia de tabla de lectura para la práctica, a la vez que aporta a construir la mirada hacia el otro, a definir el qué, por qué y para que de la acción educativa. Los aprendizajes respecto a estos saberes se reconocen sostenidos en el tiempo y se ven transformados en la medida que los estudiantes avanzan y se modifican en sus procesos formativos.

En relación con lo metodológico, los aprendizajes resultan ser los más frágiles. Recuperan aspectos asociados a la escritura así como a la planificación y diseño de proyectos, pero encuentran debilidades en lo que refiere al saber hacer in situ. Hay una suerte de reclamo a la carrera respecto de dónde ven hacer a un educador social.

Por último hay una serie de aprendizajes asociados a elucidar la propia postura que los estudiantes traen relacionado con el trabajo sobre sí y la autorreflexión así como asociado a la construcción del pensamiento crítico, aspectos que dan soporte a una posición de educador para sostener la función desde una racionalidad reflexiva.

A partir de estos aprendizajes, señalamos algunos hallazgos.

En primer lugar se observa una consonancia entre los aprendizajes y los saberes que identifican como propios del oficio. Es decir que no quedan saberes que los estudiantes identifiquen propios del oficio, sin ser parte de los aprendizajes. Aparecen valoraciones respecto a la forma y las intensidades en las que se dan los aprendizajes, surgen reflexiones críticas al respecto, pero los logran abarcar el universo de saberes que fueron identificador para el educador social.

En segundo término se observa la idea de aprendizaje en términos de relación con el saber (Charlot, 2005, Beillerot, 1998) en su dimensión práctica y como actividad situada (Lave, 2001). En los saberes que se enuncian se identifica un reconocimiento a lo práctico como constitutivo. Surgen reflexiones en torno al diálogo teoría práctica como aspecto inherente al oficio y presente en los aprendizajes.

En tercer lugar señalamos la complejidad que atraviesa a los aprendizajes identificados dando cuenta de un diálogo entre las distintas figuras del aprender (Charlot, 2006) que toman distintas relevancias según los saberes señalados.

Un último aspecto refiere la dimensión identitaria presente en los aprendizajes que se juega en la construcción de la posición subjetiva que se va forjando y se sostiene en la función que se da sentido al oficio.

6.2. Los saberes del oficio aprendidos en los cursos

En las entrevistas los estudiantes desglosaron los aprendizajes de los saberes del oficio en los distintos cursos capturando los más representativos para cada uno. En este apartado organizamos estos aprendizajes en función de los cuatro: Introducción a la educación social, y Prácticos I, II y III.

Antes de trabajar con cada curso, señalamos dos cuestiones generales.

Se observa una importante identificación de los aprendizajes con los contenidos de los cursos, por lo que resulta pertinente mirar cómo estos contenidos devienen en saberes del oficio. A su vez de los discursos se desprende que hay contenidos que se trabajan en todos los cursos, y lo que cambia es la profundidad del abordaje y el lugar que los propios estudiantes pueden darle en función de su momento en el proceso formativo. “Aprendimos cosas que fuimos reforzando cada año y también dependiendo de las prácticas que ibas teniendo, ahí ibas aprendiendo más en esos lugares donde al principio, por ejemplo, dabas cosas básicas y después te ibas introduciendo más” (E. 7). Esta cita refleja los efectos que tiene el diseño de dispositivos curriculares con crecientes niveles de complejidad, en términos de aprendizajes.

Por otra parte, en los aprendizajes que identifican los estudiantes se refleja el lugar que le asignan a cada curso en el proceso más amplio de aprender el oficio. Se aprecia una suerte de balance, de lo que les dejó cada curso y esto se puede poner a dialogar con los objetivos formulados en cada programa.

6.2.1. Introducción a la educación social

Las entrevistas evidencian que para los estudiantes Introducción a la educación social resulta un curso de aproximación al oficio en distintas dimensiones. En aspectos teóricos así como en el acercamiento a la figura profesional del educador social o a los ámbitos de trabajo presentados en términos de primeros contactos.

Hay una consonancia entre los aprendizajes que seleccionan los estudiantes como saberes del oficio, y los propósitos del curso desde lo prescripto. El curso debe ofrecer “una primera instancia de acercamiento a la figura profesional, desde una sólida base teórica y un inicial contacto con el campo laboral y profesional y los profesionales de la educación social” (CFE, 2011, p.1).

En términos de saberes asociados a la reflexión pedagógica, manifiestan aprendizajes relativos a los elementos del modelo de educación social. “En Introducción hay mucho del sujeto de la educación, del agente de la educación, el marco

institucional, la relación educativa. Creo que eso es como el pilar teórico de introducción” (E. 6).

Asimismo destacan la contextualización histórica de los conceptos que trabajan. “Aprendimos la concepción de niño, niña, adolescente en el correr de la historia, cómo se fue transformando, no seguir pensando que el adolescente es un adulto en construcción, sino que es un adolescente con todo lo que conlleva” (E. 4). Y recuperan un trabajo en torno a “cómo surgió la carrera, cómo surgió el INAU, cómo se fue transformando. Todo eso fue central” (E. 7).

La perspectiva histórica y la contextualización son dimensiones que responden a una racionalidad reflexiva y que en alguna medida aportan a la profesionalización del oficio. Souto (2010) plantea como condición para la formación de prácticos reflexivos, la formación para el análisis, que supone comprender las prácticas en situación y en su singularidad en el contexto socio-histórico.

Respecto a los efectos de estos aprendizajes, mencionan que el acercamiento a estos conceptos generó cambios en la forma de mirar y aportó a construir la posición en la que se sostiene el oficio. “Introducción fue un primer acercamiento a lo que es la educación social. Trabajamos algunas cosas que son la base, ... que me cambiaron la percepción. Cosas que al entenderlas te cambian la perspectiva” (E. 9). El curso ocupa un lugar de relevancia en la deconstrucción de ideas previas para habilitar otras formas de pensar. “Para mí fue súper potente el curso en... plantear un encuadre general desde el cual pararse y pensarse” (E.1).

También mencionan un acercamiento a la figura del educador social y a los ámbitos de inserción profesional, y nuevamente aparece el aporte a la deconstrucción de ideas previas. Se destaca del curso:

El paneo de lugares donde poder trabajar como educador social y las ideas previas que tenía. Me acuerdo que... el docente nos preguntaba cómo tendría que ser un hogar, entonces te hacía dibujarlo y luego desarmar preconceptos, ideas más inconscientes que traíamos. Fue encontrarme con la educación social y con otros educadores sociales. (E. 8)

En relación con lo metodológico se destaca el aprender a observar. “Introducción ... es nuestra entrada a distintos dispositivos, entonces ahí me parece que el tema de la observación es un papel clave en este curso” (E. 5). Esto lo vinculan también con el desarrollo del pensamiento crítico, con la posibilidad de correrse de la crítica, asociada a señalar lo que está mal de cada dispositivo desde un deber ser ideal, para construir una mirada reflexiva, analítica y situada.

De las reflexiones que traen los estudiantes se evidencia que el curso aporta a la profesionalización del oficio en tanto los procesos de profesionalización responden a una lógica dialéctica e histórica (Sáez Carrera, 2005; Caride, 2002; Perrenoud 2004). Para la educación social en nuestro país Espiga, Morales, y López (2012) presentan dos momentos de la formación en Uruguay, uno vinculado a la lógica de cuidado y control y el segundo a una lógica pedagógica. Estos momentos reposan en concepciones que son problematizadas en el curso generando transformaciones en los estudiantes según sus reflexiones.

Existen varios puntos de contacto entre el los saberes del oficio presentes en la documentación del curso (ver tabla 4) y los aprendizajes desde la perspectiva de los estudiantes. Destacamos la coincidencia en la identificación de saberes relativos al campo de actuación profesional, al rol profesional y a la conceptualización de educación social: modelo y elementos, abordados en términos de aproximación, fundamentalmente desde una perspectiva teórica. En lo que respecta a lo metodológico, mientras en los documentos no figuran menciones a saberes del oficio, los estudiantes reconocen la observación como saber del oficio en esta clave. Por último se observa que mientras la documentación evidencia un saber asociado a la ética y manejo de información que se aborda en Introducción a la educación social, los estudiantes no colocan aprendizajes en este sentido.

En suma, de los discursos se desprende que el curso ocupa un lugar de relevancia como puerta de entrada a la carrera. En sintonía con los que se prevé en los documentos oficiales, los estudiantes resaltan el abordaje teórico bajo la forma de aproximación a fundamentos conceptuales del oficio y destacan los aportes a la construcción de un discurso propio.

6.2.2. Práctico I

Este curso resulta significativo y movilizante para los estudiantes fundamentalmente por tener la primera práctica con permanencia en un centro. Lo que emerge con más fuerza como aprendizaje se relaciona con la práctica en términos de la primera experiencia de habitar un centro. “En Práctico I nos empezamos a acercar un poco a la acción educativa en sí. O sea, a la práctica. Algunas cosas sobre la educación social como un primer acercamiento pero desde la práctica” (E. 9). En el programa del curso se menciona al respecto,

Práctico I constituye la primera práctica directa en un proyecto del campo de la educación social que realiza el estudiante. Toma como punto de partida lo producido y aprendido en el curso introducción a la educación social y buscando poner en diálogo los conceptos con los contextos de práctica reafirmando y complejizando lo aprendido. (CFE, 2011, p.36)

Si bien está presente en los fundamentos del curso el retomar lo producido en Introducción a la educación social, en la entrevistas no aparecen menciones explícitas al respecto. Sin embargo estos fundamentos quedan implícitos en algunos aprendizajes que identifican como propios de la práctica.

Los estudiantes enfatizan en la práctica el acercamiento a lo que denominan dispositivos más comunes para la inserción profesional. “Estuvimos en los dispositivos más comunes, entre comillas, y vimos cómo funcionaban” (E. 9). Reconocen una característica que está intencionada desde la estructura del curso, pues el programa señala para las prácticas que se desarrollan en “dispositivos que podemos adjetivar como clásicos del ejercicio profesional del educador social, registran un grado de complejidad bajo o medio” (CFE, 2011, p.34).

Un aprendizaje asociado a la primera práctica que surge de modo reiterado, refiere a ocupar la posición de practicante. “Aprender a pararme en un rol y saber en qué rol estoy. Eso es fundamental y hoy me sirve mucho. Si estoy en el rol de estudiante, en el rol de practicante” (E. 10).

Recogen de la posición de practicante que habita la frontera del proyecto educativo. Esto nos convocó a recuperar una idea de Frigerio (2001) “Todos en

cualquier parte, huéspedes y anfitriones. Condición para que la palabra extranjero ... devenga sinónimo de aquello que es, potencialidad del ser, promesa de diferencia, hallazgo feliz de la diferencia en el encuentro con el otro" (p.9). Y resulta interesante pensar la posición de practicante como huésped y extranjero.

Es interesante jugar con la posición de agente externo que también forma parte de lo que pasa. Acompañar la dinámica, llevar adelante acciones, sin ser el que ejecuta el proyecto, el que tiene ese encargo. Porque después es necesario alejarse del cotidiano y de la práctica para pensar más amplio lo que sucede... Esa primera parte del curso permitió ver el valor que tiene darse el tiempo de comprender, observar, escuchar. Porque después al hacer el proyecto te encontrabas con cosas que tomaban sentido, y no hubiera sido lo mismo si caías en paracaídas a hacer una actividad. (E. 1)

Esta perspectiva que traen los estudiantes desde la que evidencian el rol de practicante se sostiene en una racionalidad reflexiva. Otorgan lugar a la observación y al análisis como condiciones determinantes para definir la acción educativa, cuestión que deja ver que no está preestablecido un quehacer sino que se construye en cada situación. La condición de extranjería también resulta un resguardo en tanto permite desprenderse de la realidad para poder pensarla con cierta distancia. Ferry (1997) plantea que las condiciones de tiempo, espacio y relación con la realidad se tornan indispensables para que una formación como trabajo de sí, acontezca.

Las reflexiones dejan ver la dimensión experiencial de este aprendizaje en la medida que es en la propia práctica que identifican el sentido y la potencia de la posición que ocupan y los rasgos que la atraviesan. La posición de practicante no viene dada, se construye y de alguna manera aporta a elucidar su propio estilo. "El práctico I es muy importante. Aprender a conocer el lugar, estar ahí sin mucho para hacer. En el momento no se entiende mucho ..., por qué tantas horas, a veces aburrido, pero después toma sentido" (E. 3).

Aquí se observa también el saber habitar los espacios desde la observación y no caer en la saturación del tiempo con actividades. Este puede aportar al trabajo con el otro, tomando uno de los principios asociados a la epistemología de la acción (Cornu, 2019) que reconoce la potencia asociada al no actuar, en el que la observación y la atención cobran un papel de relevancia.

Otro aprendizaje refiere a un saber del oficio de orden metodológico que se asocia a planificar. Y en la forma de enunciar el aprendizaje se deja ver que la contextualización y la fundamentación son condiciones para una planificación.

Pensar actividades, contenidos, hacer recortes culturales y saber por qué... pensar los dispositivos y la población, pensar por qué trabajan como trabajan. Había bastante hincapié en eso y pensar el rol. ¿Qué se supone que haría un educador social acá? ¿Qué es lo que harías? Eso fue interesante. (E. 8)

A partir de los discursos de los estudiantes sobre sus aprendizajes en Práctico I encontramos coincidencias con los saberes del oficio presentes en los documentos. Colocan en términos de profundización aquellos saberes con abordaje teórico relativos al modelo y elementos, y figura en términos de aproximación práctica lo que refiere al acercamiento al campo profesional, el diseño e implementación de actividades y la observación. A su vez hay un reconocimiento a la denominada baja complejidad de los proyectos en los que se realiza la práctica, cuestión que es intencionada en el programa. Respecto al registro y al uso de información no aparecen menciones explícitas en los discursos asociadas al Práctico I.

Para cerrar, entendemos que en este curso se condensan una serie de aprendizajes del oficio en los que se enfatiza la novedad propia de la primera aproximación a la práctica, en la que algo del quehacer del oficio se empieza a vivir en primera persona. Se identifican los aprendizajes del curso anterior, pero no cobran un lugar medular en las reflexiones.

6.2.3. Práctico II

Comenzamos señalando que se observa un desplazamiento en los sentidos que los estudiantes le otorgan a los aprendizajes de este curso respecto a los anteriores. Mientras que en Introducción a la educación social y en Práctico I primaba la aproximación a conceptos y a ámbitos profesionales, este Práctico aparece asociado a las nociones de especificidad y profundización que transversalizan los aprendizajes. Este aspecto también se evidencia en los saberes que se identifican en el programa.

“En Práctico II se diversificaron los centros de práctica. Por un lado funciones más específicas del educador, en lugares más complejos. Y también vimos temas más puntuales... que iban surgiendo de inquietudes de la práctica” (E. 9). Hay consonancia con lo presentado en el programa. Se enuncia aumento de complejidad y especificidad en los contenidos y dispositivos de práctica.

Para los centros de práctica se menciona en el programa que deben transitarse atendiendo “crecientes niveles de complejidad, ... deberán considerarse dos tipos de ámbitos y proyectos: aquellos que resultando clásicos para el ejercicio profesional supongan niveles de complejidad altos, pero también otros que revistan cierta novedad...” (CFE, 2011, p.43). Al respecto, varios estudiantes mencionan una afectación importante en el acercamiento a ciertos dispositivos (asociados a personas con consumo problemáticos de drogas, o personas en situación de conflicto con la ley penal) que les exigieron un trabajo sobre sí para poder ocupar el rol de practicante.

Para los contenidos, en el programa señala dos niveles: uno general asociado a temas medulares de la acción educativo social desde su especificidad; y otro más particular asociado a los temas que se tornan relevantes en función de las características de cada ámbito donde se desarrollan las prácticas (CFE, 2011). Respecto a estos ámbitos, como se mencionaba, hay una creciente complejidad y diversidad que parece impactar en los contenidos a trabajar.

Ambas consideraciones, respecto de los contenidos y los dispositivos de práctica, se ven reflejadas de modo entrelazado en las reflexiones de los estudiantes al identificar los saberes aprendidos en el curso.

Práctico II fue específicamente desde lo temático. Al estar en laborales de INAU era muy desde el trabajo. Todos los centros tenían su especificidad. Se abordaba desde lo específico del lugar de práctica, qué sí y qué no, y cómo ... Fue aprender a armar algo en función de lo que te pide el dispositivo ... Para mí, un requisito específico fue lo laboral. (E. 8)

Tanto en las valoraciones de los estudiantes como en las disposiciones del programa, se evidencian aspectos propios del oficio. La no predeterminación de los marcos institucionales y contenidos propios del oficio, se ponen a trabajar en la carrera y los estudiantes la incorporan en sus procesos formativos. Se da un acercamiento al

oficio incorporando la dimensión contingente y la necesidad de pensarse en situación, siendo características de una práctica reflexiva que se observan en los aprendizajes recogidos.

Agregan los estudiantes, “Trabajamos mucho el rol del educador y el concepto de profesionalización. Y trabajamos con paradojas que se podían generar con situaciones y las problematizamos. Para conocer las redes que podían haber, qué podíamos hacer y con quién” (E. 10). En este sentido se ven aportes de la carrera relativos a instalar modos de pensar y hacer en clave de profesional reflexivo. Las reflexiones evidencian un reconocimiento a la dimensión situacional del aprendizaje (Lave, 2001). La posibilidad de construir la situación e indagar en la misma como manera de aprender. Esta forma aleja la construcción de un saber que opere como saber pedagógico por defecto (Terigi, 2012) que preforme las situaciones y determine el actuar, sino que habilita al pensamiento inmanente, en situación, propio de una racionalidad reflexiva.

Los estudiantes también identifican una profundización en aspectos metodológicos “Práctico II profundizó en la planificación... Y la narración como registro de una práctica y registro subjetivo... que es una herramienta que te acompaña para siempre como parte de la formación” (E. 6). Asociado a esto también señalan una mayor rigurosidad y exigencia a la hora de diseñar un proyecto educativo.

Como hemos ido mostrando, hay muchos puntos de encuentro entre lo previsto en el programa y las reflexiones de los estudiantes. Y si tomamos los saberes del oficio que identificamos presentes en los documentos, esta sintonía se mantiene. Los niveles de profundización que señalan los estudiantes, se dan por la aproximación a proyectos de alta complejidad. Es decir que los saberes relativos al campo de actuación profesional, metodologías para la acción profesional, al rol profesional y a la conceptualización de educación social: modelo y elementos (ver tabla 4) se ven profundizados en tanto se ponen a trabajar en contextos nuevos, con características diversas y que resultan desafiantes para los estudiantes. En este práctico empieza a cobrar presencia el uso del registro y formas de registro como aprendizajes, cuestión que en los cursos anteriores no estaba presente de modo explícito.

En suma, las reflexiones del curso evidencian que la profundización y complejidad que transversaliza los aprendizajes tienen efectos en la construcción de una posición en el oficio. La particularización de lo teórico y lo práctico en función de lo singular de cada práctica pareciera que va afianzando al estudiante en quehacer propio del oficio desde el rol de practicante

6.2.4. Práctico III

En este Práctico las reflexiones de los estudiantes respecto a los aprendizajes de los saberes del oficio, evidencian que se avanza en la profundización iniciada en el curso anterior, habiendo un salto significativo en lo términos de asumirse en una posición profesional. “Y en esa última práctica ... el docente nos hablaba y nos daba lugar como un par. O sea, un educador más, porque en realidad por más que no estuviéramos recibidos, nuestro rol trabajando era de educador social” (E. 4).

Hay una identificación diferente del rol de estudiante practicante en este curso. La categoría estudiante queda menos presente y cobra más fuerza la identificación con la figura profesional en el ejercicio del oficio que se juega en el ser y en el hacer (Agamben, 2012). “Fue cuando aprendí más el oficio de ser educadora social porque era un trabajo, donde estaba haciendo bien la parte profesional” (E. 6). Es en la concreción de funciones que ponen a trabajar, que construyen una posición más cercana a la del educador social que a la del estudiante. “En la última práctica, ... me parece que fue donde vi más materializado todo el tema de las funciones y competencias” (E. 1).

Estas valoraciones tienen consonancia con los propósitos del curso. El programa busca la construcción de una posición propia en el oficio. “Es un espacio de síntesis de conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera. Implica avanzar en los procesos de reflexividad tendientes a configurarse como profesionales reflexivos (Schön) y críticos (Giroux)” (CFE, 2011, p.1).

Este salto en los cursos se relaciona también con un aumento de autonomía respecto a los formas de acompañamiento que venían teniendo en las prácticas, cuestión que forma parte de lo previsto desde el programa (CFE, 2011):

El estudiante tiene un alto grado de autonomía reduciéndose las mediaciones institucionales de la carrera... Crece la permanencia del estudiante en el espacio donde realiza su práctica incrementando la intensidad y el involucramiento. Requiere que el estudiante sea consciente de los efectos de sus acciones y omisiones, desarrollando sus capacidades de actuación en los complejos contextos del ejercicio profesional de la educación social en la actualidad. (p.2)

Por parte de los estudiantes se reconoce esta característica valorándose como un cambio brusco. “Hay un salto bastante grande de la práctica de tercero a cuarto... el grado de conciencia de tu propia acción y de reflexión y la cantidad de cosas que tenés que hacer crece exponencialmente” (E. 1). Este cambio viene además acompañado con una forma diferente de realizar la práctica en tanto es individual. El equipo del que forman parte los estudiantes en el centro de práctica, no necesariamente está integrado por compañeros de la carrera, sino que es el equipo del proyecto en el que se desarrolla la práctica. En las reflexiones se menciona que el trabajo es individual y se vive una sensación de soledad. “Muchos compañeros sentían que no sabían qué hacer, me parece que el salto de tercero a cuarto es muy grande. ... Y creo que algo que marcó mucho, fue el tema de que se está solo” (E. 7).

Respecto a los contenidos teóricos, los estudiantes resaltan al igual que en el curso anterior, aprendizajes muy singularizados asociados a las situaciones que surgen en la práctica. Plantean que se van acercando a contenidos conforme cada práctica lo va exigiendo. “Fue un proceso súper individualizado. Otro proceso, otra cosa, muy rico... una experiencia nueva, diferente” (E. 3).

Vinculado con esto y con identificarse en el ejercicio del oficio, señalan aprender una serie de recursos concretos que aportan a organizar el accionar en las distintas situaciones. “En Práctico III hablamos más sobre... la práctica y el trabajo que se daba en el liceo y seguimos también con temas que iban surgiendo. Aprendimos a hacer informes, cosas más orientadas a empezar a trabajar” (E. 9).

Los aprendizajes que los estudiantes recuperan del curso como saberes del oficio conectan con lo previsto en el programa y con los saberes identificados en los documentos. El término consolidación condensa las ideas que emergen de los estudiantes y se lee en el tratamiento de los saberes del oficio presentes en los documentos (ver tabla 4). En sus discursos no hay un detenimiento en cada saber sino

que remarcan la idea de asentar lo anteriormente trabajado y dar lugar a lo nuevo según el contexto. Sí mencionan aprendizajes en torno a las funciones profesionales, cuestión que en los documentos aparece en términos de análisis situado.

En suma, en los discursos de estudiantes se evidencia un proceso de creciente autonomía que coloca al estudiante en un lugar cercano a la figura profesional. Por momentos el curso se visualiza como un dispositivo que acompaña al estudiante en el ejercicio del oficio estando todos los elementos que se trabajan, al servicio de la práctica que desarrollan.

6.2.5. Algunos hallazgos sobre los aprendizajes en los cursos

De los discursos de los estudiantes se recoge un acumulado de aprendizajes de saberes del oficio a lo largo de los cuatro cursos que logran abarcar el mapa de saberes que ellos mismos identifican como propios del educador social y que hemos organizado en cuatro conjuntos: saber de lo actual, reflexión pedagógica, aspectos metodológicos, y elucidar la propia postura.

Se desprende que los prácticos generan condiciones para apropiarse de los saberes necesarios para el desempeño del oficio. Se observan condiciones para la construcción de un *habitus* (Perrenoud, 1994) propio de las prácticas reflexivas.

Introducción a la educación social resulta el portal de ingreso a la carrera, su potencia está en los aportes conceptuales, en la posibilidad de deconstruir preconceptos y generar soportes para elaborar una posición, un discurso respecto al oficio. Hay un acento en los saberes asociados a la reflexión pedagógica colocados en términos teóricos fundamentalmente.

Práctico I se reconoce por el desafío de la primera práctica. Lo medular está en la relación con el saber en términos de habitar un espacio de práctica como estudiante, construir la posición de practicante y poner a trabajar los aprendizajes al momento.

Práctico II se presenta a partir de aprendizajes de los cursos anteriores, y lo significativo se asocia a la complejidad que suponen los dispositivos de práctica. El

centro del curso está en lo desafiante de los problemas sociales a los que los proyectos de práctica dan respuesta. Hay algo que se juega en el curso asociado al acercamiento al campo profesional en su complejidad y el modo en el que los estudiantes se sienten desafiados.

En ambos Prácticos, I y II, se recuperan muchos saberes metodológicos con distintos grados de profundidad.

Por último en Práctico III se evidencia una posición de los estudiantes más cercana a la del profesional, un corrimiento del rol de practicante. Se coloca el énfasis en la concreción de las funciones profesionales y se deja entrever cómo toma más presencia la cuestión del estilo propio. Cabe señalar que, a esta altura de los procesos formativos, la mayoría de los estudiantes se encontraban ya trabajando en proyectos socioeducativos en roles de educadores. En este sentido nos preguntamos si puede haber algo de la experiencia laboral que opera para construir esta posición respecto a los aprendizajes del curso.

La forma en la que describen cada curso y el lugar que le asignan también deja ver cómo opera una lógica, que inicia en términos de primeras aproximaciones y cierra en clave de consolidación, cuestión que tiene consonancia con los saberes del oficio que están en los documentos. Si se mira transversalmente cada saber a lo largo de los cuatro cursos (ver tabla 4), se evidencian avances de complejidad y profundización que se concretan en los contenidos teóricos y las características de los de los centros de práctica. La idea de sellar en práctico III algunos saberes que se fueron procesando paulatinamente en los cursos anteriores, también se observa en la postura de los estudiantes, que si bien no han terminado la carrera se posicionan más como profesionales que como estudiantes.

En los aprendizajes también se evidencia un desplazamiento del abordaje teórico al práctico así como un reconocimiento de lo teórico como pilar para la formación. Recuperan una serie de saberes fundamentalmente relativos a la reflexión pedagógica que inician en Introducción y los presentan como cimientos para la construcción de una posición en el oficio. Cabe señalar la dimensión teórica que no se pierde, hay práctica de la teorización (Foucault y Deleuze, 1992) que se va

incorporando en la posición que asume el estudiante en los distintos cursos, producto de lo que el curso aporta y del proceso formativo que se viene desarrollando. Teoría y práctica dialogan al servicio de relaciones con el saber que ponen el acento en cada curso en distintas figuras (Charlot, 2006).

6.3. Los Aprendizajes en los componentes de los cursos

En este apartado presentamos el lugar que los estudiantes le asignan a los componentes de los prácticos en sus aprendizajes de los saberes del oficio. Se coloca una mirada transversal a lo largo del trayecto. Los prácticos se estructuran en tres componentes: el aula, la práctica y supervisión que se entrelazan dando lugar a cada curso como dispositivo. Introducción a la educación social cuenta solo con aula y práctica, y esta última consiste en tres actividades prácticas.

Como vimos, conceptualizar los cursos como dispositivos supone entenderlos como una red de elementos heterogéneos que producen efectos de subjetivación (Agamben, 2011), que hacen a la condición misma de sujeto. En este caso los procesos de subjetivación se asocian a construir una posición en el oficio.

6.3.1. Aula

El aula es reconocida unánimemente por los estudiantes por su aporte a la construcción de un marco de referencia teórico para el oficio. Se encuentran algunas diferencias en cómo valoran las formas de trabajo en el aula, pero no se pone en discusión el lugar que tiene en la construcción de una posición en el oficio atravesada por una perspectiva teórica que la sustenta. “El aula es el lugar donde venimos a adquirir esos conocimientos que después ponemos en práctica. ... Sería imposible que ninguno de nosotros haya estado en ningún momento en un centro de práctica sin haber pasado primero por un aula” (E. 5).

La cita evidencia la relevancia que tiene el componente en el aprendizaje de los saberes del oficio. Se ve una relación de condicionalidad entre el aula y el acceso a la

práctica. Es condición pasar por un aula para habitar una práctica. Hay una necesidad de tomar contacto con ciertos saberes, como previos que se ponen a jugar en el aula y que se tornan herramientas para la acción, saberes del oficio.

Es extendida la identificación del aula como el espacio en el que se aprenden los contenidos teóricos. “En el aula yo aprendí la mayor cantidad de contenidos, estas cosas que te digo, cómo encarar una práctica educativa, eso, las cosas más teóricas” (E. 9).

Resaltan el papel de la teoría y señalan que por momentos resulta acotada y repetitiva. “La clase es básicamente teoría, teoría, teoría. Muchos autores que a veces me parece que quedan cortos en el sentido de que se repite mucho y se vuelve a lo mismo” (E. 8). Hay una preocupación sobre lo que aporta el abanico de referentes teóricos trabajados a los procesos formativos de los estudiantes.

Demandan que desde el aula se promueva que los estudiantes realicen búsquedas autónomas de otros referentes teóricos. Y en esta demanda se trasluce la necesidad de encontrar anclajes que, dentro de lo que supone el perfil profesional definido desde la formación, aporten en la construcción de un estilo propio en los términos que plantea Recalcati (2016).

Sería bueno invitar más a investigar de forma autónoma... A veces hay una recurrencia medio forzada... me encontré citando el mismo texto en primero y cuarto. Entiendo la búsqueda de construir el sentido y el perfil profesional, pero el límite profesional tiene que ser una forma de contener, no de limitar. Ahí puede haber algo interesante para ampliar lecturas. (E. 1)

Respecto a lo metodológico, las reflexiones dan cuenta de valoraciones distintas en cuanto a los aportes del aula para los aprendizajes. Algunos estudiantes recatan en las estrategias metodológicas del aula aportes para pensar formas de desplegar el oficio.

Estuvo bueno el abanico que se presentó, hubo clases expositivas, espacios de intercambio, trabajos en grupo, conversatorios, espacios de entrevista a referentes, talleres, salidas. Procesos colectivos y otras cuestiones individuales. Creo que también hubo momentos de dejar que el error suceda, algo que fue bueno, permitir equivocarse. Se abrió mucho la discusión. Fue variado metodológicamente. (E. 1).

Este reconocimiento a la diversidad metodológica tiene un efecto en el aprendizaje del oficio, en tanto forma y contenido son dos dimensiones de una misma

cosa. Pues el aprendizaje remite a formas de relación con el mundo (Charlot, 2006) y el modo en que se establece la relación con el mundo, con el contenido en este caso, hace al aprendizaje y al contenido en sí mismo.

Asimismo en la cita hay una mención a dar lugar al error en el aula. Incorporar el error como constitutivo del aprendizaje corriéndose de la lógica de fracaso, encuentra coherencia con las premisas de aprendizaje situado que aporta Lave (2001).

Otros estudiantes señalan que del aula no se desprenden insumos metodológicos en términos de qué hacer en una práctica. “No siempre hay pistas de qué hacer... Está más el qué no hacer, que el qué hacer. Está bien no sesgar, pero muchas veces el qué hacer te lo dan compañeros y compañeras en el pensar colectivamente” (E. 8). En la cita se evidencia la debilidad que los estudiantes ya anunciaban respecto cómo y dónde aprenden el hacer del educador social, que se ratifica en lo que respecta al aula.

En suma, para los estudiantes el aula resulta ser estructurante para el aprendizaje del oficio y tiene su aporte más fuerte en los fundamentos teóricos del oficio. Identifican potencias y debilidades en los aportes metodológicos y en algunos casos encuentran acotado el abanico de referentes teóricos ofrecidos. El aula se reconoce necesaria, se señala imprescindible. Sin embargo en las reflexiones no aparecen mayores desafíos ni se destacan novedades al respecto, salvo el reconocimiento a la diversidad de estrategias metodológicas que emerge como interesante e innovador en algunos casos. Quizás esto último se asocie al conocimiento previo de un aula en las trayectorias educativas de los estudiantes. Si bien en el marco de los prácticos el aula puede adquirir ciertas particularidades, pensamos que lo conocido del dispositivo puede operar en el sentido de la no sorpresa.

6.3.2. Práctica

La práctica es valorada por los estudiantes como el componente más importante para el aprendizaje del oficio. Reconocen la relevancia de la supervisión y del aula, pero éstas de alguna manera se encuentran al servicio de la práctica como eje vertebrador de los cursos. “La práctica lo es todo. Básicamente te enseña qué sí, qué no, hasta dónde sí,

hasta dónde no. Se aprende de la gente que trabaja, de las formas de trabajar y pensar de la gente en los lugares" (E. 8).

Valoran la cantidad de horas que se destina a la práctica. Si bien señalan que resulta compleja de sostener por la exigencia que conlleva, rescatan que los acerca al oficio en su proceso formativo. "Tuvimos muchísima práctica, es re importante. ... No es que te dan el título y no tenés experiencia. Te dan el título y pasaste por tres años de experiencias distintas, diversas, que te preparan" (E. 7).

Hay un reconocimiento de la práctica como componente que sintetiza los saberes del oficio aprendidos y permite ponerlos en juego. "Aprendes las formas de vincularte con los gurises ... qué recursos o herramientas tenés para dirigirte hacia la otra persona, toda la cuestión de la autoridad y de qué forma ejercer esa autoridad" (E. 5). Podríamos seleccionar varias citas que enuncian al igual que ésta, distintos conceptos trabajados en el aula que devienen en saberes del oficio por su función en la práctica. La posibilidad de ponerlos a trabajar en la práctica y el significado que allí adquieren, es lo que hace que los contenidos de los cursos cobren sentido como saberes del oficio. El conjunto de saberes del oficio relativos a la reflexión pedagógica entraría en esta condición de concepto devenido en saber del oficio y así lo reconocen los estudiantes a partir de los aprendizajes que identifican en la intersección de los tres componentes del curso.

En relación con lo metodológico también señalan que es en la práctica donde se pone en juego. Es donde se vuelve saber porque es puesto en práctica. Respecto a planificar, a diseñar un proyecto fundamentado y pertinente señalan, "Lo vi en clase. Pero también se va dando en la práctica... Los docentes no nos dicen un paso necesario de qué hacer... Nos enseñan una metodología para nosotros llegar a eso" (E. 10). Hay un reconocimiento a la dimensión práctica del saber. El saber requiere de un hacer, de lo contrario es un saber privado de realización, dice Beillerot (1998). En este caso a planificar, se aprende planificando y esto exige de la práctica.

Los estudiantes reconocen el aprendizaje como actividad situada (Lave, 2001) y evidencian su carácter contextual al colocarlos en función de cada marco institucional y situación en la que se despliega la acción educativa. "Las experiencias y tránsitos por los lugares fueron muy distintos... conocer dispositivos que no conocemos, compartir

espacios con otros profesionales... interpelar lógicas institucionales establecidas, nos ayuda a darnos cuenta del por qué del funcionamiento de ciertas cosas” (E. 5).

De la cita también se desprende que la carrera ofrece un acercamiento a diversos marcos institucionales, cuestión de relevancia porque lo no prescrito de éstos es una característica estructurante del oficio. En este sentido, no solo hay un reconocimiento poder transitar por distintos proyectos en la práctica, sino que hay una valoración positiva de lo que deja como efectos formativos.

En la práctica, así como en el aula, se reconoce la posibilidad del error como parte del aprendizaje, aspecto propio de la perspectiva del aprendizaje como actividad situada. “En la práctica se juega todo..., y depende mucho del espacio práctico en el que estés. Aprendés a desarrollarte con todo lo que te enseñaron, y vas entendiendo que los errores son parte del proceso” (E. 6). La carrera genera condiciones en las prácticas para que los estudiantes transiten por el error como parte del aprendizaje y del ejercicio mismo del oficio. La identificación del error en estos términos habla de una racionalidad reflexiva desde la que se construye la situación y se analiza la práctica.

Por último aparece una reflexión en torno a que la práctica no prevé, al menos en su diseño, un acompañamiento docente *in situ*. A la dificultad que traen los estudiantes en términos de aprender qué hace un educador social, qué y cómo propone la acción educativa, se le agrega que manifiestan encontrarse solos a la hora de llevar adelante sus propuestas.

Los docentes no acompañan el momento en el que se aplica el proyecto. Sería interesante que sucediera... acompañar la actividad. Ahí se puede engranar lo didáctico, nuestro posicionamiento afectivo, de nuestros cuerpos a la hora de transmitir, de nuestras voces, todo lo que hace a la construcción del vínculo, que en el proyecto escrito a veces no se ve. Necesitamos constantemente saber observar ese vínculo, cómo le hablamos a un gurí, desde qué lugar, todo, y eso no surge fácilmente. (E. 2)

Respecto a esto, la investigación llevada adelante por Morales, Parodi, Pascual (ANII-CFE, 2018) que aborda comparativamente los dispositivos de práctica pre profesional entre magisterio y educación social, arroja en sus hallazgos que lo no modélico de los dispositivos de práctica en educación social resulta una potencia para la formación. Se torna pertinente mencionar este hallazgo ya que emerge en los discursos

de los estudiantes. Los estudiantes plantean la necesidad de un acercamiento de los docentes a su práctica en términos de que los vean haciendo, sin embargo hay un señalamiento explícito respecto a que esto debería ser de una forma diferente a las prácticas en profesorado. “No sé cómo sería, pero no como un profesor adscriptor como en el IPA” (E. 10). Hay algo no resuelto al respecto. Se observa una necesidad que se torna en demanda de mayor acompañamiento en el hacer, pero giran algunas tensiones respecto a la forma en la que el acompañamiento podría darse.

La práctica resulta ser el componente que más interpela a los estudiantes en el sentido de sentirse más expuestos al oficio. Es donde ponen a prueba los saberes del oficio (herramientas, referencias teóricas, recursos metodológicos) con los que se fueron equipando, para analizar en cada situación las posibilidades de respuesta que ofrecen en clave de acción educativa. Las reflexiones que traen los estudiantes son contundentes y aparecen expresiones que muestran que es en la práctica en la que se juegan los aprendizajes. A diferencia de los otros componentes, aquí no explicitan de modo tan detallado los saberes que fueron adquiriendo.

6.3.3. Supervisión

Al componente supervisión los estudiantes le asignan un lugar como espacio de acompañamiento individualizado de la práctica. Por un lado identifican el aprendizaje de ciertos saberes del oficio fundamentalmente metodológicos, y por otro se centran en cómo se singulariza lo trabajado en el aula y la práctica y se ajusta al proceso de cada estudiante.

Respecto a lo metodológico señalan que la supervisión, “el saber central que fue movilizándolo tenía que ver con la capacidad de planificar y de estructurar la forma de llevar adelante un proyecto, poder plantearse objetivos concretos y definir acciones” (E. 3). Y mencionan cómo este saber va tomando cuerpo y forma en el hacer. “Decir, si este es mi objetivo de acá a que termine el año... qué vas a ir haciendo cada día. Tenés tanta cantidad de horas, estos espacios con estas características. Invita a una reconstrucción permanente” (E. 1).

Estos aprendizajes se valoran por la posibilidad que ofrece la supervisión de que sean trabajados a la medida de cada estudiante. “Me parece un espacio súper rico, porque es ese re-ajuste que vas dando con el docente mano a mano... problematizar situaciones puntuales que a veces no sabés para dónde agarrar y el docente... te va guiando” (E. 10). En las reflexiones subyace una racionalidad reflexiva asociada al principio de singularidad propio de los saberes de la acción (Cornu, 2019), que permite correrse de las generalizaciones para dar lugar a la construcción en situación. Remite al aprendizaje situado (Lave, 2001), en el que contexto, contenido y sujeto se amalgaman en la situación. “Es un espacio de mucho vínculo para aterrizar lo teórico que se iba viendo en el aula, en lo que iba haciendo en la experiencia o la vivencia en el espacio de práctica” (E. 1).

La singularización que se asocia a la supervisión, aporta al acompañamiento a cada estudiante y a las formas en las que tramita las afectaciones que emergen de la práctica. “La supervisión es lo más rico de la experiencia de la práctica. Donde podés hablar de lo que pasa, de lo que estás viviendo. Podés lidiar con la frustración... estar abierta a la escucha” (E. 4). Este lugar que se le otorga evidencia que se dan ciertos niveles de movilización subjetivos en el proceso formativo, específicamente en la práctica, que la acercan a la idea de experiencia en términos de Larrosa (2005). Se puede inferir que desde estos cursos se abren condiciones para la experiencia en clave formativa.

Los estudiantes señalan que el acompañamiento de la supervisión es mediado por instrumentos que permiten poner el foco en la práctica en sí misma. Se reconoce la práctica educativa desde una racionalidad reflexiva en la que el sujeto es parte de la situación que construye con las afectaciones que ésta conlleva. Sin embargo, se ofrecen condiciones para tramitar estas afectaciones tomando como material de trabajo la práctica misma y no al estudiante como sujeto de intervención. Trabajar lo que moviliza la práctica es un efecto de trabajar la práctica en sí, pero no es el foco de la supervisión. “Es el espacio para hablar de lo que está pasando pero siempre con un contexto...Poder pensar en la práctica y ver qué era lo que teníamos que hablar en ese momento” (E. 9).

En este sentido los estudiantes rescatan instrumentos que se ofrecen en la supervisión para trabajar. Recuperan la narración de escenas, las actas y el registro en cuaderno de campo como recursos. “Están buenos los recursos como el acta y el registro... te obliga a parar y decir, me siento acá y hago una retrospectiva de qué hice, qué no hice, cómo me proyecto, qué me pasa y por qué” (E. 10).

El revés de estas valoraciones según los estudiantes, es que las supervisiones son espacios que se encuentran poco regulados quedando muy librados a lo que cada docente define, y a su estilo o impronta. “Están las condiciones dadas, está la cantidad de horas de supervisión. Pero el carácter del docente, lo que pueda moverse en esa estructura para fortalecer o limitar al estudiante... termina siendo lo que define” (E. 1).

Señalan también la necesidad de fortalecer la articulación entre los docentes y los centros de práctica, “Yo ligué con los docentes y los lugares. Pero podría haber más diálogo entre docentes y centros... lo visualizo como dos acompañamientos separados y no sé si tiene sentido que sean separados” (E. 1). Abonando estas últimas reflexiones, se señala que en los documentos oficiales del plan 2011 no figura un diseño que estructure la forma de trabajo en las supervisiones más allá de las horas, los espacios donde se desarrollan y el objetivo de las mismas.

Esta desarticulación entre supervisión y docentes del curso por un lado, y el centro de práctica por otro, aleja a la formación del mundo de la práctica y de los actores que allí operan. Esto se acerca al planteo de algunos autores en relación al distanciamiento entre las lógicas que sostienen la formación y las del campo profesional (Alliau, 2017; Perenoud, 1994). El trabajo sobre la práctica queda mediado por las perspectivas que el estudiante construye al respecto como material de trabajo, y se diluye la posibilidad de integrar la mirada de los actores del centro para nutrir el proceso formativo.

En suma, los estudiantes recuperan de la supervisión su potencia como espacio de acompañamiento singularizado siendo el centro del acompañamiento la práctica misma y no el estudiante como persona. Reconocen la riqueza de los instrumentos que se ponen a jugar pero indican como debilidad la poca estructuración y regulación del espacio y la frágil articulación con los actores referentes de centros de práctica.

6.3.4. Algunos hallazgos sobre los aprendizajes en el aula, la práctica y la supervisión

En los discursos de los estudiantes se logra identificar el lugar que le asignan a los distintos componentes de los cursos en lo que respecta al aprendizaje de los saberes del oficio. Se evidencia que los tres componentes se encuentran entrelazados en los aprendizajes y a la vez se observa un aporte singular de cada uno que marca una impronta particular para el aula, la práctica y la supervisión, que se sostiene a lo largo de los cuatro cursos. En este sentido se pueden analizar los aprendizajes transversalmente a lo largo de los prácticos a partir de la mirada de cada componente.

El aula es reconocida por sus aportes teóricos en términos de fundamentos conceptuales que dan soporte a la práctica y en este sentido resulta estructurante e imprescindible. Es el componente medular en los acercamientos a los saberes del oficio, especialmente aunque no exclusivamente, a aquellos asociados a la reflexión pedagógica. Se recuperan también cuestiones asociadas a diversidad de propuestas didácticas dentro del aula, generando una sensación de habitar de forma distinta un espacio ya conocido como estudiante. Se colocan tensiones en torno a la amplitud de referentes teóricos ofrecidos. Estos rasgos que le asignan al aula coinciden con los análisis que hacen de los aprendizajes en cada curso Práctico. Así Introducción a la educación social, curso en el que el componente teórico es el más relevante ya desde su carga horaria, es identificado como la puerta de entrada al oficio generando los aportes conceptuales básicos para el proceso formativo.

La práctica se identifica como el componente que les resulta más significativo en el aprendizaje del oficio en términos de experiencia (Larrosa, 2005). La práctica deja huella. La reconocen como el espacio en el que se ponen a jugar los saberes, como lugar en el que se sintetizan los aprendizajes, en el que se concreta el oficio. Se señala como desafiante y exigente en carga horaria y responsabilidad estudiantil, resultando por momentos desmedida. Asimismo esto conlleva una potencia y un diferencial respecto a otras carreras, siendo lo que te prepara para el oficio. Los planteos respecto a la complejidad y desafíos que supone la práctica encuentran sintonía con el aumento en los niveles de complejidad de los centros que están previstos en el plan de estudios.

Manifiestan la necesidad de contar con una mayor cercanía de los docentes en los centros de práctica, algo de compartir el hacer, de ser vistos en situación de práctica.

Recuperan de la práctica saberes metodológicos y dejan ver aspectos en los que van construyendo una postura propia recuperando la posición política y pedagógica que le da sentido a la acción. Se observa la práctica no como escindida de la teoría sino que la última oficia de coordenadas simbólicas para la primera Medel (2010) que muchas veces se cataliza a través del aula.

En lo que respecta a la supervisión se destaca como componente novedoso que tiene su potencia en la posibilidad de singularizar los aprendizajes. La singularidad no es sinónimo de individualizar ya que se da en el marco de lo grupal, de equipos de trabajo, pues salvo en Práctico III, las supervisiones son de los equipos de estudiantes que realizan la práctica juntos.

Señalan que la supervisión tiene algo del orden de lo subjetivo como acompañamiento al estudiante en su proceso, pero siendo la práctica lo que media el espacio. Considerar la supervisión en estos términos resulta muy relevante para una práctica reflexiva, genera condiciones de tiempo, lugar y relación con la realidad (Ferry, 1997) que permiten volver sobre la práctica para analizarla. A su vez aportan una preocupación en torno a lo poco regulado del componente en lo que respecta al trabajo docente y a la articulación con los actores que trabajan en los proyectos de práctica.

Capítulo 7. La preparación para el oficio desde la formación

Este apartado surge a partir del análisis que realizamos de los discursos en el que identificamos algunas reflexiones que requerían visibilizarse en un espacio específico. No estuvo en nuestros propósitos indagar en las percepciones sobre si la carrera te prepara o no para el oficio. No fue propuesto en las entrevistas individuales ni en los grupos de discusión en términos directos, aunque pensábamos que se podrían inferir algunas cuestiones.

Sin embargo, surge en muchas entrevistas una suerte de balance sobre cómo te prepara la carrera para el trabajo profesional. De alguna manera reflexionar en torno a los saberes aprendidos y las ausencias en la carrera convoca a los estudiantes a analizar en qué medida se sienten preparados para desempeñar el oficio de la educación social.

Se identifican algunas posturas que señalan que la formación es un buen soporte y te prepara para ejercer como profesional. “en el recorrido que hay en la formación están los aprendizajes a disposición para poder ejercer... Me fue nutriendo en los contenidos que se eligieron poner en cuestión” (E. 1).

Señalan que las fuentes de construcción de saberes para el ejercicio profesional son diversas y no vienen únicamente de la formación, “Te vas preparando para ejercer como profesional, pero en el momento que ejerces... entran en juegos otros saberes que los aprendes sí o sí en tu propia práctica, desde mi propio lugar, de inseguridades, temores que fui trabajando” (E. 6).

Si bien se da un reconocimiento a saberes que se adquieren en el marco de la carrera, se entiende que ésta no puede saturar las exigencias de la práctica, cubrirlas todas. En este sentido las expectativas de los estudiantes en torno a la formación se alejan de la lógica de una formación hipertrofiada en términos de Terigi (2012b) reconociendo que hay algo de la propia práctica que nutre el proceso formativo y que trasciende lo que aporta la carrera.

Es una base fundamental para a partir de ahí seguir construyendo. Es imposible aprender todo en cuatro años, tener todos los elementos para cada necesidad ...

Vamos a tener que especificar nuestras formaciones, y tener esa apertura cuando ingreso a un mundo laboral nuevo, de tomar elementos de esa institución y contenidos necesarios para poder mejorar la tarea. No sé si la formación algún día va a dar una superformación. (E.2)

Se deja entrever la construcción de una posición en el oficio que queda abierta a avanzar en nuevas y distintas formas de relación con el saber que se irán configurando en cada práctica en el ejercicio del oficio, aspectos propios de las prácticas reflexivas. Y la carrera aporta a construir esa posición de apertura y búsqueda.

El plan de estudios 2011 enuncia como objetivo de la carrera, formar profesionales de la educación social con sólidos conocimientos que les posibiliten el desarrollo de acciones educativas y la formulación y ejecución de programas y proyectos de investigación sobre las prácticas socio-educativas (CFE, 2011). En este sentido, hay algo de lo propuesto que los estudiantes identifican presente al egresar.

También cabe señalar que en la investigación sobre la transmisión de los saberes del oficio (Álvarez, Morales, Pascual, 2021) se recupera de la perspectiva docente una pregunta en torno a si la carrera enseña el oficio en sí, enseña el hacer, o coloca las claves que dejan al egresado en lo que denominan, la puerta del oficio. Sin pretender analizar esta perspectiva, recuperamos la sintonía con el planteo de los estudiantes respecto a que la carrera no lo cubre todo y que una parte del aprendizaje del oficio se juega en el oficio mismo.

En otras posiciones algunos estudiantes plantean fuertes carencias en la carrera resaltando que dejan muy expuesto y poco preparado a los estudiantes para el despliegue del oficio. “La formación es muy carenciada para después salir a trabajar. No veo que haya una formación que te prepare realmente. Carenciada en conocer realmente lo que va a pasar en las prácticas cuando estás solo, en el trabajo” (E. 8).

A la vez que se reconoce la dimensión contingente de la práctica educativa, y la imposibilidad de protocolizar la acción, hay una demanda de algunos estudiantes de estar más acompañados y con mayores recursos para anticiparse en la acción educativa y manejar la incertidumbre.

Creemos que estas dos posturas sintetizan de alguna manera una puesta en valor de los estudiantes respecto a los saberes del oficio que aprenden en la carrera y sus efectos formativos y en las condiciones en que éstos que los dejan para el ejercicio de la función que sostiene al oficio.

7.1. Los saberes del oficio del educador social necesarios y aprendidos

Hemos trabajado en la identificación y caracterización de los saberes del oficio así como en el análisis de los aprendizajes en el marco de los prácticos desde la perspectiva de los estudiantes. A continuación ponemos en diálogo estas cuestiones, los saberes necesarios, propios del oficio, y aquellos aprendidos.

A partir de la información que recuperamos en nuestro mapa de códigos (figura 1) elaboramos la tabla 6 para trabajar el diálogo de saberes necesarios y aprendidos desde la mirada de los estudiantes. Esta tabla evidencia qué de los saberes del oficio que los estudiantes señalan como propios del educador social es aprendido a lo largo de los cursos, cómo lo aprenden y qué lugar tienen los componentes de los prácticos en estos aprendizajes.

La tabla 6 contiene en sus filas los conjuntos de saberes que tomamos para el análisis: saber de lo actual, reflexión pedagógica, aspectos metodológicos y elucidar la propia postura. Y en sus columnas presenta los saberes que los estudiantes enuncian como necesario para el ejercicio del oficio, y aquellos que fueron aprendidos en los cursos prácticos. En ambas columnas se aborda el qué, en términos de los aspectos propios de cada conjunto de saberes que en un caso son identificados como saberes del oficio y en otro como aprendizajes. Para estos últimos además se presenta cómo y dónde se dieron los aprendizajes, señalando el papel que jugaron los componentes de los cursos (aula, práctica y supervisión), así como algunas debilidades y fortalezas que surgen de los discursos de los estudiantes.

Tabla 6

Los saberes del oficio del educador social necesarios y aprendidos en los cursos prácticos de la carrera desde la perspectiva de los estudiantes.

Saberes del oficio del educador social	Necesarios	Aprendidos		
	Qué	Qué	Cómo y dónde	Fortalezas y debilidades
Saber de lo actual	-Construir una actitud de búsqueda, de salir al encuentro con la cultura para abrir posibles contenidos según marco institucional	-Reconocer que cada contexto exige recortes culturales diferentes y específicos a modo de contenidos -Construir los contenidos sujetos a en cada contexto de práctica.	Se trabaja desde la definición de educación social lo no predefinido de los marcos institucionales y contenidos del oficio, y se pone en práctica a través del diseño e implementación de los proyectos siendo acompañado desde la supervisión. <u>Componentes:</u> Aula, práctica y supervisión.	<u>Fortalezas:</u> Reconocer el saber como distintivo del oficio <u>Debilidades:</u> -Lograr construir los contenidos
Reflexión pedagógica	-Construir una perspectiva teórica sobre distintos conceptos que ofician de fundamento para la práctica y le dan sentido. -Conceptualizar de la educación social, de un modelo y sus elementos (marco institucional, sujeto y agente de la educación, contenidos de la acción educativa y metodología) estructurantes del marco de referencia	-Fundamentar la práctica desde una perspectiva teórica -Conceptualizar de la educación social, de un modelo y sus elementos (marco institucional, sujeto y agente de la educación, contenidos de la acción educativa y metodología) como estructurantes del marco de referencia. -Construir una mirada crítica sobre los elementos de un modelo en la práctica desde perspectivas que problematizan preconceptos.	Se trabaja conceptualmente desde referentes teóricos la definición de educación social, el modelo y sus elementos. Se problematizan ideas previas y construyen elementos para analizar críticamente cada contexto y fundamentar los proyectos que se planifican. <u>Componentes:</u> Aula, práctica y supervisión	<u>Fortalezas:</u> -Profundidad en abordar conceptos estructurantes del oficio <u>Debilidades:</u> -Poca variedad de referencias teóricas. Poco acercamiento a referentes nacionales y regionales

Saberes del oficio del educador social	Necesarios	Aprendidos		
	Qué	Qué	Cómo y dónde	Fortalezas y debilidades
Elucidar la postura	-Construir una mirada propia, crítica y fundamentada de la realidad de cada contexto de práctica tomando el modelo y sus elementos como unidad de análisis -Aprender a habitar la intemperie.	-Construir un pensamiento crítico -Desarrollar la capacidad de ser flexible en la práctica -Saber leerse en la práctica, conocer y tramitar las afectaciones que produce.	Se trabaja el error, se proponen reformulaciones de los proyectos, se recurre a las supervisiones para revisar las situaciones. <u>Componentes:</u> Aula, práctica y supervisión	<u>Fortalezas:</u> -La posibilidad misma de poder encontrarse y leerse en el oficio.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

En primer lugar, señalamos que en términos generales se encuentra una gran consonancia entre los saberes propios del oficio y aquellos que fueron aprendidos. En este sentido hay desde la carrera una propuesta que da respuesta a los saberes que resultan necesarios para el oficio desde la mirada de los estudiantes. Al mismo tiempo, cabría preguntarse en qué medida la identificación de los saberes del oficio por parte de los estudiantes no está condicionada por lo conocido y aprendido siendo complejo reconocer otros saberes del oficio que no estén en el repertorio del ofrecido por la carrera.

Otro aspecto a señalar refiere a la presencia de los tres componentes de los cursos en los aprendizajes de todos los saberes. Desde la perspectiva de los estudiantes hay algo de los fundamentos teóricos que se ofrece inicialmente en el aula, algo que se pone a trabajar en el hacer de la práctica y una supervisión que sintetiza el diálogo aula práctica en función de lo particular del proceso de cada estudiante. En este sentido los componentes logran hilvanar distintas dimensiones de los saberes en los aprendizajes. Esto supone que hay condiciones en términos de formación del *habitus*, sin que lo práctico quede escindido y relegado al espacio de práctica.

En lo que respecta a fortalezas se nuclean en términos de soportes que la carrera brinda para los aprendizajes. Y respecto a las debilidades se condensan fundamentalmente en aspectos vinculados con lo metodológico. Hay algo relativo al cómo, de la práctica, que en distintos aspectos se presenta como debilidad en la carrera, cómo construir los contenidos, cómo llevar adelante el grupo, cómo trabajar en equipo. Son aspectos que están rodeados por aprendizajes, pero desde la mirada de los estudiantes lo que se ofrece resulta insuficiente, no logra alcanzar el núcleo duro del asunto.

Por último, los saberes que se enuncian y las formas en la que se expresan los aprendizajes, las fortalezas y las debilidades, dan cuenta de un modo de entender el oficio en clave de profesional reflexivo. Se comprometen aspectos de un hacer fundamentado que exige una reflexión en y sobre ese hacer, que se sintetiza en una postura de quien lleva adelante el oficio, en un ser, que se va forjando desde los aprendizajes.

Capítulo 8. Conclusiones

La investigación sobre el aprendizaje del oficio en la formación de los educadores sociales en el Uruguay. Específicamente consideró la categoría saberes del oficio y se propuso como objetivo general aportar a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los saberes del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay. Desde este objetivo, se propuso por un lado caracterizar los saberes del oficio que se encuentran presentes en los documentos que dan soporte a la carrera, y por otro recuperar la perspectiva de los estudiantes respecto a los saberes que identifican como propios del oficio y analizar los aprendizajes al respecto. Ambas cuestiones tomando específicamente los cursos prácticos de la carrera.

En el recorrido construimos un marco de referencia teórico que aportó a precisar el problema, tomar definiciones metodológicas, construir y analizar los datos. Estas perspectivas permitieron analizar los modos de relación con el saber asociados al oficio que construyen los estudiantes y el lugar que juegan los dispositivos del práctico como mediadores de los aprendizajes. Iniciamos la investigación con algunas preguntas sobre el problema, en el recorrido las fuimos trabajando, agregando nuevas y arribando a algunos hallazgos.

Al inicio nos preguntábamos si desde lo prescrito en el diseño de la carrera era posible identificar saberes del oficio en los documentos que regulan los prácticos, y qué diálogo tendrían estos con el perfil de egreso propuesto. Y en lo que respecta a la perspectiva de los estudiantes nos interrogamos sobre si era posible que identificaran saberes propios del oficio del educador social y a qué tipo de relaciones con el saber harían referencia. También se abrió la pregunta por los aprendizajes de estos saberes, si eran aprendidos en los cursos prácticos, cómo, y qué lugar ocupaban los componentes de estos cursos en los aprendizajes.

Tomando insumos del análisis del discurso consideramos los referentes empíricos como discursos y los pusimos en diálogo con el marco de referencia, para producir interpretaciones, problematizar las descripciones existentes y articular explicaciones alternativas (Howarth, 2005). Desde este ejercicio recorrimos las

preguntas encontrando hallazgos, abriendo nuevas preguntas e identificando líneas tangenciales para futuras investigaciones en el tema.

La investigación ha permitido acceder a un vasto y muy rico material siendo complejo realizar una selección de aspectos a modo de conclusión sin dejar otros afuera. Presentamos los hallazgos seleccionados a modo de conclusiones de esta tesis.

-Los aprendizajes de los saberes del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay.

El desarrollo de la investigación nos permite afirmar que la carrera, específicamente los prácticos, aportan insumos formativos de relevancia para el aprendizaje del oficio a través del aprendizaje de saberes del oficio.

Atendiendo la perspectiva de los estudiantes y lo previsto en plan de estudios, específicamente para los prácticos, se evidencia que los estudiantes en su proceso formativo logran elaborar una conceptualización respecto al oficio del educador social al que le asignan unos saberes específicos que identifican aprender a lo largo de la carrera. Estos aprendizajes son complejos, se entretajan en una trama que permite sostener la función propia del oficio de modo fundamentado y aportan en ese hacer una identidad al ser educador social.

-Los saberes del oficio en los documentos de la carrera de educador social

Identificar saberes del oficio del educador social en los documentos exigió primeramente acercarnos a la idea del oficio que allí se presenta. El plan de estudios (2011) enuncia en su perfil de egreso que el educador social es un profesional de la educación que cuenta con un saber pedagógico y competencias específicas para el campo socioeducativo. Y en sus fundamentos presenta una concepción de práctica educativa transformadora, situada y comprensiva de la realidad social, que exige una formación que ofrezca saberes e integre herramientas para la lectura de los fenómenos sociales (CFE, 2011). Se evidencia una racionalidad reflexiva que ubica al educador en prácticas situadas para lo que es necesario contar con saberes y herramientas que podemos poner en términos de saberes del oficio.

Los lineamientos que sostienen este perfil de egreso son retomados con sintonía en el plan de estudios 2023, que presenta al profesional con saberes pedagógicos dan soporte a la posición del educador y fundamento a la acción. Las competencias profesionales transversalizan y estructuran al plan 2023 (aspecto común a toda la Transformación Curricular) mientras que en el 2011 son enunciadas en el perfil sin ser retomadas. El plan toma las competencias profesionales desarrolladas por ADESU, como capacidades que tiene un profesional para realizar su labor de manera adecuada y remiten a un saber, a un saber hacer y a un saber relacionarse. En este sentido el perfil de egreso compromete distintos modos de relación con el saber.

Ambos planes de estudio, 2011 y 2023 conservan el rasgo histórico de la carrera teniendo la mayor cantidad de carga horaria y créditos estudiantiles asociada a los cursos prácticos, de carácter anual, correlativos y estructurados en tres componentes, aula, práctica y supervisión. Esta estructura resulta novedosa bien valorada por docentes y estudiantes, aspecto que ya fuera recuperado en una anterior investigación (Morales, Parodi, Pascual, 2018).

Por nuestros niveles de implicación y cercanía previa a los documentos pensábamos que no habría una mención explícita a saberes del oficio, enunciados de esta forma, en los documentos asociados al plan de estudios 2011. No obstante entendíamos pertinente mantener la categoría e indagar en ellos bajo otras formas de denominación. Resulta entonces un hallazgo en sí mismo identificar la presencia de estos saberes en la documentación de la carrera.

Se identifican una serie de entidades que cobran lugar de saberes del oficio, al menos potencialmente, en función de las relaciones con el saber que los estudiantes establezcan en sus procesos formativos. Dentro de estas entidades encontramos: trabajo en equipo, actividades y proyectos, el campo de actuación profesional: ámbitos, políticas públicas, educación social: modelo y elementos, relación educativa, metodologías para la acción educativa, registros, ética y manejo de información. Éstas tienen tratamientos diferentes a lo largo de los cursos dando lugar a diversas relaciones posibles. Destacamos el rasgo potencial de estos saberes del oficio, ya que un saber del oficio no es tal por ser enunciado en términos prescriptivos, sino que se torna en tal, en

función de la significación que el estudiante le otorgue en el ejercicio de la función.

Respecto al abordaje de estos saberes, en los documentos se observa como característica una presencia sostenida de la teoría y la práctica de modo relacionado y transversal a los cuatro cursos. En este sentido se evidencia una perspectiva que toma la teoría como coordenadas simbólicas que aportan a transformar las prácticas en experiencia. Así la teoría abre ocasión para hacer del trabajo educativo una experiencia de saber que permite construir una posición epistemológica, condición para la producción de saberes del oficio.

El otro aspecto que caracteriza el tratamiento de los saberes identificados, refiere al aumento de su complejidad curso a curso. Estos niveles de complejidad se evidencian en las relaciones que proponen para cada saber que inician en aproximaciones avanzando a profundizaciones y dando lugar a la consolidación. También se observa en los proyectos en los que se desarrollan las prácticas. La complejidad de los proyectos está dada por lo clásico o novedoso del ámbito para el campo profesional, así como por la complejidad de los problemas y políticas asociadas en las que se enmarca. El aumento en la complejidad del abordaje de los saberes es un potencial para los aprendizajes. En tanto el contexto es parte constitutiva de la actividad de aprendizaje, la complejidad de los proyectos es estructurante de las posibles relaciones con el saber que se establezcan en la práctica.

Para el plan de estudios 2023 se identifican distintos campos del saber: la pedagogía social, los fundamentos de la acción educativa así como otros campos que remiten a las metodologías y a la acción educativa en sí misma. De éstos, sólo los últimos los que se asocian al trayecto didáctica práctica en el plan de estudios. Si bien los programas de los prácticos toman aspectos de los cuatro campos del saber, entendemos que en el diseño del plan se corre el riesgo de relegar la práctica al campo del hacer, disociándola de los fundamentos de la acción educativa, corriéndose de la racionalidad de práctico reflexivo.

-La perspectiva de los estudiantes sobre el oficio del educador social y los saberes del oficio

En los discursos de los estudiantes sobre el oficio del educador social se deja ver una elaboración compleja que incorpora distintas dimensiones y en la que subyace la perspectiva de profesional reflexivo. Para los estudiantes el oficio del educador social tiene como finalidad la inclusión social de las personas con las que trabaja, y se sostiene en una posición atravesada por, la construcción de una forma de mirar al otro, a los marcos institucionales, a los contextos de las políticas públicas, así como la construcción de una perspectiva ética y política relacionada con el ejercicio de derechos. Y esta posición tiene como función la transmisión de la cultura a través de proyectos educativos fundamentados teóricamente.

En esta conceptualización se identifica la idea de oficio que condensa el ser y el hacer en la función que lo define. Se observa lo contingente como constitutivo y característico del oficio y una finalidad propia de un oficio del lazo que refiere a la institución de la vida en común. La necesidad de leer los marcos institucionales y los sujetos en cada contexto para definir qué y cómo poner en marcha la función de transmisión propia del oficio, se acerca a la idea de práctica reflexiva. Ya que gran parte de la actividad de un profesional reflexivo se construye en cada situación de modo singular dotándola de sentido. El sentido no viene dado de antemano, sino que se construye en conversación reflexiva con la propia situación de la que es parte.

Desde nuestra implicación resultó una sorpresa conocer y reconocer esta elaboración de los estudiantes. Algunos preconceptos nos hacían pensar que sería una definición más simple, con menos elaboración propia y más sujeta a la descripción de las funciones profesiones desde ADESU o desde el perfil de egreso de la carrera. Resultó un hallazgo esta conceptualización y nos preguntamos en qué medida la posibilidad misma de conceptualizar el oficio no es un saber del oficio y en qué medida no es efecto de aprendizajes en la carrera.

En coherencia con la definición del oficio del educador social, los estudiantes identifican una serie de saberes del oficio que conviven de modo entrelazado y remiten a distintas figuras del aprender. Esto se señala como un hallazgo de la investigación. En

una anterior investigación (Álvarez, Morales y Pascual, 2021) los docentes de Práctico manifestaron que era complejo identificar saberes específicos para el educador social, colocando la especificidad del saber en la combinación de distintos factores, entre ellos la diversidad de marcos institucionales que hacen al campo profesional. Sin embargo es extendido entre los estudiantes el reconocimiento de la existencia de saberes propios del oficio del educador social y la posibilidad de identificarlos y enunciarlos. A los efectos de su organización agrupamos los saberes en cuatro conjuntos: saber de lo actual, reflexión pedagógica, aspectos metodológicos y elucidar una postura. señalamos como hallazgos

Los saberes de lo actual son reconocidos como saberes del oficio en dos sentidos, por un lado saber leer la época como contexto amplio, los problemas sociales y las políticas asociadas. Y por otro lado saber construir contenidos actuales desde las finalidades del oficio y la pertinencia de cada contexto. Aquí lo no prescrito de los marcos institucionales y lo contingente del oficio se hace lugar, habiendo un saber en clave de profesional reflexivo que construye la situación de acción.

Respecto a la reflexión pedagógica, identifican una serie de conceptos que se pueden agrupar y condensar en los elementos del modelo de educación social: marcos institucionales, sujeto agente y contenidos de la educación social y metodología de la acción educativa (Núñez, 1999; García Molina, 2003). Son considerados como saberes del oficio en tanto aportan fundamentos y orientan la acción educativa, y contribuyen a la construcción de la posición profesional propia de los prácticos reflexivos a la que aluden en la definición del oficio.

Como saberes metodológicos del oficio, mencionan los vinculados con el hacer más tangible, diseñar proyectos, planificar actividades, desplegar técnicas. También identifican aspectos asociados a las formas de relacionamiento, a un saber estar, habitar la práctica, el encuentro con el otro y la posición de agente en la relación educativa.

Por elucidar la postura definimos aquel conjunto de saberes que aportan a forjar un estilo. La elucidación refiere a la posibilidad de iluminar algo propio, en este caso nuestro ser que se hace visible en el oficio a través de una práctica reflexiva. Para ello los estudiantes mencionan un saber asociado a reflexionar en y sobre la práctica que

incluye aspectos como cuestionarse, ser flexibles y saber tramitar la incertidumbre, asumir el error, ser paciente y ser tolerante a la frustración. Asimismo ponen en valor el saber que emana del pensamiento crítico como lente para leer la realidad.

Estos conjuntos representan los saberes que los estudiantes identifican como saberes del oficio del educador social.

-Los aprendizajes de los saberes del oficio desde la perspectiva de los estudiantes.

Los estudiantes reconocen una serie de aprendizajes en términos de saberes del oficio que se dan en el marco de los cursos prácticos. Estos aprendizajes, más allá de las fortalezas o debilidades con las que se pongan en juego, abarcan el universo de saberes que fueron identificados como saberes del oficio del educador social. Resulta un hallazgo que no quedan saberes del oficio que no se pueden enunciar en términos de aprendizajes. Esto lleva a preguntarnos por la influencia de la formación en la identificación de saberes del oficio, en qué medida lo identificado como propio para el educador social no queda reducido a lo ofrecido y aprendido en la carrera.

Para los estudiantes los aprendizajes son prácticos, situados y comprometen la dimensión identitaria. Las reflexiones evidencian que los saberes surgen de un hacer. No es conocimiento sobre la acción sino una puesta en marcha, una relación que se encarna a través del diálogo teoría práctica que resulta inherente al oficio. La dimensión identitaria se juega en la construcción de la posición subjetiva que se va forjando en el hacer y se sostiene en la función que da sentido al oficio.

Organizamos los aprendizajes de saberes en los cuatro conjuntos mencionados: saber de lo actual, reflexión pedagógica, aspectos metodológicos y elucidar la postura.

Los aprendizajes asociados al saber de lo actual se centran en reconocer que los contenidos a transmitir están sujetos a los marcos institucionales y que lo diverso de éstos exige una actitud de búsqueda para su construcción que resulta un diferencial. Esta diversidad es constitutiva del oficio y configura una potencia y un desafío. Habilita la búsqueda a la vez que se corre el riesgo de la discrecionalidad. Aquí la posición política y ética deben ser brújulas que orienten la construcción de contenidos educativos. Este aprendizaje tiene un revés en lo metodológico, pues los estudiantes mencionan cierta

debilidad en la carrera en aportes para elaborar esa construcción de contenidos para cada situación. A su vez destacan aprendizajes respecto a los problemas sociales de época y las políticas públicas asociadas a través del conocimiento de los centros de práctica.

Los aprendizajes asociados a la reflexión pedagógica refieren a conceptos que a su vez coinciden con los contenidos de los programas de los cursos. Los estudiantes destacan la dimensión teórica que aportan los conceptos para la construcción de una mirada y un discurso propio resultando indispensables. Hay una puesta en valor de la teoría. Dentro de los conceptos asociados a la reflexión pedagógica destacan con énfasis el de relación educativa y sus componentes (sujeto de la educación, agente la educación y contenidos) como estructurantes y orientadores de la práctica. El modo de concebir la relación educativa y al sujeto de la educación es colocado como un distintivo de la educación social en relación con otras profesiones educativas.

Para los aspectos metodológicos se mencionan aprendizajes fundamentalmente en lo que refiere a la planificación y elaboración de proyectos y recuperan los recursos de escritura. Estos aprendizajes los asocian a la importancia de diseñar una propuesta educativa fundamentada que de sostén a la acción educativa y resulte comunicable.

En este conjunto, también se manifiestan debilidades en relación con aprender el hacer del educador social. Mencionan que el no contacto previo con educadores sociales y en ocasiones tampoco verlos en la práctica opera como una debilidad para construir un imaginario en torno a qué hacer en la práctica. Al respecto nos preguntamos cómo dialoga esta demanda con la cuestión de lo contingente del oficio y la práctica reflexiva que el profesional construye para cada situación. Cuál es el equilibrio entre apropiarse de formas de hacer que se enseñen, y caer en procedimientos o protocolos de acción propios de una racionalidad técnica. ¿Es enseñable ese hacer desde una racionalidad reflexiva?

En lo que respecta a elucidar la postura los aprendizajes en este conjunto se asocian a lo identitario en términos de profesional reflexivo. Están asociados a gestionar las afectaciones que surgen de la práctica, a la construcción de una posición no rígida

que pueda moverse según el contexto, a la posibilidad de leerse a sí mismo y al entorno desde un pensamiento crítico.

A continuación presentamos los hallazgos que surgen al desagregar la estructura de los cursos para analizar los efectos formativos de cada curso y de los componentes, en términos de aprendizajes.

Los discursos de los estudiantes dejan ver que los prácticos generan condiciones para apropiarse de los saberes del oficio, para la construcción de un *habitus* propio de las prácticas reflexivas.

Los aprendizajes identificados en cada curso tienen consonancia con lo previsto en los programas en términos de contenidos y formas de abordaje. Se evidencia un aumento en la complejidad de las relaciones con el saber que establecen los estudiantes curso a curso y en la complejidad de los centros de práctica. Se avanza de la aproximación a saberes hacia la consolidación de posiciones profesionales.

A través de los cursos se establecen relaciones con el saber que involucran dimensiones teóricas y prácticas, cuestión prevista también en los programas. La práctica va ganando territorio conforme se avanza en los cursos sin renunciar a lo teórico identificado como pilar para la formación. En los aprendizajes que mencionan los estudiantes se deja entrever una práctica de la teorización.

Para Introducción a la educación social recuperan saberes asociados a reflexión pedagógica, fundamentalmente aportes conceptuales que tienen como efecto deconstruir preconceptos y generar soportes para un discurso propio. Es un curso que cumple el lugar de aproximación inicial al oficio, definido como la puerta de entrada a la educación social.

En Práctico I, lo más significativo está asociado al desafío de la primera práctica y los aprendizajes refieren a saber habitar un espacio de práctica como estudiante, construir la posición de practicante y llevar adelante una actividad. Empiezan a emerger saberes metodológicos en términos de aproximación y aquellos asociados a la reflexión pedagógica comienzan a ser interpelados desde la práctica.

En Práctico II inicia la profundización de saberes y consolidación de algunas posiciones. Lo más significativo se coloca en la complejidad de los dispositivos de práctica. El saber de lo actual se asocia al acercamiento a los problemas sociales y políticas en los que se inserta la práctica y de ahí el saber relativo a qué proponer como contenidos. Los estudiantes enfatizan la presencia de saberes metodológicos en términos de mayor exigencia y con aprendizajes débiles. A través del curso, se identifica el desafío del acercamiento a la complejidad del campo profesional.

Por último, en Práctico III se deja ver una posición cercana a la del profesional habiendo un corrimiento del rol de estudiante. Se observa la presencia de un estilo propio en la concreción de las funciones profesionales resignificando los saberes de la reflexión pedagógica. Que la práctica del curso sea remunerada o en servicio y que los estudiantes, en la mayoría de los casos, se encuentren trabajando, pueden ser factores que abonen a este desplazamiento. Los estudiantes resaltan un salto exponencial respecto al curso anterior, que si bien entienden que fortalece los aprendizajes, perciben que lo transitan muy expuestos.

Para los componentes de los cursos, si bien se encuentran entrelazados en los aprendizajes, se identifica que cada uno tiene un aporte singular, una impronta que se sostiene a lo largo del trayecto.

Respecto al aula se destacan los aportes de los fundamentos conceptuales. Cobra centralidad los saberes relativos a la reflexión pedagógica que dan soporte y orientan la práctica, aunque reconocen la presencia de saberes de los restantes conjuntos. El aula se señala como un componente estructurante e imprescindible para la formación. Por otra parte, si bien se recuperan aprendizajes a partir de la diversidad de propuestas metodológicas dentro del aula, se observan discrepancias al respecto y no resulta un dispositivo novedoso.

La práctica en territorio se presenta como el componente en el que se concretan los aprendizajes más significativos del oficio en términos de experiencia. Aquí se sintetizan los saberes a través del ejercicio de la función, sin desconocer la necesidad del aula y la supervisión para que la práctica pueda darse. La práctica no queda

escindida de la teoría, sino que la última oficia de coordenadas simbólicas para la primera, siendo el aula y la supervisión los espacios donde esto se pone a trabajar.

Respecto a la exigencia de la práctica se da una doble lectura. Por un lado, se percibe muy desafiante y con una exigencia en carga horaria y responsabilidad que por momentos resulta desmedida, y por otro lado esto mismo se reconoce como un diferencial respecto a otras carreras y un potencial en términos de preparación para el oficio.

Por último, se identifica fuertemente en la práctica la presencia de los saberes metodológicos reconociendo aprendizajes y debilidades. Surge la inquietud respecto a no tener contacto con educadores sociales en actividad, y se plantea que sería oportuno que los docentes participen en el espacio de práctica. Aclaran específicamente que no se sería bajo la figura de docente adscriptor (como en la carrera de profesorado) pero reclaman otra cercanía docente en la práctica asociada a la enseñanza de lo metodológico.

La supervisión es el componente que señalan como más novedoso y se destaca por la posibilidad de singularizar el aprendizaje en función del proceso formativo de cada estudiante. Ocupa un lugar relevante para los saberes relativos a elucidar la postura en tanto aporta al trabajo sobre sí. Es un trabajo subjetivo pero no sobre el estudiante como persona, sino sobre la práctica y los sujetos de la práctica entendidos como posiciones de discurso. Se trabaja sobre la posición de educador y sujeto de la educación en la práctica educativa. Considerar la supervisión en estos términos resulta muy relevante para una práctica reflexiva en tanto genera condiciones de tiempo, lugar y relación con la realidad que permiten volver sobre la práctica para analizarla. Por último, se observa una preocupación en torno a lo poco regulado del componente en lo que respecta al trabajo docente y a la articulación con los actores que trabajan en los proyectos de práctica.

-A modo de cierre

La investigación que llevamos adelante permitió el abordaje de los objetivos propuestos. Se lograron identificar y caracterizar saberes del oficio para el educador

social desde la documentación que orienta la carrera. A su vez se arribó a la idea de oficio del educador social desde la perspectiva de los estudiantes y a un cuerpo de saberes específico que éstos identifican como saberes del oficio del educador social logrando caracterizarlos.

Se analizaron los aprendizajes que los estudiantes reconocen asociados a los saberes del oficio en la carrera, específicamente en los prácticos, estudiando el lugar que ocupa cada curso y sus componentes. En este sentido se entiende que la investigación aporta conocimiento en lo que respecta a los procesos de aprendizaje del oficio de los estudiantes en la carrera de educación social.

Como uno de los hallazgos más relevantes queremos señalar que los prácticos de la carrera ofrecen condiciones para la producción de saberes del oficio desde una racionalidad reflexiva y los estudiantes logran establecer relaciones con el saber que permiten apropiarse de éstos en su trayecto formativo.

Se identifica que en lo relativo a lo metodológico hay una línea posible a profundizar en futuras investigaciones en el marco de la línea de investigación que se viene desarrollando en el IAES-CFE respecto a la transmisión del oficio de los educadores sociales. La preocupación por aprender el hacer concreto del educador social, el lugar del docente en el centro de práctica y su cercanía con la práctica del estudiante *in situ*, la articulación entre los docentes del curso y los dispositivos de práctica y el lugar de estos últimos en la formación de los estudiantes, son aspectos que quedan abiertos en el presente trabajo y cobra sentido que sean considerados en futuras investigaciones para la producción de conocimiento sobre el tema.

El recorrido en esta investigación estuvo lleno de aprendizajes y desafíos. Encontrarnos con el tema desde nuestra implicación y poder trabajarla, conocer y reconocer la mirada de los estudiantes, hacer nuevas lecturas de viejos documentos, nos implicó largas conversaciones con colegas, lecturas y reflexiones, que esperamos haber plasmado en esta tesis. Damos cierre a este proceso que nos deja algunas certezas en nuestra posición docente en la carrera y la convicción de seguir investigando en el tema.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Educadores Sociales del Uruguay [ADESU] (2010). *Funciones y competencias del educador social*. Recuperado <https://adesublog.wordpress.com/mediateca>.
- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino*. Bs.As: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Bs.As: Adriana Hidalgo Editora.
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: Práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 19 (2), 92-108.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Bs.As: Paidós.
- Alliaud, A., Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio enseñanza, pedagogía y formación*. Bs.As: Aique.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Bs.As: Paidós.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J., Planchard-Laville C., Mosconi, N.(1998). *Saber y relación con el saber*. Bs.As: Paidós. Recuperado <http://didactica-dela-historia.blogspot.com/2017/08/j-beillerot-los-saberes-sus.html>
- Bourdieu, P. (2014). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Bs. As: Prometeo.
- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica. Revista electrónica en Educación*,35.
- Camors, J. (2014). *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. (2da ed.). Montevideo: Magró.
- Caride, A. (2002). Construir la profesión social como proyecto ético y tarea cívica. *Revista interuniversitaria. Pedagogía Social*, 9, 91-125.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.

-
- _____. (2008). *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo:Trilce.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs.As:Aique.
- Cornu, L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En: Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (coords). (2019). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. (vol 3, pp 205-222). Bs As: Noveduc.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Espiga, H., López, W., Morales, M. (2012). Educación Social en Uruguay: Apuntes para pensar la formación. *Revista Pedagógica número 2*, 88-105.
- Fernández, A.(1999). Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. En Fernández, A.M (comp) (1999). *Instituciones estalladas*. Bs.As: Eudeba.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores carrera de Especialización de Posgrado*. Bs.As:Noveduc-UBA.
- Frigerio, G (2017). Oficios del lazo; mapa de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D; Rodríguez, C.(coords) (2017).*Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo*. (vol 1, pp 41-100). Bs. As: Noveduc.
- Frigerio, G., Diker, G. (2005). Acerca de la relación de saber y de las condiciones para el aprender. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?*.(pp 82-131) Recuperado <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149270>.
- Frigerio, G. (2001). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En AAVV (2001). *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- García Molina, J. (2003). *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina,J., Sáez Carrera, J.(2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?. *Revista Educación Social*, 13, 1-14. Recuperado en <https://eduso.net/res/>.

- Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En Gómez, M., Corenstein, M. (Eds.) (2017). *Saberes sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-59). México: UNAM, Newton, Edición y tecnología educativa.
- Howarth, D. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la articulación. *Revista Studia Politicae*, 5, 37-88.
- Laclau, E. (1993). Discurso. En Goodin, R., Pettit, P. (Ed.) (1993). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program. Recuperado de <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Laclau.-discurso.pdf>.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S., Lave, J. (comps) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 15-43). Bs. As: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (2005a). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C., Larrosa, J. (comps.) (2005) *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.13-44). Bs.As: Homosapiens.
- Larrosa, J (2005b). Palabras para una educación otra. En Skliar, C., Larrosa, J. (comps.) (2005). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.189-204). Bs.As: Homosapiens.
- Manrique, S., Di Mateo, F., Sánchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 984-1008. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/198053143559>
- Medel, E. (2012). La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades. *Revista Educación Social*, 14. Recuperada en <http://www.eduso.net/res>.
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (2006) (coord). *Estrategias de la investigación cualitativa*.(pp. 65-103) Barcelona: Gedisa.
- Morales, M.(2016). El educador social: entre la profesión y la contingencia. En AAVV (2016). *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. (pp 55-70). Montevideo: Udelar-FHCE - Universidad Estadual de Maringá.
- _____ (2021). *Exageraciones pedagógicas. Concepciones desde la formación acerca del educador social y su práctica en Uruguay*. Tesis Doctoral. Doctorado

en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Entre Ríos. Entre Ríos.

Moyano, S. (2018). La práctica educativa en educación social. En Núñez, V. (coord). (2018) *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos prácticos.* (pp.171-222). Barcelona: Ed. UOC.

Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Bs.As: Santillana.

Oblanca, De Juan, Rodríguez. (2021). Análisis político de los discursos hegemónicos en la identidad del educador social en los planes de formación universitaria. Un estudio de caso. En *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6 (2). Recuperado de <https://revistas.uam.es>.

Olabuénaga, J (s.f). Diseño de Investigación. Escuela de Trabajo Social. Investigación Social Cualitativa. Universidad de San Sebastián. Recuperado de www.ubiobio.cl

Ortega Bastida, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Revista Interciencia*, 45(6), 293-299. Recuperado <https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/>.

Oxman, C. (1998). La entrevista de investigación en ciencias sociales. (pp.9-20) Bs.As: Eudeba.

Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, Saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible. Ginebra: Facultad de Psicología y ciencias de la Educación y servicio de Investigación Psicológica. (pp.1-10).

_____. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Quiroga, A. (2014). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs.As: Ediciones Cinco.

Ruiz, M., Cuevasanta, D., Fachinetti, V. y Pereda, C. (2023). Enseñar a investigar, investirse investigador/a. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 109-126. Recuperado <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14531>.

Sautu, R. (2001). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En: Sautu R., Wainerman, C. (2001). (comp). *La trastienda de la investigación*. Bs.As: Lumiere.

-
- Schön, D. (1992). *La formación del profesional reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Silva, D., Castro, O., Espiga, H., Pérez, G.(2015). Poner en práctica la educación social: acción, reflexión e incertidumbre. *InterCambios*,2, 103-109.
- Soler, G. (2018). Entre ejecutantes e intérpretes de los oficios del lazo. En: Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (coords). (2019). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. (vol 3,pp 179-192). Bs As: Noveduc.
- Souto, M. (2010). Elucidación crítica sobre la formación docente. *Itinerarios Educativos*, 4, 83-92.
- Southwell, M., Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*,11,1-25. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els>.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Bs.As: Miño y Dávila Editores.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M., Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de Pesquisa*,48 (168), 388-411) Recuperado: <https://doi.org/10.1590/198053145271>.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes, qué debe saber un docente y por qué*. (pp 7-49). Bs.As: Santillana.
- _____ (2012b). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Presentación del documento. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes, qué debe saber un docente y por qué*. (pp 69-84). Bs.As: Santillana.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid:Ed. Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (2006) (coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-60). Barcelona: Gedisa.

Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 14, 53-82. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/educare>.

Fuentes consultadas

Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Plan de Desarrollo 2020-2024*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>

Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011 carrera de Educación Social*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/pla_n_estudios_2011.pdf

Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2011). *Carrera de Educación Social Social. Programa Introducción a la educación social*. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/primer/1_introduccion_social.pdf

Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2011). *Carrera de Educación Social Social. Programa Práctico 1*. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/segundo/practico_i.pdf

Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2011). *Carrera de Educación Social Social. Programa Práctico 2*. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/tercero/practico_ii.pdf

Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2011). *Carrera de Educación Social Social. Programa Práctico 3*. Recuperado de

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/cuarto/practico_iii.pdf

Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Plan de Estudios 2023. carrera de Educación Social*. Recuperado de <https://www.cfe.edu.uy/index.php/ed-social-plan2023>

Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n°.18.347: Ley General de Educación . Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2008, julio 07). Ley n° 19.889: Ley de Urgente Consideración . Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Anexos

Anexo 1: Pauta de entrevista a estudiantes

Introducción

Esta entrevista se enmarca en la investigación para la tesis de egreso de la maestría en ciencias humanas, opción teorías y prácticas en educación FHCE-UDELAR que he dado a llamar “El aprendizaje del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay”

Datos generales

Nombre:

Años en los que cursó los cursos prácticos:

Proyectos en los que realizó las prácticas:

¿Trabaja en ámbito socio-educativo?: Si / No.

En caso afirmativo: Dónde

Rol

Tiempo que hace que trabaja:

Preguntas

1. ¿Cuál es la función de un/a educador/a social? y ¿Qué efectos persigue esta función?
2. ¿Qué tiene que saber, según tu opinión, un educador o educadora social para ejercer el oficio?
3. ¿Cuáles de estos saberes hacen a la especificidad de la educación social?
4. ¿Qué saberes se ponen en juego en cada uno de los cuatro cursos del eje práctico?
5. ¿Qué identificas haber aprendido en los 3 dispositivos que configuran los cursos prácticos?
 - 5.1 En el aula.
 - 5.2 En la práctica
 - 5.3 En la supervisión
 - 5.4. ¿Identificas otro dispositivo en el marco de los prácticos fuera de los tres mencionados, en el que hayas aprendido el oficio, cuál y qué has aprendido en éste?
6. ¿Qué formas de enseñanza estuvieron presentes en los cursos que aportaron a que se dieran estos aprendizajes?
 - 6.1 ¿Cuáles de estos aprendizajes identificas haber aprendido sin que hayan sido enseñados.?
7. ¿Identificas haber tenido experiencias a partir de los prácticos, cuyo pasaje por ellas te haya transformado, o haya dejado marcas en el quehacer del oficio? un ejemplo
7. ¿Qué te ha aportado las evaluaciones de los prácticos en tus aprendizajes?
8. ¿Qué niveles de autonomía identificas presentes en cada curso práctico? Como ha sido el acompañamiento y supervisión a lo largo de los años iniciativa//liberta//
9. ¿Cómo valoras el lugar de la teoría y la práctica y su relación en cada uno de los cursos prácticos? Considerar que los cursos del práctico te dan herramientas para la práctica.

Anexo 2 Guía de entrevista para grupo focal estudiantes

Introducción

El Grupo focal forma parte de las actividades de campo de las que ya forman parte los estudiantes en el marco de la investigación para la tesis de egreso de la maestría en ciencias humanas, opción teorías y prácticas en educación FHCE-UDELAR que he dado a llamar “El aprendizaje del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay”.

El grupo focal busca profundizar en algunos aspectos que surgen de las entrevistas individuales a partir del intercambio entre los participantes. La actividad propone que puedan intercambiar respecto a tópicos que serán presentados por quien conduce el grupo, yo en este caso.

No hay opiniones correctas o incorrectas, no se busca llegar a consensos. Todas las opiniones son válidas y se busca recuperar la diversidad y complejidad que surja del intercambio.

Es posible explicar o ampliar información y evacuar cualquier duda respecto a las consignas, y siéntanse con la libertad de solicitarlo.

Mis intervenciones como moderadora serán en el sentido de ordenar los tiempos de las discusiones de modo de lograr abordar los ítemes propuestos. Asimismo podré solicitar que amplíen ideas en caso que se entienda necesario. En ningún caso las intervenciones apuntarán a valorar las opiniones que uds realizan.

A los efectos de ordenar el intercambio y facilitar la posibilidad de desgrabar, se solicitará a cada participante que diga su nombre en voz alta antes de hablar.

Asimismo se solicita que no superpongan la voz, y hablen una vez que finaliza la otra persona.

La pauta se estructura en tres grandes preguntas para intercambiar, y proponemos un espacio de intercambio de 1 hora y media

Muchas gracias a cada uno/a por participar.

Datos generales

Estudiante Nro	Nombre

Grupo focal conformados por estudiantes que participaron de entrevistas individuales

Guía de preguntas.

- En las entrevistas individuales consultamos acerca de los saberes que ustedes identifican como necesarios para desempeñar el oficio de la educación social, a partir de las definiciones de lo que entienden por educador/a social, su quehacer y las finalidades de ese quehacer.

Algunos de los aspectos que se identifican en torno funciones del/la educador/a social, refieren a una posición atravesada por:

- la construcción de una forma de mirar, al otro, a los marcos institucionales, a los contexto de las políticas
- la construcción de una perspectiva ética y política relacionada con el ejercicio de derechos.

que tiene como función

- la transmisión de la cultura a través de proyectos educativos fundamentados en una teoría.

En este sentido de las entrevistas surgen una serie de saberes que deben estar presentes y remiten a:

Tener perspectiva de Derecho, conocer marcos institucionales: políticas y normativas, recursos y dispositivos asociados, Conocer la teoría y tomarla como base epistémica para armar tus recorridos, tener conocimientos de conceptos: elementos del modelo, tener la capacidad de definir objetivos claros que te permite orientarte cuando llegues a un lugar, tener una valija básica de herramientas: manejo de grupo, saber escuchar, redactar un informe, saber de protocolos de trabajo, saber trabajar en redes, saber entablar una relación educativa- distancia óptima, saber mirar al otro, entre otros...

Les proponemos ahora que pueden intercambiar respecto a la enseñanza. ¿Qué lugar ocupa en las funciones de una/a educador/a social y qué saberes tiene asociada?

2. Entrando en la formación, de las entrevistas se desprenden una serie de saberes que identifican haber aprendido, algunos que refieren a los contenidos enunciados en cada programa, y otros que no están en los programas. Sobre estos últimos interesa profundizar.

Identifican una serie de saberes relativos a

- Marcos institucionales: conocerlos, saber leerlos y saber “moverse” en instituciones, conocer los problemas sociales a los que da respuesta las políticas
- Planificar: saber escribir un proyecto fundamentado y pertinente, acorde a necesidades, singularidad del sujeto de la educación. Saber formular objetivos y seleccionar contenidos.
- Relación educativa: tener elementos para posicionarse en la relación educativa. tener base conceptual sobre los elementos de un modelo de educación social
- Trabajo en equipo: saber trabajar en equipo
- Saber qué es la educación social y qué hace un/a educador/a social

¿Podrían profundizar en cómo aprendieron estos saberes?, ¿en qué medida fueron enseñados?, ¿qué papel jugaron los docentes?

3. Respecto ahora a los dispositivos que conforman los cursos prácticos, el aula, la supervisión y el centro de práctica.

¿Podrían profundizar respecto a qué papel ocupa cada uno en los aprendizajes que se llevan de los saberes del oficio?

Anexo 3: Consentimiento Informado

Montevideo, día, mes, año

Consentimiento Informado

Acepto participar en la investigación “El aprendizaje del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay” de la que es responsable Lucía Álvarez -ci 31942843- en el marco de la elaboración de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Mi actividad en la investigación consiste en participar de una entrevista en profundidad que me realizará la responsable de la investigación, y en integrar un grupo focal que permita profundizar el tratamiento del tema.

Declaro que:

- He sido informado/a de las características de la investigación: tema y propósitos así como contexto institucional de producción.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y puedo retirarme en cualquier momento sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.
- Entiendo que no obtendré beneficios directos a través de mi participación
- Estoy informado/a sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán mis datos personales.
- He sido informado/a sobre el uso de la información recabada de mi participación, siendo la misma usada para fines estrictamente académicos en el marco de la actual investigación
- Entiendo que puedo contactar a la investigadora responsable para realizar preguntas ante posibles dudas.

Nombre del/de la participante:

Firma:.....

y fecha: