



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



# Producción de conocimiento y profesionalidad docente: La experiencia de los docentes – educadores sociales

Silvia Píriz

Diciembre, 2013

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Lic. Silvia Píriz Bussel

**Producción de conocimiento y profesionalidad docente:  
La experiencia de los docentes – educadores sociales**

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

**Tutor:** Mag. Mabela Ruiz Barbot

Montevideo, 20 de diciembre de 2013



## Agradecimientos

Agradezco a todos aquellos que hicieron posible esta investigación. Al Consejo de Formación en Educación y a los Institutos que lo integran (en particular IPA, CERP del Este, IFD de Canelones e IFD de Paysandú) que autorizaron la realización del trabajo basado en la carrera de Educador Social. También agradezco a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAR que habilitó el uso de sus instalaciones para la realización de entrevistas.

Expreso mi agradecimiento a aquellos que aportaron a nutrir las reflexiones de este trabajo. Agradezco muy especialmente a los docentes de la carrera de Educador Social que accedieron a participar en las entrevistas y brindaron sus testimonios para que esta tesis fuera posible.



*We shall not cease from exploration  
and the end of all our exploring will be to arrive where we started  
and know the place for the first time.*

*T. S Eliot  
(The Four Quartets)*



## Resumen

La investigación analiza la perspectiva de los docentes de la carrera de Educador Social respecto a la producción de conocimiento (*lato sensu*) sobre enseñanza superior en el Consejo de Formación en Educación y la construcción de su profesionalidad docente. La docencia como profesión ha sido abordada por diversas investigaciones y perspectivas (Tenti Fanfani, 2006, 2008; Tardif, 2012; Davini, 2005), entre estas la perspectiva teórica que asume Contreras Domingo (2001, 2010) es de referencia para esta investigación. Esta tesis es innovadora en tanto considera que la forma en que los docentes significan y viven la enseñanza y la docencia es lo que define su profesionalidad. Los supuestos de partida son que en este nivel de educación la producción de conocimiento sobre la enseñanza es parte del oficio y de la construcción de la profesionalidad. Esto significa que es al mismo tiempo, una de las formas de participación del docente en la relación pedagógica y en las decisiones y orientaciones de la educación superior y, lo que da sostén a la construcción de autonomía docente. La participación y la autonomía permiten a los docentes construir su profesión. Para trabajar sobre estos supuestos la tesis analiza la significación que dan los docentes a la experiencia de la enseñanza, a la producción de conocimiento sobre la enseñanza y a la profesionalidad docente. Se trata de una investigación cualitativa que busca comprender la experiencia de los docentes-educadores sociales. Las decisiones muestrales fueron la selección de dos contextos relevantes, tres materias teóricas específicas y vinculadas a la práctica profesional y, seis casos individuales, tres docentes por cada uno de los dos contextos. El análisis discute el tipo de conocimiento que los docentes identifican en la enseñanza, su naturaleza y condiciones de producción. También la significación de la enseñanza y las dimensiones de la docencia como profesión. En este sentido, los docentes viven la enseñanza como experiencia no separada de la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Asumen que la docencia significa participar en la producción de conocimiento y también la responsabilidad y compromiso con la formación profesional de los educadores sociales y con el campo de la educación social. El análisis permite discutir posibles nuevas concepciones de la enseñanza y la profesión docente de la educación superior. Las conclusiones a las que arriba este trabajo son de relevancia frente a la inminente creación del Instituto Universitario de Educación.

## Palabras clave

Enseñanza, docencia, producción de conocimiento, profesionalidad



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Abstract

*This research analyses teachers' perspective on knowledge production (latusensu) on teaching and teachers professionalism in higher education. The work is settled on the Social Educator Career of the Educational Council (Consejo de Formación en Educación). Teachers professionalism has been studied by several researchers (Tenti Fanfani, 2006, 2008; Tardif, 2002, 2012; Davini, 2005). Nevertheless, for this thesis Contreras Domingo (2001, 2010) is the most important reference. This thesis innovates the approach to teaching profession since it considers that the way teachers live their teaching is what defines the profession. The first notion of this investigation proposes that knowledge production on teaching is part of the nature of this occupation and profession. In this sense, it is considered that knowledge production on teaching is one way of participating in educational relationship and in policy decisions of higher education. This is also what gives support to the construction of the teachers' autonomy. Both, autonomy and participation are what allow teachers to build their profession. This investigation analyses the dimensions of the teaching experience that are meaningful for teachers also of knowledge production and of teaching professionalism. This is a qualitative research focused on understanding teachers-social educators' experience about teaching. The sample decisions of the methodological design were selected from two relevant contexts and six individual cases; three theoretical specific courses connected to the professional practice and three teachers of each context. In this analysis it is discussed the kind of knowledge that teachers consider are involved in their teaching, its nature, and the conditions of its production. The meanings of teaching and the dimensions of the profession are also discussed. Thus, teachers assume teaching as an experience that cannot be separated from other academic activities, especially knowledge production. They are convinced that teaching is an act of responsibility, commitment with occupational training of future social educators and with the field of social education itself. This analysis allows to discuss the possibilities of a new kind of educational relationship in higher education. The conclusions of this work are relevant, considering the imminent creation of the Higher Institute of Education.*

## Key Words

*Teaching, knowledge production, profession, higher education*



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introducción.....   | 10 |
| <b>Capítulo 1. El problema: la construcción de la profesionalidad docente</b>   |    |
| 1.1. Las preguntas de investigación.....  | 25 |
| 1.2. Los objetivos.....   | 25 |
| <b>Capítulo 2. El marco teórico</b>   |    |
| 2.1. La formación de los educadores sociales.....   | 27 |
| 2.1.1.El contexto político y pedagógico de la creación y desarrollo de la formación profesional de educadores sociales.....   | 27 |
| 2.1.1.1 De la reapertura de la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño a la creación de la propuesta de formación de educadores sociales del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto Nacional del Menor (INAME)..... | 27 |
| 2.1.1.2. El proceso de reformulación del perfil de egreso en 1997 y 1998.....   | 33 |
| 2.1.1.3. El último periodo de desarrollo de la carrera en el Programa de Formación de Educadores Sociales (PFES) del CENFORES – Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay INAU).....   | 39 |
| 2.1.1.4. La tramitación de la reubicación institucional.....  | 42 |
| 2.1.1.5. La participación en la Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE); la propuesta para la inserción en la Dirección de Formación Docente (actual CFE)- 2009- 2010.....                               | 44 |
| 2.1.1.6. La institucionalización en el Consejo de Formación en Educación (CFE).....   | 44 |
| 2.1.2.El contexto político y pedagógico actual de la formación de los educadores sociales.....  | 45 |
| 2.1.2.1. La propuesta de formación en el marco del CFE –ANEP. ....  | 45 |
| 2.1.2.2. Los inicios en la nueva institución: los cursos de 2011 y 2012.....  | 50 |
| 2.2. Docencia y producción de conocimiento sobre la enseñanza.....  | 55 |
| 2.2.1.Docencia y enseñanza.....   | 55 |
| 2.2.1.1. La experiencia de la enseñanza.....  | 63 |
| 2.2.1.2. Tridimensionalidad de la relación pedagógica.....  | 65 |
| 2.2.1.3. Enseñanza no es igual a docencia.....  | 69 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.2.2. Producción de conocimiento e investigación.....                                      | 74  |
| 2.2.2.1. Conocer y preguntar.....   | 78  |
| 2.2.3. Docencia y producción de conocimiento sobre la enseñanza.....                        | 81  |
| 2.2.3.1. Vida docente y conocimiento.....   | 85  |
| 2.3. Profesionalidad de los docentes.....   | 89  |
| 2.3.1. Profesión y profesionalismo.....   | 90  |
| 2.3.2. Oficio, profesión y profesionalidad.....   | 94  |
| 2.3.3. Construcción de profesionalidad docente: autonomía y producción de conocimiento..... | 102 |
| <br>  |     |
| Capítulo 3 La metodología.....  |     |
| 3.1. La fundamentación.....   | 110 |
| 3.2. El diseño metodológico.....  | 113 |
| <br>  |     |
| Capítulo 4. El análisis.....  |     |
| 4.1. La experiencia de la enseñanza.....  | 120 |
| 4.1.1. La experiencia de la provocación.....  | 120 |
| 4.1.2. La experiencia del otro y la experiencia de sí.....                                  | 123 |
| 4.1.3. La experiencia de la relación con el saber y el conocimiento.....                    | 131 |
| 4.1.4. La experiencia de la enseñanza y la experiencia de la docencia.....                  | 144 |
| 4.1.5. La experiencia de rupturas y continuidades.....                                      | 147 |
| 4.1.6. La experiencia del oficio docente.....   | 155 |
| 4.2. El sujeto productor.....   | 168 |
| 4.3. Vida docente.....  | 187 |
| <br>  |     |
| Capítulo 5. Las Conclusiones.....   |     |
| 5.1. El docente ante la experiencia de la enseñanza.....                                    | 196 |
| 5.2. El docente ante la producción de conocimiento sobre la enseñanza.....                  | 198 |
| 5.3. El docente ante la profesionalidad.....  | 201 |
| 5.4. Algunas interrogantes en proyección.....   | 204 |
| <br>  |     |
| Referencias bibliográficas.....   | 206 |

## Introducción

En esta tesis propongo analizar la profesión docente en la educación superior centrándome en la enseñanza en el ámbito del Consejo de Formación en Educación (CFE) y, especialmente, en la carrera de Educador Social.

La cuestión de la enseñanza superior y la docencia en nuestro país fue foco de trabajos de Carlos Vaz Ferreira, en la primera mitad del siglo XX, y de Antonio Miguel Grompone, publicados hacia finales de la década del 50 y 60. Ambos pensadores son de referencia en nuestro país, tanto en vinculación con el desarrollo de la enseñanza en la Universidad de la República como en la enseñanza de futuros maestros y profesores de educación media. Sus aportes y debates han reflejado la preocupación de una época de construcción y definición de fines de la educación superior. Aunque con divergencias entre sí, de sus reflexiones cabe destacar aquellas que intentaron identificar lo que hacía “superior” a este nivel de educación. La inclusión de la investigación y creación de “pensamiento original” junto con la enseñanza constituye el eje principal que, igualmente, no se separaría de la tensión formación profesional -formación científica. Estos dos aspectos resultan sumamente relevantes en tanto también tienen repercusión en las definiciones respecto al docente de la educación superior. A pesar de que no tiene cabida ahora adentrarme en sus propuestas, corresponde decir que ambas son de relevante vigencia y, por lo mismo, de referencia para esta investigación.

Pero, en realidad, la docencia como profesión comenzó a tener un tratamiento directo a partir de los años 80, como continuidad de la Sociología de las Profesiones de la década del 60 y, desde entonces, ha tenido un extenso recorrido con abordajes desde la sociología, las ciencias políticas y también la investigación educativa. Hoyle, en 1982, fue quien identificó características para definir una profesión y, a partir de éstas, algunos autores asumieron la docencia como una ocupación excluida de esta categoría.

Fernández Enguita ha aportado análisis sobre las características del oficio docente, las condiciones de trabajo, la discusión sobre la proletarización y, también, sobre la calificación de semi - profesión. Uno de sus artículos de 1989 -“La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización”- ilustra desde una perspectiva

sociológica las definiciones y posicionamientos respecto a este oficio como semi – profesión, basado en el tipo de relacionamiento laboral (asalariados) y su carácter de integrante de “burocracias públicas”, al tiempo que la consideración de que su nivel de formación es similar al de los profesionales liberales, aunque sometidos a la autoridad de sus empleadores en general, el Estado. Otro rasgo de la ambigüedad, que propone Enguita, es que los docentes se esfuerzan por mantener o por ampliar su autonomía en el proceso de trabajo.

José Manuel Esteve propuso, en “El malestar docente” (1987), un análisis sobre la situación de la docencia ante la aceleración de los cambios sociales que modificaron el “decorado” de su escenario. Este y otros trabajos, como “Los profesores ante el cambio social” de 1995, brindan un panorama de los problemas que comenzó a enfrentar la docencia, que estarían vinculados a los cambios en los sistemas educativos y la nueva etapa, que supuso pasar de una educación de élite a una educación de masas. Los trabajos de este autor sobre las transformaciones que ha sufrido el trabajo docente, la imagen y la valoración social del mismo han sido de referencia para las reflexiones sobre la docencia como profesión.

Otras investigaciones y reflexiones desde la sociología, como las realizadas por Emilio Tenti Fanfani, brindan aportes relevantes para el contexto latinoamericano, como el caso del análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, publicado bajo el título “La condición docente” de 2005. Asimismo, son significativos los análisis incluidos en “El oficio docente”, donde Tenti Fanfani (2006) aborda, también, los cambios sociales y el trabajo docente, la condición de “funcionarios” y la integración a las relaciones jerárquicas, en el nivel burocrático de los sistemas educativos.

En nuestro país, desde la ciencia política, Ester Mancebo ha investigado las políticas sobre la profesionalización docente: “Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del Siglo XXI: un modelo para armar”, es una ponencia que presentó en un congreso de ciencia política, en 2010, sobre una sistematización de los “rasgos de la profesión docente en Uruguay.”

Por otro lado, investigaciones referidas a la práctica profesional han sido reconocidas referentes en el campo de la educación y la enseñanza. Este es el caso de Donald

Schön, que trabajó en la misma época sobre la reflexividad de la práctica profesional y, también, la formación de los profesionales reflexivos. Aunque no refirió específicamente a los docentes, sus trabajos “The reflective practitioner. How professionals think in action (1983) y, posteriormente, “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” (1992) fueron objeto de reflexión de otros investigadores como Elliot y Ferry. También Liston y Zeichner (1991), quienes han señalado los límites de su teoría para pensar la práctica profesional docente.

John Elliot que ha trabajado en la década del 80 y la del 90 sobre el aprendizaje profesional de los docentes, ha valorado los aportes de Schön a la vez que ha propuesto aclarar el concepto de reflexión. Algunos de sus trabajos indagan en el pensamiento profesional del docente y en las dimensiones de la reflexión práctica. En una crítica a la racionalidad técnica, este investigador discutió la forma de entender la práctica profesional, que supone a un docente “experto infalible”, y que sería aquella práctica que, determinada por el punto de vista del docente, no tendría posibilidad de flexibilidad para adaptarse y dar respuesta a las situaciones que se le presentan.

En la misma línea de Schön y de Elliot, de crítica a la racionalidad técnica de la práctica profesional, Lawrence Stenhouse (1985) ha propuesto “El profesor como investigador”. Stenhouse ha vinculado el desarrollo curricular con una “actitud investigadora” del docente, sosteniendo que no sería suficiente con estudiar lo que hace el docente, sino que sería necesario que sea él mismo quien lo analice. Su propuesta se basa en el análisis del aula por el propio docente o apoyado por colegas o incluso estudiantes como observadores.

Luego, otros trabajos han abordado el problema de la profesión docente desde la formación. En este sentido, para esta tesis he considerado aportes de María Cristina Davini en “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, de 1995, en el que la autora incorpora reflexiones desde una perspectiva que considera que la naturaleza del trabajo docente, al que refiere como trabajo pedagógico, es diferente a la naturaleza de la producción mecánica, por su carácter social y público, por la mediación de contextos y sujetos históricos y “propósitos cargados de valoración”. Asimismo, acompaña a pensar otras dimensiones valoradas de las profesiones, en particular aquellas que refieren a la auto-organización, el control sobre el trabajo y la autonomía.

Los trabajos realizados por Jacky Beillerot y Gilles Ferry sobre la formación docente, son valiosos aportes para pensar el oficio docente. El primero, Jacky Beillerot (1998), desarrolla su propuesta desde un enfoque que involucra el análisis sociológico y el clínico, y que fundamenta en base a la necesidad de reconocer el aporte de ambos para la formación del “formador”. Beillerot reflexiona sobre la relación teoría práctica en la formación de los “formadores”.

El segundo, Gilles Ferry, construye sus reflexiones sobre la formación de los docentes desde una perspectiva pedagógica. En su trabajo “El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”, de 1987, aborda un análisis de los modelos pedagógicos de la formación “de formadores” discutiendo la relación teoría –práctica, que caracteriza a cada uno de los modelos. Este trabajo, junto a otros de seminarios y cursos de posgrado, como los publicados bajo el título “Pedagogía de la Formación”, de 1997, son referentes en esta tesis, por las propuestas sobre la formación y el lugar que ocupan la práctica y la teorización en la formación del “formador”. Asimismo, resulta una referencia teórica el enfoque situacional de la formación, al que Ferry diferencia de los enfoques funcionalista, científico y tecnológico. El autor fundamenta este enfoque en una racionalidad que incluye lo “experiencial”, que como sostiene: “tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes.” (Ferry, 1987, p. 102).

Elsa Gatti (2005), ha hecho aportes sobre el “ser docente” universitario y el “aprender a ser docente” (en Gatti y Kachinovsky, 2005b). Esta investigadora ha ofrecido una mirada pedagógica del aula universitaria, abordando los modelos pedagógicos “reconocibles en la educación superior”, a los que entiende necesario deconstruir, de modo de “re-encontrarnos y re-construir la relación con nuestros alumnos y con el conocimiento.” (81) Sus reflexiones, también en línea con las propuestas de Ferry, sobre la formación y la formación permanente de docentes proponen “reconstruir el placer de aprender y el derecho a enseñar” y configuran un referencial importante en esta tesis.

Respecto a la construcción del conocimiento profesional docente, su formación y el problema de la docencia como profesión pueden considerarse otros aportes de ambas orillas del Río de La Plata, del Brasil y de fuera de la región (Angulo Rasco, Pérez Gómez y Barquin Ruiz, 1999; José Contrera Domingo, 2001; 2010; Maurice Tardiff, 2002; 2012;

Liliana Sanjurjo, 2004;; Flavia Terigi (2006; 2010); Lea Vezub (2007) Díaz Barriga (2001; 2005)

Sin embargo, para esta tesis son de especial referencia los trabajos de José Contreras Domingo, como “La autonomía del profesorado”, cuya primera edición data de 1997. Este investigador reconoce antecedentes en gran parte de los trabajos mencionados, tanto para realizar un recorrido intenso de sus propuestas como para realizar una crítica respecto a aquellas perspectivas que hegemonizaron las conceptualizaciones del oficio docente, en especial desde la racionalidad científica o tecnológica. Contreras trabaja a partir de la categoría de autonomía para analizar los supuestos ideológicos en los que ha estado fundada en relación al oficio docente. Sus aportes, su crítica fundamentada al profesionalismo han sido los que permitieron ordenar y discutir una mirada alternativa sobre la profesión docente en esta tesis. Otros trabajos como el realizado junto a Nuria Pérez de Lara, sobre la “Experiencia y la investigación educativa” (2010) aportaron sustento y reflexión sobre la enseñanza, la investigación y la producción de conocimiento en la docencia.

Reconozco, en las investigaciones y trabajos mencionados, aportes sustanciales: los trabajos sociológicos y su identificación de cambios sociales muestran escenarios nuevos para la docencia, que acompañan tanto a identificar desafíos como a ubicar el oficio, como construcción histórica. En este sentido, cabe destacar las discusiones en torno a la docencia como ocupación en riesgo, sobre la proletarización del oficio y sobre la calificación de semi-profesión. Las investigaciones educativas de Elliot y de Stenhouse, desde perspectivas críticas, permiten reflexionar sobre las especificidades del oficio, la naturaleza del conocimiento del docente y la necesidad de proponer alternativas al lugar que le han dado las tendencias positivistas, reconociendo el papel de la reflexión en su práctica, fundamentalmente vinculada al currículo y al aula. Los trabajos de Schön, respecto a la práctica de los profesionales y a la formación de éstos, aportan fundamentos alternativos a la perspectiva asumida desde la racionalidad técnica para concebir la profesión. Los trabajos pedagógicos de Ferry y de Gatti sobre la formación y sobre el aprendizaje de los docentes, vinculándolos a las posibilidades de teorización y a la relación con otros colegas, brindaron una plataforma sólida para pensar la construcción de la profesionalidad. El trabajo mencionado de Contreras y otros de este autor, dieron sostén a la reflexión de esta tesis sobre fundamentos ideológicos de la profesión docente y abrieron una puerta de interrogantes fundamentales para el análisis.

Sin embargo, estas propuestas, aún en su riqueza teórica y propositiva para concebir cambios de mirada, no siempre se enfocan en el docente de la educación superior. Algunas de ellas se basan en investigaciones en las que está considerada la perspectiva del propio docente. Aunque en algunos casos trabajan sobre el lugar y la naturaleza del conocimiento del docente, proponen su participación en la producción de éste, circunscripto generalmente al aula y no relacionado a la construcción del oficio. Las investigaciones referidas antes, por sobre todo, no consideran un análisis de la mirada del docente sobre la producción de conocimiento en torno a la enseñanza, como actividad pedagógica del oficio docente en la educación superior y asociada a la construcción de profesionalidad. El análisis que propongo, al tiempo que involucra al docente de la educación superior, tomando su voz, reconoce una articulación entre la experiencia de enseñanza y la posibilidad de pensar y proponer una perspectiva alternativa para conceptualizar el oficio docente. Al tiempo que implica la contextualización en una realidad actual del oficio docente en la educación superior de nuestro país, supone avanzar en la crítica a la racionalidad científica y técnica, siendo propositiva respecto a la profesión docente, sobre bases ideológicas diferentes. Mientras aborda la enseñanza, esta tesis se inscribe en reflexiones didácticas. Pero en tanto la enseñanza es conceptualizada como experiencia educativa y, a la vez, pensada desde fines y sentidos de la educación superior vinculados a la producción de conocimiento y la construcción de profesión docente, supone reflexiones pedagógicas.

Así, esta tesis inaugura un ángulo nuevo y necesario, para comprender la naturaleza de la profesionalidad docente en la educación superior.

Detener la mirada en la docencia en el ámbito de la formación terciaria de educadores sociales en nuestro país se justifica en ser ese un lugar especialmente sensible para el desarrollo de la educación social y de la educación en general y que, sin embargo, no ha sido centro de atención en todas sus dimensiones. Aunque se pueden identificar políticas tendientes a mejorar las condiciones de trabajo y de formación, esto no parece suficiente para atender la complejidad del oficio y su importancia para la educación. Pero, a la vez, se justifica en que no se cuenta con investigaciones que la aborden. Se trata de una carrera relativamente joven que, en el marco de las orientaciones de la Ley General de Educación N° 18.437, se integra a la oferta de formación del CFE de la ANEP en 2011. El origen y desarrollo de esta carrera suponen una historia y también referencias teóricas-pedagógicas, diferentes a las de otras carreras de la formación terciaria del CFE, las de

profesores de educación media y media técnica, y maestros de educación primaria. Esto resulta un escenario especial para el análisis que se propone.

La enseñanza en este ámbito de educación superior, cobra relevancia dado que se integra, ahora en el marco del CFE, al proceso de tránsito hacia el Instituto Universitario de Educación (IUDE). La creación del IUDE refuerza la relevancia de generación de conocimiento en torno a la naturaleza de la profesionalidad docente, las perspectivas sobre la enseñanza en este nivel y las actividades académicas que supone la docencia, en una institución superior de educación.

La elección de este ámbito educativo responde, además, a otros dos intereses relacionados: por un lado, al interés personal a partir de mi involucramiento y trayectoria centrada, durante varios años, en la enseñanza en esta carrera. Este involucramiento me motivó a abordar los cursos y trabajos, correspondientes a esta maestría y otras actividades académicas, mirando hacia la docencia en esta carrera. Por otro, el interés se fortalece al considerar la docencia en relación a la formación de otros educadores y en mejores escenarios para cambios pedagógicos, que puedan acompañar, a su vez, cambios en la formación profesional. Esto motiva a realizar aportes para debates necesarios, respecto a la docencia superior.

La profesionalización docente ha sido en los últimos años, en nuestro país, objeto de reclamos, discursos y políticas educativas, lo que impone pensar si existe un consenso epistemológico, ideológico político y pedagógico sobre ella. En este sentido, parecería encontrarse diferencias respecto a perspectivas y valoración, según el nivel de enseñanza o el ámbito donde se desarrolle.

En las instituciones de formación en educación del CFE, las aspiraciones de profesionalización tienen fuerte presencia, pero no ocurre lo mismo en relación a los docentes que están a cargo de esta formación, aquellos responsables por la formación de maestros, profesores y educadores sociales: en este nivel no podría seguirse el criterio de exigencia de formación y titulación previa, tal como establece la Ley General de Educación para otros niveles. Y, de hecho, en estas instituciones no se manifiestan exigencias de formación pedagógica y didáctica para el ejercicio de la docencia y, mucho menos, de titulación. La ponderación de la titulación en el magisterio y en el profesorado,



en los llamados a aspiraciones docentes, o de la experiencia en enseñanza, que se valora en el CFE y en la UDELAR, no constituyen exigencias previas excluyentes, aunque en los hechos funcionen casi como tales. Sin embargo, desde hace algunos años, se ofrecen propuestas de formación de postgrado, de actualización docente y de formación permanente (que también se ponderan en llamados y concursos) y que, a pesar de estar generalmente dirigidas a docentes en ejercicio, suponen un esfuerzo institucional importante en la línea de atender a la formación pedagógica y didáctica de los docentes.

La aspiración o preocupación por la profesionalización de los docentes de la carrera de educadores sociales tampoco se manifiesta más allá de lo que sería la integración a la estructura de una institución, que podría ofrecer actividades de formación y otras, en forma similar al resto de los docentes de esta institución. Sin embargo, el hecho de que sea una carrera nueva incorporándose en una institución –CFE- ya en marcha, hace que los docentes se encuentren con condiciones diferentes, en esa estructura, para propuestas de formación permanente y otras actividades académicas. Luego, en tanto se trata de una carrera en educación y no en docencia, podría interpelar sobre la interacción educación social-docencia para pensar la profesionalización docente.

De esta forma, la pregunta por la profesionalización docente se impone en este nivel y en esta carrera: la formación y titulación podrían considerarse uno de los componentes de la profesionalización, o el más importante, según sea la perspectiva con que se valore. En este sentido, sería necesario adentrarse en un análisis de los supuestos epistemológicos políticos y pedagógicos, que sostienen la profesionalización docente, atendiendo a las particularidades del ámbito de desempeño docente de nivel superior.

¿Qué supone ser un profesional docente en el nivel superior? ¿Es acaso valioso, en nuestros días, ser profesional?

En esta tesis, intento una aproximación a las perspectivas que han hegemonizado las concepciones de la profesionalización y, en este sentido, Contreras Domingo acompaña la discusión de los fundamentos del profesionalismo con aquellos de la propuesta de la profesionalidad.



Desde el profesionalismo, que supone un compromiso con la racionalidad científica, la enseñanza quedó ubicada como una de las tareas dentro de una división social del trabajo docente. De esta forma, se naturalizó la separación entre expertos y prácticos – ejecutantes, y tuvo implicancias en las concepciones de la relación de la teoría con la práctica, en el diseño de políticas educativas para la formación docente, el desarrollo de la investigación educativa, el diseño curricular, y en el propio despliegue de la enseñanza. En contraposición, la perspectiva de la profesionalidad asume fundamentos ideológicos no neutrales de la profesión, la que sería una construcción personal y social del oficio docente, basada en ciertas cualidades de la práctica y vinculada a las estructuras y políticas educativas. Valdría preguntarse qué supone esa construcción, cuáles serían sus supuestos políticos, epistemológicos y pedagógicos; qué implicancias tendría para la enseñanza en el nivel de la educación superior. También, cómo se ven involucrados los docentes de la educación social.

Se entiende que la profesionalidad de la docencia en el nivel superior, probablemente, implique componentes específicos; cabría indagar qué lugar le dan los docentes a la investigación, a la producción de conocimiento sobre la enseñanza y a la extensión en la construcción y a la vez, cuál sería el lugar de la enseñanza ¿Sería en la enseñanza donde la producción de conocimiento y la extensión tendrían presencia y adquirirían parte de su sentido en la formación de los universitarios?

Como práctica social específica, la enseñanza implica siempre algún tipo de conocimiento para su despliegue y desarrollo. Cabría preguntar cuáles son esos conocimientos y cómo el docente está implicado en su producción. De esta forma, el problema de la construcción de la profesionalidad docente, como problema de investigación, gira en torno a la experiencia de enseñanza de los docentes de educación social, al lugar en el que se ubican en la relación pedagógica y, por tanto, en la relación con conocimientos sobre la enseñanza, con conocimientos específicos de la profesión de la educación social y con otros sujetos (los del aprendizaje de la educación social y los colegas). La relación –y relaciones- indicada/s, implica/n la producción de conocimiento como una de las formas de relación, que supone algún tipo de articulación de la teoría con la práctica y un posicionamiento respecto al conocer y la autonomía docente.

De esta forma, el propósito central de esta investigación es “analizar la perspectiva de los docentes de la carrera de Educador Social respecto a la producción de conocimiento

sobre la enseñanza superior en el CFE y respecto a la construcción de profesionalidad docente.” Para ello, propongo “analizar la significación que dan los docentes – educadores sociales a la enseñanza en la educación superior”; “indagar su participación en la producción de conocimiento que ellos requieren para la enseñanza” e “identificar las dimensiones de la docencia que valoran como pilares de profesionalidad.”

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación responde a un abordaje cualitativo que, se entiende, desafía a comprender y no a explicar, y supone que el investigador, como sujeto cognoscente, se involucra con las estructuras conceptuales que están en la base de las ideas, las prácticas y las creencias de los sujetos; es quien se hace cargo de la deconstrucción y reconstrucción de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias y de generar el relato de esto. El objetivo de esta tesis orientó la elección del enfoque cualitativo: la profesionalidad, que supondría una construcción personal y social del oficio docente vinculado a las estructuras y políticas institucionales de enseñanza, se inscribe en el marco de aspiraciones, valoraciones y significaciones, acontecimientos y experiencias de los docentes, por lo que implicaría un proceso subjetivo, histórico, social y político–institucional, ligado a la educación y, en especial, epistemológico, por su enraizamiento en una relación con el saber y con el conocimiento. Dado esto, la metodología debe permitir considerar a los actores directos en sus circunstancias de docencia y la significación que éstos le otorgan, a través de sus discursos.

La propuesta de esta tesis respecto a la “producción de conocimiento sobre la enseñanza” reafirmaría esta opción metodológica, en tanto se la ubica referida a una práctica educativa – la enseñanza- entendida como experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). De esta forma, también se vincula al mundo subjetivo de aquellos que la viven y a los acontecimientos y circunstancias en los que se encuentran.

El diseño metodológico, orientado por Vallés (1999), supuso decisiones muestrales de selección de contextos relevantes y casos que consideró la malla curricular de la carrera. Así tres materias anuales, estructurantes de la carrera desde el punto de vista disciplinar, conformaron dos contextos relevantes: Pedagogía Social, Introducción a la Educación Social y Práctico. Las tres materias podrían considerarse “teóricas”; sin embargo, al menos las dos últimas, lo son pero en una relación específica y estrecha con la práctica pre-profesional y, a su vez, también se diferencian entre sí en esa relación. Uno de los

contextos relevantes lo conforman Pedagogía Social I y II y, el otro, fue definido por las materias relacionadas con la práctica pre-profesional: Introducción a la Educación Social y Práctico.

El diseño implicó también la selección de tres casos individuales por cada uno de estos contextos, en total seis, basada en criterios de heterogeneidad y accesibilidad de un universo de catorce docentes a cargo de estas materias. El criterio de heterogeneidad quedó contemplado al considerar en la selección, la formación de origen de los docentes, su trayectoria como docentes y como educadores sociales, su tránsito por la “formación docente” y/u otra de carácter universitario. También contempla condiciones diversas del desarrollo de la enseñanza en la elección de docentes que, al momento del trabajo de campo durante el año 2012, se desempeñaban en Institutos del Interior del país.

El análisis contó con la técnica de la entrevista en profundidad por entender que permitiría acceder a una descripción densa de las experiencias en la enseñanza de estos docentes: este tipo de entrevistas “permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada) en las palabras y enfoques de los entrevistados.” (Vallés, 1999: 196).

El análisis supuso trabajar a partir de las categorías incluidas en las preguntas de investigación: enseñanza, docencia, producción de conocimiento sobre la enseñanza y profesionalidad. Lecturas, anotaciones, agrupamientos de temas emergentes, codificaciones y nuevas lecturas fueron parte del proceso para llegar a conceptos más abstractos. Buscando construir teoría de forma coherente comparé incidentes de experiencia de los docentes (siendo un mismo grupo y no grupos diferentes para la comparación como generalmente supone el MCC de la teoría fundamentada). El trabajo de análisis propone una resignificación de los relatos de los docentes- educadores sociales, siguiendo como referentes metodológicos también a Glaser y Strauss y a Taylor y Bogdan (2001), y a Hammersley y Atkinson (2001).

Para la validación de la resignificación propuesta, el diseño incluyó una entrevista grupal en la versión que Valles denomina entrevista grupal “formal” (a la diferencia de la “natural”) dado que tiene la posibilidad de ser combinada con otras técnicas de

investigación cualitativa y, en especial, la entrevista en profundidad. Vallés refiere a que el uso combinado puede ser complementario.

En el diseño, se incluyeron dos entrevistas en profundidad, a informantes calificados aunque cabría considerarlas como “trabajo exploratorio”. Estas entrevistas tuvieron como objetivo obtener insumos para el marco teórico referencial del análisis, en particular para el subcapítulo sobre la “Formación de los educadores sociales”, y sobre “el contexto político y pedagógico actual de la formación de los educadores sociales”. Se trataba de presentar información actualizada y argumentada para escenarios que no cuentan aún con estudios u otros relatos escritos.

El texto de la tesis se presenta en cinco capítulos. El primero de ellos se adentra en el problema de investigación: la construcción de la profesionalidad docente, considerando especialmente como referente teórico a José Contreras Domingo.

El segundo capítulo despliega el marco teórico, focalizando en tres subcapítulos: el primero propone la contextualización histórica, política y pedagógica de la formación de educadores sociales. El segundo se desplaza hacia la conceptualización de la docencia, la enseñanza y la producción de conocimiento sobre la misma. En el último subcapítulo se proponen los puntos de partida conceptuales respecto a la profesionalidad docente, aunque se discute previamente la naturaleza de ésta.

El tercer capítulo se centra en los fundamentos y el diseño metodológico de la investigación desplegando los detalles del proceso de análisis.

El capítulo cuarto presenta el análisis de la investigación. Finalizando, en el quinto capítulo se presentan conclusiones y algunas posibles interrogantes o líneas de investigación futuras.

## Capítulo 1. El problema: la construcción de la profesionalidad docente

La profesionalización docente se encuentra, desde hace un tiempo y en forma casi constante, en el discurso vinculado a las políticas de formación docente y a las políticas de las prácticas de enseñanza, a lo largo y ancho del sistema educativo nacional. Parecería ser reclamo social a voces y, sin embargo, es posible que la idea sobre ésta no se sostenga precisamente en un consenso epistemológico, ideológico político y pedagógico.

Por el contrario, existiría, por un lado, más de una perspectiva que persigue la profesionalización y, por otro, diferencias respecto a su valoración según el nivel de enseñanza de que se trate o el ámbito donde se desarrolle. En la enseñanza superior parecería manifestarse con diferentes particularidades. En el nivel terciario de formación en educación, la profesionalización es una preocupación que se integra a su cometido y que es expresado en los perfiles de egreso y en fundamentos de planes de estudios. La profesionalización de los docentes y de los educadores sociales es orientación de la Ley General de Educación N° 18.337, y el mandato de formación y titulación profesional está a cargo del CFE.

Aunque en las instituciones de formación en educación del CFE las aspiraciones de profesionalización tienen fuerte presencia, no ocurre lo mismo en relación a los docentes que están a cargo de esta formación, aquellos responsables por la formación de maestros, profesores y educadores sociales. Esta situación resulta similar en otros ámbitos de la educación superior, como, por ejemplo, en la Universidad de la República (UDELAR). En estas instituciones no se manifiesta exigencias de formación pedagógica y didáctica para el ejercicio de la docencia y mucho menos de titulación. La ponderación de la titulación en el magisterio y el profesorado, en los llamados a aspiraciones docentes, o de la experiencia en enseñanza que se valora en el CFE y en la UDELAR, no constituyen exigencias previas excluyentes, aunque en los hechos funcionen casi como tales. Sin embargo, desde hace algunos años se ofrecen propuestas de formación de postgrado, de actualización docente y de formación permanente (que también se ponderan en llamados y concursos) y que, a pesar de estar generalmente dirigidas a docentes en ejercicio, suponen un esfuerzo institucional importante en la línea de atender a la formación pedagógica y didáctica de los docentes.

La aspiración o preocupación por la profesionalización de los docentes de la carrera de Educador Social tampoco se manifiesta más allá de lo que sería la integración a la estructura de una institución que podría ofrecer actividades de formación y otras, en forma similar al resto de los docentes de esta institución. Sin embargo, el hecho de que sea una carrera nueva incorporándose en una institución –CFE- ya en marcha, hace que los docentes se encuentren con condiciones diferentes en esa estructura para propuestas de formación permanente y otras actividades académicas. Luego, en tanto se trata de una carrera en educación y no en docencia podría interpelar sobre la interacción educación social-docencia para pensar la profesionalización docente.

Así planteado, la pregunta por la profesionalización docente se impone en este nivel y en esta carrera.

La formación y titulación podrían considerarse uno de los componentes de la profesionalización, o el más importante, según sea la perspectiva con que se valore. En este sentido, sería necesario adentrarse en un análisis de los supuestos epistemológicos políticos y pedagógicos que sostienen la profesionalización docente atendiendo a las particularidades del ámbito de desempeño docente de nivel superior.

Las perspectivas y teorías que se han desarrollado respecto a la profesionalización docente, en particular desde la década de los 80, ubican la mirada sobre el tratamiento de categorías relevantes vinculadas a la enseñanza, tal como la relación teoría-práctica, la producción de conocimiento y la autonomía docente. El profesionalismo, como perspectiva hegemónica, ha significado dotar al lenguaje y a las prácticas profesionales de un soporte de legitimación social asociado a la posesión de conocimiento científico. Este discurso se comprometió con la “racionalización *de la* sociedad como un proceso de aplicación de conocimientos especializados y científicos al servicio de intereses que se presentaban a la vez como neutrales y absolutos.” (Contreras, 2001, p. 41)

Desde el profesionalismo, la enseñanza quedó ubicada como una de las tareas dentro de una división social del trabajo docente de tal modo que se naturalizó la separación entre expertos y prácticos – ejecutantes -¿enseñantes?- Esto supuso, evidentemente, una propuesta de relación de la teoría con la práctica que se materializó en la forma y contenidos del diseño de políticas educativas para la formación docente, el desarrollo de

la investigación educativa, el diseño curricular y en el propio despliegue de la enseñanza. Frente a reformas y políticas que sostenían esta tendencia, la autonomía profesional se convirtió en bandera de docentes intentando recuperar su lugar de autoridad en el plano pedagógico, en el de la toma de decisiones en lo curricular, en el de su formación y de las políticas educativas en general. En la carrera de educación social, la trayectoria en la enseñanza no significó necesariamente una vinculación con la teorización en el marco de la institución en la que se desarrollaba; sin embargo, el hecho de que la mayoría de los educadores sociales no abandona el ejercicio de la profesión de educador social y que ésta se encuentre en etapa nueva de desarrollo, lleva a la pregunta por la relación teoría práctica que sostienen.

El cuestionamiento de la perspectiva del profesionalismo supone interrogarse sobre la posibilidad de basar la profesión docente sobre pilares ideológicos no neutrales. Un tipo de cuestionamiento así, condujo a Contreras (2001) a proponer la idea de profesionalidad:

...podríamos acordar que la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo. (...) Son por consiguiente, dimensiones de su quehacer profesional en el que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir el oficio docente, a la vez que dimensiones en las que se inscribiría la forma de dotar de contenido concreto a la realización de la enseñanza. (50).

Desde esta perspectiva de la profesionalidad, la profesión estaría implicando una construcción personal – y al mismo tiempo social- del oficio docente, basada en ciertas cualidades de la práctica y vinculada a las estructuras y políticas educativas.

¿Qué supone esa construcción? ¿En qué supuestos políticos, epistemológicos y pedagógicos entonces se basaría? ¿Qué implicancias tendría para la enseñanza en el nivel de la educación superior? ¿Cómo se ven involucrados los docentes? En tanto educadores y docentes, los educadores sociales tendrán posicionamientos epistemológicos, políticos y pedagógicos respecto a su práctica, lo que conduce también a la pregunta de cómo viven el oficio docente.

Las respuestas a estas interrogantes deberán bucear en las mismas dimensiones que el profesionalismo ha subrayado porque éstas estructuran la actividad educativa, pero ahora estarán basadas en diferentes supuestos sobre el oficio docente. Y en tanto la profesionalidad queda entendida como construcción personal y social, importa especialmente la voz de los docentes.

De esta forma, el problema de la construcción de la profesionalidad docente, como problema de investigación, gira en torno a la experiencia de enseñanza de los docentes de educación social, al lugar en el que se ubican en la relación pedagógica y, por tanto, en la relación con conocimientos sobre la enseñanza, con conocimientos específicos de la profesión de la educación social y con otros sujetos (los del aprendizaje de la educación social y los colegas). La relación –y relaciones- indicada/s, implica/n la producción de conocimiento como una de las formas de relación, que supone algún tipo de articulación de la teoría con la práctica y un posicionamiento respecto al conocer y la autonomía docente. Todo esto lleva a las siguientes interrogantes:

### 1.1. Las preguntas de investigación

¿Cómo viven la enseñanza los docentes de la carrera de educación social? ¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza? ¿Qué tipo de conocimientos entienden que involucran en su enseñanza? ¿Cómo se visualizan y posicionan respecto a la producción de estos conocimientos? ¿En qué basarían la profesión docente? ¿Establecen alguna vinculación entre la producción de estos conocimientos y la profesionalidad docente?

### 1.2. Los objetivos

#### Objetivo General

Analizar la perspectiva de los docentes de la carrera de educador social respecto a la producción de conocimiento sobre enseñanza superior en el CFE y respecto a la construcción de su profesionalidad docente.



### Objetivos específicos

- Analizar la significación que dan los docentes–educadores sociales a la enseñanza en la educación superior
- Indagar su participación en la producción de los conocimientos que ellos requieren para la enseñanza.
- Identificar las dimensiones de la docencia que valoran como pilares de profesionalidad.



## Capítulo 2. El marco teórico

### 2.1. La formación de los educadores sociales

El capítulo intenta brindar un panorama del desarrollo histórico de esta formación en sus dimensiones política, institucional y pedagógica.

El hecho de que esta formación sea relativamente nueva hace que existan escasos registros sistematizados respecto a su fundación y desarrollo. Si esto es un obstáculo, el hecho de que los actores que pueden narrarla están aún muy vinculados a la misma, resulta una ventaja interesante. Es así, que el recorrido que se realiza en este capítulo toma en cuenta documentos y también narraciones recientes; en particular, aquellas realizadas a través de entrevistas y/o publicadas por quien estuviera muy especial y directamente involucrado desde sus inicios, el Lic. Jorge Camors, director del CENFORES del INAU desde 1988 a 2004, y por quien se involucrara luego, a partir del año 2010, la Lic. Selva Artigas, en su carácter de Consejera del Consejo de Formación en Educación.

#### 2.1.1. El contexto político y pedagógico de la creación y desarrollo de la formación profesional de educadores sociales.

##### 2.1.1.1. De la reapertura de la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño a la creación de la propuesta de formación de educadores sociales del Centro de Formación y Estudios del INAME

Con el retorno de la vida democrática en nuestro país tuvo lugar la reapertura de la Escuela de Funcionarios<sup>1</sup>. El contexto político de este hecho estuvo además especialmente signado por el impulso de una reestructura del Consejo del Niño y el

<sup>1</sup> Esta institución había sido creada en 1973 cuando el organismo, entonces Consejo del Niño, estuvo dirigido por la Dra. Adela Reta. Se reabre en 1987 bajo la dirección interina de la Mtra. Teresa Quintero (Camors, 2012)

debate por los derechos humanos en nuestro país y otros, vecinos, y la focalización en los derechos de la infancia y la adolescencia. Por un lado, se identificaban carencias de formación de los funcionarios y carencia de propuestas educativas en el organismo. Por otro, a nivel internacional se encontraba en proceso la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que fuera aprobada por las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por nuestro Parlamento, en 1990.

La Dirección que asumió en 1989<sup>2</sup>, delineó propuestas de formación y capacitación considerando las demandas de la institución y las de aquellos que se incorporarían al organismo y a la actividad educativa a partir del desarrollo que se había procesado en esos años, de un campo educativo vinculado a la infancia y la adolescencia, muchas veces impulsado por organizaciones de la sociedad civil.

Atender ambos tipos de demanda implicó una decisión "...profundizar la estrategia que contemplaba dos direcciones: capacitar a los que ya están y elaborar una propuesta definitiva de formación de educadores sociales, que se presenta finalmente al Directorio del INAME en setiembre de 1989." (Camors, 1998)

Esta decisión, y en particular la propuesta de formación de educadores sociales, supuso un debate intenso en torno a la figura profesional del educador, en tanto significaba, a su vez, superar una perspectiva custodial y conservadora de la función del trabajo directo con niños y adolescentes, hacia una educativa y de respeto y cuidado de sus derechos. Esta función educativa requería de un educador y para ello un perfil específico.

Al año siguiente de la presentación de la propuesta al Directorio del entonces INAME, 1990, se inició el primer curso de la carrera, en forma experimental, a partir del Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores. (Camors, 2012a, p.31). Cabe anotar que la denominación de "educador social" no estaba contemplada aún. El proceso que comenzó tuvo entre sus resultados, por un lado, el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación y Cultura del nivel terciario no universitario de la propuesta de formación, en el año 1997.<sup>3</sup> Por otro, la construcción de la figura profesional con la denominación de "educador social".

<sup>2</sup> La dirección es un cargo creado en el marco de la reestructura para el que se llamó a concurso de oposición y méritos en el año 1988. (Camors, 2012)

<sup>3</sup> Este es el año que se reconoce y legitima el Plan de Estudios por el que se titulan gran parte de los egresados de esta formación.

Es posible afirmar que efectivamente se trató de una construcción que implicó intercambios y reflexiones entre actores provenientes de diversas disciplinas. Sin embargo, la convicción de que “la reflexión sobre esa función educativa y las situaciones que la conformaban requiere de una disciplina específica, la Pedagogía.” (Camors, 2012a, p.37) condujo a precisar el escenario de acción educativa que trascendía el tradicional “escolar”, y al mismo tiempo a apoyarse en la Pedagogía para pensar lo educativo en esos nuevos escenarios.

A la denominación “educador social” se llegó también a partir de la conjunción de diversos aportes: una referencia a la nueva figura profesional realizada por Reyna Reyes en el marco de la presentación de la propuesta de formación en 1989<sup>4</sup>; la identificación de la especificidad de la acción; la constatación de nuevos escenarios del trabajo educativo; las experiencias europeas de educación especializada.

La propuesta de formación supondría una figura profesional que a la vez implicaba una ruptura con tradiciones fuertes dentro del organismo y respecto a la atención de los niños y adolescentes. Las concepciones que sufrían más eran aquellas, como se indicó antes, de abordajes custodiales entre las que J. Camors (2012a) incluye una variante “de tipo médico- hospitalaria en la cual algunos profesionales brindan orientaciones para la atención y otros, menos calificados, se hacen cargo de la misma, durante todo el día, todos los días del año.” (42)

El nuevo profesional que la formación proponía fue una forma de “impactar en los modelos de atención y la metodología de trabajo institucional en clave educativa.” (Camors, 2012a, p.42)

La primera propuesta de formación de 1989 involucraba **cuatro áreas de conocimiento**: social, pedagógica, psicológica, y metodológica. En el Plan aparecen en ese orden y así denominadas, aunque luego la última, la metodológica, pasó a denominarse Área de la Práctica. La propuesta contaba, a su vez, con otros componentes que eran complementarios (lo lúdico y recreativo, la expresión plástica, corporal y musical, la comunicación). El área social se fundamenta en primer lugar y luego se indica que “El

<sup>4</sup> Reyna Reyes refiere a la figura como “educador por la función que debe cumplir, y social por la problemática con la que debe trabajar.” En Camors (2012) “El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que fundamentan la construcción de la figura profesional.” Grupo Magro, Montevideo. (39)

segundo campo es el Pedagógico” fundamentando esto en que “si bien la Educación no es factor de cambio por sí sola, es un elemento imprescindible para abordar la problemática que tratamos y transformarla.” (Plan 89 en Camors, 2012a, p. 93)

El Área Pedagógica y el Área de la Práctica fueron las que demandaron mayor esfuerzo de construcción específica. (Camors, 1998, 2012):

...en el caso de la Práctica, teníamos una dificultad: cómo pensar el tema de la Práctica y la pensamos en términos de gradualidad, la pensamos con reflexión en aula, la pensamos con contenidos de preparación de la práctica, con contenidos de evaluación, de análisis de la práctica (...) y destaco la supervisión en campo, el tema de los docentes supervisores de práctica. (Camors, 2012b)

...para la Práctica tuvimos un problema y tuvimos un problema para la Pedagogía, incluso en el primer Plan de Estudios, el del año 89, no hablábamos de Pedagogía. La formulación de Pedagogía aparece con la carrera en marcha, aparece en el año 91, cuando empezaba el segundo año de la carrera y nosotros veníamos del primer año donde se daba Aprendizaje, Teorías del Aprendizaje, se daba Educación y Educación Especializada...porque eso fue otro de los aciertos, por convicción, nunca fue planteada la carrera como parte de las políticas sociales sino que la figura y la carrera fue pensada como una ampliación del campo de la educación. (Camors, 2012b)

Resumiendo, J. Camors (2012a) indicaba: “Pero la dificultad estaba ubicada en la ausencia de una Pedagogía que tomara como su objeto de estudio a la educación como fenómenos social, humano, social y complejo, más allá del ámbito institucional donde se desarrollara.” (50)

Estas dos áreas de conocimiento, como las denomina el Plan del Curso de 1989, se constituyeron en las áreas estructurantes de la formación, ilustradas también en la malla curricular y en las cargas horarias que este Plan preveía para cada una de las áreas.

El Plan consideraba un espacio “Teórico – Informativo” con 216 horas; un espacio “Teórico grupal” con 108 horas; uno de “Prácticas” (con características y cargas horarias diferentes en cada nivel- de 108 en 1º año, 276 en 2º y 216 en 3º). A esto se integraban también talleres (planificación, sexualidad, recreación, expresión, problemas de la práctica pedagógica). En tercer año, el “Teórico-informativo” disminuía en carga horaria a 135 horas pero aumentaba en el “Teórico –grupal” a 189 horas y contemplaba “Seminarios” en temáticas específicas, En total conformaba para los tres años de cursos 1788 horas reloj. El espacio Teórico-informativo se organizaba según ejes y no como materias, aunque vinculado a las áreas de conocimiento: pedagógica, de las prácticas, social, psicológica (Plan 1989 en Camors, 2012: 91 -101) Solo el Área Pedagógica suponía 78 horas reloj en 1º año, 72 en 2º y 275 en 3º (seminarios) mientras que las Áreas Social y Psicológica se desarrollaban en 138 horas en 1º año y 144 en segundo. En tercero, aunque Seminario, se inscribía en el área Pedagógica, suponía también una síntesis de la Práctica, de modo de concebir la “globalización de la formación” (Plan 1989 en Camors, 2012a, p.100): La aprobación del Seminario requería la presentación de una monografía, que luego pasó a ser la forma de evaluación para la titulación de los educadores sociales

Vale referir a la “Metodología del Plan” en tanto marca en forma particular las características de la enseñanza: “Concebimos este Plan con una metodología que ponga énfasis en la información y en la discusión de lo informado. Se usarán **técnicas grupales** en el tratamiento de cada tema. Algunos temas puntuales se tratarán en **talleres**, y en el tercer año se trabajará con modelos de **seminarios**, que apuntan a la **globalización de la formación** y aprendizaje de Prevención, Amparo, Rehabilitación.” (Plan 1989 en Camors, 2012a, p. 94)

Para la convocatoria a docentes de esta propuesta, se elaboraron algunos criterios; entre ellos: poseer título universitario, experiencia docente y conocimiento de la especificidad de la población con la que trabajaría el educador egresado. Esto suponía ventajas y desventajas, como indicaba J. Camors (1998): “...si bien son criterios compartibles, son requisitos que pueden excluir algunos perfiles docentes necesarios en nuestra propuesta. Como toda nueva profesión cuenta con personas que han sistematizado una experiencia, no siempre acompañada de un recorrido académico.”

Para la época el campo laboral y el proceso institucional estaban liderados por perspectivas disciplinares provenientes del área social y la psicología, lo que condujo a que, para llevar adelante la enseñanza se recurriera a profesionales en su mayoría de esas disciplinas, como se dijo, con trayectoria a nivel universitario y algunos educadores con trayecto en el campo laboral:

Se comenzó con docentes con formación psicológica y social, pasándose luego a convocar a Educadores, y es a partir de febrero de 1996, que comenzaron a ser considerados los Educadores Sociales con experiencia profesional, como docentes supervisores de las prácticas de campo. (Camors, 1998)

Cabe anotar, que la institución, que luego pasó a llamarse Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto Nacional del Menor (INAME) no contó con recursos propios sino hasta el segundo semestre de 1991. La contratación de docentes fue posible primero, a partir de un convenio con la Oficina de Servicio Civil que aportó recursos para horas docentes durante el año 1990 en el marco de la reestructura del organismo. Posteriormente, a partir de la Ley de Presupuesto N° 16.170 que incluyó dos artículos, el 544 y el 545 y que fue sancionada en diciembre de 1990, contó con recursos para dos generaciones de la formación de educadores. (Camors, 2012a, p.45)

Esta situación inicial también de alguna forma ilustraba el escenario diferente en el que se impulsaba esta formación terciaria: la institución que le dio albergue, aunque con potestad de otorgar títulos, no podía brindar las condiciones para una propuesta de educación superior, terciaria, o universitaria, como sí podría la Universidad de la República, los institutos de formación docente y otros. Esto supuso que la institución – organismo estatal INAME- con mandato para atender la Niñez y la Adolescencia de nuestro país, no podía contemplar a largo plazo, una estructura académica acorde a una carrera de formación universitaria y, tampoco brindar condiciones para el desarrollo de una carrera docente. Las consecuencias de estas condicionantes del escenario INAME, comienzan a interferir más adelante, con la consolidación de la propuesta de formación y el desarrollo del campo profesional que supera los límites y demandas del organismo y el Sistema Infancia.



### 2.1.1.2. El proceso de reformulación del perfil de egreso en 1997 y 1998

El perfil de egreso de la carrera sufrió cambios, producto también del proceso de reflexión y discusión que se realizaba en torno a la figura institucional a cargo de los niños y adolescentes en el INAME, el “instructor”. El CENFORES contribuyó a reformular la descripción de este cargo tendiendo a una conceptualización más educativa del mismo.

Sostuvo J. Camors en 1998: “La lectura y análisis del proceso de las descripciones del cargo de instructor y su correlación con la evolución del perfil de egreso en la carrera, marcan un recorrido en la conceptualización bien interesante, en las cuales, discurso y realidad se complementan y retroalimentan mutuamente.”

Otros eventos, también vinculados al desarrollo del campo laboral de los educadores y una etapa rica en trabajo reflexivo y debate que tuvo puntos altos, primero en el año 1992 con el egreso de la primera generación de estudiantes y luego, especialmente durante el año 1996 y 1997, tuvo como corolario la propuesta de reformulación del perfil de egreso de la carrera. En el marco del trabajo conjunto con académicos españoles, se contó con la siguiente propuesta para perfil de egreso: “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.” Esta formulación se presenta en el documento de Introducción al proyecto “Mejoramiento de la Formación de Educadores Sociales, en el marco del Convenio de Cooperación Hispano-Uruguay” del 30 de mayo de 1997. Aunque todo el texto expresa una propuesta de formación profesional, el perfil de egreso queda formulado en términos de técnico en educación.

En este sentido, en la “Propuesta de Formación. Carrera de Educación Social”, como se denominó al Plan de Estudios en 1997 (en adelante Plan 97), se incluían, como anexo a la fundamentación y los contenidos del Área Pedagógica, algunos apuntes sobre la “concepción educativa propia del educador social” y que vale la pena traer aquí:



El Educador Social no es un pedagogo que actúa en un contexto social específico, es sí un profesional formado a partir de contenidos de la Pedagogía -como disciplina que reflexiona y propone, que teoriza y desarrolla formas metodológicas para la acción educativa-, pero que también recibe en su formación aportes desde otros campos disciplinares (Psicología, Sociología, etc.). Es justamente la adecuación y pertinencia de este cúmulo de aportes teóricos y metodológicos tanto como la caracterización del contexto social de la actuación profesional presente o futura, lo que delimita una concepción educativa propia de la Educación Social, irreductible a la de otros profesionales de la educación o de lo social, que da fundamento a una actuación profesional particular. (Plan 97, p.19)

Sin embargo, durante el año siguiente, a la par que se proponía, como se dijo, una nueva definición del cargo de instructor del INAME, se rediscutió y procesó, a nivel del equipo central del CENFORES, la reformulación del perfil de egreso de la carrera:

El educador social es un profesional, 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, en 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 les permita alcanzar la necesaria autonomía, promoviendo una integración crítica y responsable, en lo económico, social, cultural y político, propiciando la construcción de ciudadanía, como sujetos de derechos. (Camors, 1998)

Es interesante notar que la formulación del perfil de egreso a la que se llegó en 1998, siendo más explícita respecto al tipo de trabajo (ahora educativo social) características metodológicas del mismo (un proyecto educativo, la vida cotidiana, y un equipo de trabajo) y sus fines (la educación de sujetos de derechos, autónomos, responsables, integrados, ciudadanos), supone un cambio en la calificación que retoma explícitamente aquella del primer perfil de egreso del año 1989<sup>55</sup>, para ser un profesional.

<sup>55</sup> En dicho Plan se señalaba: “El Educador social es el profesional de la educación de atención directa y trabaja en el marco no escolar, con sujetos que, por diversas causas, físicas, psíquicas y sociales se encuentran en situaciones de marginación e 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...” (Instituto Nacional del Menor. Escuela de Funcionarios, 1989)

No se cuenta con registros o testimonios respecto a posibles repercusiones de estos movimientos de reformulación del perfil de egreso en el diseño curricular o en la propuesta de enseñanza de la carrera. Solo sería posible intentar identificar aspectos relevantes que se manifiestan en el nuevo Plan de Estudios (“Propuesta de Formación...”) formulado en 1997 que dan cuenta del desarrollo conceptual y sistematización logrados que, sin embargo, no es posible vincular linealmente al cambio en el perfil de egreso.

Cabe anotar que el Plan 97 mantiene las mismas **cuatro áreas de conocimiento**, presentadas en forma más exhaustiva atendiendo a objetivos, contenidos, sugerencias metodológicas, evaluación y bibliografía para cada área. También se presenta cada una en forma más fundamentada. Se modifica, respecto al Plan 89, el orden de presentación de las áreas: primero la Pedagógica, luego el Área de la Práctica, y le siguen el Área de Psicología y el Área Social.

No sería posible afirmar que esto supone un orden de prioridad o peso de las disciplinas en la formación; podría sí constatarse que las dos primeras continúan teniendo para esta propuesta una carga horaria mayor en la malla curricular y una distribución diferente. Mientras que se propone organizar el Área de Psicología y el Área Social en el marco temporal de semestres, las dos primeras, el Área Pedagógica y el de Práctica son cursos anuales en los dos primeros años. En el tercer año, se desarrollan Seminarios que proponen la integración de los conocimientos en torno a temáticas específicas, y la Práctica que también tiene continuidad, se intensifica en frecuencia y carga horaria.

El Área Pedagógica encuentra en este Plan mayor desarrollo conceptual respecto al Plan 89, lo que puede visualizarse en la fundamentación de la formación pedagógica del educador social, los contenidos que se sugieren (que aquí se amplían), la propuesta de evaluación y la bibliografía sugerida.

La materia ahora denominada “Pedagogía” en “Antecedentes y fundamentación” quedaba estructurada a partir de grandes ejes temáticos propios de la Pedagogía: la educación como fenómeno humano, histórico, social y político: la Educación Social; Pedagogía y Filosofía: principales corrientes pedagógicas; educación, enseñanza y aprendizaje, relación educativa; metodología. (Plan 97, p. 11-14) Cada uno de estos ejes a su vez se desglosaba en varios otros asuntos pedagógicos. El último eje, el relativo a la

metodología “remite a una concepción que formula **cómo** desarrollar múltiples y posibles acciones educativo sociales, en el marco de una orientación definida, con fundamentos e intencionalidades. Esto significa que cada acción que se realiza responde a una **concepción global**, previamente establecida y **articulada**, con los fundamentos correspondientes.” (Plan 97, p. 13) y comprendía la “Planificación educativa”; el “Proyecto de Educación Social” (pensado para cada nivel, “la caracterización de los ámbitos de trabajo”; “contenidos del trabajo educativo social”; “técnicas”, entre otros. (13-14) Cabe indicar que esto sufrió modificaciones y una parte de estos asuntos, en particular los que tenían que ver con el eje “Metodología”, fue integrándose al trabajo de la materia Práctico. Sin embargo, respecto a “Planificación” también se convirtió posteriormente en un curso semestral, contemplando modificaciones en su programa.

El Plan 97 da cuenta del mayor desarrollo que ha tenido el Área de la Práctica, en las conceptualizaciones que pone en juego en la presentación de la misma y la explicitación de la propuesta metodológica. Al igual que en el Plan 89, se propone que las prácticas en el primer año sean de “observación” y en el segundo y tercer año, de “implicación” del estudiante en una institución y un proyecto educativo social específico. Pero, entre los aspectos metodológicos se puede constatar en esta propuesta de nuevo Plan, el desarrollo operado y sistematizado especialmente en términos de criterios para las prácticas, las entrevistas como espacios individuales y la supervisión, asuntos que no estaban desarrollados en el Plan 89. La concepción de la materia es manifestada de esta forma:

Se entiende por ‘Práctica’, la materia o asignatura que sitúa al futuro Educador Social, en los distintos ámbitos laborales donde desarrollará su actividad profesional. El objetivo de la práctica es crear un espacio que aproxime al estudiante con su futuro campo de trabajo y le permita primero empezar a conocer la realidad, desde la integración de la teoría y la práctica. (Plan 97, p. 21)

A partir de esto, el Plan define, también, la “**función docente del Práctico**”<sup>6</sup> que se basa en “...lograr que el estudiante en situación de práctica se adentre en la realidad donde le toca actuar y pueda analizarla críticamente.” (Plan, 97, p. 21)

<sup>6</sup> La negrita es mía

La materia queda estructurada a partir de “Trabajo de Campo” y un “Espacio de Reflexión”. El primero tiene que ver con “elaborar una respuesta profesional a las necesidades que surgen de la realidad de una población desde un Centro, desde un proyecto, desde su rol.” (21) a partir de una propuesta “centrada en el alumno” buscando realice una “síntesis de teoría y práctica que surge de la vivencia que él mismo va teniendo del trabajo de campo.” (21) En cuanto al “Espacio de reflexión”: en este espacio se intenta que se describa, se analice y se interprete la realidad, registrando sus contenidos y la eficacia en la acción, ya que el estudiante también debe incorporarse como sujeto de estudio.” Es un espacio en el que el estudiante deberá confrontar “su práctica con los conocimientos adquiridos”, la reflexión que propone el Plan tiene que ver también con aspectos metodológicos y constituirse en “un espacio que habilite e incentive el autoconocimiento (límites y posibilidades) del estudiante, ayudándolo a que incorpore un método que le permita resolver las dificultades que van generando en él la propia práctica profesional.” (Plan 97, p. 22)

De esta forma en “Metodología de Trabajo” se indica que “las prácticas tendrán dos espacios: uno en el o los centros del práctica y otro en el aula.” Para el aula, se propone trabajar “los temas de los módulos del desarrollo del contenido”, según las necesidades y “el desarrollo del espacio de práctica en terreno”. También “se trabajará alternadamente en grupos por generación, o en pequeños grupos de acuerdo a la dinámica del proceso”. Se preveía el apoyo en las “técnicas adecuadas a la temática a abordar” y “un espacio de planificación, reflexión y análisis por grupo de práctica.” (Plan 97, p. 24-25)

Los talleres, que en el Plan 89 estaban propuestos para los primeros cuatro semestres (1º y 2º año), en el Plan 97 se presentan integrados a las áreas. De esta forma, en la propuesta metodológica del Área Pedagógica se incluye, contenidos relativos a la Planificación y los proyectos educativos. Estos suponían en el Plan 89 un taller en el tercer semestre. Algo similar puede anotarse respecto al Taller de Sexualidad del cuarto semestre de la carrera en el Plan 89, que pasa a incluirse en el Área de Psicología en el Plan 97, sin explicitar la modalidad de trabajo.

En el Área de Psicología no se habla de talleres; sin embargo, se propone en las sugerencias metodológicas que se constituyan “laboratorios” como espacios de involucramiento personal y grupal en la tarea, en frecuencia trimestral o semestral y con un mínimo de 4 horas de duración cada uno.

El Área Social aporta un marco conceptual y reflexiones sobre los ejes fundamentales de la propuesta, actualizándola de esta forma a la realidad social e institucional de la época: políticas sociales - desigualdad y pobreza; redes, familia, equipo de trabajo, derechos del niño y la familia.

Aunque este Plan no explicita una “metodología” para toda la propuesta de la formación, sí lo hace para cada una de las áreas, contemplando especificidades pero manteniendo una lógica común: el trabajo grupal, la reflexión y la mirada constante a la práctica.

Las cuatro áreas definieron también la organización del trabajo de estudio y reflexión para la “Revisión y Ajuste teórico metodológico de los planes de Formación” realizada a partir de 1996.<sup>7</sup> Este trabajo por áreas disciplinares fue valorado por los equipos:

Esta metodología permitió que por primera vez se desarrollase un intercambio de los diferentes saberes científicos que integran el Área, con el consiguiente beneficio en cuanto se produjo un avance en la determinación de un campo propio y específico de ésta, pero respetando las diversidades temáticas de las diferentes materias que la componen. (Plan 97, p.51)

A partir de estas y otras apreciaciones, se identificaron aportes posibles de este trabajo:

- Contribuir al desarrollo de un objeto y método específico de la Educación Social.
- Generar la circulación de los conocimientos de manera de incentivar la formación de docentes e investigadores a partir de la propia carrera, con la inserción de recién egresados, en las distintas instancias curriculares.
- Contribuir a la articulación de la currícula de manera de permitir el ejercicio de diversos niveles de incumbencias profesionales: ejercicio profesional, docencia, investigación.

<sup>7</sup> Se realizó en el marco del proceso de consultas al equipo de coordinación, los docentes de la carrera, egresados, estudiantes, centros de Práctica, mandos medios del INAME, y de las O.N.Gs. de Infancia y el Proyecto de cooperación e intercambio con el Centro de Estudios del Menor y la Familia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. (Plan 97)

- Promover la realización de talleres de discusión de «casos» desde una perspectiva interdisciplinaria pero teniendo como marco referencial primordial la Educación Social. (Plan 97, p.51)

De esta forma se generaron espacios de trabajo y estudio en los que participaban los docentes de la carrera y que tuvieron como resultado producciones y aportes a la enseñanza y el desarrollo del campo de la Educación Social:

Después también había sido una política, en el 96 cuando hicimos el convenio con los españoles, se generó el trabajo por las áreas y en algún momento destinamos recursos para hacer llamados a producción, se publicó...había una política de publicar cosas de las áreas o de los docentes que individualmente produjeran. El año 96 fue un año que apostamos a la producción y al trabajo, pero hay cosas que después continuaron. (Camors, 2012b)

#### 2.1.1.3. El último periodo de desarrollo de la carrera en el Programa de Formación de Educadores Sociales – PFES del CENFORES – INAU

El campo profesional y laboral de la educación social se amplió en la última década, lo que generó importante expectativa y demanda entre aquellos que deseaban incorporarse a esta actividad profesional, y otros ya integrados al campo laboral que aspiran a un proceso de formación y titulación.

Esto permite visualizar que en los últimos años de esta formación terciaria de educadores sociales en el marco del CENFORES la ampliación de la demanda tuvo impacto, en particular, con la masificación en el ingreso, mermando el número de estudiantes en un 40 o 50% aproximadamente en el segundo año. La restricción en el ingreso fue el mecanismo que la institución encontró para atender este fenómeno de modo que nunca fue superado el número de 120 estudiantes, los que eran distribuidos en dos grupos del primer nivel.

La propuesta curricular sufrió modificaciones que nunca fueron registradas o se incluyeron en documentos que no se consideraron formales u oficiales. Por esto, no puede hablarse de un tercer Plan de Estudios, sino hasta la propuesta elaborada por la Comisión Intersectorial en el año 2007 con el propósito de conformar la carrera en una licenciatura de nivel universitario y de reubicarla en la Universidad de la República. Sobre este punto me referiré en el apartado siguiente. Cabe indicar ahora que la carrera continuó desarrollándose, hasta el año 2010, con sus tres años de cursos, en el marco del CENFORES, en el Programa de Formación de Educadores Sociales (PFES).

A partir del año 2005 y con el acceso del Frente Amplio al gobierno de la República, se inició un período de intensos movimientos. Primero, de cambios en los responsables de la administración en el Directorio del INAU, luego en el CENFORES y en el propio Programa de Formación de Educador Social (PFES). El Director titular del CENFORES deja este cargo para pasar a cumplir funciones en el Ministerio de Educación y Cultura, asume en forma interina otra funcionaria y docente con trayectoria en el Centro, luego se realiza un llamado para ocupar el cargo en forma interina; pero aun entre el 2005 y el 2010 la Dirección del CENFORES cambió su responsable tres veces más. En paralelo, los supervisores del PFES<sup>8</sup> dejaron esta tarea para reubicarse por concurso y otros mecanismos, en diferentes responsabilidades dentro y fuera del organismo. Esto llevó a que, en especial, durante 2006, 2007 y 2008 el Centro no contara ya con estos funcionarios que fueron protagonistas directos de la creación de la propuesta curricular y de los avatares de su implementación en 1989. La carrera lo sufrió debido a la ausencia de supervisores docentes por nivel, por lo que las coordinaciones docentes se vieron resentidas y resultó comprometido el desarrollo de la formación.

Estos cambios impactaron en forma importante en las condiciones para la enseñanza y el trabajo docente, perdiéndose en esos años mucho de la dinámica, del clima de trabajo y la visión común de la formación. Dado que la época y los hechos políticos que la caracterizaron significaron también gran expectativa respecto a las posibilidades de proyección de la formación y el campo profesional de los educadores sociales, los cambios y debilidades institucionales mencionados produjeron sentimientos de frustración en los colectivos involucrados, los estudiantes, los docentes y los egresados.

<sup>8</sup> El Plan 97 refiere a la “Coordinación de la Carrera”

Entonces, hasta el último periodo de la carrera en el marco del CENFORES, la propuesta de formación seguía siendo de tres años que suponían una carga horaria total de 1714 horas. Cada uno de los años presentaba una malla curricular diferente incorporando materias que abordaban saberes generales y específicos de lo educativo-social. No se organizaba, o no se hablaba, de Áreas, y sí de materias. Las materias se ordenaban en anuales y semestrales; en prácticas y teóricas. El Práctico estuvo presente en toda la carrera, desde el primer año y con una carga horaria semanal de 4 horas reloj a lo que se sumaba la carga horaria, según el nivel, de prácticas en centros designados para ello y las supervisiones con frecuencia quincenal.

Las materias semestrales eran Problemas Sociales, Equipos, Familia, Derecho y Planificación y Trastornos de Conducta, Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II. Los Talleres eran dos: lúdico y de expresión oral y escrita. Las materias anuales Pedagogía I y II, Práctico I, II y III, y Seminario, previstas con una carga horaria total cada una de 120 horas distribuidas en dos unidades horarias de 1 hora y 50 minutos (reloj) cada una por semana. A Práctico se agregaba la carga horaria de la práctica pre-profesional en centros del INAU y otros. Seminario es una de las variantes respecto al Plan 97 y el 89 en los que se desarrollaba en forma semestral.

Los cursos de Pedagogía eran dos, en el primer y segundo año, aunque se considera que el curso denominado Seminario, en tercero, era continuidad de Pedagogía I y II. Ambos cursos de Pedagogía constituían materias previas de los cursos Prácticos de todos los niveles y del propio Seminario del tercer año.

Aunque el trabajo por Áreas y la producción teórica relativa al campo de la educación social presentó un estancamiento en este periodo, es interesante notar que la formación mantuvo su propuesta curricular y se incluyó luego en el último año, un taller metodológico referido a la preparación de la monografía de egreso de la carrera. Este taller también tuvo algunas apariciones en otros periodos (incluso vinculado a Seminario), aunque no documentado en ninguna de las propuestas de Plan de Estudios.

Cabe anotar que la característica de la enseñanza del Área de las Prácticas, se mantuvo: los espacios de reflexión grupales estuvieron siempre conducidos por pares o “duplas” de docentes, al principio educadores con trayectoria en el campo y psicólogos, luego ya con educadores sociales titulados.

Vale subrayar, también, que la propuesta mantuvo desde sus inicios y durante todo su desarrollo en el marco del CENFORES (con la debilidad indicada antes en el último periodo), la instancia de coordinación docente. En los Planes de Estudio no se registró la coordinación como tal, sin embargo, el espacio reunió sistemáticamente a los docentes de Práctica en un encuentro semanal y a los docentes por niveles en una coordinación general quincenal. En los últimos años, como se indicó antes, tuvo altibajos importantes por la debilidad que presentaba la estructura académica y los recursos de la carrera, pero no dejó de estar en la propuesta. Las instancias de coordinaciones significaban la articulación y la posibilidad de visualizar la formación globalmente, Camors refería a esta propuesta como una forma de concebir la docencia: “Teníamos una política de docentes que tenían que tener las horas de coordinación... hubo docentes que plantearon que no podían cumplir con las horas de las reuniones de coordinación, la respuesta invariablemente fue: no ir a las horas de coordinación significa no poder asumir la docencia.” (Camors, 2012b)

Esto quedó explicitado en el Plan 97 en referencia a la concepción de las Áreas, las que “Posibilitan la mirada global del Plan de Estudios”. De esta forma se indicaba que se procurará “además mayores niveles de coordinación entre las diferentes Áreas.”

#### 2.1.1.4. La tramitación de la reubicación institucional

A partir del año 2004 fue creada una Comisión intersectorial que estuvo integrada por un representante del PFES, el Colectivo Docente (CODO), los estudiantes nucleados en la Asociación de Estudiantes de Educación Social (AEES) y los egresados, nucleados en su Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU). Esta Comisión entendió necesaria la transformación de la carrera de Educador Social de una terciaria no universitaria a una licenciatura universitaria. En setiembre de 2005 solicita reconocimiento institucional para trabajar sobre este asunto, lo que se concreta por Resolución del Directorio del INAU, N° 2035/005 11 de octubre de 2005. La Comisión tuvo como cometido “transitar el cambio de la Carrera de Educador Social a Licenciatura” para lo que se la autorizó “a realizar gestiones ante la Universidad de la República y el Ministerio de Educación y Cultura tendientes a obtener información en relación a la transformación de la carrera de Educador Social” (numeral 2)

Entre sus cometidos se encuentra asimismo, el de “procesar la discusión acerca del ámbito institucional más adecuado para albergar la formación de los educadores sociales con los cambios previstos, lo que implica conducir la gestión hacia una nueva institucionalidad que reciba a la Licenciatura en Educación Social.” (Reglamento de la Comisión Intersectorial, Art. 2). Respecto a sus competencias, el Artículo 5 de su Reglamento indica:

Corresponde a la Comisión:

- A. Asumir la representación institucional en el proceso de tránsito de la Carrera de Educador Social a Licenciatura en Educación Social. Esto supone: 1) Conducir y dar cumplimiento a los requerimientos de gestión que el tránsito requiera; y 2) Ordenar y tomar decisiones con respecto a las consultorías que se entiendan necesario realizar.
- B. Organizar y conducir el proceso de creación de la Licenciatura en Educación Social. Esto supone: 1) Organización de la Licenciatura (Áreas, Departamentos, Dirección, etc.); 2) Estructura docente; 3) Diseño del nuevo plan de estudios; 4) Biblioteca; 5) Diseño de la Unidades de Apoyo (Secretaría, Bedelía, Mantenimiento); 5) Infraestructura (local, mobiliario).
- C.- Conducir la gestión hacia una nueva institucionalidad que reciba a la Licenciatura en Educación Social.
- D.- Proponer el diseño de un nuevo plan de estudios, de la estructura de gestión académica y de gobierno de la licenciatura

Esta Comisión, y cada uno de los colectivos que la integraron, trabajaron en este sentido durante el año 2006 y 2007, en la preparación y discusión de una propuesta para dicha transformación. De este trabajo emanó el 1º Informe de la Comisión Intersectorial “Hacia la Licenciatura en Educación Social” que incluye la propuesta elaborada.



#### 2.1.1.5. La participación en la Comisión de Implantación del IUDE; la propuesta para la inserción en la Dirección de Formación Docente<sup>9</sup> (actual CFE)- 2009- 2010

Durante 2009, la Comisión Intersectorial retoma su actividad y a instancias de ésta se integran dos representantes, en carácter de observadores, a la Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Ésta última, estaba integrada por representantes de ANEP, del Ministerio de Educación y Cultura, de la Universidad de la República y del INAU.

La integración en esta Comisión y este proceso se justificó y valoró pertinente en tanto se trataba de tramitar la futura institucionalidad de la carrera de Educador Social. Las expectativas de que ésta fuera considerada por la Universidad de la República para ser incluida entre sus propuestas de educación superior no tuvieron respuesta y a finales del 2008 la promulgación de la Ley General de Educación N° 18.437 resolvió el punto otorgándole un espacio en el marco del Instituto Universitario de Educación (IUDE), creado justamente por esta Ley.

#### 2.1.1.6. La institucionalización en el Consejo de Formación en Educación (CFE)

Durante el segundo semestre de 2010 la Comisión Intersectorial trabajó en la elaboración de una propuesta curricular y académica que permitiera la institucionalización en el CFE (ANEP), a partir del 2011. El objetivo de ubicarse en esa institución al año siguiente significaba la posibilidad de proyectar la carrera en el ámbito que transitaría el proceso de creación del IUDE.

De esta forma, se avanzó en una propuesta, se generaron instancias de encuentro entre representantes del CODO y de la Asamblea Técnico Docente de la Dirección de Formación Docente; entre estudiantes de esa Dirección dependiente de la ANEP y estudiantes de la carrera; entre representantes de la Comisión Intersectorial el Consejo de Formación. También se participó en reuniones de comisiones de diseño curricular y se mantuvieron reuniones con la Coordinadora Académica del Área Histórica- Filosófica-

<sup>9</sup> La Dirección de Formación Docente, dependiente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública se constituye en un órgano desconcentrado de esta administración y pasa a denominarse Consejo de Formación en Educación, por resolución del 24 de junio de 2010. ([www.cfe.edu.uy](http://www.cfe.edu.uy))

Pedagógica del CFE. Se trabajó sobre el final del año e inicios del 2011 en el Plan de Estudios y en los programas de las asignaturas específicas del primer año.

2.1.2. El contexto político y pedagógico actual de la formación de los educadores sociales.

2.1.2.1. La propuesta de formación en el marco del CFE

El Plan de Estudios 2011 (en adelante Plan 2011) presenta los antecedentes de esta carrera en el marco del CENFORES y el ex INAME y refiere al modelo de formación que fuera desarrollado inicialmente, vinculado a modelos de atención asistenciales que eran desplegados por las instituciones donde se llevaban a cabo las prácticas pre-profesionales. Entre los antecedentes se valora que este modelo pudo ser superado a partir del desarrollo del ejercicio profesional del educador social y de que:

Actualmente, los egresados, el colectivo docente y estudiantil de la carrera han evaluado que la formación de educadores desde la perspectiva asistencialista no acompaña adecuadamente este desarrollo del campo de acción. Resulta imprescindible profundizar en los saberes y competencias profesionales que le permitan actuar en la complejidad del entramado social actual desde una nueva perspectiva. (Plan 2011, p.1)

En este sentido, se considera que los cambios sufridos a nivel social y en particular de las instituciones que tradicionalmente cumplieron con la función de integración social (familia y sistema educativo) demandarían que la figura de educador social suponga la de un profesional que atienda la diversidad de realidades sociales pero en especial aquellas más debilitadas “fortaleciendo colaborativamente la acción del conjunto de los agentes educativos.” (Plan 2011, p. 2)

El Plan 2011 define en los mismos Antecedentes que esta práctica deberá ser “educativa transformadora, situada y comprensiva de la realidad social y sus nuevos escenarios” (2) Asimismo, establece que los conocimientos que deberán incorporarse a la malla curricular,

tendrán que estar en consonancia con esta definición de la práctica para lo cual “se 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.” (2) De esta forma se introducen elementos de la fundamentación de los **ejes académicos específicos** de la formación: “...la **perspectiva pedagógica, con énfasis en la pedagogía social.**” y **las prácticas pre-profesionales** con un papel de “**espacio integrador por excelencia**” a las que se asigna una fuerte carga horaria” <sup>10</sup> (2)

Entre los Fundamentos del Plan se define el “campo de estudio y acción de la Carrera de Educación Social” explicitando que éste “se configura en el marco de una interacción dinámica y compleja entre diversos ámbitos, organizaciones e instituciones, expresándose en el cruce de un corpus teórico profesional específico, en la formación académica, en las prácticas educativas y en las instituciones marco en las que se desarrollan. La asociación profesional y los marcos legales y reglamentarios que regulan la profesión, constituyen un referente y un factor de transformación del mismo.”(Plan 2011, p. 3)

El Plan propone una concepción “socio política” del desarrollo curricular que incorpora la interdisciplinariedad y globalización (3) y se plasma en los siguientes aspectos en torno a los que se piensa la formación de los educadores sociales:

- a) La estrecha vinculación de las prácticas educativas con la realidad social;
- b) Activa participación de los educadores en la investigación educativa como herramienta profesional;
- c) Organización global del proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de módulos en torno a problemas de la realidad, cuyo análisis se realiza desde diversas perspectivas
- d) Participación activa de los estudiantes en su formación propiciando el desarrollo de la responsabilidad individual ante su propio proceso de aprendizaje
- e) Uso de metodologías participativas de enseñanza, fundamentalmente el trabajo en equipo.

<sup>10</sup> Las negritas son mías

El perfil de egreso expresa la construcción procesada desde el Plan 97 a éste del 2011:

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. (Plan 2011, p.6)

Da cuenta, además, de su actualización respecto a las orientaciones de la Ley General de Educación N° 18.437, proponiendo un profesional que también deberá integrarse a las políticas educativas que den garantía de acceso al derecho a la educación y por lo tanto no circunscribiendo su actuación al trabajo con ningún grupo etario y social en particular. Entre los objetivos generales del Plan queda explicitado el carácter terciario universitario, Selva Artigas comentó al respecto:

...es una carrera de nivel terciario universitario, aunque todavía no tenga la denominación, o sea equivalente a una licenciatura, por lo tanto, ahora tiene cuatro años, tiene 320 créditos, que equivalen a las cargas horarias calculadas de aulas presenciales, de aula y de estudio. Nos ajustamos a los parámetros de la ordenanza de la Universidad de la República, porque al tener materias optativas y materias opcionales y al haber un funcionamiento más integrado de esta institución y, en general, ANEP con la Universidad de la República, con el Ministerio con acciones anteriormente muy descoordinados, pero que está funcionando un Sistema Nacional de Educación Pública, haya posibilidades que, en estos espacios opcionales que van a tener, más flexibles, puedan también cursar la universidad y estar creditizados y que puedan intercambiar. (Artigas, 2012)

En el “Objetivo general” del Plan 2011 se manifiesta, a la vez, que los “conocimientos socio-pedagógicos y culturales” que esta formación le aporte al futuro educador social, deberán posibilitar “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.” (5) Esto quedará reflejado luego en la descripción de lo que supondrá el ejercicio profesional del egresado.” (6)

El Plan se estructura en “cuatro áreas curriculares”: la primera es el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) que lo vincula con el SUNFD al compartir las materias propias también del resto de las carreras del CFE: las de las Ciencias de la Educación, la investigación educativa, y lenguas y lenguajes informáticos. La segunda área está constituida por los “Núcleos específicos” y que suponen un “marco conceptual especializado de las Ciencias de la Educación”, asignaturas provenientes de varios campo disciplinares (antropológico, psicológico, sociológico, normativo)” que aportan al “encuadre de las prácticas” y por otras que pueden hacer a éstas aportes metodológicos “desde la perspectiva didáctica”. Bajo el título de la tercera área, “Prácticas pre-profesionales” se indica que éstas “se realizan en múltiples ámbitos socioeducativos e institucionales” a la vez que expresa que “se desarrollan en una dinámica integrada de intervención y análisis didáctico que fortalece la formación del profesional en el propio campo.” Por último, la cuarta área está integrada por las “Materias optativas y las elegibles” las que “habilitan al estudiante a la elección de un recorrido singular que, sin representar una especialización, permite orientar el curriculum a sus necesidades e intereses.” a la vez que atender demandas del “campo profesional y/o del académico”. (Plan 2011, p.8).

Al igual que en planes anteriores, las materias del Núcleo Específico se organizan en anuales y semestrales. Las anuales son “Introducción a la Educación Social y Pedagogía Social I” de 1º año, Práctico I y Práctica Pre-Profesional I y Pedagogía Social II de 2º año; Práctica II y Práctica Pre-Profesional II en 3º año. También Práctico III y Práctica Pre-profesional III en 4º año. En cuanto a las materias semestrales, varían cada semestre y son todas diferentes cada año, con excepción de “Realidad Educativa I y II y Metodología de la Investigación en Educación Social I y II que se sostienen en 3º y 4º año respectivamente.

La Práctica cuenta con un total de 6 horas de clase teórica en 1º año y 20 de visitas, 6 en 2º y 12 de Práctica Pre- Profesional. Cada año se diferencia la carga horaria, en tercero y cuarto aumenta, sin embargo cabe anotar que la organización de las cargas horarias presenta otra característica que supone una distribución en unidades horarias de 45

minutos a diferencia de la unidad de 1 hora 50 minutos del Plan anterior. Esto hace que aquellas materias como Práctico se organicen en realidad en dos clases de 3 unidades horarias cada una y no como una clase de casi 4 horas reloj en un solo día como lo organizaba el plan anterior.

Para el caso de Pedagogía Social que aunque disminuiría su carga horaria en 1º y 2º, contando con 3 horas (en unidades de 45 minutos) cada año, cuenta con su materia “paralela”, Pedagogía, del NFPC.

A esta propuesta se agrega otro cambio importante, el sistema de créditos: Se adopta el criterio de equivalencia 15 horas de trabajo estudiantil = 1 crédito, vigente en los ámbitos universitarios nacionales y regionales”. De esta forma este Plan de Estudios se adelanta también a hacer explícita y organizar una propuesta de carácter universitario.

El Plan no es explícito respecto a la articulación de las áreas o la coordinación docente como en planes anteriores, pero considera por un lado un “orientador de carrera” (aunque no se describe en realidad esta figura) y por otro los siguientes “Objetivos específicos” que podría entenderse que involucran a los docentes y la enseñanza:

- Brindar marcos teóricos que sustenten el análisis y la comprensión de las prácticas educativas específicas en los complejos problemas socioculturales e institucionales de la sociedad actual.
- Profundizar en el conocimiento y análisis de políticas sociales, educativas y culturales relacionadas con la participación social de los sujetos y los grupos.
- Ofrecer herramientas teóricas y experiencias para el análisis y comprensión de la diversidad cultural de los sectores de la población como sujetos de la educación.
- Favorecer la formulación de proyectos educativos y actividades de relacionamiento con el medio.
- Desarrollar ámbitos disciplinares e interdisciplinares de investigación y producción de conocimiento sobre las prácticas socio-educativas.
- Garantizar el desarrollo de prácticas y pasantías de formación curricular en un conjunto diverso de instituciones.
- Promover la comprensión en las instituciones del perfil profesional y los aportes del Educador Social, así como la inserción de sus egresados. (Plan 2011)



La estructura académica diseñada, aunque considera a la formación del educador social dentro de la estructura mayor del CFE, no implicó sin embargo, estructuración en torno a un Departamento como tampoco la identificación del cargo y figura de coordinador académico.

#### 2.1.2.2. Los inicios en la nueva institución: los cursos del 2011 y 2012

Hacia finales del año 2010 se realizaron llamados para cumplir horas docentes en 2011, en forma interina, para los cursos del primer año. Esto implicó el ingreso a la docencia en condiciones similares que para otras propuestas dentro del CFE, a través de llamados a aspiraciones para cargos interinos.

Los requisitos para la docencia fueron diferentes respecto a los exigidos en el marco de la institución originaria, el CENFORES y aunque se mantuvo por ejemplo la exigencia de titulación de Educador Social para asumir la docencia de Introducción a la Educación Social y Práctico bajo el entendido de que la docencia en estas dos materias demandan, conocimiento del campo profesional, resulta tensionado sino invalidado en tanto al mismo tiempo las bases de los llamados ponderan la experiencia previa en enseñanza y no la experiencia profesional en Educación Social.

Para el año 2011, fueron abiertos dos grupos en Montevideo, en la sede del Instituto de Profesores Artigas (IPA), un grupo en el Centro Regional del Este en Maldonado y tres en el Instituto de Formación Docente (IFD) de Artigas. Para el año 2012, la oferta de cursos debió atender mayor demanda y, sumando a la continuidad de los cursos de los segundos años en los mismos institutos y centros, fueron abiertos nuevos grupos de primer año en el Instituto de Formación Docente de Canelones y en el de Paysandú.

Las asignaturas específicas que se desarrollaron en estos dos años lectivos fueron, para primer año: Pedagogía Social, Introducción a la Educación Social, Sexualidad, Organizaciones e instituciones de la Educación Social, Antropología Cultural y Taller Lúdico. Las dos primeras son asignaturas anuales, las restantes son semestrales.



Para el curso de segundo se desarrollaron las siguientes asignaturas: Práctico I y Práctica Pre-profesional I, Pedagogía Social II, Didáctica de la Educación Social, Planificación, Derecho y Expresión Plástica. Al igual que en primer año, las dos primeras Práctico I (se dicta junto con Práctica Pre-profesional) y Pedagogía Social II son asignaturas anuales y las otras son semestrales.

La carrera cuenta a 2012 con un promedio de 22 docentes, 14 docentes de asignaturas anuales y 8 de asignaturas semestrales, aproximadamente (cursos de 1º y 2º año)

La integración de estos docentes a los centros y un promedio de 250 estudiantes, seguramente esté implicando adaptaciones a la dinámica institucional del CFE, tanto para éstos como para los docentes de otras carreras de IPA, IFD Canelones, Maldonado, Paysandú y Artigas. En este sentido y respecto a la “institucionalización de la carrera”, Selva Artigas indica:

Si uno lo piensa a nivel macro o lo piensa a nivel de plan de estudios o cualquier otra cosa, está naciendo. Siempre hay algunas cosas así, pero me parece que no ha sido traumático (...) Yo creo que forma parte de ese proceso y que, de hecho, el estar en cinco departamentos del Uruguay, uno puede decir: bueno, no es pleno nacional, pero tampoco quedó reducido a Montevideo. (Artigas, 2012)

*Algunas señales de la integración, en especial de los estudiantes de educación social refieren a la participación de éstos en el Encuentro Nacional de Estudiantes, en la Comisión Electoral para la elección del consejero estudiantil y en otros espacios (Artigas, 2012). Respecto a los docentes, Artigas indica que se realizan salas generales:*

La acción desde el Consejo, en realidad, mi responsabilidad, es hacer convocatorias a todos los docentes que eligieron materias dentro de esta carrera, entonces, vienen los de Sociología de la Educación, los de Pedagogía, en primero y en segundo de este año, para que se conozcan entre ellos, se integren, se comenten las líneas generales de la carrera, de manera que los que tienen asignaturas generales, como les llaman acá, puedan enfocar o integrarse con,

suponete, los de Pedagogía, con los de Pedagogía Social, eso lo hicimos, en primer año, lo hicimos aparte; hicimos jornadas integradas totales, pero, también hicimos algunas juntos con Pedagogía y Pedagogía Social, porque ese es un campo de conocimiento que no iba a tener fronteras muy claras, como tampoco lo tiene Pedagogía y Sociología de la Educación. Esos son temas que hacen a otras complejidades, pero en eso, se tomaron, las bibliografías son muy comunes, Pedagogía social tiene algún sesgo de autores que le dan un enfoque, pero ahí van integrándose. (Artigas, 2012)

En este marco, es visible que la instalación de la carrera presenta varios desafíos entre los que Artigas valora:

...que la carrera se afiance, de que podamos contar con los recursos necesarios para su desarrollo e instalación y para las complejidades que supone. Entonces, en principio, pensar que necesitamos docentes para toda la línea específica, que va a suponer tener para los cuatro años de materias específicas, de educadores sociales trabajando en eso. Ya está el llamado para tercero, no sé si para todas las materias, pero creo que sí y veremos... (Artigas, 2012)

El hecho de que no existan educadores sociales radicados en otros departamentos del país genera otras dificultades, a veces resueltas mediante la fórmula de que docentes que residen en Montevideo viajen una o dos veces a la semana a institutos del interior. Sin embargo, esto ha sido así durante 2011 y 2012, o sea para la implementación del 1º y 2º año de la carrera. El desarrollo de 3º y luego 4º año agudizará esta dificultad poniendo en tensión respecto a quiénes podrían estar en condiciones de hacerse cargo de materias específicas, en particular las Prácticas:

...porque hay algunas profesiones que parecerían afines, pero según la perspectiva de los educadores sociales, no es tal. Yo comparto, hay diferencia entre las funciones de un educador social y de un licenciado en trabajo social. Pero son campos profesionales bastante afines, por lo menos, me parece. (Artigas, 2012)

--



Otras de las dificultades anotadas es la de los centros para la Práctica Pre-profesional. En este sentido Artigas indica:

....si bien tenemos un convenio con INAU, este año debimos reforzar el vínculo, lo estamos haciendo ahora, relevando todos los centros posibles de prácticas para presentarle al directorio del INAU (...) para poder contar con la autorización expresa, porque los centros son distintos, esto es nuevo, no? y si no tienen una orden expresa del Directorio va a ser muy difícil acordar. Queda a manos de vínculos personales del profesor con el que dirige”

Se reconoce, a la vez, que la Práctica Pre-Profesional presenta otra complejidad:

...dado que la profesión es, relativamente, pero bastante nueva para el país, no tenemos educadores sociales suficientemente difundidos en el país ni formados como para ser el respaldo, para no decir tutorías, el referente o el respaldo de la institución, para el grupo de docentes estudiantes que vaya a hacer la práctica. Por lo tanto, queda en manos del docente, que sea el que supervise la práctica y tenga que ir, que supervise. (Artigas, 2012)

En este sentido, cabe observar una diferencia con planes anteriores: ahora se considera la figura del “referente o respaldo de la institución” para los estudiantes que realicen práctica pre-profesional, en lugar del docente de Práctico-supervisor también del proceso de sus estudiantes en las prácticas pre-profesionales en los centros.

Cabe señalar que, en paralelo a la instalación de la carrera en el CFE, éste se encuentra, al momento de redactar este texto, embarcado en el proceso de discusión y elaboración de las condiciones de la transición hacia el IUDE.

En agosto de 2012, a instancias de la Resolución N° 1 Exp: 5/6903/12c/7711/12 (Acta N° 21), el CFE definió la creación de tres Comisiones para preparar los cambios previstos para el proceso de transición: la Comisión de Estructura Curricular, la de articulación entre

--



Estructura Curricular y Académica y la Jurídico Normativa. Estas Comisiones quedan integradas por Directores de Institutos y Centros de Formación, Coordinadores Académicos de Departamentos y Estudiantes. La referida resolución incluye el listado de los integrantes, exceptuando la de los estudiantes y haciendo explícito entre los “Considerandos”, “que se está a la espera de la información correspondiente a los Estudiantes, los que se incorporarán oportunamente a las mencionadas Comisiones.” Cabe observar que, en función de esto, y en tanto la carrera de educación social no cuenta con Coordinador Académico, no integra estas Comisiones.

En nota N° 221/2012 del 23 de agosto de 2012 el CFE informa la resolución del rediseño de la estructura académico curricular para 2013 y de los cometidos de la Comisión Jurídico Normativa: “1. En el marco de sus cometidos y lo establecido por la Ley N° 18.437, el Consejo de Formación en Educación ha dispuesto el rediseño de la estructura académico-curricular de este Organismo, la que entrará en vigencia el próximo año 2013.” Agrega, en el segundo punto, que este rediseño implicará cambios en la estructura de departamentos académicos y en el plan de estudios y, en el punto tercero, asigna a la Comisión Jurídica Normativa el cometido de “elaborar el marco normativo que regulará la nueva estructura académico-curricular.”

La carrera se integra así a un proceso que la incluye por ser parte de la institución aunque al mismo tiempo no le estaría encontrando un espacio específico de participación.

## 2.2. Docencia y producción de conocimiento sobre la enseñanza.

### 2.2.1. Docencia y enseñanza

Se hace necesario pensar estos dos términos que con frecuencia se confunden en su uso o al menos son aplicados para referir probablemente a un mismo tipo de actividad. El término enseñanza no presentaría una novedad en sí mismo, su utilización data de la actividad de la Antigüedad, enseñar, del lat vulg. *Insignare* (RAE). Manacorda (2000) aporta referencias a este término vinculadas a los antecedentes de la escuela tal como la conocemos. Posteriormente, la obra *La Didáctica Magna* de 1632, de Jon Amos Comenio, sostiene el uso del término “enseñanza”. El mismo subtítulo de su obra lo incluye. “arte de enseñar todo a todos” (Comenio, 1985). Más adelante, ya en el siglo XVIII y en América Latina, Simón Rodríguez, en Venezuela proponía: “¡Enseñen! ¡Enseñen! Repítaseles mil veces: ¡enseñen!” (citado por Rodríguez, 2008)

Sin considerar diferencias conceptuales el término no se ha limitado y también se ha inscripto en la actividad relativa a los estudios superiores. Este vocablo se ha utilizado para referir, en sentido amplio, a toda actividad relacionada con lo educativo.

El término docencia, por su parte, se ha incorporado con mayor presencia al léxico social y al del campo educativo más recientemente; sin embargo, sus orígenes también pueden rastrearse en la Antigüedad y en la Edad Media. Proveniente del latín *docens*, *-entis*, p.a. de *docêre*, este vocablo que se traduce como “enseñanza” (RAE), se asocia a otro: “discente”, remitiendo al saber o al conocimiento, por un lado, y a posiciones ante el saber o el conocimiento, por otro. (Behares, 2011). El mismo autor explica esta doble referencia:

Esto porque en la antigüedad y en la edad media esta distinción (entre el saber y las posiciones ante él) era imposible conceptualmente hablando e innecesaria en cuanto a sus utilidades. Es a partir de la modernidad que la distinción estricta parece hacerse necesaria ya que la enseñanza comienza a ser discutida en su dimensión de práctica dirigida a amplios sectores sociales desde la niñez, al tiempo

--



que la ciencia avanza en dirección a sus dimensiones tecnológicas posibles.  
(Behares, 2011, p.78)

Lorenzo Luzuriaga, en su *Pedagogía de 1950*, utiliza el término, incluso en referencia a la actividad en el ámbito universitario. Cuando la Universidad de la República (UDELAR) refiere a sus fines, expresados en el artículo 2 de su Ley Orgánica (Ley N° 12.549 del 29 de octubre de 1958), no hace uso sin embargo, del término docencia, sino que utiliza el de enseñanza:

La Universidad de la República tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende...

El término docencia aparece luego en reglamentos y otros documentos de la UDELAR, como en el Estatuto del Personal Docente de la Universidad de la República, aprobado en 1968. El uso del término, según Behares (2011), es producto de las definiciones incluidas en los fines de la Universidad y por las que la función docente no se limitaría a la enseñanza, sino que abarca las dimensiones del “ternario” enseñanza – investigación – extensión.

Por otro lado, docente, se utiliza para referir al maestro y al profesor de educación media y el uso común parece igualar en la misma categoría al conjunto de los trabajadores de la educación. Nuestra Constitución de 1966 incorpora el término al referir a los “servicios docentes del Estado” (Art.202 y 203 Capítulo II, Sección XI). El término aparece también para denominar las instituciones de la formación de maestros y profesores; por ejemplo, ya en dictadura, en la denominación del Instituto Nacional de Docencia (INADO), vinculado al CONAE (Consejo Nacional de Enseñanza – Ley N° 14.101)

Aunque puede afirmarse que el uso del término ha resultado indistinto para referir a la actividad como a la función y la acreditación de quienes la llevan adelante en cualquiera de los niveles del sistema educativo, en la educación superior, sin embargo, tendría una

especificidad diferente: “...la práctica docente en la universidad, abarca no solo la enseñanza sino la investigación y la extensión. Las tres funciones universitarias, a la vez, se articulan, diferencian y complementan, construyendo el ser docente universitario.” (Ruiz Barbot et al., 2008)

En el nivel superior, como indiqué antes, tomando como referencia a la UDELAR, no se hace uso de este término en la Carta Orgánica, pero tiene presencia para nombrar las funciones de los responsables de la “enseñanza, la investigación y otras formas de actividad creadora cuando sean subsidiarias de la enseñanza o la investigación...” (Art. 2 Funciones Docentes. Estatuto del Personal Docente de la Universidad de la República, 1999- aprobado en 1968) Así desglosadas las actividades y responsabilidades, se nombra la docencia, y adquiere presencia el término enseñanza, y enseñanza superior, con mayor o menor peso según fuera la relación con las otras funciones que la docencia involucra.

Behares (2011) propone un interesante y contundente recorrido conceptual por la noción de enseñanza en diferentes periodos de la historia de la Universidad de la República y por el que da cuenta que los cambios de perspectiva que ha sufrido estuvieron asociados a cambios en la relación dentro del “ternario enseñanza-investigación- extensión”. Respecto a éste, ubica sus orígenes en la década del 50 y un fuerte afianzamiento como “conjunción indisoluble” en la década del 60, en el marco de un movimiento de definiciones respecto al modelo de universidad en nuestro país y otros de Latinoamérica.

Este ternario, sin embargo, ha sufrido un tratamiento discursivo diverso según el modelo de universidad impulsado por cada época. De modo que, aunque no es posible hablar de una relación de jerarquía explícita entre las tres funciones que lo definen (Behares, 2011) sí es posible identificar énfasis en alguna de ellas, marcados por el sentido que se le otorgaba o deseaba otorgársele a la universidad: la investigación como centro o eje principal, a la que se sumaban en forma dependiente de ésta, la enseñanza y la extensión; o el eje principal ocupado por la enseñanza o por la extensión. Lo que no parece discutible es la propuesta de existencia del ternario para definir los cometidos de la universidad y que como sostiene Behares (2011) “más allá de la Ley y de sus lecturas, es obvio que el ternario es una construcción muy fuerte en nuestra tradición universitaria, en algún sentido mítico, pero de ninguna manera un acuerdo evidente.” (66)

--



De esta manera, las funciones de docencia en este nivel de educación superior quedan incluso asociadas al ternario también en la actualidad pero, el punto de discusión en todo caso, sigue siendo, el debate sobre qué la hace ser “superior”: si su compromiso con la producción de conocimiento, con la formación profesional o con ambas. También el lugar que ocuparía la extensión – y la implicación de la comunidad- se incorpora al debate para la definición de la docencia.

La docencia así entendida, quedó remitida a la educación superior del ámbito universitario, dejando fuera de estas consideraciones a la educación terciaria – no universitaria. La educación terciaria de la formación de maestros y profesores de nivel de primaria y secundaria se ha desarrollado en escenarios institucionales separados de la universidad definiendo sus propios fines, El carácter terciario no- universitario, ha llevado a identificar esta propuesta de educación superior como “formación docente”: La formación de educadores sociales, por su parte, también de carácter terciario no universitario, aunque ha tenido su propia institución de origen, actualmente, como indiqué antes, se inscribe en el CFE, en la institución que se conoce como “formación docente”.

¿Qué tratamiento tiene la docencia en el marco de la formación de docentes?

La formación docente en nuestro país tiene una historia muy vinculada al normalismo y su origen data de la primera mitad del siglo XIX con la creación de la primera Escuela Normal, en Montevideo. Posteriormente, luego de la aprobación del Decreto-Ley de Educación Común de 1877 se crea un internado, el Instituto Normal de Señoritas; en 1882, y en 1891 el de varones (luego estos se unifican en 1935). Recién a partir de 1913 se crean Institutos Normales en el interior del país.

Esta trayectoria no es exclusiva de nuestro país; también la Argentina se ve influenciada por esta perspectiva normalista en la formación de maestros y profesores. La tradición normalizadora- disciplinadora, con base en el positivismo y luego también el espiritualismo pedagógico, propia de la creación de los sistemas educativos nacionales en ambos países, no se restringió por tanto a la educación de los niños sino que implicó “un mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y trabajo de los docentes.” (Davini, 2005, p. 25)

Un momento posterior importante de la formación docente, lo constituyó el instituto para la formación de profesores de educación media, el Instituto de Profesores Artigas (IPA), en 1949. Cabe recordar, que se crea a instancias del Dr. Antonio Miguel Grompone, quien fue su director y quien tuvo actuación también en la Universidad de la República. La creación de este instituto estuvo marcada por otras circunstancias y proyectos pedagógicos que la distanciaron de las primeras propuestas de formación inicial de docentes (las del magisterio). Quizás, la marca más significativa fue la determinada por el intenso debate que protagonizara el ámbito universitario respecto de la creación, también, de la Facultad de Humanidades y Ciencias, liderada por Carlo Vaz Ferreira en 1945 y 1946.

Behares (2011) sostiene que, por un lado, el proceso que llevó a la creación de esta Facultad es de gran interés para comprender los pormenores de la enseñanza superior en nuestro país, en relación a los fines de investigación con independencia de la formación de profesionales. Por otro, que el mismo proceso implicó la separación definitiva de la universidad y la educación secundaria<sup>11</sup>, ahora con la formación de sus docentes.

La tensión que se manifiesta en estos dos proyectos, el de la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias y el del IPA, se centra especialmente en lo que estos intelectuales, Carlos Vaz Ferreira y Antonio Grompone expresaron ejemplarmente en su tiempo: la tensión de la relación de la enseñanza superior con la creación de pensamiento original y con la formación de profesionales. Destaco algunas referencias que ilustran el espíritu de ambos y las influencias ideológica y pedagógica, que marcaron la fundación de los dos centros de estudios. Antonio Grompone afirmaba:

En cualquiera de los tipos de enseñanza superior que se desarrollan en el mundo moderno, la enseñanza superior intenta crear ciencia o conocimientos intelectuales, inicia para la investigación en ese dominio, divulga los conocimientos y generalmente es, además de lo indicado, una escuela de formación profesional para todas las actividades técnicas que se fundamentan en los conocimientos científicos o intelectuales. (Grompone, 1963, p.61)

<sup>11</sup> La educación secundaria nació casi con la vida independiente de nuestro país junto con las primeras cátedras y facultades de lo que sería luego la Universidad. Se mantuvo junto a ella hasta el año 1935 en el que, en el marco de la dictadura de Gabriel Terra, se promulga la ley que “segregó de la Universidad a la Enseñanza Secundaria y la instituyó en un ente autónomo.” Como afirmó y analizó Eugenio Petit Muñoz en su “Historia Sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay” Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad de la República o. del Uruguay. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo, 1969.

No existe oposición entre formación profesional e investigación científica; porque en el mismo centro educacional pueden coexistir especialistas de las dos actividades. Un centro de investigación pura contribuye al avance de la técnica como de la actividad profesional; para que ésta no sea una simple aplicación automática tiene que fundamentarse en la investigación. (Grompone, 1963, p.82)

Carlos Vaz Ferreira (1957) sostenía que no existía en nuestro país enseñanza superior “propriadamente dicha”, la que era “la más superior de todas: la del pensamiento original, producción y alta cultura.” (18) Sí, en cambio, tenía lugar la que denominó “superior profesional”. Ante esta situación identificaba que “Somos así un país anómalo y como mutilado, sobrepasado hoy por casi todos, aun por muchos menos cultos y ricos.” (18) Para superar esto, propuso:

1º Crear un órgano especial para la enseñanza superior. (...) para nuestras condiciones, adaptado a nuestro estado, posibilidades y necesidades, y adecuado para suscitar el porvenir.

2º. Disolver enseñanza superior (hablo siempre de la propriadamente dicha; de la enseñanza de pensamiento original, desinteresado y de investigación) en la enseñanza superior profesional, y aún en las mismas enseñanzas preparatoria y secundaria. (Vaz Ferreira, 1957, p.18)

La formación docente se desarrolló finalmente separada de la universidad y con una fuerte impronta de formación profesional, impregnada de las tendencias pedagógicas de las diferentes épocas. Davini (2005) identifica tres tradiciones: la normalizadora-disciplinadora; la académica y la eficientista. Propone también la existencia de “tendencias no consolidadas en tradiciones” como búsquedas presentes en los discursos docentes.

Desde 2008, la formación docente para los niveles de educación primaria y media se encuentra integrada en el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD). Cabe recordar aquí, aunque fue dicho en el capítulo anterior, que la formación de los educadores sociales, pasa a inscribirse en este Sistema a partir del 2011. El SUNFD delinea una nueva tendencia pedagógica apoyada en una estructura académica que considera la

“departamentalización” y las funciones de “docencia, investigación y extensión”. Entre los fundamentos para esta estructura se indica:

...La estructura por Departamentos permitirá un apoyo más orgánico y estructurado a los estudiantes y el progresivo trabajo conjunto de docentes y estudiantes en tareas de producción e investigación” (...) La organización por Departamentos constituye un soporte esencial para el desarrollo de una institución docente de nivel superior. (SUNFD, 2008:, p. 88)

El documento, actualmente en vigencia, identifica a la docencia, a la investigación y a la extensión como las actividades que podrán tener cabida en estos Departamentos.

Respecto a la docencia, se expresa que “es la función prioritaria a la que deberán abocarse los Departamentos” describiéndola luego a partir de indicar sus “cometidos”, que son nueve:

1. Analizar los planes y programas de su campo disciplinar y proponer mejoras en los mismos.
2. Participar en la elaboración de las pautas de llamados a concursos y aspiraciones y en la evaluación de los méritos y pruebas de concurso cuando corresponda.
3. Analizar colectivamente las prácticas docentes, desde la dimensión epistemológica hasta las actividades concretas de aula y las formas de evaluación.
4. Elaborar pautas de consenso de forma de obtener estándares mínimos en el desarrollo de los cursos y sus correspondientes evaluaciones.
5. Seleccionar la bibliografía básica y complementaria correspondiente a cada curso de su campo disciplinar, atendiendo a la diversidad de enfoques, calidad y actualidad de los materiales, así como al equipamiento e insumos necesarios para funcionar.
6. Asistir a los estudiantes en su proceso formativo y en el logro de las metas académicas planteadas, instrumentando apoyos adecuados como consultas, tutorías, orientación, dirección de lecturas, entre otros.
7. Resolver la cobertura de cursos en caso de ausencia circunstancial de un docente cuya causal de inasistencias no amerite cubrirse por suplencia.

8. Organizar, promocionar y divulgar encuentros académicos tales como congresos, foros, simposios, seminarios, entre otros.
9. Asesorar en la elaboración de un sistema de reválidas. (89)

Es interesante esta caracterización, apoyada en la enumeración de cometidos, y más aún cuando no se incluye en ella a la enseñanza. Los Departamentos estarían fundamentalmente integrados por los docentes de cada área/disciplina y, sin embargo, no se considera esta actividad. Sólo esto hace una diferencia importante con el ternario de la UDELAR. Tampoco refiere a la investigación o la extensión, aunque luego quedan éstas caracterizadas por separado.

El mismo documento presenta una fundamentación del rol profesional docente en la que refiere al docente como aquel: "...sujeto situado (...); creador y difusor de cultura (...) capaz de desarrollar autonomía, comprometido con la formación integral de sus estudiantes, (...)" (SUNFD, 2008, p. 22), entre otras características, que intentan ubicar al docente de esta época. El último punto lo caracteriza vinculado a la enseñanza:

Que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos. La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: "saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña (23)

Esta caracterización puede darnos una pista de la conceptualización de la docencia, sin embargo, se impone tener presente que está referida al egresado del sistema único que se propone y que, por lo tanto, se trata de una proyección del docente futuro de las formaciones docentes que este sistema ofrece para el nivel educación primaria y educación media, común y técnica. También es necesario tener presente que la docencia en la carrera de educador social no tiene un docente, como perfil de egreso. Considerado esto, el tratamiento que se hace de la docencia -que cuenta a los efectos de pensarla en el nivel superior es el expresando antes- vinculado a la estructura departamentalizada junto con la investigación y la extensión.

Entonces, ¿qué noción de enseñanza y cuál de docencia interesa considerar en esta investigación?

Reconozco a la enseñanza como práctica educativa, una acción que se inscribe dentro de lo que podría llamarse lo educativo, entendiendo a éste como el proceso social y eminentemente humano de transmisión, apropiación y producción del patrimonio cultural, herencia de todos los tiempos de la humanidad.

La educación y (por lo tanto) todas las acciones /prácticas y procesos que se inscriban en ella, será entendida a la vez, en tanto experiencia, (Larrosa, 2009) y en el sentido de “vivir el encuentro educativo como una experiencia”. La idea de educación como práctica no queda descartada en tanto sugiera no un hacer, sino, “en su sentido aristotélico, una acción guiada por valores y fines (...) que adquieren significado en la misma acción...” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 32) Se entiende a la educación como experiencia por tener algo del estar “...más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de imprevisto y como novedad, que no en el de la acción propositiva” (32)

### 2.2.1.1. La experiencia de la enseñanza

La enseñanza es experiencia social e histórica, es acción situada (Contreras, 1990). Esto es, se produce y desarrolla en un marco social, cultural, institucional e histórico. Se trata de un proceso intencional y estratégico (Contreras, 1990) que tiene lugar en el marco de una relación pedagógica que se establece entre sujetos, y entre éstos con el saber y el conocimiento.

La enseñanza, como lo propone Contreras (1990), supone influencia y elaboración de estrategias “para entender y acortar las distancias entre las condiciones de la realidad y las aspiraciones educativas” (Contreras, 1990, p. 46). Tal pretensión de influencia de la enseñanza lo sería respecto al aprendizaje, por lo que existiría una relación de dependencia, aunque una de tipo ontológico y no de tipo causal (Fenstermacher, 1986): El primer tipo de dependencia los asume vinculados y por lo que muchas veces se los nombra juntos, como proceso “enseñanza- aprendizaje”. El segundo tipo de relación, de dependencia causal, significaría que uno es efecto del otro (el aprendizaje como efecto de

la enseñanza), lo que se descarta, en tanto el carácter de “intencional” no supone necesariamente algún efecto, o mejor aún, el efecto que se pretende.

La intencionalidad se construye con el sentido que le otorga el sujeto de la enseñanza en tanto es “sujeto biográfico y actor social” (Basabe y Cols, 2007); y en la forma en que los sujetos del aprendizaje interpretan lo que el sujeto de la enseñanza hace. (Basabe y Cols, 2007) De esta forma siempre está presente la interrogación respecto al valor educativo y “la legitimidad de las influencias”. (Contreras, 1990). En tanto práctica social, trasciende las intenciones de los sujetos mismos de la enseñanza y en tanto actividad humana los compromete. La enseñanza es una acción compleja y situada en un espacio y en un tiempo. Como encuentro humano, supone, además, comunicación: de saberes, de formas de actuar, de modelos de enseñanza y de aprendizaje, y de ideologías.

La enseñanza podría asumirse como dispositivo; esto es, como “artificio técnico complejo (...) Por ser técnico no es ajeno ni a la subjetividad ni a lo social. En la base del dispositivo hay un sujeto o unos sujetos con deseos de formar y una institución que convoca, aporta recursos.” (Souto, 1999, p.20). Pero, también, vale considerar el sentido que le diera Foucault al dispositivo, con naturaleza “esencialmente estratégica” y por la que “se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas.” (Foucault, Dits et écrits, vol. iii, pp. 229 y ss citado por Agamben, 2011, p.250). Se trataría de un dispositivo de mediación entre un punto de partida y un lugar al que se pretende llegar. La propuesta de varios autores respecto a la relación asimétrica que se establece en la enseñanza, entre los sujetos involucrados, y entre éstos y los contenidos de saber implicaría “una relación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente.” (Feldman, 1999, p. 17- 18) Sin embargo, desde otras perspectivas, la asimetría estaría basada en la posibilidad de relación con el conocimiento desde la interrogación y la búsqueda que tiene el sujeto del aprendizaje y en la responsabilidad que tiene el sujeto de la enseñanza respecto a provocar en el otro la necesidad, la curiosidad del conocimiento, el deseo de aprender (Meirieu, 1992). La mediación es responsabilidad del sujeto de la enseñanza para que el sujeto del aprendizaje – se permita la experiencia del conocer, como Gatti (2005a) comenta: “que aprendíamos de dónde puede venir el conocimiento: ¡de la búsqueda!”; porque “habíamos llegado a saber que se busca sólo por buscar. Que el encontrar es en efecto la meta, pero

muy a menudo puede significar, también, el final de esa tensión fructífera” (Schönberg: 1974; Prólogo: p. XXIV citado por Gatti, 2005a, p.2).

Los conocimientos y saberes puestos en juego, son “fragmentos” de cultura, “fragmentos” disciplinares que han sido considerados de valor por parte de la sociedad para la actividad humana para la cual se está formando y plasmados en un plan de estudios y programas de asignaturas. La relación vuelve a ser asimétrica: hay un sujeto (de la enseñanza) que tiene la responsabilidad sobre tal mediación.

### 2.2.1.2. Tridimensionalidad de la relación pedagógica

Precisar la noción de enseñanza y de docencia me lleva a retomar conceptualizaciones realizadas en trabajos anteriores en el marco de cursos de esta maestría. En esta ocasión, retomo la propuesta que hicieramos junto a Beatriz Rodríguez Rava sobre la relación pedagógica en la que se inscribe la enseñanza, o la que se busca establecer. Decíamos que podríamos ver esta relación en dos dimensiones: una epistémica y una dimensión política pedagógica. Ahora, agrego una tercera: una dimensión intersubjetiva. Esta tridimensionalidad hace posible una virtual disociación a los efectos analíticos pero, sin duda que las tres dimensiones se encuentran íntimamente construidas entre sí.

La primera dimensión, epistémica, supone una relación con el conocimiento y el saber, una relación marcada por “las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y trasmisión (...) la relación del profesor con el saber es personal pero se nutre de significados cuyo origen es social.”(Basabe y Cols, 2007, p. 148) La dimensión epistémica supone que el docente tiene además del conocimiento de la disciplina que enseña, un conocimiento particular de la misma. Lo que para Shulman (1987) sería “conocimiento pedagógico del contenido”, es decir, una forma especial de conocimiento que es de incumbencia propia del docente y que constituye una especial amalgama de contenidos y pedagogía” (Basabe y Cols; 2007, p. 148).

Muchas veces se confunde o se refiere en forma indistinta al conocimiento pedagógico y al didáctico. Esto responde efectivamente a una problemática histórica del campo

pedagógico marcada desde la Didáctica Magna de Jon Amos Comenio. Díaz Barriga (1988) entiende que se operó una reducción de la pedagogía a la didáctica y, más aún, la identificación de esta última con lo “escolar”. Como consecuencia, encuentra que existe una ausencia de distinción conceptual entre pedagogía y didáctica y una articulación de esta situación con la tradición vinculada a la formación de maestros. Por su parte, la Didáctica, es a su vez, como propone Camilloni (1996), deudora de otros campos como la psicología, la epistemología y la antropología lo que hace a su complejidad como campo. Estas disciplinas serían a su vez deudoras de la didáctica, aunque sea “altamente probable que no haya conciencia de vinculación disciplinaria” (Camilloni, 1996, p. 26)

Por esto, vale la distinción: “Por Pedagogía comprendemos a la construcción discursiva o teoría sobre lo educativo que articula: procesos de circulación culturales, relaciones humanas que los hacen posible y sentidos que otorgan y/o reproducen los mencionados procesos y relaciones.” (Píriz, Ubal, 2010, p.8). Ubico a la Didáctica, ciencia social (Camilloni 1996, p.36) o teorización “estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza...” Como propone Contreras (1990): ocupada de la enseñanza, “o más precisamente de los procesos de enseñanza –aprendizaje.” (16) es decir, ligada a esta práctica educativa y profundamente involucrada con sus fines educativos.

El saber pedagógico y el saber didáctico son los que habilitarían al docente el análisis del contenido a enseñar: reflexionar sobre la naturaleza y estructura del conocimiento, poner en juego la capacidad de identificación de grandes ideas marco y conceptos integradores, pensar los procesos de modificación del conocimiento disciplinar en contenido de enseñanza y proponer la trasmisión, la comunicación, entre otros aspectos y todo lo cual fuertemente vinculado a los fines educativos y a principios coherentes con algún modelo pedagógico. Así, el saber pedagógico y el saber didáctico están asociados al conocimiento disciplinar que se enseña.

El conocimiento disciplinar es, para el caso de este estudio, el de la educación social y el que según lo considerado en el capítulo anterior, se encuentra, por un lado fuertemente estructurado por la Pedagogía Social, por otro, en un proceso de desarrollo asociado a la ampliación del campo mismo de actuación. Se puede decir que ambas situaciones lleva a considerar que el conocimiento disciplinar está en proceso de construcción, en especial



teniendo en cuenta que la institución que le da albergue introduce a su vez complejidad al perfil de egreso y la propuesta curricular de la formación .

La dimensión político-pedagógica, sugiere que efectivamente la enseñanza no se remite a la relación con el saber, aun considerando la complejidad que esta última supone. De esta forma, la intencionalidad, como referido antes, supone direccionalidad y con ella, opciones y decisiones:

No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. (...) Es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la politicidad de la educación. (...) es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. (...) Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. (Freire, 2003, p. 41 -42).

De aquí se afirma que el docente no hace primero una opción pedagógica- didáctica sino una política pedagógica; la cual condiciona todas las otras opciones que se presentan en el campo pedagógico (Gatti, 2005b). Entonces, supone imposibilidad de neutralidad, supone que no se puede enseñar inocentemente (Meirieu, 2001). Con más o menos conciencia, con más o menos reflexividad, el docente se encuentra siempre en algún momento con una encrucijada que lo desafía y lo induce a una opción.

La dimensión intersubjetiva, involucra al sujeto de la enseñanza y al sujeto del aprendizaje como sujetos históricos. Proponer esta dimensión no supone que las anteriores sean pensadas ajenas a ésta. La intersubjetividad queda planteada en la relación “con el otro” y no es ajena a las opciones y a la forma en que se conceptualice el “encuentro” que supone la enseñanza. Todorov (1998) identifica tres planos de la relación con el otro: el axiológico, el praxeológico y el epistémico, aunque no suponen un absoluto sino una gradación infinita entre los estados de conocimiento más o menos elevados.” (Todorov, 1998, p.195):

Primero hay un juicio de valor (plano axiológico), el otro es bueno o malo, lo quiero o no lo quiero, (...) es mi igual o es inferior a mi (...). En segundo lugar, está la acción de acercamiento o de acercamiento en relación con el otro (plano praxeológico) adopto los valores del otro, me identifico con él, o asimilo al otro a mí, le impongo mi propia imagen; entre la sumisión al otro y la sumisión del otro, hay un tercer punto que es la neutralidad o la indiferencia. En tercer lugar, conozco o ignoro la identidad del otro (éste sería un plano epistémico)... (195)

El encuentro que es la enseñanza se constituye de esta forma en una experiencia de la alteridad (Contreras, Pérez de Lara, 2010, p. 30) que puede significar la construcción de lo común (Rodríguez, 2008) en una lógica de construcción en la que el otro cuenta, en tanto igual. El encuentro – enseñanza rechaza así la dominación o la fabricación – poiesis (Meireiu, 1998) porque en tanto experiencia educativa, se basa en el postulado del reconocimiento del otro como sujeto ético y deseante (Paturet, 1996):

...el fantasma del dominio evita cualquier tipo de implicación, de confrontación y de relación con el Otro, cualquier tipo de praxis propia de los "parlêtres". La implicación en la poiesis tiene como consecuencia el no reconocimiento de los sujetos deseantes y contribuye a situar de inmediato la "relación educativa" en el orden de la moral, negando al sujeto su dimensión ética (Paturet, 1996, p. 5)

La construcción de lo común supone "interacción entre sujetos deseantes que se comprometen" (Paturet, 1996) en la que la imprevisibilidad es la constante. En interacción, en relación, lo que sucede es "la producción de una novedad a partir de la convergencia en lo común de lo diverso." (Rodríguez, 2008). El encuentro es entonces lo inesperado y lo no dominable; es, como diría Skliar (2008), "embate de lo inesperado sobre lo esperable", es "la embestida de un encuentro pasional en lugar de un encuentro que es pura pasividad" (24). Es por tanto una interacción que afecta:

Una convivencia entonces que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos perturba, no sería posible otro deseo sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro. (4)

Reconocer al otro, hacer la experiencia del otro como sujeto que vive experiencia, sería entonces que en el encuentro- enseñanza, el sujeto hace- tiene- vive la “experiencia del tú” Tomando la propuesta de Gadamer (1977) Contreras y Pérez de Lara (2010) sugieren que ésta “sólo puede tenerse desde la relación en sí misma”.

Esto me lleva a pensar el encuentro- enseñanza como experiencia de diálogo, en el sentido de relación, en la que “entramos a veces atrapados, a veces llevados por ella.” (Burbules, 1999, p. 15) Se trataría de una perspectiva “no teleológica” como la denomina este pedagogo en oposición a una “teleológica” y por la que se entendería “que el diálogo puede y debe tener un punto de llegada definitivo predeterminado.” (Burbules, 1999, p.27). Una perspectiva “no teleológica”, por el contrario, supondría un diálogo “sin el supuesto de que en la práctica siempre llevará a los que participan en él a conclusiones comunes e indudables; sus beneficios están más en la construcción que en el hallazgo de la Verdad.” (28).

La dimensión intersubjetiva no deja así de ser política ni pedagógica. Las tres dimensiones resultan como dije, íntimamente implicadas y los fines de la educación superior, agregan a lo ya dicho un nivel más de complejidad para pensar la enseñanza y la docencia.

### 2.2.1.3. Enseñanza no es igual a docencia

Hice referencia a las propuestas de Vaz Ferreira y de Grompone, que marcaron fuertemente las concepciones respecto a la educación superior (ambos hablaban de enseñanza) en nuestro país. Supuso (¿y supone?) un debate de sus fines, aunque no siempre expresados en forma dilemática entre la enseñanza para la profesionalización y la enseñanza para la producción de conocimiento.

Sin lugar a dudas, actualmente el debate se ha complejizado: los recorridos que ha tenido la universidad (no solo en nuestro país) y la formación docente no son ajenos al devenir social, los avances científicos y tecnológicos, los avatares y condicionantes económicos y sociales, las condiciones estructurales de la sociedad. Las nuevas realidades de la educación superior y las de la formación docente expresadas en políticas y culturas

institucionales<sup>12</sup> (Viñao, 2002) marcan rutas y laberintos que se plasman en nuevos escenarios para el trabajo académico.

Con escenarios más complejos, con renovados propósitos, aun así, quiero indicar que no será lo mismo ubicar a la enseñanza en el mismo plano que la docencia, lo que no significa una calificación sino una conceptualización diferente. Si la educación superior involucra la producción de conocimiento (o la posibilidad de), la propia cercanía con el “pensamiento original” impone una conceptualización más abarcadora, que pueda expresar las implicancias de esta cercanía.

Identifico a la docencia en el nivel superior, es decir, como aquel término y noción que permite nombrar la actividad que supone la posibilidad de cercanía con el pensamiento original, su creación, su enseñanza y su difusión. Esto la acerca al propuesto tradicionalmente por la UDELAR, docencia como el ternario: enseñanza, investigación y extensión.

Junto a esto, cabe agregar que el “escenario” de la docencia, no es visto limitado al aula-clase, sino precisamente a todos aquellos espacios donde haya condiciones de “pensamiento original”, lo que puede estar vinculado tanto a condiciones de la enseñanza como a las de la producción – creación propiamente dicha y su difusión. Si la docencia supone el ternario, esto también implica entender que para la enseñanza, (tal como fuera definida) el aula-clase no es tampoco su escenario y tiempo exclusivos.

Nuevamente las reflexiones del trabajo realizado con Rodríguez Rava permiten considerar que en el ejercicio de la docencia adquieren expresión diferentes modelos pedagógicos; esto es, representaciones del mundo de lo educativo, elaboradas teóricamente, que explican y otorgan sentidos a lo que se hace. Los modelos pedagógicos son dinámicos y no se manifiestan en forma “pura” o única. Gatti (2005b) identifica tres modelos en la educación superior: uno basado en la enseñanza, otro en el aprendizaje y, un último, centrado en la formación. Esta clasificación se realiza a partir de las relaciones (docente-estudiante-conocimiento) que se priorizan en una situación de enseñanza.

<sup>12</sup> “Viñao (2002) refiere a la “cultura escolar”, la que “estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.” (59)

Al modelo centrado en la enseñanza se lo vincula con la enseñanza tradicional y se caracteriza por la revalorización de los contenidos y del saber disciplinar del docente, mientras ubica al estudiante en la posición del “no saber”. Postula la presentación de los contenidos en una secuencia lógica propia de la disciplina y el aprendizaje, como proceso basado en la atención, la recepción y la repetición, otorgándole un rol preponderante a la memoria. Por su parte, los modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje surgen a partir de los aportes de las ciencias cognitivas que a partir de entender ciertos funcionamientos del cerebro y de contemplar investigaciones sobre los aprendizajes de los jóvenes adultos, obligan a un cambio del foco de atención: la mirada se centra en la relación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Supone, por tanto, un concepto de aprendizaje basado en las adaptaciones al medio, que implican modificaciones en los esquemas mentales del sujeto. Se visualiza como un proceso de quiebres que exige una actividad permanente del sujeto que aprende. Este ya no se ubica en el lugar de sujeto pasivo y receptor de conocimiento. La presentación de los contenidos sigue una secuencia basada en la flexibilidad y la contextualización de los aprendizajes. Un tercer modelo pedagógico es aquel basado en la formación, en el que el foco de atención ya no está puesto ni en el docente ni en el alumno, “sino en la relación entre ambos, o en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (alumno-alumno, docente-alumno, docente-docente) como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal.” (Gatti, 2005b, p. 45)

Una forma de complementar la propuesta de estos tres modelos, podría considerar las “tradiciones en la formación de los docentes” de Davini (1995): la primera tradición (la normalizadora-disciplinadora) vinculada al proyecto modernizador liberal para el que los maestros tuvieron papeles fundamentales en la tarea civilizadora, disciplinante e ideológicamente homogeneizador. El positivismo fundamenta esta tradición cuyas características principales normalizadoras, luego, fueron reforzadas, también, por el espiritualismo pedagógico, “por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente”. (23)

La segunda, la tradición académica, se distingue de la tradición anterior en dos aspectos, fundamentalmente: “lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan, la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes.” (Davini, 1995, p. 29) Por esto, refiere a esta tradición como la que inscribe al “docente enseñante”. La base de esta

tradición también se encuentra en el positivismo: “La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia.” (31). En la propuesta de esta tradición, Davini (1995) identifica ciertos riesgos:

...una tendencia a obturar el debate pedagógico, por lo que éste queda relegado a propuestas de instrumentación didáctica de las distintas disciplinas, bajo la genérica denominación de ‘trasposición didáctica’ como si toda la problemática de la acción docente se ‘encerrase’ en el trabajo instructivo ‘bajando’ el contenido de las disciplinas a los sujetos concretos. (34)

La tradición eficientista, por su parte, tiene su base ideológica en la teoría desarrollista, que buscaba superar el estado de subdesarrollo hacia una sociedad industrial y el progreso técnico. Así, la educación fue asociada a la economía “sea como inversión o como formadora de recursos humanos” (36). La educación también debía tecnificarse, sobre la base de la eficiencia. Para Davini (1995) en esta perspectiva se introduce “la división técnica del trabajo escolar”, y entre todas las tareas, (planificadores, evaluadores, supervisores, etc) “la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza (...) En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en ‘bajar a la práctica’ de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos”. (37).

Existen otras tendencias que no han tenido expresión en planes de formación aunque están presentes en los discursos e incluso en prácticas muchas veces contradictorias, Davini (1995) distingue dos tendencias alternativas: la pedagogía crítico-social de los contenidos y la pedagogía hermenéutica –participativa.

Los modelos, en tanto constituyen representaciones, son manifestados con mayor o menor coherencia en la práctica (muchas veces convive más de un modelo) y constituyen parte fundamental de las opciones ético-políticas y nuevamente, en directa vinculación con los fines educativos.

Como quedó indicado en el capítulo anterior, la formación de los educadores sociales ha transitado un recorrido diferente, que hace que probablemente no sea posible reconocer en la docencia en este marco una u otra “tradicción”, de la misma manera que para la propia formación docente. Considerando el origen de los docentes que han conformado sus equipos y sus propias trayectorias como estudiantes, algunos de estos modelos y representaciones pueden haber tenido influencia. Sin embargo, no existen estudios, por ahora, que los hayan delineado en relación con las particularidades de la formación, como la Práctica y los ámbitos de actuación del educador social.

Mientras tanto, y sin pretensión de abordarlo en toda su complejidad, vale la pena traer, desde el inicio de este capítulo, las particularidades y orientaciones pedagógicas que “marcaron” la enseñanza en la carrera de educación social, desde su nacimiento. En este sentido, vale considerar las orientaciones referidas al trabajo, donde lo grupal o las “técnicas grupales” ocupaban un lugar importante. A veces, lo hacían bajo la denominación también de “taller” pero, por lo general, considerando la mirada a la práctica y la reflexión sobre ella y la propuesta de una enseñanza con visión global de la formación. La reconstrucción -ruptura pedagógica que procesó esta propuesta de formación terciaria vinculada a pensar la educación en otros ámbitos diferentes a los escolares significó un distanciamiento de los modelos tradicionales identificados con la escuela, al tiempo que un acercamiento a “tradiciones” de la educación popular y otras “no escolares”: en la década del 80, luego de la dictadura, Paulo Freire influía la reflexión pedagógica y traía con él la mirada que rompía con la educación “bancaria”. De esta forma, me animaría a afirmar que se fueron construyendo y tejiendo representaciones de una enseñanza en el sentido de un modelo pedagógico de Gatti, que hoy quizás podría calificarse de “tradicional” en la formación de los educadores sociales. Estas representaciones podrían ser aquellas de los docentes pero también de los estudiantes y otros actores que miran /ven “de afuera” la educación social y su enseñanza.

Quizás en este sentido valga la pena tener presente cómo sólo el “taller”, que ha sido incorporado a muchas propuestas educativas que no se inscriben en el sistema “formal” de educación, ha significado muchas veces, casi podría decirse, un “símbolo” de ruptura con la educación tradicional y la identificación con lo que empezó a denominarse como educación “no formal”. Aunque la misma calificación de “formal” y “no formal” merecería una discusión que no podría abordarse ahora, sin embargo, considerando diversas voces que se expresan respecto a la educación social, desde dentro y fuera de la comunidad

educativa, vale la pena referir a la “asimilación” forzosa que ha sufrido la educación social con lo que “no es la escuela” y con la “educación no formal”. Estudiantes y otros actores se acercan a esta profesión y a la carrera, expectantes muchas veces de encontrar una propuesta diferente, más desestructurada en comparación con la formación docente y la universitaria, que “rompa” con los modelos tradicionales. Esta representación podría tener relación con las bases histórico-políticas y pedagógicas ya mencionadas, al tiempo que la “representación - inscripción- asimilación a la educación no formal, ha implicado un debate que ha sido laudado inclinándose por identificar el campo profesional específico de la educativo-social a partir también de la ampliación del concepto de educación.<sup>13</sup>

En cuanto a la propuesta actual, considerando el Plan de Estudios 2011, actualiza definiciones y orientaciones pedagógicas que ubican la enseñanza en vinculación estrecha con la producción de conocimiento y la relación con la comunidad. De este modo, podría quizás empezar a configurarse una representación más cercana a aquellas que generalmente han estado asociadas a la enseñanza, en ámbitos donde hay cercanía con el “pensamiento original”, como en la universidad. Sin embargo, cualquiera sea esta representación sobre la enseñanza y la docencia, seguramente deberán entrar en diálogo con la que nombré antes – y transitoriamente - como el modelo “tradicional” de la educación social.

### 2.2.2. Producción de conocimiento sobre la enseñanza e investigación educativa

En este apartado abordaré la cuestión de la producción del conocimiento sobre la enseñanza. Descarto tratar este asunto desde el punto de vista de considerar la enseñanza para la producción de conocimiento, al tiempo que entiendo que tampoco supondría abordar la (posibilidad de) producción de conocimiento en el marco de, o a partir de, la enseñanza en la formación de los educadores sociales, objeto de este estudio.

De cualquier forma, aparece evidente que planteado en términos de producción de conocimiento -y no de investigación- demanda atender a la distinción entre estas dos

<sup>13</sup> Pueden ser de referencia el Plan 2011, trabajos incluidos en ADESU/MEC (2009) Educación Social: Acto político y ejercicio profesional. Montevideo, Adesu/Mec y otros publicados en Pedagógica (2012 junio) de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Udelar.

nociones: la de producción de conocimiento y la de investigación, si la hubiere. Esto es lo que haré en primer lugar.

No resulta una tarea sencilla y, sin embargo, no es novedosa en la medida que remite al conocer y al saber. La Filosofía se ha ocupado de esto, la cuestión de la verdad y del sujeto que conoce/sabe aparece en la base de cualquier discusión sobre el conocer y el saber.

Diversos pensadores reflexionan sobre las distinciones entre conocimiento y saber (Foulcault, 1969; Monteil 1985; Zambrano, 1989, Beillerot, 1997; Chevalard, 1998; Charlot 2006; Behares, 2010). Sin pretender un debate sobre distinciones y a los efectos de estas reflexiones, tomaré en cuenta la propuesta de Maria Zambrano (1989), para quien son distintos en su origen y en el proceso que les da lugar. Mientras que el saber es un resultado, el conocimiento supone un método como “vía de acceso y de trasmisión” y esto es lo que hace la diferencia más importante entre ellos. De esta forma la autora indica respecto al saber:

Se puede ir sabiendo sin esfuerzo y sin conciencia por tanto, según se avanza en el camino de la vida. El saber se tiene o bien sin esfuerzo o bien por un esfuerzo insensible, se hereda o se ha formado en el individuo al modo también de una herencia que el individuo se lega a sí mismo día tras día. (Zambrano, 1989, p.106).

En cuanto al conocimiento, expresa que: “tiene (...) un carácter más puramente intelectual, y por ello adquirido. Y se da sobre unos supuestos anímicos diferentes....” (Zambrano, 1989, p. 106-107)

En coherencia con esta definición, acompaño la idea de Contreras y Pérez de Lara (2010) respecto a la investigación: “La investigación significa que emprendemos la aventura del conocimiento con el deseo de vivir la experiencia del saber.” (54).

La “aventura del conocimiento” a través de la investigación educativa ha sido abordada desde diversas perspectivas, aunque no sería necesario discutir ahora si se trata de investigación científica o no, en especial porque como propone Beillerot (2006): “...en las

ciencias sociales y humanas hay puntos de vista sumamente diferentes sobre la noción de científico y que lo que es científico para unos no lo es para los otros.” (128)

Sin adentrarse en perspectivas que han tenido un lugar en la investigación educativa, vale la pena atender a las consideraciones de la teoría crítica en su propuesta de investigación – acción, por el tratamiento de dos de sus componentes más relevantes: la praxis y el sujeto de la investigación. El concepto de praxis es lo que estructura de alguna forma la crítica al abordaje positivista y el interpretativo de la relación teoría práctica implícita en sus propuestas de investigación. (Carr, Kemmis, 1988)

La *praxis*, desde esta perspectiva es entendida como la “acción informada por la reflexión crítica”, la que no sería un proceso interno, sino uno “orientado a la acción” (Kemmis, 1999). La clasificación aristotélica de razón es la base para identificar tres formas de reflexión: para solucionar problemas o técnica, para la deliberación práctica y para el pensamiento especulativo. La segunda forma de reflexión, “la deliberación práctica consideramos lo correcto y apropiado, consideramos cómo actuar en las situaciones como si fuera una cuestión moral.”(98) Sin embargo, la reflexión crítica trascendería lo estrictamente técnico o práctico en la medida que sería la situación histórica la que dialécticamente, determinaría la forma y el contenido del pensamiento. Kemmis sostiene que aunque todas las posibilidades de reflexión suponen que ésta está orientada a la acción y que el contexto histórico las define: “La reflexión crítica emplea en forma autoconsciente la dialéctica: busca descubrir tanto la manera por la que la historia ha proporcionado la forma y el contenido del pensamiento, como también, la manera como será modelado por nuestra praxis...” (Kemmis, 1999, p.99)

La reflexión, desde esta propuesta, es proceso social y político: como práctica que expresa poder para reconstituir la vida social, participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social. La reflexión da forma a la ideología y ésta da forma a la reflexión. (Kemmis, 1999). Así, la investigación-acción es emancipadora cuando supone autorreflexión e involucra a los sujetos concretos de forma participativa, en relación de colaboración. Esta perspectiva de la investigación pone el acento en el proceso de los sujetos de la educación al realizarla, como forma de aportar a su formación, a mejorar sus prácticas y a comprender los contextos institucionales y las situaciones en las que las prácticas tienen lugar.

La reflexión es componente fundamental de la investigación. Dewey (1964) habló de indagación reflexiva o teórica y sostuvo que “no hay ciencia sin abstracción y la abstracción significa fundamentalmente que ciertas ocurrencias se separan de la dimensión de la experiencia práctica familiar para llevarlas a la de la indagación reflexiva o teórica.” (Dewey, 1964, p. 20).

La propuesta de Schön (1992), respecto a la relación que se establece con la acción: el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, resultó un aporte interesante para el campo educativo: el conocimiento en la acción es tácito, “sin una reflexión consciente”. En cambio, “La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.” (38) Schön sostiene que ambos constituyen la experiencia del pensar y del hacer, en especial referida a la práctica profesional, la que se basa en una concepción constructivista de la realidad y que “lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino también en todos los restantes modos de la competencia profesional.” (44). Sugiere que la reflexión en la acción convertiría al profesional en “un investigador en el contexto de su práctica” (Schön, 1983, p.69), aunque establece una diferencia entre ambos: la preocupación del primero, la del práctico, no estaría fundada solamente en entender la situación sino en modificarla.

Contreras (2001) sugiere que de esta forma Schön “permite recuperar (...) una concepción de la práctica, que bajo la racionalidad técnica quedaba excluida de toda comprensión y marginada en su valor al no ser producto de la aplicación del conocimiento científico-técnico.” (82)

Gilles Ferry (1997) aporta otra mirada sobre el conocimiento y la relación con la práctica, pensando en el docente. Propone cuatro niveles de conocimiento o teorización: un nivel de la práctica o del hacer, un nivel del discurso sobre el hacer o nivel técnico, un nivel praxiológico o nivel de la praxis y un nivel científico. El primer nivel es el de la práctica o del hacer, según lo entiende Ferry (1997). El segundo nivel, técnico, lo vincula a un discurso sobre ese hacer. Es el tercer nivel el que correspondería a la praxis, a la que Ferry considera diferente a la práctica como: “la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace.”(77-78). Cuando el docente reflexiona sobre el sentido, sobre el por qué, es “cuando podemos empezar realmente a hablar de

teorización, de teoría.” (78). Propone, por último, un nivel “científico”, que sería un plano distinto al del hacer, “...es un plano de conocimiento...” (79)

Sin embargo, reflexión e investigación no son lo mismo. Beillerot (2006) realiza una distinción entre reflexión e investigación: “...siendo un proceso muy complejo del pensamiento humano, es sin lugar a dudas muy distinto de los procedimientos de investigación en sentido clásico. (...) Hacer investigación es implementar dispositivos y procedimientos para tratar de extraer fracciones de explicación de lo real.” (129) Para este autor, “hay investigación si hay producción de conocimientos nuevos.”(131)

Así planteado, cabría hacer la pregunta inversa: ¿siempre que hay producción de conocimientos nuevos hay investigación? Esto lleva a otra pregunta: ¿es posible que haya producción de conocimiento aunque no a partir de la investigación?

Aun haciendo acuerdo con respecto a una distinción entre reflexión e investigación, si se sigue la que propone Beillerot, cabe detenerse en “los procedimientos” que la investigación “en sentido clásico” supone: ¿serían aquellos del método? La investigación así propuesta estaría en riesgo de ser asociada a una idea de ciencia (la ciencia moderna) en la que el método es lo que prevalece (Gadamer, 1998). “El ideal de conocimiento perfilado por el concepto de método consiste en recorrer una vía de conocimiento tan reflexivamente que siempre sea posible repetirla.” (54)

Por esto, y trascendiendo esta idea, se propone a la ciencia como una construcción discursiva sistematizada con un alto grado de racionalidad, de modo que “lo que identifica a una ciencia no es su método, sino la estructura racional del discurso, conocimiento o teoría que genera.” (Píriz, Ubal, 2010, p.6). De esta forma, es posible ubicarse en otro lugar para identificar el proceso del conocer, en especial, el que interesa aquí, relativo a la educación.

#### 2.2.2.1. Conocer y preguntar

Varios autores coinciden en que el conocer tiene su origen y solo es posible a partir de la formulación de una interrogación (Bachelard, 2000; Gadamer, 1998). Bachelard sostiene

“Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.”(16). Y agrega: “En resumen, el hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor.” (19). Por su parte, Gadamer (1998) afirma:

Lo decisivo, el núcleo del investigador científico, consiste en ver las preguntas. Pero ver las preguntas es poder abrir lo que domina todo nuestro pensar y conocer como una capa cerrada y opaca de prejuicios asimilados. Lo que constituye al investigador como tal es la capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas respuestas. Un enunciado encuentra su horizonte de sentido en la situación interrogativa, de la que precede.” (59)

Contreras y Pérez de Lara (2010) acompañan sus propuestas y agregan: “... pero la pregunta nace de una intimidad, una curiosidad, una inquietud interior como la indagación a que conduce puede tener su fruto en una vuelta a esa intimidad, a ese sentirse modificado por el nuevo saber.” (62) Desde este lugar, estos autores apuntan a repensar la investigación intentando trascender el “corset” académico, la investigación vivida como experiencia es la perspectiva que desarrolla consciente que:

...es una opción que entra en la actualidad en clara colisión con las formas de conocimiento que se están impulsando para la investigación académica. El crecimiento actual de lo que podríamos llamar capitalismo académico se está convirtiendo en el único referente obligado respecto a la exigencias de la investigación. (63)

Esta perspectiva ubica a la investigación educativa en tanto implica responsabilidad ante la politicidad de la educación, experiencia de “extrañamiento” y experiencia de relación con ese “extrañamiento” a la vez que permite que se ponga en juego la experiencia del otro, de un modo tal que no se trata solo de intentar entender su experiencia “sino pasar, en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro” (68). Ese encuentro con el otro implica, abrirse, exponerse (...) “un reconocimiento de la otra, del

otro, de lo que tiene para darme, como un reconocimiento de mi insuficiencia, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona, me pone en duda, en crisis. (69)

Se deja ver que investigar – y conocer- supone siempre un punto de vista (Gadamer, 1998), se reconoce la dimensión normativa de toda ciencia, movimiento necesario para trascender el legado positivista de neutralidad: la investigación no está exenta de intereses normativos, para la pedagogía crítica, este movimiento es lo que habilita la reflexión crítica “sobre el desarrollo o génesis histórica de esos intereses y sobre las limitaciones que pueden mostrar en ciertos contextos históricos y sociales.” (Giroux, 2003, p.72)

De este modo, también: “Toda pregunta de investigación está situada históricamente en quien investiga y en sus circunstancias” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 72). Es así, que el conocer deja el lugar intocable que también Nietzsche (1998) criticaba:

El investigador construye su choza junto a la torre de la ciencia para que pueda servirle de ayuda y encontrar él mismo protección bajo ese baluarte ya existente. De hecho necesita protección, puesto que existen fuerzas terribles que constantemente le amenazan y que oponen a la verdad científica “verdades” de un tipo completamente diferente con las más diversas etiquetas.

Se instala una nueva forma de relación entre el conocer y la verdad, en la que “los criterios de certeza sobre la realidad que está ahí fuera” (Contreras y Pérez de Lara, 2010) son sustituidos por las “perspectivas desde las que se investiga, desde las que nacen las preguntas e inquietudes de exploración, y la relación que se establece con quienes pretendemos entender (...) algo de la educación. (...) porque no habría “apelación posible a un tribunal de verdad...” (73) Porque, como respondía Nietzsche (1998) a la pregunta respecto de qué es la verdad: “...las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.”

El valor de la verdad “se sostiene siempre en el seno de las relaciones de autoridad, son ellas las que sostienen el sentido dinámico de la verdad.” (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y las que seguramente otorgan seguridad:

Sólo mediante el olvido de este mundo primitivo de metáforas, (...), sólo mediante la invencible creencia en que este sol, esta ventana, esta mesa son una verdad en sí, en resumen: gracias solamente al hecho de que el hombre se olvida de sí mismo como sujeto y, por cierto, como sujeto artísticamente creador, vive con cierta calma, seguridad y consecuencia; si pudiera salir, aunque sólo fuese un instante, fuera de los muros de esa creencia que lo tiene prisionero, se terminaría en el acto su “conciencia de sí mismo”. (Nietzsche, 1998)

Contreras y Pérez buscan una propuesta de investigación educativa que dé albergue a otras formas de pensarla y de realizarla pero sobre todo de experimentarla o vivirla. La motivación sigue siendo la misma: el conocimiento.

Fácilmente podría hacer la opción aquí de adherir a esta perspectiva de investigación educativa. Sin embargo, lo que motiva más ahora es el aporte que la propia concepción de investigación hace, para mirar hacia lo que igualmente siempre está en la razón de ser de toda investigación, la producción de conocimiento, o como propone Contreras, “emprender la aventura del conocimiento con el deseo de vivir la experiencia del saber”.

Dado esto, preferiré, en adelante, hablar de producción de conocimiento, en este caso, sobre la enseñanza, diferenciándola de la investigación educativa, sin dejar de reconocer que pueden transitar juntas.

### 2.2.3. Docencia y producción de conocimiento sobre la enseñanza

En este subcapítulo fundamentaré la elección de la idea de producción de conocimiento sobre la enseñanza, íntimamente relacionada con la docencia, tal como fuera definida antes.

Uno de los puntos de partida es ver al docente en tanto actor de la dinámica institucional, de la actividad académica y el trabajo de aula. Pero ¿quién es realmente este actor en la educación superior? Históricamente, el docente universitario ha sido visto como intelectual (Follari, 2008), vinculándolo a la producción y difusión de ideas:

aquellos que son profesionales de lo ideacional, de lo simbólico. (...) se incluyó históricamente dentro de este rótulo a literatos, pensadores varios, ideólogos socialmente instalados aun cuando no fueran especializados como para participar de instituciones académicas, tal cual lo es la universidad y lo son los centros de investigación. (Follari, 2008, p.22)

Siguiendo a Gramsci (1960) se podría discutir la distinción entre intelectuales y no intelectuales por ignorar el sistema de relaciones que la sostienen y los grupos sociales que la representan; sin embargo, se reconoce que la inclusión del docente en la categoría de intelectual, ha supuesto la construcción de un cierto estatus por el que tiene un peso importante el mito de que éstos, los docentes, como intelectuales defienden desinteresadamente lo universal. Para Follari, (2008) esto hace “que suelen disimular sus intereses específicos dentro del campo en que actúan –el académico en sus diversas vertientes disciplinarias– bajo el argumento de estar al servicio de intereses superiores y colectivos” (33) Esta construcción de la figura del docente universitario tiene diferentes expresiones en los ámbitos académicos, en general fuertemente compartimentados y jerarquizados. Así, el desarrollo de las tareas de la docencia parece verse impactado, lo que conllevará una diferenciación en el estatus académico.

Cabría preguntarse qué ha pasado en torno a la valoración del docente de la formación de maestros y profesores. Seguramente ha repercutido en el docente de este nivel no universitario, el proceso de desarrollo referido ya en otro capítulo, ligado a la educación escolar primaria y media y distanciado de lo que le ha dado, según Follari (2008), estatus al docente universitario, esto es, la creación de ideas.

Diversos estudios, algunos recientes (Esteve, 1998, Tent Fanfani 2006, 2008), han dado cuenta de la pérdida de estatus y valoración no solo social sino fundamentalmente desde

el interior mismo del colectivo. Estos estudios refieren en general a todos los docentes, incluso el de la educación superior; sin embargo, no se han identificado estudios que aborden al docente de la formación docente, por lo que aunque parte de sus análisis y conclusiones puedan incluirlos, otros aspectos relevantes y muy particulares de este nivel, no estarían considerados. El docente en este nivel parece pasar inadvertido, lo que podría ser un indicador de un tipo de valoración social.

¿Qué decir del docente de la carrera de educadores sociales? Si por una parte podría ser incluido en el primer grupo, dado que el desarrollo de la carrera ha estado inscripta en la categoría de terciaria, podría identificarse más con el segundo grupo. Sin embargo, tampoco sería esta trayectoria la que dé referencias a la identidad y valoración social de este docente. Cabe anotar que, considerando las implicancias de la integración a la institución CFE, como fuera indicado antes, la identidad de este docente está incluso siendo reconstruida, al tiempo que se integran a la docencia más educadores sociales.

La valoración social está asociada a la función que cumplen y al tipo de trabajo que desarrollan. En este sentido, el docente se integra a instituciones educativas que, en tanto construcciones históricas y sociales, desarrollan una “cultura escolar” como propone Viñao (2002) y le imprimen su sello.

Se trata de una acción compleja que, contextualizada a las instituciones universitarias actuales y otras de la educación superior, demanda superar la idea de que es suficiente con el docente erudito en su disciplina. (Da Cunha, 2006). La sociedad actual, el tipo de demanda hacia los profesionales, traslada muchas veces hacia las instituciones, exigencias que de alguna forma empujan a intentos de dar respuesta con esfuerzos de reformulación de prácticas académicas. Quizás valga interrogarse -salvando las distancias y reconociendo los enormes cambios sociales (políticos, económicos, científicos, tecnológicos, etc.)-, si alguna vez fue suficiente ese docente erudito, o si por el contrario, se requiere asumir que siempre fue compleja la acción docente:

La interacción con el otro supone lo inesperado que exige al docente lidiar con una cuota importante de incertidumbre. Probablemente las condiciones socio-históricas actuales agreguen algo más a esa cuota. Saberes pedagógicos y saberes didácticos se ponen en juego e involucran lo que algunos autores han llamado “conocimiento personal práctico”,

“conocimiento experto” o “conocimiento de oficio”. Angulo Rasco (1999) hace una revisión de numerosos estudios que se han desarrollado en este sentido ya desde la década del 80 del siglo pasado, liderados por investigadores como Fenstermacher, Carter, Gage, Shulman, Pérez Gómez, Tom, Zeichner, y muchos otros.

Parfraseando a Fenstermacher (1995, citado por Angulo Rasco, 1999), cabe preguntar quién genera (produce) ese conocimiento. La revisión de estudios y perspectivas, lleva a Angulo Rasco(1999) a sostener que: “La respuesta para la mayoría de los autores resulta bastante clara: el docente es el origen básico de la elaboración de dicho conocimiento. Lo que plantea problemas de envergadura, epistemológicos, metodológicos y teóricos.” (299)

El conocimiento práctico, el de oficio, el saber pedagógico y didáctico es conocimiento creado, es personal y es social. En el esfuerzo por capturar la naturaleza del trabajo docente, identifico aportes de diversos investigadores, como los mencionados de Donald Schön, Stenhouse, Elliot, Ferry. Todos ellos reconocen el componente reflexivo y la cuota de creación que caracterizaría a esta práctica educativa.

Considerando el tipo de relación teoría–práctica, rescato la propuesta de Gilles Ferry (1997), referida antes, respecto a los cuatro planos o niveles de teorización. Es interesante ahora en cuatro aspectos: el primero, porque los niveles o planos del conocimiento, o como el autor denomina también, “escala de teorización con diferentes niveles” (76), refieren a un trayecto que los docentes realizan en el devenir de su vida docente, no limitado entonces a un recorrido de formación inicial. El segundo aspecto es que ubica al docente como sujeto social y el proceso que realiza, en especial en el nivel praxiológico y también en el científico, lo propone esencialmente social y político. El tercer aspecto es que implica que el docente, a la vez, va “ganando” en autonomía y en, como indica Ferry (1997), “superar el transmitir modelos, modelos de saber hacer.” (79). El cuarto aspecto que interesa rescatar es que, finalmente, propone un docente que conoce, que produce conocimiento.

Si, por un lado, puede considerarse al docente como “*un verdadero estrategista (...) no sentido de estudiar, seleccionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento*” (Camargos Anastasiou y Pessate Alves, 2007, p.76), y un vigilante epistemológico”, en el sentido chevallardiano, por otro,

puede reconocerse su carácter de “creador”, de productor de los conocimientos que pone en juego. Las estrategias, las “*ferramentas facilitadoras*”, el tipo de comunicación, la elección de textos, no podrían desvincularse de los conocimientos disciplinares, del conocimiento de la institución, de los circunstancias y avatares del aula y del sujeto del aprendizaje, tampoco de los significados y sentidos, de valores y de opciones políticas, lo que en conjunto compondrían saberes pedagógicos y saberes didácticos.

### 2.2.3. Vida docente y conocimiento

Conocimientos pedagógicos y didácticos podrían, sin lugar a dudas, ser parte de una eventual formación inicial del docente, o de propuestas de actualización (formación permanente, en servicio, otras), sin embargo, pero sobre todo en el nivel de educación de este estudio, son generados en el transcurso de la vida docente. Esta generación de conocimientos no se identifica irremediamente con la investigación educativa, como ya fuera explicitado, aunque no se opone a ella ni se contradice: los docentes podrían embarcarse en procesos de investigación sobre la enseñanza (y podría ser deseable); sin embargo, se entiende que sin una intencionalidad explícita (y condiciones) de investigación, los docentes producen conocimientos sobre la enseñanza. Esto no supone que lo hagan inconscientemente, sin darse cuenta, en forma automática, en el sentido de Schön, de “conocimiento en la acción”.

Tal como lo propone Ferry (1997) no se trataría de una producción en solitario, sino una búsqueda en donde el otro – fundamentalmente el colega – tiene un papel de “mediación”. Tal mediación es buscada por el docente, aunque no limitada al encuentro y el debate con colegas, también implica la lectura de literatura vinculada a los asuntos que le preocupan, que lo llevan a la reflexión, en un proceso en el que intenta tomar distancia de lo que hace.

Aunque el nivel científico apuntado por Ferry es considerado por el autor como el vinculado a la investigación, lo ubica no necesariamente después del nivel praxiológico, o sea, no en orden gradual y sí, entendiéndolo como “búsqueda que conduce a explicaciones. Pero se trata más que de hacer comprobaciones objetivas controladas, de hacer hipótesis, proponer explicaciones, interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo educativo.” (80)

El tipo de relación entre teoría y práctica que se propone es también una elección del docente y, probablemente, el propio trayecto de su vida docente le vaya permitiendo reformulaciones en tal relación. Sin embargo, no se podría afirmar que depende de cuán “experto” sea, como en cierta forma, propone Ferry. Sin lugar a dudas, en los inicios de esa vida docente, la complejidad y el “terreno movedizo” de la enseñanza le generarán mayores inseguridades. En algunos casos, el docente se inclinará a repetir modelos, a buscar recetas, a imitar y reproducir estrategias. En otros, surgirán las incomodidades, las preguntas; sobre todo las preguntas y las búsquedas.

Hablar de **vida docente** significa aquí trascender la idea “burocrática” de “carrera docente”, fundamentalmente, la idea de la experiencia docente entendida como acumulación que trae implícita. Por oposición a ésta, se entiende que el docente “vive” la experiencia de la enseñanza y la docencia. La experiencia sería así, como anota Larrosa (2009) “eso que me pasa”, lo que supone distanciarla de la noción de experimento, “no cosificarla, no homogeneizarla, no calcularla, no hacerla previsible, no fabricarla, no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente.”, a la vez que de “todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad”:

...la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro. (Larrosa, 2004, p.5)

La experiencia entendida de este modo también se separa de la acción para unirse a la pasión:

El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo,



inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía.” (Larrosa, 2004, p.5)

Así, vivir la experiencia de la enseñanza significa compromiso con uno mismo y con los otros y las preguntas y búsquedas se “pegan” a la responsabilidad política de lo educativo. Podría ubicarse esto en lo que el propio Larrosa (1995) denomina la mediación pedagógica de la experiencia de sí, pero va más allá aún de los cambios que se operan en el sujeto, aunque sin duda su subjetividad esté comprometida, éstos estarán asociados a lo colectivo y por tanto a lo público.

Vivir la docencia implica desde esta mirada, el encuentro con lo imprevisto, y con el desajuste, con lo que desacomoda, que se presenta en forma similar a un proceso de aprendizaje (Meirieu, 1992). A veces pueden ser más que espacios “en blanco”, aquello que “no cierra” y que incomoda, estrategias que no funcionan, conceptos que no se sienten “transmitidos” o también aquello que por inesperado, no previsto, sorprende y desata otras posibilidades en la propia enseñanza.

Vivir la docencia implica la necesidad de interrogación ante estos desajustes no previstos, lo que impulsaría la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Pero, por supuesto, la interrogación no es suficiente, le debe seguir la abstracción, la posibilidad de distanciamiento conceptual (la posibilidad de identificar asuntos, “categorías”, conceptos, que nombren los desajustes), el estudio, la búsqueda con mediaciones (lecturas, intercambios, la reflexión con otros), el análisis de los mismos y la posibilidad de su formulación. Finalmente, también la puesta en texto y, la comunicación, lo que resulta en proceso de validación de lo producido.

Durante la vida docente, no hay un momento más oportuno que otro para esta producción de conocimiento sobre la enseñanza. Desplegarla significa posibilidad de autonomía, en tanto supone búsquedas personales y colectivas y despegarse de las actuaciones repetitivas que seguramente van perdiendo sentido. A la vez, es el ejercicio de su autonomía lo que habilita al docente la interrogación, iniciar la búsqueda, la producción de conocimiento sobre la enseñanza.



La autonomía, en el sentido de Castoriadis (1994) es “libertad efectiva”, se construye y es proyecto individual y colectivo. La autonomía del individuo y la del colectivo están absolutamente implicadas, el filósofo la entiende como constitutiva de la democracia. Concebir la autonomía individual, la libertad, a pesar de estar incluido por la ley social, es posible siempre que se haya participado de su formación y su institución:

¿Puedo decir que pongo mi ley- ya que vivo necesariamente bajo la ley de la sociedad-? Sí, sólo en un caso: si puedo decir, reflexiva y lúcidamente que esta ley es también la mía. Para que pueda decir esto no es necesario que la apruebe: basta con que haya tenido la posibilidad efectiva de participar activamente en la formación y el funcionamiento de la ley. (Castoriadis, 1994)

No es por tanto una construcción únicamente personal, por el contrario, es fundamentalmente social y política, e involucra también a la institución en la que la docencia tiene lugar.

Los riesgos de considerar esto un proceso exclusivo del docente, han sido ya planteados por varios investigadores; por ejemplo, en referencia al tratamiento que ha tenido la propuesta de práctica reflexiva y profesional reflexivo realizada por Schön: Zeichner (1993), Smyth (1992) y Bartlett (1989) han identificado que el término perdió su significación original por el uso indiscriminado que ha tenido y que esto se debería a una forma de relegitimar (en el marco de las reformas educativas) la mentalidad instrumental y técnica que había perdido aceptación. En este sentido, Smyth (1992) advierte que en la demanda de la reflexión sobre su práctica, recae en el docente la responsabilidad de problemas educativos que en realidad son estructurales.

Cabría preguntarse qué supone que a la docencia se le imprima un carácter de creación – producción, qué significa esta dimensión de la actividad docente en el trayecto de vida (docente) en la construcción de un modelo de docente y de su oficio.

La producción de conocimiento sobre la enseñanza y la construcción de autonomía requiere de condiciones que le den lugar, que son de diferente tipo pero sobre todo,



condiciones que habiliten lo que está en la base, la participación de los docentes en la formación de las “leyes” pedagógicas y didácticas que sustentan sus prácticas.

En una reflexión sobre el saber pedagógico en otros niveles escolares, Terigi (2010) refiere a la “invención del hacer” que realiza el docente y propone que reconocer esta invención no significa sobrevalorarla, lo que compondría algunos riesgos, como el referido respecto al docente reflexivo. La autora propone:

Reconocer la invención del hacer permite, en todo caso, poner de relieve algunas de las numerosas vacancias en el saber pedagógico disponible y llamar la atención sobre tres asuntos: sobre la insuficiencia de los saberes producidos en otros ámbitos de producción, sobre las restricciones que la organización del trabajo docente (...) establece para la producción escolar de saberes pedagógicos, y sobre el problema de las formas instituidas de distribución de autoridad en la producción de saberes en el campo pedagógico. (Terigi, 2010, p.37)

Esto ubica el problema de la legitimidad y validación de lo producido por los docentes y se reafirma la dependencia con las políticas para la enseñanza y la docencia en este nivel y las condiciones del trabajo académico, la estructura y las decisiones que se tomen en cuanto a su orientación y fines. Todo ello definirá finalmente el tipo de docencia a la que se aspira para este nivel. La integración o no a una comunidad científica (Bourdieu, 2008) sería parte del problema.

En el siguiente apartado abordaré las implicancias para el oficio docente y la construcción de profesionalidad.

### 2.3. La profesionalidad de los docentes

El término profesión, según constatan algunos analistas, está siendo utilizado para nombrar una amplia diversidad de ocupaciones (Gómez-Tenti, 1993) Cabría analizar si es éste el término que mejor define a la ocupación de los docentes. Para ello, en este capítulo buscaré precisar los orígenes y las bases ideológicas del uso asociado a la docencia.

Intentaré dar cuenta de alternativas para pensar esta ocupación, en la línea de pensamiento que vengo desarrollando respecto a la docencia.

### 2.3.1. Profesión y profesionalismo

Numerosos autores han analizado aspectos que hacen a la cuestión de la docencia como profesión, desde diversos ángulos y perspectivas: Densmore, Hargreave, Fullan, Esteve, Apple, Tenti, Contreras, Fernandez Enguita, Tardiff, Dussel, entre otros.

Mancebo (2010) hace un repaso de la conceptualización del tema proponiendo tres etapas de la misma: una primera conceptualización, que resulta continuidad de la Sociología de las Profesiones de la década del 60, en la que las cualidades identificadas por Hoyle, en 1982, son propuestas como las principales para definir una profesión. Según esta línea de definiciones, la docencia quedaba excluida o, en todo caso, a medio camino, como “semiprofesión”, basado esto en que en realidad la autonomía que supone es limitada. (Fernández Enguita, citado en Mancebo, 2010)

Una segunda etapa de la conceptualización, en la que tuvieron actuación investigadores como Fullan y Hargreaves en la década del 90 -y también Fernández Enguita-, se identificaron otras características de la docencia desde el punto de vista sociológico (feminización y masificación) con sendas consecuencias en la ocupación: lo que se llamó la “competencia desaprovechada” de los mejores docentes y la “incompetencia ignorada” de los malos docentes” (Mancebo, 2010).

Otra caracterización de esta etapa de la década del 90 refiere a la docencia como ocupación de riesgo desde el punto de vista psicológico, resumida en la propuesta de Esteve (1998) sobre el “malestar docente”.

En esta etapa, se identificó a los docentes como trabajadores y desde la ciencia económica se caracterizó el proceso de esta ocupación como de “intensificación”, a partir de que las responsabilidades de los docentes se vieron amplificadas a la vez que

recargadas con tareas administrativas. Se entendió que este proceso implicaba la “proletarización” de la docencia:

Si bien no se puede hablar de unanimidad entre los autores que defienden la teoría de la proletarización del profesorado, la tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera.” (Contreras, 2001, p.19)

Contreras (2001) menciona como referentes de esta perspectiva a Apple (1987), a Densmore (1987), a Apple y Jungok (1990) y también a Lawn y Ozga (1988) y Cabrera y Jimenez Jaén (1994) quienes abordan la problemática en la enseñanza, analizando el proceso de racionalización del trabajo que trascendió el ámbito privado y se introdujo también en el público, en el del Estado. Se argumenta que precisamente en este ámbito, la forma de desarrollar procesos de racionalización “está en relación directa con el aumento de las formas burocráticas de control sobre el trabajador y sus tareas.”, lo que da lugar a la intensificación del trabajo.

Aunque Perrenoud (1996: 556; citado por Mancebo, 2010) ha entendido que el proceso supone una “desposesión más simbólica” que la que se opera en la clase obrera, otros autores como el propio Contreras analizan las implicancias de la intensificación en base a los estudios mencionados que concluyen en que se produce la “degradación del oficio” y la “pérdida de autonomía”:

El ejercicio del control sobre las tareas del profesorado es más eficaz en la medida en que éste asume como inevitable su dependencia respecto de decisiones externas que están en relación al reconocimiento de autoridades legítimas que ejercen el control burocrático y jerárquico (Apple, 1987, págs.. 153 y 171) y al reconocimiento del saber legitimado que no les corresponde, sino que pertenece al campo del saber científico y académico.” (Contreras, 2001, p. 22-23)

Este proceso ha generado por un lado, la idea de que la ocupación docente se encuentra en “crisis” (Ghilardi, 1993 citado por Mancebo, 2010), y por otro, la idea de que “no hay que concluir que la teoría de la proletarización defiende que ésta sea un proceso implacable y perfecto.” (Contreras, 2001, p. 23) sino que hay al menos dos factores que lo relativizan. Por un lado:

El Estado no se ve sólo como un mecanismo de sostenimiento de la lógica del capital, sino que se encuentra sometido a necesidades contradictorias (...) Eso y la imposibilidad de racionalización total (Cabrera y Jiménez Jaen, 1994) convierten a la escuela y al papel de sus agentes en un espacio de relativa autonomía. (...) (23)

Por otro, la dinámica que se genera a partir de las estrategias de resistencias que los docentes despliegan para defender sus intereses, con la respuesta de nuevos mecanismos de control, operaría asimilando efectivamente a los docentes a la clase obrera y “su proceso natural será el de aliarse a la clase obrera en sus reivindicaciones y sus luchas (Cabrera y Jiménez -Jaén, 1994)” (Contreras, 2001, p.23)

La tercera etapa de conceptualización se remite a la idea de “proceso de profesionalización”, por la que el «modelo de los rasgos» “fue en parte sustituido por el «modelo de proceso» (Imbernon, 1994b) en el cual se distinguen dos factores de incidencia clave en la profesionalización docente: las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional.” (Mancebo, 2010)

Tenti Fanfani, (2005) sostiene que actualmente “en el debate sobre la profesionalización docente se enfrentan dos tipos puros de racionalización laboral. Por una parte, el modelo “tecnológico” y, por la otra, el modelo “orgánico”. Para el sociólogo, el tipo “tecnológico” se acompañaría con la racionalidad instrumental y el tipo “orgánico”, “apunta a la puesta en práctica de lógicas “indefinidas e interactivas”, confiando en una especie de “improvisación normalizada” (31-32)

Según Contreras (2001), consideraciones y condiciones como las indicadas son las que en parte han motivado al colectivo docente a incluirse en un movimiento hacia el profesionalismo, en el que reivindicaciones laborales van junto con la búsqueda del

reconocimiento y el respeto por el valor social de su función y con la resistencia a la intromisión de otros, “extraños”, en decisiones y actuaciones propias de la docencia. “Ello significa – resume Contreras – al menos en cierto sentido, “autonomía profesional”, pero también dignificación y reconocimiento social de su trabajo...” (Contreras, 2001, p.35)

Sin embargo, y en concordancia con las reflexiones de Contreras (2001), es posible cuestionar la conceptualización del oficio docente como profesión –y también poner una interrogante de sospecha a la lucha por la profesionalización- en la medida en que supone opciones ideológicas que hace que no se trate de una denominación neutra: “El tema del profesionalismo (...) está lejos de ser ingenuo, o desprovisto de argumentos interesados y de agendas más o menos ocultas.” (17). En este sentido, cabe decidir “si lo que representan socialmente las profesiones es una aspiración deseable para la enseñanza. O, en concreto, si representan una forma deseable de autonomía para el trabajo docente.” (38)

El profesionalismo, pensado como ideología que legitima la inclusión de algunas ocupaciones como profesionales bajo ciertas condiciones y valores, (en general, con base en la posesión exclusiva de algún conocimiento especializado y el apoyo del Estado para dar garantías a la exclusividad. (Larson, en Contreras, 2001, p. 38)), resulta una aspiración a discutir, al menos para la docencia.

La filosofía del profesionalismo ha tenido consecuencias negativas entre las que se destacan la homogeneización de las prácticas, la burocratización y la pérdida de autonomía. (Contreras, 2001, p.40). A cuestiones como el “control sobre el conocimiento”, la “participación y la responsabilidad docente” y la “autonomía” (Contreras, 2001) que estructuran la discusión en torno a la profesión, se agrega la formación de los docentes.

Tenti Fanfani sugiere por su parte que el aspecto determinante de la “lucha por la profesionalización no pasa por la cuestión de una más prolongada y mejor formación de los docentes (...) sino por la cuestión del control sobre el desarrollo del oficio.” (Tenti Fanfani, 2010, p. 33)

El cuestionamiento de los supuestos que recaen sobre estos asuntos vertebradores ha llevado a buscar una alternativa que permita pensar la ocupación con otras bases ideológicas que respondan mejor al tipo de actividad que es la docencia.

En el siguiente apartado me ocupo de esto: pensar la profesión desde otro lugar, no de abandonarla pero sí, repensarla, manteniendo presente la significación de lo educativo.

### 2.3.2. Oficio, profesión y profesionalidad

La actividad de la docencia pero, en especial, la enseñanza ha sido concebida con un componente artístico por la comparación de la actividad del educador con la del artista: “el arte de enseñar” estaba basada en parte en el tipo de acción, personal y directa del maestro, y en parte por una idea de educación como formación o modelación, al estilo de lo que hace un artista.

Es posible afirmar que la concepción de la docencia, según las hegemonías ideológicas, ha transitado y transita momentos en las que éstas hacen inclinar la balanza de las políticas de esta actividad. Tardif (2012) refiere a los momentos y las concepciones que a lo largo de la historia han tenido hegemonía, identificándolas como edades. Así, propone que aunque existió la edad de la vocación, la edad del oficio y la edad de la profesión, también reconoce que no ha habido una “evolución lineal” hacia la profesión, y aunque ésta última sea la que actualmente se proclame a nivel internacional, coexiste con las otras edades, dada las diferencias que presentan los países y las regiones. De esta parte destacaría en el texto aquello de la evolución no lineal y coexistencia de las distintas edades

La edad de la vocación dominó, según este autor, entre los siglos XVII y XIX, caracterizada fundamentalmente por el trabajo en esta ocupación de mujeres laicas y religiosas, muy mal remunerado o sin remuneración para el caso de las religiosas, sin formación y muy jerarquizado que suponía más “profesar su fe que instruir”. La edad del oficio lo hizo a partir del s XIX con la creación de la escuela pública, laica y gratuita y la separación de la Iglesia y el Estado. La edad de la profesión es la que “domina” actualmente, aunque el autor insiste en que se trata de concepciones que persisten y coexisten hoy en día. (Tardif, 2012) Es así que recoge la concepción actual:



Para los dirigentes políticos y educativos de muchos países, se trata hoy en día de pasar la docencia del status de oficio al de profesión de pleno derecho, lo cual implica: 1) ofrecer a los docentes una formación universitaria de alto nivel intelectual; 2) asegurar el desarrollo de habilidades basadas en el conocimiento teórico; 3) aumentar la autonomía de los docentes y su poder de acción en los establecimientos educativos; 4) finalmente, promover una concepción innovadora y reflexiva de la pedagogía, esta misma articulada a una ética profesional al servicio de los alumnos y de su logro académico.

La reflexión que realiza Tardif dispara algunas preguntas: ¿se trataría de evolucionar hacia una concepción de profesión? ¿Qué supone “evolucionar”? ¿Cuál sería esa concepción de profesión? ¿Acaso la misma idea de “evolución” no se reñiría con una concepción de la ocupación – oficio-profesión como construcción socio-histórica?

Tomando en cuenta los cambios que efectivamente se operaron entre la hegemonía de la concepción de vocación a la de oficio, la persistencia de concepciones anteriores (diferencias entre países y regiones dentro de un mismo país y muchas veces dentro de la misma institución) puede ser percibida o entendida como freno político- ideológico para la evolución.

Sin embargo, cabría considerar, dado lo planteado respecto a la perspectiva dominante de la profesión (profesionalismo), lo que Vaz Ferreira (1962) ha advertido sobre falacias muy comunes en las que puede caer el pensamiento y que en este caso, podría ser una del tipo que él denomina, de falsa oposición. No tomar por contradictorio lo que es en realidad conciliable y tal vez complementario, impone considerar que puede haber aspectos – valores- de otras concepciones, como la de oficio que sería interesante rescatar para que puedan aportar a una concepción nueva de profesión, al menos para inscribir a la docencia en ella, la docencia latinoamericana, en principio, y la de la educación superior.

Algunos autores (Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2005) acordarían que ciertos aspectos de lo vocacional podrían ser valiosos y contemplados en la reformulación de la profesión, en el entendido que se trata de una ocupación que basa su trabajo en relación a otros sujetos, lo que impondría “pruebas existenciales” (Dubet, 2006) o un componente afectivo (Tenti Fanfani, 2005).

Tenti Fanfani (2008) recuerda otro aspecto de la vocación que se centra más en el gusto, en la opción para elegir una ocupación y en el placer por ejercerla:

Se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que por lo general, un trabajo bien hecho es por lo general obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive “de él”. (Tenti Fanfani, 2008, p.3)

Vezub (2005) propone, por su parte, que al abandonar la idea de oficio vinculada a la ocupación docente y a su formación, fue abandonado un modelo artesanal que priorizaba la práctica misma y el contacto directo con un maestro más experimentado. Sin embargo, entiende que se trata de una categoría que “se presenta como un camino fructífero en tanto permite recuperar la dimensión práctica de la tarea, sus aspectos artesanales, productivos y creativos.” (4)

Serían las cualidades artesanales del oficio las que podrían ser identificadas para pensar en qué basar una redefinición de la profesión. Tales cualidades artesanales no son adquiridas previamente al acceso a la ocupación: “El oficio se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de las trayectorias que resultan del entramado de las acciones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares” (Vezub, 2005, p. 4). Esta construcción a la que refiere la autora, tiene dos pilares: lo que ella llama “las coordenadas institucionales de la organización escolar” y la misma práctica con la ayuda de un guía, tal como propone Bourdieu (1995).

Siguiendo esta línea y parafraseando a Dewey (1964), podría afirmar que la docencia sería aquella actividad profesional que requiere que se le introduzca cada vez más oficio. Con esto no refiero a introducir “arte”, en el sentido que este clásico aporta, dado que desde su perspectiva estaría más cercana a la técnica que a la artesanía, se trataría en todo caso, de agregar más artesanía, en la noción de ésta que propone Sennett (2009) “«Artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (20)

Las reflexiones de Richard Sennett (2009) llevan a valorar las implicancias del compromiso del artesano con su obra. El autor deja de manifiesto la ambigüedad de la artesanía desde el punto de vista ético pero a la vez se permite identificar aspectos que la compensan:

El buen artesano, además, emplea soluciones para desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados. Por esta razón, la curiosidad puede preguntar indistintamente «por qué» y «cómo» acerca de cualquier proyecto... (Sennett, 2009, p. 23)

Se expresa así, una forma de creación al tiempo que de apropiación de lo creado. El aspecto artesanal del oficio no remitiría solamente a la autoría de la creación, sino también a la responsabilidad por la “obra”, la responsabilidad ética y política que deviene de considerar y problematizar intereses individuales en sintonía con los de la sociedad.

Contreras (2001), basándose en opciones y definiciones realizadas por Hoyle (1980) y Gimeno (1990) propone en alternativa del profesionalismo, la idea de profesionalidad, la que “se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo.” (50) Sugiere que se puede pensar ésta, en tres dimensiones: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y las competencias profesionales de modo que implique “no sólo describir el desempeño del oficio de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión.” (50)

En la línea de intentar reubicar una plataforma ideológica que permita una ruptura con el profesionalismo y la visión hegemónica de profesión, en esta investigación tomo esta propuesta de la profesionalidad, a la que entiendo sustentada en dos pilares, uno ético-político y otro pedagógico que en realidad se entroncan en uno solo por estar referido a la docencia y la educación.

La profesionalidad se distanciaría de la idea de desarrollo profesional al asociarla a ciertas cualidades de la práctica con sustento en los pilares indicados, los que habilitarían la construcción del oficio en un trayecto que no se limita a la formación inicial y que al

contrario de una meta o ideal a llegar, como en el caso de la profesionalización, definen toda - y cualquier momento de- la vida docente.

Lo ético-político y lo pedagógico se plasman en cualidades que no recaen en forma exclusiva en las características del docente o de su actividad personal, alejándose de esta idea, involucran las definiciones ideológicas y de políticas educativas en general e institucionales en particular, que de una u otra forma condicionan el oficio. De esta manera, pueden identificarse las definiciones respecto a la participación y la autonomía. En ambas dimensiones, aunque asociadas íntimamente una a la otra, se basa la construcción de la profesionalidad docente.

La idea de vida docente, a la que referí en otro apartado anterior ubicándola como experiencia (Larrosa, 2004, 2009), quiere decir que la docencia se vive, y deteniendo la atención en este verbo, es posible decir que se vive como lo que implica, vivir, que puede asociarse a muchos otros verbos pero sobre todo a crecer, sufrir, ser parte de, disfrutar y también crear, creer, confiar. Interrogarse y buscar respuestas. Así, es que se va haciendo el oficio, se construye una vida Y se lo va construyendo en relación a los otros, el otro “estudiante”, el otro “colega -docente”...

De ahí que el docente no vive la docencia sino en colectivo, siendo parte de una comunidad (educativa) que no es posible escindir del interés público (de la sociedad). El docente forma parte no ya por compartir una elección con otros (¿una vocación?), eventualmente una formación y una certificación y sí siempre un mandato: la docencia, la enseñanza, la educación. Pero es parte en tanto participa, tomando parte, es decir, tomando partido, posición. Esto hace que vivir la docencia implique responsabilidad individual - colectiva y compromiso ante sus propias opciones e intencionalidad. La vida docente no se vive-construye en forma individual sino que es sobre todo social y política.

Con la participación adquiere expresión lo humano de la relación, significado por la interacción y el encuentro con otros en acción y habla, al decir de Arendt:

El habla y la acción... son los modos en que los seres humanos se manifiestan unos a otros no como objetos físicos, sino en cuanto hombres. Esta manifestación, en la medida en que se distingue de la mera existencia corporal, se basa en la iniciativa,

pero se trata de una iniciativa de la cual ningún ser humano puede abstenerse sin dejar de ser humano. (Arendt, 2009)

Por esto, participar supone asumir la responsabilidad político-pedagógica de lo educativo como proyecto humano y proyecto democrático, que en este nivel de educación superior – el de la formación de educadores sociales en forma similar a la de otros educadores–docentes se redimensiona. En estos tiempos, asumir la responsabilidad político-pedagógica implica la participación en todos los planos y escenarios de la vida docente, el primero es sin duda el de la relación pedagógica.

Tomando distancia del profesionalismo esto supondría, por un lado, siguiendo a Dussel y Southwell (2005):

...abandonar esa posición de víctimas de los designios de otros (el gobierno, el Estado, el sindicato o los padres) y asumir un lugar ético y político centrado en las posibilidades que se abren, contrario a los discursos deterministas que dicen que “con estos chicos no se puede” y que se resignan a un vínculo frustrante con sus alumnos y con el conocimiento. (Dussel y Southwell, 2005, p. 26)

Entonces, la participación adquiere sentido democrático en tanto referida y sustentada en la idea de ser parte y tomar parte en los conocimientos, en la relación con éstos, en las decisiones respecto a las formas de acceso, en el involucramiento en su producción en el cruce con los fines educativos. Por otro, supondría darse oportunidades del trabajo con colegas, en la búsqueda compartida de identidad y/o desafíos, de superación de obstáculos, de intercambio y discusión de experiencias, de construcciones comunes, de reivindicaciones políticas y gremiales sobre la educación y la vida docente.

En este sentido, la formación docente, en tanto no es entendida como “inicial” sino cercana a la propuesta de Ferry (1997), fortalece la posibilidad de participación y se acompaña con la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Para el autor “el sujeto se forma solo y por sus propios medios”, pero se “forma solo por mediación”: “las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros” serían las mediaciones

de la formación del docente. Ferry sostiene que se trata de un “trabajo sobre sí mismo” y que es posible, además, si cuenta con un tiempo, un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Es un trabajo que impone y también requiere un distanciamiento con la realidad, Ferry entiende que esta distancia implica representarse la realidad: “Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de la formación, se retira de ella y la realidad queda figurada por representaciones.” (Ferry, 1997, p. 56)

Así, se llega a entender que el docente trabaja sobre sí mismo (se forma, y encuentra su forma) **también cuando trabaja en torno al conocimiento sobre la enseñanza, cuando produce**. Los espacios/escenarios de trabajo académico son así espacios/escenarios de producción de conocimiento a la vez que espacios de formación de los docentes. Llamo espacios o escenarios de trabajo académico a aquellos que, previstos por la institución, habilitan el encuentro de los docentes, el estudio, el intercambio, la producción de conocimientos y la difusión, la puesta en discusión. Tal habilitación se basa en:

- la promoción de líneas de trabajo académico (temáticas de exploración, estudio, producción de conceptos y conocimiento sobre la enseñanza, debate) a partir tanto de iniciativa de docentes como de un responsable de los espacios: las líneas de trabajo serían dinámicas en tiempo y temáticas de modo que atiendan a inquietudes y necesidades sentidas y buscadas por la comunidad docente.
- la identificación de un responsable académico: supone que una figura que identifique inquietudes y preocupaciones, se asegure de orientar el trabajo.
- La generación de grupos de trabajo dinámicos (en tiempo y temáticas) sin fragmentación de áreas disciplinares en concordancia con las líneas de trabajo académico, lo que debe asegurar la transversalidad del abordaje de las temáticas.
- la generación de mecanismos y recursos de modo de asegurar disponibilidad de los docentes, una vez integrados a los grupos de trabajo.
- la articulación de las líneas y grupos de trabajo con la enseñanza, esto es, tanto abriendo a la participación de estudiantes como la puesta en juego de lo estudiado, discutido y producido en las aulas.

De esta forma de concebir la **vida docente**, entiendo que se derivan las cualidades con las que se puede asociar la profesionalidad que fueron esbozadas antes: compromiso y

responsabilidad, que adquieren su potencia-sentido en el marco de un proceso autónomo y participativo. Entiendo que esto no es posible, nuevamente, al margen de proyectos institucionales, también democráticos, lo que demanda políticas que le den cimientos e intencionalidad, tal como es el reclamo de Castoriadis (1994):

Será preciso superar las éticas de la heteronomía y para ello, ante todo, las políticas de la heteronomía. (...) Por lo tanto, necesitamos instituciones de la autonomía, instituciones que a cada uno concedan una autonomía efectiva en calidad de miembros de la colectividad y le permitan desarrollar su autonomía individual. Esto sólo es posible instaurando un régimen verdaderamente democrático y no sólo de palabra. (Castoriadis, 1994, p. 14)

Las búsquedas actuales en las que parece embarcarse el CFE en su tránsito a una institución universitaria (IUDE) pueden ser señales importantes. Sin embargo, los Departamentos Académicos, parte de la estructura del SUNFD, aunque con fortalezas, mantendría importantes debilidades entre las que podría considerarse la “encapsulación” de las áreas y las disciplinas (a excepción del Departamento de Ciencias de la Educación y que también se encuentra dividido en áreas, el resto son Departamentos de las disciplinas) no permitiendo el trabajo compartido y transversal entre docentes de diferentes disciplinas o áreas. Por otro lado, están concebidas para el trabajo a partir de proyectos individuales y otros en equipos de docentes, lo que no sería propicio para el estudio con otros, la discusión, etc. Aunque se prevén foros y otros eventos, éstos estarían inscriptos en el trabajo de “extensión” más que de producción y por lo mismo, no cuentan necesariamente como espacio de validación. Luego, la existencia de “salas” por Departamento aunque con horas previstas y remuneradas para la participación de los docentes, no garantizaría el trabajo académico en el sentido indicado antes. Estos espacios corren el riesgo de “vaciar” de contenido por la dificultad de ordenar o dar prioridad a la multiplicidad de temáticas de interés, entre otras dificultades.

En el siguiente apartado, me centraré en la construcción de la profesionalidad a partir de la autonomía y la producción de conocimiento y entendiendo que se trata de una propuesta alternativa al proyecto ideológico-político de la profesionalización.



### 2.3.3. Construcción de profesionalidad docente: autonomía y producción de conocimiento.

En este apartado conceptualizaré la autonomía docente y, en concordancia con lo planteado hasta aquí, retomaré la relación de ésta con la producción de conocimiento. Como ya adelantara, la profesionalidad docente es una construcción por lo que aparece importante identificar cómo estos dos procesos, el de autonomía y el de producción de conocimiento aportarían a ella.

La autonomía de la que hablo, en acuerdo con Castoriadis, supone “libertad efectiva” y resignificación de algunos de los supuestos más comunes. La autonomía remite por un lado, a aquella reivindicación de dotar de dignidad, significado e intención creadora al oficio (Contreras, 2001) que es con la que en general se la asocia. Sostener una reivindicación de este tipo de autonomía no es aspecto menor, se trata de aspirar a una docencia no divorciada de valores y fines educativos:

Y es que los procesos de burocratización del trabajo docente, la separación de la concepción y la ejecución, no significan solamente una dependencia de los enseñantes, respecto a directrices externas, sino que necesariamente este proceso de dependencia externa se produce al precio de la cosificación de los valores y las pretensiones educativas. (Contreras, 2001, p. 148)

Sin embargo, parece necesario superar esta idea de autonomía, no para negarla, sino por el contrario, para reconocerla e identificar que no es suficiente.

Por otro lado, la autonomía remite muy comúnmente al derecho a la no injerencia de extraños en las decisiones educativas y especialmente, aquellas referidas al aula. Esta significación de la autonomía, parece resumirla a cierta autoridad individual (y generalmente traducida al colectivo) basada en sus conocimientos y habilidades. Sin pretender ignorar tales conocimientos y habilidades de los docentes, la autonomía así entendida quedaría limitada a una condición previa: se tiene o no se tiene. Incluso, como sugiere Contreras (2001) considerada un atributo de las personas que caracterizaría al “profesional experto”: “...su autonomía quedaba convertida en la capacidad individual que

poseía y en su privilegio de tomar decisiones, desde la definición unilateral de los valores e intereses a los que debe responder la práctica educativa.” (150)

Trascender esta limitación conduce a identificar la autonomía como cualidad, vinculada a procesos, condiciones y situaciones sociales en las que los docentes actúan, y “viven”. De esta forma, se acerca a ser considerada una **construcción**, un ejercicio:

Entendida como cualidad en la forma en que nos conducimos, entendida adverbialmente, la autonomía profesional es una construcción que nos habla tanto de la forma en que se actúa profesionalmente, como de los modos deseables de relación social. (Contreras, 2001, p.150)

Contreras se apoya en el profesional reflexivo para acompañar la noción de autonomía. El profesional reflexivo, al que llega a partir del intelectual crítico de Giroux, la reflexión crítica de Smyth y Kemmis y la propuesta de Schön, se opone al docente “experto”. El docente como intelectual crítico, transformativo de Giroux (1990) tiene un papel activo en la reflexión crítica, política-pedagógica de los supuestos ideológicos de las prácticas educativas y, en especial, es un militante alerta de los enfoques instrumentales que lo relegan al lugar de ejecutor, lo que sugiere que se complementa con la idea de hacer “lo pedagógico más político y lo político más pedagógico”. De este modo, el docente tendría la tarea de reconocer las relaciones de poder en torno al conocimiento y la función social de la educación y trabajar-luchar por superar injusticias y por la democracia:

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora, es decir, (...) que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.” (Giroux, 1990, p. 178)

La reflexión crítica que propone Kemmis (1999) está en la base de la ciencia social crítica y en una de sus formas, la investigación- acción emancipadora, que es desarrollada por

docentes y otros actores educativos como forma autoreflexiva sobre sus prácticas y las instituciones.

El profesional reflexivo de Schön, se inscribe en la propuesta de este autor a la que referí antes<sup>14</sup> en la que entiende que existen “*zonas indeterminadas de la práctica*” como la incertidumbre, la singularidad (el “caso único”) y el conflicto de valores y crisis de confianza en la formación de los profesionales. Propone pensar la práctica fundamentada en el arte: “Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica” (Schön, 1992, p.26). De forma alternativa a los fundamentos de la racionalidad técnica propone una perspectiva “*de la epistemología de la práctica*” desde la cual la reflexión en la acción representa el “arte profesional”.

La idea de profesional reflexivo permite concebir la autonomía como **construcción reflexiva en un contexto de relación**. Y con la introducción de la dimensión relacional aporta otro panorama a la autonomía de la profesión que sintoniza con la noción de vida docente propuesta (en tanto vida vivida en relación) y que involucra el diálogo con otros, la conversación (también la reflexiva de Schön), el habla de Arendt, y por tanto, supone intento de comprensión de puntos de vista y circunstancias de los otros. Un diálogo y un habla que se entabla con estudiantes y colegas y que permiten al docente, como dice Contreras, “construir y reconstruir su actuación autónoma”,

...aquella que refleja su comprensión de la situación y sus posibilidades de defender en ella sus convicciones profesionales. O, incluso, conducirlo a la modificación o relectura de sus propias convicciones, comprendiendo de nueva manera en qué consiste ser docente en ese contexto, aprendiendo por tanto, acerca de su oficio y de sus posibilidades pedagógicas. (Contreras, 2001, p.151)

Acompaño esta noción de autonomía que permite pensar el oficio/profesión docente como construcción que incorpora la significación de lo educativo, la tensión por el sentido: “en la propia naturaleza de la educación no está el ser una cosa, sino una tensión: la tensión entre lo que vivimos bajo el referente de esta palabra (...) y lo que aspira a ser, lo que

<sup>14</sup> Ver apartado 2.2.2. Producción de conocimiento sobre la enseñanza e investigación educativa en este mismo capítulo

reclama ser...” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 39) Una construcción que tiene que ver con búsquedas y aprendizajes en una visión dinámica vinculada a las formas de relación con otros en el encuentro pedagógico. En palabras de Contreras (2001) “...la autonomía hace referencia a una disposición en el encuentro pedagógico, tanto como a la cualidad y a la consecuencia del mismo.” (152)

Interesa rescatar cómo Contreras (2001) propone el tejido que da sostén a la construcción de la autonomía, a partir de los siguientes aspectos: independencia de juicio; constitución de la identidad en el contexto de las relaciones; distancia crítica o equilibrio entre convicciones y las exigencias de las situaciones, consciencia de la parcialidad de nuestra concepción de los demás; cualidad de la relación con otros, y comprensión de quienes somos; discusión y contraste con otros. (161-163).

La independencia de juicio está relacionada con la necesidad del docente de actuar, en general en soledad, apelando y confiando en sus convicciones para dar respuesta a la ambigüedad e imprevisibilidad de las situaciones de enseñanza. De esta forma, supone para el docente “...asumir responsabilidad en lo que hace como también que sólo puede hacerlo desde su libertad, desde la asunción independiente de aquellas convicciones pedagógicas por las que se guían.” (Contreras, 2001, p.162)

Sin embargo, esto no significa aislamiento, por el contrario la independencia de juicio se construye en el marco de las relaciones profesionales y supone un proceso de aprendizaje de las formas de actuación profesional en cada situación y contexto, de los modos y cualidades del relacionamiento (profesional) en el aula y en otros escenarios. En este sentido es que Contreras ve la autonomía como “forma de constitución y vivencia de la propia identidad docente.” (162)

Otro aspecto de los mencionados, es la “comprensión de quiénes somos”, es decir, el autoconocimiento, como medio para la construcción de la autonomía. En la medida que el docente puede mirarse a sí mismo, reconocerse en sus parcialidades, convicciones, posicionamientos y deseos, es que puede comprender el modo en que se relaciona con otros. Pero este proceso de autoconocimiento se realiza a la vez con otros, por eso Contreras sostiene: “La contrastación con otros, la discusión entre profesionales, o con otros sectores implicados en nuestra actividad educativa es la parte necesaria y complementaria del proceso de autoconocimiento.”(163)

Vista así, se trata de otorgarle mayor amplitud y potencia de modo de superar la perspectiva de la autonomía “del aula”, la de la no injerencia de extraños, porque implicaría que las reflexiones y preocupaciones docentes quedaran remitidas a la práctica presente de un sujeto en solitario en lugar de la problematización de éstas en sus contextos y la proyección a relaciones y prácticas posibles y deseables. La autonomía entendida de este modo, puede ser acompañada de la propuesta de Castoriadis, aquella autonomía que requiere de la participación y aquella que surge como “germen” y es proyecto político:

La autonomía surge, como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla, haciendo hincapié no sobre los “hechos” sino sobre las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de la creación que inaugura no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos. Y digo bien, germen, pues la autonomía, ya sea social o individual, es un proyecto.” (Castoriadis, 1997, p.88)

Con base en la participación en la creación individual y colectiva de las leyes (Castoriadis, 1994) que regirán su práctica y su pensamiento sobre la enseñanza y la docencia, la construcción de la autonomía profesional significa compromiso político con la educación y con la formación de otros educadores: con la enseñanza en el marco de una asignatura; con el perfil de egreso, con el campo profesional y los compromisos sociales, con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y sus expectativas respecto a la formación, con la reflexión sobre la práctica docente y los mandatos institucionales. La autonomía se va conformando en tanto posibilidad de reflexión y creación con otros:

...sólo puede construirse en el contraste y la discusión, en la comparación de puntos de vista, en la descentración respecto de uno mismo, compartiendo dudas y preocupaciones. La autonomía no tendría tanto que ver con lo inquebrantable de las convicciones y con la ausencia de inseguridades, sino con la oportunidad y el deseo de considerar tanto las convicciones como las inseguridades materia de trabajo profesional, afrontándolas y problematizándolas, tanto unas como otras.”(Contreras, 2001, p. 161)



Considero que la autonomía así entendida encuentra su mejor expresión en la participación en la producción de conocimiento. Es decir, es el docente como sujeto productor de conocimiento sobre la enseñanza quien construye su autonomía. Pero es la propia construcción de esa autonomía la que permite a su vez al docente encontrarse con la incomodidad y la interrogación que lo introduce en el proceso productivo. Retomando lo planteado en el apartado 2.2.3, el sujeto productor trasciende el docente reflexivo y al mismo tiempo intenta superar, o al menos, no caer en, los dos excesos que cometería la investigación actual sobre el saber docente (Tardif, 2002), esto es, concebir al docente como “sujeto epistémico” y proponer que “todo es saber”. Siguiendo a este investigador, el primer exceso refiere a ubicar al docente como

*...um sujeito científico ou definido essencialmente pelo seu caráter de mediador so saber, sujeito ese no qual las vezes se enxerta uma sensibilidade (as famosas “motivações” e os interesses), assim como valores e atitudes, o que dá uma aparência realista do modelo. (Tardif, 2002, p. 191)*

A partir de un esfuerzo por reconocer otras dimensiones en juego en la naturaleza de su vida docente (subjetividad, politicidad, afectividad como parte de su constitución), el sujeto productor no es visto entonces desde una perspectiva exclusivamente cognitivista. Reafirmando lo propuesto respecto a la participación, el sujeto productor es tal en interacción con otros, esto es:

*Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, o agir intencional não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. (Tardif, 2002, p.166)*

En la confrontación están puesto en juego sus convicciones (tanto como la posibilidad de su reformulación), sus pasiones, su historia, su cuerpo, su memoria, sus valores y deseos, no está sólo el sujeto epistémico.

Por otro lado, considerando lo producido, o aquello a producir, se intenta no cometer el segundo exceso al que refiere Tardif (2002), aquel de los abordajes etnográficos de la investigación, que según el autor, transforman “*tudo em saber, isto é, em tratar toda produção simbólica, todo construto discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida como se procedessem do saber.*” (192) Por el contrario, el recorrido que realiza lo lleva a proponer que

*...chamaremos de “saber”, únicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecen a certas exigencias de racionalidade. Eu falo o ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meido de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinencia, o valor deles, etc.”* (199)

Esta noción de saber – conocimiento se sintoniza con las conceptualizaciones presentadas antes respecto al conocimiento y el saber pedagógico y el didáctico, y con la discusión investigación - producción de conocimiento, basadas en la propuesta de que lo que caracteriza a toda ciencia no es su método sino la estructura racional del discurso, conocimiento o teoría que genera, el método sería uno de los caminos para otorgar racionalidad pero no la racionalidad misma. Desde esta perspectiva se identifica que la base de racionalidad podría estar fuertemente apoyada por el lenguaje: “conceptos y enunciados son la estructura estructurante de todo discurso que aspire a ser racional” (Píriz, Ubal, 2010).

Y, aunque Tardif no refiere al docente como productor, sino que más bien lo ubica como práctico reflexivo trabajando junto al investigador, su mirada aporta en tanto dimensiona el carácter social del saber del docente:

*Nessa perspectiva, a idéia de exigencias de racionalidade, tal como propomos aqui, nao se relaciona com um ator hiper-racional cuja ação e cujo discurso resultariam de um conhecimento completo da situação; ao contrario, esas exigencias parecem ser tributarias de uma racionalidade fortemente marcada pelo saber social, saber (colocado em) comum e parilhado por uma comunidade de atores, saber prático que*

*obedece a varias “lógicas de comunicação” e está enraizado em razoes, em motivos, em interpretações onde estão presentes varios tipos de juízo.” (Tardif, 2002. 202)*

Con esto, estoy proponiendo un docente- sujeto productor que se embarca -y con otros (colegas, estudiantes, textos)- en la interrogación y la objetivación de la enseñanza al tiempo que en revisarla y criticar también sus fines y sus condicionantes. El docente - sujeto productor, como afirmé antes, argumenta y debate, comunica, contrasta y valida con otros sus convicciones. Pero sobre todo, se compromete: la producción de conocimiento sobre la enseñanza es actividad -escenario que potencia la responsabilidad y el compromiso con la enseñanza y sus fines.

De esta forma, el sujeto productor se constituye en cualquier momento de su vida docente, en un proceso profundamente imposible de disociar de la construcción de su autonomía, lo que finalmente implica un trabajo en torno a la profesionalidad.

Aunque ya he referido a que ésta no se circunscribe a una característica del docente, cabe ahora que reafirme el requerimiento de políticas y por tanto, estructuras y marcos institucionales que generen las condiciones adecuadas a la participación, el intercambio con otros, la interacción, el debate...la producción de conocimiento, la vida docente.

La carrera de educador social se presenta como escenario propicio para la proyección del docente-sujeto productor dado el momento o fase “en obra” en la que se encuentra. El proceso de construcción/elaboración teórica por un lado vinculado al campo de la educación social y por otro, al trabajo de reconfiguración curricular asociado al nuevo Plan de Estudios y la incorporación simultánea en parte al SUNFD y en parte a la institucionalización en el CFE (y en su trayecto hacia el IUDE), se suma a la existencia de un colectivo docente que trae consigo una historia de enseñanza y docencia diferente.



## Capítulo 3. La metodología

### 3.1. La fundamentación

El objetivo de esta investigación orientó la adopción de un enfoque cualitativo en tanto impone reconstruir las significaciones que dan los docentes a su experiencia en la enseñanza y buscar comprender su perspectiva respecto a la profesionalidad docente

Se suele argumentar la adopción de métodos cualitativos en la investigación contraponiendo sus fundamentos a los del método cuantitativo. Sin lugar a dudas, las raíces filosóficas y epistemológicas de cada uno son basamentos para la contraposición.

Los orígenes, ubicados en el positivismo y las obras durkhemianas, permiten dar cuenta de que el propósito perseguido desde el enfoque cuantitativo se centra en *explicar* la realidad social; por su parte, desde el abordaje cualitativo, nacido a partir de las ideas weberianas, se buscaría *comprender* la realidad social. Silverman (2000) entiende que la investigación cualitativa puede: “proveer una más profunda comprensión que lo que podría ser logrado por medio de datos cuantitativos” (citado en Vasilachis. 2006, p. 26). La metodología cualitativa, que está basada en supuestos epistemológicos y ontológicos diferentes a los de la investigación cuantitativa “es contextual y subjetiva, en lugar de generalizable y objetiva.” (Whittemore, Chase y Mandle, 2001, p. 524 en Vasilachis, 2006, p. 44)

La perspectiva cualitativa se fundamenta considerando su desarrollo a partir de la década del 60 del siglo XX y sin desconocer la influencia de la filosofía pragmatista de la Escuela de Chicago y los aportes del interaccionismo simbólico de Blumer. Desde el punto de vista ontológico y epistemológico, esta perspectiva se sostiene en una forma de concebir la realidad: ésta deja de ser objetiva, y conocida – explicada- por sujetos que no tienen ninguna vinculación o implicancia con ella (propio del método cuantitativo), para pasar a ser difusa y múltiple, basada en los significados intersubjetivos, y a ser conocida – comprendida- por sujetos que, de alguna manera, interactúan con ella, en un contexto determinado.

De este modo, se entiende que el conocimiento requiere de reflexividad de modo de considerar posibles riesgos de sesgar la realidad. Al mismo tiempo, desde el punto de vista axiológico, se asume el interjuego de valores y, por tanto, la imposibilidad de sostener neutralidad -como propone el método cuantitativo- frente al objeto de investigación. En consecuencia, los instrumentos para la investigación dejarán de ser neutros.

No existe pues, separación tajante entre el observador, lo observado y el campo de observación: el observador es de este modo, un sistema complejo, y como dice Jorge Wagensberg: “la independencia de un sistema complejo con su entorno incierto no se consigue con el aislamiento, sino, al contrario, con una sofisticada red de relaciones entre ambos” (Wagensberg, 1997, 65 citado en Alonso, 1998, p. 28)

Esta opción metodológica desafía a comprender y no a explicar; se inscribe en el marco de las posibilidades que brindó el “giro lingüístico” en las ciencias humanas fundamentado en la idea del lenguaje como base de la comunicación humana y los desarrollos culturales. Desde una mirada interpretativa, Alonso (1998) señala las distancias con otras perspectivas filosóficas y el lugar del investigador:

El origen de la labor comprensiva son los indicios-evidencia y los “datos” (cualitativos) que selecciona la interpretación subjetiva del observador, a partir de las acciones comunicativas de los sujetos en contextos limitados, históricos y concretos.” (Alonso, 1998, p. 28)

La comprensión a través del enfoque cualitativo supone que el investigador, como sujeto congnovente, se involucra con las estructuras conceptuales que están en la base de las ideas, prácticas y las creencias de los sujetos; es quien se hace cargo de la deconstrucción y reconstrucción de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias y de generar el relato de esto.

El abordaje cualitativo hace visible el tipo de relación del investigador con la realidad a conocer y los supuestos respecto de dicha realidad.

La pregunta por la profesionalidad docente que propone esta tesis ubica la elección de un enfoque cualitativo de investigación. La profesionalidad supondría una construcción personal y social del oficio docente vinculado a las estructuras y políticas institucionales de enseñanza. El proceso de construcción de profesionalidad estará cargado de aspiraciones, valoraciones y significaciones, acontecimientos y experiencias de los docentes y supondrá un proceso subjetivo, histórico, social y político – institucional, ligado a la educación y, en especial, epistemológico, por su enraizamiento en una relación con el saber y con el conocimiento.

Esto implica que la metodología deberá ser aquella que permita al investigador considerar a los actores directos en circunstancias concretas del desarrollo de la docencia y la significación que éstos le otorgan, a través de sus discursos.

La vinculación que propone esta tesis entre la profesionalidad docente y la “producción de conocimiento sobre la enseñanza” reafirmaría esta opción metodológica. Esta producción, en tanto referida a una práctica educativa – la enseñanza- entendida como experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010), no es ajena al mundo subjetivo de aquellos que la viven ni a los acontecimientos y circunstancias en los que se encuentran. Producir conocimiento sobre la enseñanza supone, como proponen estos pedagogos, una relación entre experiencia y saber y, por tanto

adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 45)

De aquí que no resulta posible explicar la experiencia de la enseñanza y la experiencia de la producción de conocimiento sobre ella. Esta experiencia reclama ser comprendida a partir de la resignificación de los discursos de los sujetos que la protagonizan.



### 3.2. El diseño de la investigación

La decisión de investigar la profesionalidad docente en la carrera de educador social del CFE implicó tomar decisiones muestrales acorde al diseño de un abordaje cualitativo. En este sentido, siguiendo a Valles (1999), la primera decisión que tomé fue seleccionar contextos relevantes al problema de investigación. Considerando la malla curricular de esta carrera, seleccioné tres materias anuales, que son estructurantes de la carrera - desde el punto de vista disciplinar- y que, a la vez, permiten atender a la inquietud de aproximación a materias diferentes de enseñanza, lo que sigue un criterio de heterogeneidad: Pedagogía Social, Introducción a la Educación Social y Práctico. Las tres materias podrían considerarse “teóricas”; sin embargo, al menos las dos últimas, lo son pero en una relación específica y estrecha con la práctica pre-profesional y, a su vez, también se diferencian entre sí en esa relación.

Estas materias tienen cargas horarias importantes, aunque diferentes en cada año: Pedagogía Social está presente en el primer año y en el segundo y tiene continuidad con Realidad Educativa Social de tercer año y de cuarto año. La aprobación de Pedagogía Social es requisito para aprobar Realidad Educativa Social I y II y también Metodología de la Investigación de Educación Social I y II (de tercero y cuarto respectivamente). A su vez, es la materia anual que más se relaciona con otras del NPFC (Pedagogía, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación). Por su parte, Introducción a la Educación Social es una materia de primer año, con continuidad en Práctico de todos los años siguientes. Es materia obligatoria para cursar y aprobar todos los Prácticos de la carrera y realizar la práctica pre-profesional.

Considerando esta relación entre las materias, tomé Pedagogía Social I y II como un contexto relevante. El segundo contexto relevante fue definido por dos materias relacionadas con la práctica pre-profesional: Introducción a la Educación Social y Práctico.

A partir de los dos contextos seleccionados, identifiqué tres casos individuales por cada uno de ellos, en total seis. Los seis casos individuales se tomaron en base a criterios de heterogeneidad y accesibilidad de un universo de catorce docentes a cargo de estas materias. El criterio de heterogeneidad quedó contemplado al considerar en la selección,

la formación de origen de los docentes, su trayectoria como docentes y como educadores sociales, su tránsito por la “formación docente” y/u otra de carácter universitario. Intenté también contemplar condiciones diversas del desarrollo de la enseñanza eligiendo docentes que al momento del trabajo de campo durante el año 2012, se desempeñaban en Institutos del Interior del país. De esta forma, busqué la posibilidad de encontrarme con experiencias y significaciones diversas de la enseñanza a pesar del denominador común: la profesión de educador social.

El criterio de accesibilidad responde a “consideraciones pragmáticas” tal como alude Vallés (1999, p. 91) citando a Hammersley y Atkinson (1995, p.38), que, para esta investigación, estuvieron basadas en el conocimiento previo a partir de haber integrado el mismo colectivo docente en CENFORES en años anteriores y tener, por tanto, posibilidad de contacto directo para invitarlos a participar.

Junto a estas decisiones muestrales identifiqué a la entrevista en profundidad como la técnica que mejor permitiría acceder a una descripción densa de las experiencias en la enseñanza de estos docentes. Vallés (1999) indica que este tipo de entrevistas “permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada) en las palabras y enfoques de los entrevistados.” (196). El mismo investigador señala que la entrevista en profundidad presenta más ventajas frente a técnicas cualitativas como la entrevista estructurada, entre las que destaco que facilita el “seguimiento de preguntas y respuestas (incluso por derroteros no previstos) en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo.” (Vallés, 1999, p. 196)

Esta elección de la entrevista también significó el reconocimiento de que, como propone Sanmartín (2000), la entrevista se inicia en realidad con las preguntas que se hace a sí mismo quien investiga:

Preguntar es una de las salidas a la energía que salta de esa diferencia de potencial entre ignorancia y deseo de conocimiento y que se traduce en un primer cuestionamiento a uno mismo en busca de respuesta. Otra cosa diferente será llegar a formular preguntas efectivas a los actores o a los informantes a quienes finalmente entrevistemos (Sanmartín, 2000, p.106)

De esta forma, la preparación de las entrevistas supuso un proceso de construcción para la formulación de preguntas que las guiaran, aunque considerando que no se trataba de una “mera y directa traducción” (Sanmartín, 2000) de aquellas preguntas iniciales de investigación. De esta forma, transité ubicando los temas y subtemas que necesitaba tratar con los docentes, primero, para luego avanzar a preguntas concretas, por lo que no me quedé en el “guión” que plantea Valles (1999). Si pretendía encontrarme con las narraciones de la experiencia vivida en la enseñanza por los docentes–educadores sociales, entendí que la entrevista (y las preguntas-guía de éstas) debían llevar a que el entrevistado pudiera proponer un discurso en el que desarrollara “todo un conjunto de descripciones y opiniones desde las cuales podamos inferir pautas, valores, principios o creencias en operación.” (Sanmartín, 2000, p. 111)

Identifiqué en las preguntas de investigación las categorías enseñanza, docencia, producción de conocimiento sobre la enseñanza y profesionalidad, como base para formular las preguntas-guía. Al momento de realizar cada entrevista, la pauta elaborada y el posicionamiento respecto al tipo de entrevista (en profundidad) permitieron suficiente libertad para plantear las preguntas, a la vez que flexibilidad para repreguntar y hacer otras intervenciones. Las seis entrevistas, que se desarrollaron en aproximadamente 60 minutos cada una en un periodo de dos meses, fueron registradas en documentos de audio y luego transcritas.

El proceso de análisis continuó con lecturas sincrónicas de las entrevistas y anotaciones, en el marco de lo que proponen Taylor y Bogdam (1987), respecto de que el análisis “es un continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y análisis de los datos van de la mano.” (158).

Para estos investigadores, el análisis implicaría diferentes etapas; una primera, incluye lo que estos autores llaman “descubrimiento en progreso” referido a “identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.” Una segunda etapa supone la codificación de los datos y el “refinamiento de la comprensión del tema de estudio.” (Taylor y Bogdam, 1987, p. 159)

En el proceso de esta investigación aprendí este continuo y que, como también proponen Huberman y Miles (1991), lo que ellos denominan la “condensación de los datos”,

efectivamente tiene lugar en todas las fases. A partir de las anotaciones que hice en las primeras lecturas sincrónicas de las entrevistas, identifiqué temas emergentes que me condujeron a los primeros agrupamientos y que luego fui relacionando con las categorías identificadas en las preguntas de investigación. Podría vincular esto con lo que Hammersley y Atkinson (2001) llaman, tomando de Blumer (1954), “conceptos sensitivos”<sup>15</sup> que serían aquellos que, aun cuando no tienen tanta especificidad como los “conceptos definitivos”, brindan un punto de referencia y orientan la búsqueda de significados analíticamente más profundos. Nuevas lecturas, esta vez sincrónicas y también diacrónicas, fueron llevando a conceptos más abstractos. Taylor y Bogdam (1987) entienden que “el desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo.” (163), Hamersley y Atkinson (2001) no niegan el papel que pudiera tener la imaginación en el proceso, al tiempo que reconocen que existirían ciertas estrategias generales que hacen posible la generación de los conceptos. La codificación que realicé (con soporte del programa MAXQDA10) implicó la revisión de agrupamientos y del análisis primario procesado a partir de las categorías indicadas, temas emergentes y conceptos sensibilizadores. Según Taylor y Bogdam (2001), “Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo.” (167).

En un proceso de comparación constante, como una de las estrategias de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss, trabajé en los discursos de los docentes y sus significaciones acerca de la enseñanza, los conocimientos que están implicados en la enseñanza, la participación en la producción de estos conocimientos y sus valoraciones respecto a la profesión docente. El método de comparación constante (MCC) resulta un procedimiento analítico que antes que proponerse como verificación de teoría, permitiría la generación de ésta. Se ha comparado este MCC con el procedimiento de Inducción Analítica (IA) y, generalmente, se entiende que el MCC es más aplicable a todo tipo de información cualitativa (documentos, entrevistas, observaciones, etc). Siguiendo a Glaser y Strauss, Taylor y Bogdam (2001) indican que este método supone la codificación y el análisis simultáneo para desarrollar conceptos. Y “mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente.” (155)

<sup>15</sup> Otras traducciones del concepto de Blumer refieren a “conceptos sensibilizadores”, por ejemplo en Taylor y Bogdam (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona. pp. 163.

Sin embargo, en el intento por construir teoría de forma coherente comparé incidentes de experiencia de los docentes siendo un mismo grupo y no grupos diferentes para la comparación como generalmente supone el MCC de la teoría fundamentada,

De esta forma, en una interacción constante con el referencial teórico fui llegando a la construcción de tres conceptos o proposiciones: experiencia de la enseñanza, sujeto productor y vida docente. Estos conceptos me permitieron estructurar la escritura sobre las significaciones que los docentes dan a la enseñanza en la carrera de educador social. La creación de esta nueva escritura supuso que durante todo el proceso de análisis y en el intento por resignificar los relatos de los docentes estuviera presente mi propia voz.

Para la validación de la resignificación propuesta, invité a los entrevistados a participar de una entrevista grupal. La convocatoria, aunque había sido anunciada al momento de las entrevistas individuales, tuvo lugar una vez avanzado el proceso de análisis. Esta técnica, considerada a veces como “grupo de discusión”, otras como técnica de la familia del grupo de discusión y otras como grupo focal (Valles, 1999) se caracteriza por la interacción de los participantes:

En tanto forma de investigación cualitativa, los grupos focalizados son básicamente entrevistas de grupo, aunque no en el sentido de una alternancia entre las preguntas del investigador y las respuestas de los participantes de la investigación. En vez de ello, hay 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. (Morgan, 1988, p. 9-10 citado por Valles, 1999, p. 294)

El uso de esta técnica, que tuvo sus orígenes en investigaciones de mercado y luego en grupos terapéuticos, para algunos investigadores, en el ámbito social, se diferencia de éstos. Elegí esta técnica, en la versión que Valles denomina entrevista grupal “formal” (a la diferencia de la “natural”) dado que tiene la posibilidad de ser combinada con otras técnicas de investigación cualitativa y, en especial, la entrevista en profundidad. Vallés refiere a que el uso combinado puede ser complementario.

La complementariedad que buscaba estribó especialmente en encontrar, a través de esta técnica, ideas y significaciones emergentes que reforzaran y validaran la interpretación realizada. La situación de interacción que permitía la entrevista grupal podía resultar en la ventaja que indica Vallés (1999) al respecto, en el sentido de que el propio escenario grupal genera lo que refiere como “efecto de sinergia” citando a Stewart & Shandasani, 1990, p.16) es decir que surjan intervenciones de los participantes como reacción a las intervenciones de otros también presentes.

La preparación de la entrevista grupal también incluyó una pauta elaborada para guiarla, que tuvo, como insumo, elementos del análisis hasta ese momento realizado. De este modo, y con el objetivo de resituar a los participantes en el escenario de sus significaciones respecto a la enseñanza y la profesión docente, y provocarlos a nuevas reflexiones, la formulación de preguntas incluyó segmentos de las entrevistas individuales, aunque sin identificar a los autores.

La entrevista grupal, aun cuando presenta ventajas importantes en términos de la interacción ya referida y también de flexibilidad y economía (Vallés, 1999), exige, sin embargo, reunir a un grupo de personas, en un mismo lugar y al mismo tiempo. Además, supone contar con un espacio cómodo para el desarrollo de esta reunión, sin interrupciones. En el caso de la entrevista grupal que propuse, encontré importantes dificultades en estos dos sentidos. Finalmente, la instancia grupal no pudo constituirse con la totalidad de los entrevistados; por diferentes razones, solo tres de los seis entrevistados pudieron participar.

Todo el proceso de análisis estuvo vertebrado por el convencimiento y consciencia de mi participación como autora de la interpretación. Siguiendo a Bolívar (2002) podría identificar en este proceso un tipo de trabajo intelectual para dar un orden a la “experiencia de un modo tal que produzca una red de conceptos que agrupen los elementos comunes mediante categorías con algún grado de abstracción.”(Bolívar, 2002, p. 11) Sin embargo, el proceso de análisis que desarrollé estuvo matizado por una forma de interpretación que se esforzó en contemplar que “lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que expresan.” (Bolívar, 2002, p. 11-12). Atendiendo a esto, quizá podría ubicar esta investigación un punto de equilibrio: “entre una interpretación que no se limite, desde dentro a los discursos de los entrevistados, ni

tampoco una interpretación desde fuera, que prescinda de los matices de los discursos narrados.” (Bolívar, 2002, p. 16)

Por último, debo referir a las entrevistas que realicé a informantes calificados. Fueron dos entrevistas en profundidad que podrían calificarse como “trabajo exploratorio” dado que tuvieron como objetivo obtener insumos para el marco teórico referencial del análisis, en particular para el subcapítulo sobre la “Formación de los educadores sociales” y sobre “el contexto político y pedagógico actual de la formación de los educadores sociales”. Se trataba de presentar información actualizada y argumentada para escenarios que no cuentan aún con estudios u otros relatos escritos.



## Capítulo 4. El análisis

### 4.1. La experiencia de la enseñanza

La enseñanza como experiencia histórica y social remite a los sujetos involucrados en la relación pedagógica, pero el sujeto docente es quien la vive como protagonista. Es protagonista de la intencionalidad, de la influencia, de la mediación. Vivir la experiencia de la enseñanza supone, siguiendo a Larrosa (2009), que “algo le pasa” al docente, no se trataría solo de “algo que hace el docente” por la mediación y la provocación. Quizás, mejor expresado aun sería decir que en eso que hace intencionalmente y en lo que no hace o no es intencional, siempre también “algo le pasa al docente”. Rescatando en parte la propuesta de experiencia educativa de Dewey (1953), y luego a Sennett, (2009), Contreras y Pérez de Lara (2010) acompañan a pensar que el docente “sufriría” o “padecería” la experiencia-enseñanza-relación pedagógica cuando la vive.

#### 4.1.1. La experiencia de la provocación

La enseñanza es influencia, es provocación al otro como expresión de una relación que se instala.

Quando el otro se fascina con lo que yo le estoy presentando, eso me parece, cuando uno logra como, (...) tiene que ver con que uno cree y le gusta esto, lo que yo enseñó lo creo y me mueve, si no, me parece que sería difícil como contagiar eso a los estudiantes. Y a veces se logra y a veces, no. Pero cuando al resto empieza como a engancharse, eso..., o, por lo menos, que le, no sé si engancharse, engancharse no quiere decir estar de acuerdo o que le guste, engancharse es poner energía, ponerse a pensar para discutir, para preguntar, para lo que sea, no necesariamente para casarse con las ideas que uno plantea. (6-Pfo. 38-39)

Uno se da cuenta que el otro está generando algunos quiebres, que es algo muy nuevo para ellos, es algo que, por no sabido, por no conocido, no se parece a nada de lo previo. Y eso genera algunos cambios, por lo menos, para mí es gratificante ver esos movimientos de, esos clic, que tienen que ver con cambios de formas de pensar, formas de concebir, no solamente lo educativo... (4-79)

En estos testimonios parece expresarse consciencia de ser parte de una relación (pedagógica) y de tener algo que ver con lo que le pasa al otro; quedarían visibles dos movimientos: la responsabilidad de lo propositivo, de la provocación (Meirieu, 1992) y también la vivencia de la enseñanza, del modo que propone Contreras (2010), como experiencia más que como práctica, porque “está más en el lado de la vivencia”. La vivencia del docente, su receptividad a que algo suceda al otro (se “enganche”, haga “clic”) está presente, al tiempo que puede identificar que eso tiene efecto en él. No le es indiferente al docente lo que les pasa a los estudiantes, si se enganchan o no, si se fascinan o no y esta no indiferencia a los efectos remite a una dimensión política de la relación y a una pedagógica: la política supone posicionamiento y sentido de lo que se propone como enseñanza, la pedagógica supone la elección, en consecuencia, de un lugar como docente en la relación. La expectativa de que el otro se enganche aunque “no necesariamente para casarse con las ideas que uno plantea” remite a un docente que ubica al otro –estudiante- en la posibilidad de decir sin repetir, de preguntar, de buscar respuestas, de producir, un docente que orienta su enseñanza no como exclusiva transmisión en una relación en la que se coloca a sí mismo en la posibilidad de diálogo y de afectación por lo que el otro dice o por lo que al otro le pasa.

Vivir la enseñanza supone que el docente ponga en acto la influencia que propone Contreras (1990), la provocación del deseo de aprender de Meirieu (1992):

...o sea, vivir lo que parecía que Neil proponía en su Summerhill como ahí, jugar un poco a la sorpresa, a descolocarlos, a que eso habilite un estado de pensamiento, de problematizar cosas, de movilizar ellos cosas (...) había, no sé, libros, audio, una cosa más física, unos zancos, otras cosas afuera, el descoloque de, ¿y esta demente, qué está haciendo, qué es esto? Pero que a la vez, se suman (...), El intento es, “esto fue... tal cosa, “ahora vamos a ver un video de Summerhill y lo vamos a empezar a hablar”, como tratar de partir de otro lugar para poder

acercarse a esa cosa teórica. No niñamente, no una cosa de infantilizarlos... (5-Pfo. 79-82)

La enseñanza como provocación no se confundiría con la animación (Meirieu, 1992), aunque ambas puedan estar asociadas con el acceso a “objetos culturales”; una, la animación, implica poner una propuesta de objetos culturales “al servicio de la demanda de los individuos”; la otra, la enseñanza, por el contrario, buscaría “hacer posible esta demanda”. En el “jugar un poco a la sorpresa”, “a descolocarlos”, como dice la docente entrevistada, se distancia de la animación, se acerca a lo que Meirieu (1992) propone como la tarea del docente, que tiene que ver más con provocar el deseo y con hacer “deseables los objetos culturales”. La docente asume “crear el enigma o más exactamente en hacer saber un enigma.” (100-101)

Entonces, cómo combinás eso con algo que tenga un poco de atractivo, un poco de vistosidad, un poco de sacudir para que estén más disponibles para otra cosa, que esa sorpresa, esa cosita como distinta, que yo, en términos de organización de clases, muchas veces, era como de arranque, eso. Sin caer, también era como sin caer en el consumo de actividades, que no sea que: ay, a ver, ¿qué trae hoy?, y si no trajiste nada me aburro, me embolo y no me gusta la clase. No una cosa de muy activista, pero sí como de, esto es pensar teoría, también, cómo se genera eso, cómo se genera ese gustito por, está re bueno leer y pensar teoría. (5- Pfos. 79-82)

Pero la provocación no es solo la del deseo de aprender, es también la provocación de una “relación con el saber” (Charlot, 2006) según sea la disciplina de enseñanza. Y es en esto, donde los docentes dejan visible que ponen en juego el conocimiento específico (el de la Práctica y la profesión de educador social y el de la Pedagogía Social) y también, especialmente, el conocimiento “pedagógico del contenido”, al decir de Shulman, o mejor, como quedó definido en el marco teórico: el “saber pedagógico y el didáctico”. La dimensión epistémica y la política- pedagógica de la enseñanza se dejan “ver” de esta forma en las decisiones que toman, las de priorización de ciertos “fragmentos” disciplinares, las de distribución de tiempos, las de la elección de estrategias y textos.



...en estas asignaturas, ...de una cuestión bien individualizada, de seguimiento, de producción, de poder ir a los estudiantes, devolviendo sobre lo que van pudiendo decir, que a veces es poco y a veces mucho, pero sí claro, es una materia que uno diga, ta ... después con los parciales, (no es principio y final)... sino que tiene mucho que ver con lo que van recibiendo y formulando ideas, así, como una cuestión bien de individuación, de...necesito “a ver Juan qué está pensando”, presionarlos para que puedan decir cosas. O sea, no funciona, te cito el libro y nada más. (2-Pfo.27).

Una idea del tipo deseable de relación con el conocimiento es lo que está presente en este párrafo: aquella que el docente tiene convicción que debe promover en sus estudiantes y en la que parece reafirmarse ahora, su ubicación en la relación sosteniendo la provocación; es la docente quien identifica que esta materia requiere que el estudiante “pueda decir cosas” que supone ideas, pensamiento y entonces una verbalización de ese pensamiento. Que los estudiantes realicen esta verbalización es lo que lleva al docente a plantear a su vez una relación de “individuación”, para ir sabiendo lo que pueden pensar, para “presionarlos para que puedan decir cosas” al tiempo que ir “devolviendo sobre lo que van pudiendo decir”.

#### 4.1.2. La experiencia del otro y la experiencia de sí

La enseñanza estaría indisociada a los sujetos de aprendizaje: el otro, tiene sus modos de aproximación, sus miradas, se posiciona frente al saber y ante la misma enseñanza.

...uno tiende a pensar reproducciones escritas, algo de expositivas y bueno, yo agarré unos grupos que estaba presente esto de la inquietud más audiovisual y bueno, hice una re planificación de lo que sería el segundo parcial, por ejemplo, y eso me llevó todo un trabajo para llegar a eso... (4-106-107)

...hay temas que me cuelgo con ellos, lo trabajo más y a veces tengo que...igual está bueno porque cuando ellos le ponen significatividad a un tema, a veces las oportunidades en clase son mucho más potentes que si yo me dedico estrictamente al programa y ... hay un tema que trabajo y es clave y en el grupo no suena y

bueno... después la gente no te va a entender mucho más porque está haciendo como... también, entonces, a veces yo prefiero bueno ajusto y esto lo trabajo menos.(3-Pfo.49)

La disposición a reformular los tiempos del trabajo, a postergar temas del programa o repensar su priorización se relaciona con lo que los estudiantes “ponen significatividad” y también con lo que le pasa al docente (“hay temas que me cuelgo con ellos”). El interjuego de lo que le pasa a uno y al otro se manifiesta y el docente no lo ignora, no lo pasa por alto. Las decisiones que toma ante una situación como la que en el “grupo no suena” un tema, aun cuando sea “clave”, podría hacer suponer que la propuesta de este docente sería atender lo que demandan los estudiantes y su proceso. Esto, sin embargo, no parece confundirse con enseñar siguiendo fielmente los intereses que manifiesten los estudiantes sin considerar los propósitos del curso: la responsabilidad de la mediación sigue radicando en el docente que toma las decisiones aunque suponga “ajusto y esto lo trabajo menos”, porque reconoce que “a veces las oportunidades en clase son mucho más potentes que si yo me dedico estrictamente al programa”. Quizás las “oportunidades de clase” es una forma de incluir al otro en lo que pase en clase y en las orientaciones que va adquiriendo el curso, que pueden de esta forma alterarse o cambiar sin que por ello signifique que el docente pierde su lugar.

Algunos docentes reconocen lo que quedó identificado como la tercera dimensión de la enseñanza, una dimensión intersubjetiva del encuentro educativo que implica “experiencia de alteridad”. El reconocimiento del otro como sujeto deseante y sujeto ético (Paturet, 1995), puede que sea posible primero con el reconocimiento de sí mismo en ese encuentro–lugar, y que va a tener algo que ver con la relación que los estudiantes puedan establecer con el conocimiento:

Que la “persona” esté “puesta en juego” habla de un cambio en la concepción del docente en la relación, en el encuentro: el docente pone en juego conocimientos y saberes, y también su persona, su afectividad, su subjetividad, sus opciones, sus sentidos. Y la persona es cuerpo, y como propone Mèlich (2006): “...todo en el ser humano es desde el cuerpo, es también sentidos, la vista, el gusto, el sabor, el olor, la caricia, el oído, la música, el tono, el ritmo. (125)

...hay algo del conocimiento de sí que me parece que está, del vínculo con el conocimiento y con los otros...creo que el conocimiento de sí y algunas estrategias hacia el conocimiento, hacia desarrollar y el acceder conocimiento y la capacidad de transmitirlo. (2-Pfo.116)

El conocimiento de sí, es experiencia de sí y experiencia de tú (Gadamer, 1977), que solo es posible en relación. Contreras y Pérez de Lara (2010) apoyándose en esta noción gadameriana reflexionan: “La experiencia del tú es pues siempre la experiencia de mi relación contigo. Esa relación, que es a la vez una relación de autoconocimiento, y de conocimiento de la relación en sí, es siempre posibilidad de conocer e imposibilidad de conocer del todo (...) La experiencia del tú es dejar que el otro se convierta en una experiencia.” (30)

La intencionalidad de la enseñanza, la responsabilidad del docente por el encuentro, supone la anticipación, la “preparación” y para algunos docentes en esa anticipación no queda afuera la persona – docente. Uno de los testimonios va en este sentido:

...supongo que juega eso de la preocupación por dar una clase, armar una clase, preparar una clase, llevar una clase, como desde la más previa a la cosa en el momento, la energía en el momento, el despliegue en el momento, el *acting*, seducción, le llaman algunos. O sea, la cosa del rato de clase, de qué tiene que poner uno corporalmente, gestualmente, tiempos, en ritmos de ese rato... (5. Pfos.36-38)

La persona puesta en juego desde antes del encuentro, desde la preparación, lo que implica que el tiempo de “exposición”, el tiempo de la energía, el tiempo del cuerpo no es solo el tiempo-momento del aula-clase. Y luego, el “momento”, el “rato de clase” supone otro tiempo, el del “despliegue”, el “acting” que cual si fuera un actor, tuvo su tiempo de ensayo y preparación. El docente se prepara, se implica y se expone, en el “rato de clase” busca la seducción...la ¿provocación?.

Otra docente reconoce la implicación, aunque desde otra perspectiva, más cognitivista, refiere a la manera en que queda expresada en el encuentro, a partir también de la “preparación”, la anticipación:

...intento desmitificar además una cuestión del ser docente, esa cosa del saber, medio embroma, y uno se da cuenta que ellos... uno se equivoca y a veces ta, que los dejo... a veces es intencional, a veces por ejemplo, cometo un error para ver si ellos lo pueden devolver y lo hacen, eso está bueno, no? como que ellos estén como, en esta ...distancia que tenés que tener como estudiante, de no creerte todo, de que ellos hagan su opción. Entonces trabajo sobre mí, la implicación... (3-Pfo. 49)

En lo que plantea este testimonio parece, sin embargo, dibujarse una tensión entre considerar al otro, un otro, “deseante y ético” o sostener la relación en el plano epistémico de Todorov, aquel por el cual “conozco o ignoro la identidad del otro”. De esta forma, en el intento de desmitificar lo que sería el lugar de “poseedor del saber absoluto” del docente, podría estar instalándose una relación solo en el plano “praxeológico” (Todorov, 1998), lo que significaría, en este caso, que “asimilo al otro a mí, le impongo mi propia imagen”. La tensión queda de manifiesto en tanto también se expresa el intento por que “ellos hagan su opción”. Quizás, en el “trabajar” sobre la implicación aparece el esfuerzo por resolverla y buscar una ubicación en la relación, donde la imagen del docente – su perspectiva, sus formas de comprender y mirar– no traspasen la frontera que lo ubica en la “fabricación” del otro. Aquí está en juego la influencia de la enseñanza y la tensión que con frecuencia se manifiesta en la educación entre la *poiesis* y la *praxis*, entre la fabricación del otro, teniendo una idea anticipada del resultado al que se quiere llegar (del objeto a fabricar) y la acción misma de educar, la que no tiene más finalidad que ella misma. Siguiendo a Meirieu (1998), quien reflexiona sobre esta tensión retomando a Aristóteles en compañía de Imbert, Arendt y Castoriadis, la balanza se inclina a repensar lo educativo en términos de *práxis*, “como acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo, definida con antelación.” (Meirieu, 1998. 62) Porque “en la *praxis* la autonomía de los otros no es una finalidad; es, y no jugamos con las palabras, un comienzo: es todo lo que se quiera menos una finalidad; no está terminada, no admite ser definida por un estado o

unas características cualesquiera.” (Castoriadis, 1975: 104 – citado por Meirieu, 1998: 62-63)

En el tipo de relación que manifiestan (desean) establecer, los docentes explicitan al mismo tiempo una concepción del otro–estudiante de educación social. El otro está presente en su adultez primero, lo que podría permitir un tipo de encuentro diferente:

...genero un tipo de vínculo con los estudiantes que es bastante no sé, pensando más el trabajo con adultos, creo bastante poco en la cuestión normativa, (...) esto de la asistencia, la cosa, no? esto que tiene que ser sí o sí por una cuestión reglamentaria como que creo bastante poco y que si los tipos no se enganchan con algo porque interese, digamos, nada, no creo que aporte, entonces trato en general de instalar un tipo de relación como bastante llana en esto de somos adultos no? me parece que es bien distinto al vínculo que uno puede instalar con un adolescente, con un niño... (1- Pfo.43)

...hay cosas que está bien, yo en esto... que ellos tienen que conocer con claridad, yo no paso la lista, pero les pido respeto en la entrada y salida, no esto de entro y salgo cuando se me canta ...pero yo en marzo les explico: ustedes son grandes, están acá porque quieren, si tienen ganas se involucran y si no, son ustedes los que se pierden el espacio de trabajo...estas cosas aprendí a explicitarlas a principio de año y generan resultado en el trabajo. (3- Pfo. 50)

El encuentro con el otro, (supuestamente, esperablemente) adulto, provocaría considerar la posibilidad de “construcción de lo común” (Rodríguez, 2008) de otra forma, inseparable casi con la posibilidad que tiene ese adulto de elección, de opción, de posicionamiento, y por lo mismo de un tipo también diferente de relación con el conocimiento:

...en realidad esta cosa más de discutir, que a veces el estudiante, esta cosa que reclaman las verdades, no? queremos verdades, está bien, es parte de la función, esto de la trasmisión y lo hago la mayor parte del tiempo, pero también la posibilidad de instalar discusiones sobre, que no van a desembocar en una

respuesta unívoca, no? me parece que, que, creo que eso es el tipo de cosas que intento instalar y que me resulta bastante divertido en esto de ir construyendo, este, de ir construyendo digamos el producto de la clase colectivamente.(2- Pfo.43)

Aunque este docente manifiesta conocer al sujeto estudiante a partir de lo que demanda, (“verdades”) también lo quiere re-conocer con posibilidad de otra cosa, de relacionarse en forma autónoma con los “fragmentos” disciplinares y de posicionarse en el encuentro. La enseñanza que se propone “ir construyendo el producto de la clase colectivamente” expresa un sentido del encuentro, como búsqueda de construcción de “lo común”, que en realidad se ubica en el orden de lo político. Siguiendo a Lidia Rodríguez, lo que importa sería considerar las “lógicas de construcción” más que solamente los contenidos de lo común. Porque en ello también va la concepción del otro y la direccionalidad del proyecto: “En el horizonte utópico de radicalización democrática, la construcción de lo común, antes que en un contenido busca su fundamento primero en el reconocimiento de la igualdad radical del otro (Dussel, 1998). Condición de posibilidad del diálogo en el sentido freireano, el orden dialógico se propone como histórico, socialmente construido. No se trata de lograr consensos o construir mayorías, sino de la producción de una novedad a partir de la convergencia en lo común de lo diverso. Lógica que tiende, entonces, no necesariamente a la eficacia, sino más bien a la justicia.” (Rodríguez, 2008: 35)

Demandar “verdades” se opondría a esto, y también que se transmitan “verdades”: significaría por un lado que son posibles las “verdades”, aquello que explica todo, ¿lo absoluto?, ¿lo universal e inmutable? Al tiempo que dicho, transmitido, por un docente que se espera sepa, y “tenga” la verdad, una verdad que es idéntica para todos, subyacería una concepción `positivista del conocimiento –absoluto, universal y neutral- y una expectativa de que la educación y la enseñanza deben /pueden transmitirla tal cual son. El riesgo de esperar las “verdades” reveladas por el docente, es el de no moverse (esperar) y desplegar una enseñanza dogmática, directiva basada, precisamente, en eso, la posibilidad de transmisión de un conocimiento estático y objetivado en donde en realidad no tendría lugar el diálogo ni la novedad. A esto parece resistirse el docente que, aunque acepta que puede proponer -y de hecho lo hace- una enseñanza directiva, prefiere la construcción con el otro que suponga otorgar sentido al encuentro, que se produzca algo “que no va a ser una respuesta unívoca”: entonces cabría preguntar ¿cuál sería ese “producto de la clase” que el docente espera se construya “colectivamente”? El conocer y

el aprender se tramitarían con otra lógica, en la que la construcción es con el otro, el otro estudiante, el otro grupo, y en la que ya no estaría en juego el mismo tipo de “verdades”, ¿podrían llamarse-considerarse “verdades provisorias”? construcciones que no se aceptan como únicas posibles, sino las posibles en el proceso de ese grupo, esa clase, junto con este docente.

Vuelve a aparecer, también, el efecto en el propio docente, le “divierte” esta búsqueda de “producción de una novedad” (Rodríguez) en lo que, por tanto, hay esfuerzo por no caer en la repetición de “verdades”, hay *praxis* (Castoriadis) e intento de incluir al otro desde su libertad de construir una relación singular. Otros testimonios refuerzan esta mirada de ese otro que participaría en la “construcción de lo común”.

Eso, poder despertar en el otro la voluntad de pensar sobre ese algo y que no lo reciban como pollito que es alimentado por la madre y lo degluten, eso es lo que me, lo que me gusta más. (6 - Pfo 39)

De alguna forma, el discurso de estos docentes se inclinaría hacia una enseñanza más desde la filosofía–pedagogía que propone Mèlich (2006), la de la ética y la “transmisión sapiencial del maestro” y en la que “se da siempre también la posibilidad de la transgresión de la palabra del maestro, y no se le dice al discípulo cómo tiene que transgredirla.”(33) En otros casos parecería que la multiplicidad del “otro” (en tanto grupo) con la heterogeneidad que supone, en edad y trayectorias de los estudiantes de educación social, no siempre habilita esa posibilidad del otro- adulto de co-construir, o al menos sus posibilidades de participación en este sentido se ven demoradas:

...que, puestos a discutir con otros, más allá de que uno siempre busca que los gurises o los jóvenes, uno pueda ir modificando y construir con el otro y que el otro critique lo que no y poder construir otra cosa distinta, pero claro, con adultos, que me pasa que tengo maestras, tengo profesores y tengo gurises que están, de 18 años... (4-Pfo.77-79)

En la educación superior, y en la formación de educadores sociales, los trayectos educativos previos de los estudiantes son variados. Aquellos que se interesan por esta propuesta muchas veces están ya trabajando en el campo educativo (a veces en ámbitos formales y otras veces no), han transitado por otras propuestas de formación profesional superior, como la Psicología, el Trabajo Social, la propia formación docente para primaria o educación media, o incluso están ya titulados en otra disciplina. Pero, también, se incluyen aquellos jóvenes adultos que egresan de la educación media. Sin embargo, esta diversidad de trayectorias podría ser habilitadora de otras cuestiones, de otro tipo de relación, una del tipo ético en el sentido mèlichiano. El testimonio de este docente, hablaría de la habilitación de una enseñanza ética a la que no se puede pensar sino desde la incertidumbre y la contingencia.

Pero hay, personalmente, hay cosas que yo digo: bueno, esto lo estamos planteando de este lugar y para nosotros es tan claro y para otros, que no, que, además, no son sólo que no conocen nada, sino que algunos han tenido ejercicio profesional desde otro lugar, o te cuestionan, entonces, revisar que no es tan básico y tan claro y también puede ser más complejo o criticable, entonces, revisar un poco las categorías. Eso es una cosa que me pasa...que me interpela algunos supuestos que tienen que ver con, además, no sólo con la docencia sino con la práctica de uno. (4-Pfo.77-79)

La relación que los docentes manifiestan establecer con los conocimientos disciplinares de su enseñanza, habla de apertura a la reflexión sobre ellos, a no considerarlos verdades absolutas o estáticas. Dicen sentirse interpelados o permitirse la interpelación. Una pedagogía de la finitud es la propuesta de Mèlich (2006): “Lo que una pedagogía de la finitud debe tener, como punto de partida es una explicitación de sus prejuicios. Esta explicitación significa también que el educador ha de estar dispuesto a cuestionar sus prejuicios y a tener en cuenta la(s) palabra(s) del otro.” (65)

... eso de escucharse uno y decís no, vamos a decirlo una vez más y luego lo reciclamos un poco. Porque uno a veces ... va escuchándose uno en lo que va produciendo a nivel de palabra, de cómo entienden la realidad o cómo debería construirse, que ta, que me parece que es eso, que de escucharlo tanto, me parece que empieza a ....a mejorar, a cambiar, a criticar. Me parece que lo que uno quiere

transmitir hace que uno repita discurso y el repetir el discurso, vuelve no? como a escucharse uno también. Entonces, me pareció que ha podido como mantenerme activa en... (2-Pfo.51)

Esto parece posible en el diálogo, solo existiendo el otro del diálogo, la conversación que me afecta y que hace que pueda “escucharse uno”. La conversación de la alteridad, diría Skliar (...), que puede aceptar al otro en tanto heredero, aun cuando hace con la herencia lo que puede o quiere sin ser “acusado de traidor”; conversación, entonces, que parece provocar en el docente un intento de evitar/esquivar el discurso moralizante, autoritario y sin sentido para el otro; conversación de alteridad que puede hacer que el docente esté expectante de oír lo que el otro diga y produzca, para poder “escucharse uno”.

#### 4.1.3. La experiencia de la relación con el saber y el conocimiento

En la disposición a cuestionarse subyace un tipo de relación con el conocimiento disciplinar, a la vez que una concepción del conocimiento que, en tanto posible de ser interpelado por otras miradas, hace visible su carácter social e intersubjetivo, su historicidad y normatividad. Y, en el sentido de Charlot (2006), el conocimiento-saber<sup>16</sup> implica relación con el mundo “... que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber. (...) es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y (...) una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo. (...) No existe saber que no esté inscripto en *relaciones de saber*”<sup>17</sup> (Charlot, 2006: 72). Esta conceptualización, siguiendo al pedagogo francés, supondría que el interés pedagógico estaría en el “proceso que conduce a adoptar una relación de saber

<sup>16</sup> En su obra “Relación con el saber. Elementos para una teoría” cuyo título original en francés es: “Du rapport au savoir. Elements pour une theorie Antropos.” Charlot (2006) propone, apoyándose en J. M. Monteil (1985), una diferenciación entre información, conocimiento, y saber por la que el conocimiento se ubicaría en el orden de la “experiencia personal de un sujeto” y “bajo el primado de la subjetividad “ lo que lo haría intrasmisible. Ubica al saber por el contrario, “bajo el primado de la objetividad” aunque asumido por un sujeto, por lo que considera a este último como conocimiento que se encuentra separado “de la envoltura en la cual la subjetividad tiende a instalarlo”. Aunque lo entiende construcción de un sujeto, podría “entrar en el orden del objeto” lo que lo haría posible de ser trasmisible. Esta diferenciación parece “ir contra” de lo que aparentemente está incorporado en nuestro léxico y prácticas para referir a estas dos nociones: comúnmente hablamos de producción de conocimiento para referir a aquel que una comunidad científica procesa en ámbitos académicos y también a aquel que “adquirimos” o “poseemos” en un momento dado, pero hablamos de saber para referir a lo que hemos “adquirido” a lo largo de un proceso (vida, etc.) y que se incorporaría incluso a la “forma de ser” de un sujeto. Una posible causa de esto podría ser la influencia de literatura – y perspectivas- anglosajonas, en las que se utiliza el término *knowledge que* tendría la doble traducción al español: conocimiento y saber, generando así un uso indistinto del término e incluso su confusión. En el marco teórico he optado por la distinción que realiza María Zambrano entre estas dos nociones, en este análisis, aunque refiero a la propuesta de Charlot, continúo teniendo como referencia la propuesta de Zambrano respecto a conocimiento y saber.

<sup>17</sup> La itálica es usada por el autor

con el mundo” que no sería solamente cognitiva y didáctica, sino también identitaria es decir, que remite a la relación con los demás y consigo mismo. En este sentido, la enseñanza supondría proponer una relación con el saber, pero más allá de la propuesta en sí, en tanto se trata de relación, la relación que el otro establezca resultaría una construcción de la misma relación pedagógica.

...me pasó por primera vez este año, que tuve dos grupos, tengo dos grupos de Pedagogía Social, no? uno en la mañana, los miércoles y otro en la tarde, los jueves y esta cosa de decir bueno, uno en realidad va a lo mismo pero después lo que se produce es completamente distinto no? en esa cosa de la co-construcción de la propuesta de la clase, y me parece que eso, es bien interesante, y el año que viene agarraré más grupos y poder como jugar y me parece como algo bien interesante. (1- Pfo.43)

De esta forma, revela su apertura a lo imprevisto, a lo que pueda suceder en el encuentro con el otro. Y al mismo tiempo, deja visible y posible que el “otro” – grupo no se repite, es siempre otro, con el/los que tendrá que instalar si se quiere una nueva relación para “co-construir” la propuesta. En esa preocupación por dar lugar a la construcción y a la posibilidad de encuentro del otro con el conocimiento dejan ver la inquietud por la responsabilidad, como compromiso ético y pedagógico, por el otro:

...a mí me demandó mucha lectura, muchas horas de preparar las clases, muchas. Que, obviamente, en una primera versión, en un primer año no queda como (...) Me fui con un montón de ideas de, esto hubiera estado bueno hacerlo..., como de muchas horas de pensar las clases, de planificar, en el sentido de sí, está bien, lo que yo quiero, pero de cómo se hace para que se enganchen con tal fulano, tal texto, tal idea. (...) Como el trabajar sobre eso, para mí hay una parte que es como metodológica, un poco, de cómo mover cabecitas, como eso: cómo fulano te puede hacer pensar en lo que vos estás pensando en Educación social y en lo que viste en tu trabajo, en la visita de introducción, desde un lugar mucho más teórico. (5- Pfo.30)

Aparece inquietud por “mover cabecitas”, por provocar movimiento (¿actividad?), que a su vez provoca movimiento en el propio docente: “Me fui con un montón de ideas... esto hubiera estado bueno hacerlo...” La responsabilidad por el otro es pedagógica y es ética, tiene que ver con el cuidado del otro, el respeto al otro y a su proceso como estudiante de educación social. Pero la responsabilidad también dispara preguntas al docente, cabría pensar qué hace con esas preguntas el docente

Entonces, es como bien interesante y también muy desafiante, en esto de decir: bueno, qué panorama puedo abrir yo, cómo le presento yo la Pedagogía social a alguien que no tiene, que empieza el primer contacto, cuando yo no tuve Pedagogía social en mi formación. (6-Pfo.17)

En las manifestaciones aparece el reconocimiento de la existencia de otros saberes que se ponen en juego para hacerlo posible. En algunos casos lo identifican con lo “metodológico”, otros como “estrategias”. Contreras (1990) incorpora esto a la noción de enseñanza como “estratégica”. Camargos y Pessate (2007) eligen también hablar de las estrategias del trabajo docente, considerando la definición del griego y también del latín *strategia*, se pone énfasis en la actividad artística que “exigem-se por parte de quem a utiliza criatividade, percepção aguçada, vivencia pessoal profunda e renovadora, além da capacidades de por em practica uma idea valiendo-se da facultade de dominar o objeto trabalhado.” (76) Desde esta perspectiva, es posible tener en cuenta que el “objeto trabalhado” que proponen Camargos y Pessate no se limita a un conocimiento, o un “conteúdo” como nombran, sino a “um proceso que envolve un conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção, seja por contradiação.” (76)

Aparece, entonces, la responsabilidad por el otro en las búsquedas de una enseñanza que demanda “estrategias” y, por tanto, saberes pedagógicos y didácticos que habiliten las operaciones mentales propias de toda relación con el conocimiento. En este sentido, se advierte la atención a las formas de aproximación - y de relación- de los estudiantes a los conocimientos de la disciplina que enseñan:

De trabajar con grupos, con dinámicas de trabajo (...) más de interpelar, de poner en relación, de trabajar las relaciones grupales y algo de lo individual, a veces hice algunas entrevistas individuales, también, con los estudiantes. (R- Pfo 70-71)

Introducción es una materia que tiene, plantea muchas cuestiones grupales y eso viene también de antes, no todos los alumnos funcionan bien grupalmente. (4- Pfo 106-107)

Se dibuja la responsabilidad ante la construcción de una relación con un conocimiento específico pero, además, si se tiene en cuenta que en la nueva malla curricular (en el marco del Plan 2011 - CFE) hay materias nuevas, como la Pedagogía Social que fue incluida como asignatura específica, que se relaciona con la Pedagogía (del Núcleo de Formación Común Profesional) pero que, a la vez, se diferencia y se encuentra en proceso de construcción. Esto introduce una tensión especial: la de la construcción de la relación del docente con una disciplina en construcción, al tiempo que debe proponer su enseñanza y, eventualmente, asumir el desafío de participar en la construcción disciplinar. Las asignaturas vinculadas a la práctica pre-profesional, Introducción a la Educación Social y Práctico, no escapan a procesos de búsqueda y reflexión, también de construcción, en tanto el campo va teniendo ampliaciones, nuevos ámbitos de actuación, instituciones y culturas institucionales diferentes y diversas, y políticas educativas que se reorientan para considerar otros sujetos de la educación. La instalación de la formación en el interior del país (Artigas, Paysandú, Maldonado, Canelones) abre a nuevos desafíos para la enseñanza en este sentido.

Pero en la relación pedagógica y en la relación con el conocimiento el otro también es el colega con quien discutir, consultar, contrastar perspectivas. La posibilidad de contar con el otro-colega para el intercambio, para el pensar compartido habla de pensamiento en relación, ubicándose en el nivel praxiológico de Ferry, e iniciando un trabajo de teorización apoyado en la mediación de otros (colegas y también lecturas, etc):

Pero como de tratar de charlar con otros, con algunos, que (...), son los que son, no era tan casual con quienes. Es buscado con quienes...como tratar de ver qué le...,

qué le mueve a uno la cabeza, al otro, con qué se puede enganchar, a partir de qué se puede pensar, recrear cosas. (5. Pfos. 79-82)

...o pedirle consejos a otro, en esta situación, de no poder transmitir...no llega... pero es más una búsqueda con algunos colegas, de ver qué está pasando, que es un problema de ver cómo se está haciendo la docencia. (2- Pfos. 61)

El sujeto social y político-docente se expresa en esta relación, en este nivel de praxis, de trabajo praxiológico donde tiene oportunidad de intercambiar y contrastar perspectivas y miradas, de buscar respuestas. En “relación” el docente puede encontrar sus respuestas sus opciones y tomar sus decisiones, ejercer su libertad, diría Castoriadis. Siguiendo los testimonios aparece la apertura, la disposición pero también se manifiesta un reconocimiento de las implicancias para la enseñanza de trabajar con otros colegas.

Y ahí lo que me hubiera encantado es tener un poco más, que extrañé, con respecto a los otros años, la cuestión de equipo docente, por lo menos, dupla. Se siente mucho como la diferencia; yo, en Práctico, trabajábamos de a dos siempre y de a cuatro, a veces. Y eso tiene sus dificultades, pero sirve un montón, suma un montón. Y eso extrañé, como de pensar sola, porque lo podés poner, hacer, hay horas de coordinación, hay horas departamento, pero tá, en las condiciones estas; yo qué sé, (...) Juan arrancó acá en setiembre. Entonces, antes, cruzábamos unos correos de qué estás dando, qué, cómo, una cosa mínima de coordinación de textos y de temas. No de cómo hacemos esta clase entre los dos, es otra cosa. Y ahí perdés, o sea, pierde la clase, porque es una cabeza pensando ese rato. Yo me acuerdo de cosas de cuando pensaba, justamente, en equipo docente y es eso: el otro tiene sus ideas, sus ocurrencias. Esa cosa de qué se te ocurre para trabajar, eso lo perdés en este formato de yo y mi clase. Capaz que son un poquito más ordenadas, porque hablar de a dos o tres adentro de un salón siempre tiene un monto de que te solapás, te pisás, habla el otro, perdés el hilo. O sea, no es aquella cosa perfectita del profesor con su hilo conductor, que yo en eso soy como re cuadradita. Entonces, capaz que son más ordenadas, que eso hace un poco a la claridad, si querés, pero para mí, en relación a lo que pierde, en total, te da pérdida trabajar uno solo. (5- Pfo. 32-34)

El trabajo con otros, la búsqueda de mediación en el colega, ha sido una forma de vivir la enseñanza en ocasiones anteriores (“y eso extrañé, pensar sola”) y por tanto no se queda en un nivel de deseo o expectativa. Cabría preguntarse si esto no es precisamente lo que habilita la disposición actual. Si se toma en cuenta que en el marco institucional CENFORES, la enseñanza, en especial de Práctico pero también de otras asignaturas, tuvo como característica singular el trabajo conjunto de dos docentes y/o de más de dos docentes a cargo de un grupo, bien valdría considerar las implicancias pedagógicas y didácticas de este compartir la clase. Por un lado, las implicancias referidas por el docente, al identificar los aspectos complejos, tal como: “hablar de a dos o tres adentro de un salón siempre tiene un montón de que te solapás, te pisás, habla el otro, perdés el hilo” que le pone obstáculos a la fluidez y claridad de lo que se quiere poner en juego. Pero por otro, la consciencia de que a pesar de que las clases solo, sin el otro colega: “son más ordenadas, que eso hace un poco a la claridad” no le inhabilita a dar valor al trabajo con otros: “te da pérdida trabajar uno solo”. Pero la pérdida no es solo para el “trabajo del docente”, el docente visualiza que la pérdida es para los estudiantes también: “Y ahí perdés, o sea, pierde la clase, porque es una cabeza pensando ese rato.” Lo que se pierde parecería estar colocado en la riqueza posible de lo que se produce siendo más de uno pensando, conduciendo esa clase. Esto retoma la responsabilidad por lo que se produce y por el otro. Sin embargo, el valor pedagógico estaría depositado no solo en conducir una clase compartiendo con otro, sino también en poder pensarla juntos: “Yo me acuerdo de cosas de cuando pensaba, justamente, en equipo docente y es eso: el otro tiene sus ideas, sus ocurrencias. Esa cosa de qué se te ocurre para trabajar, eso lo perdés en este formato de yo y mi clase.” Es el efecto en el mismo docente, que no tendría que ver con “recostarse en el otro” en el sentido de: el otro prepara la clase y yo me descanso en él. Tendría más que ver con “cómo hacemos esta clase entre los dos, es otra cosa”. Es decir, entre los dos tiene que salir algo distinto de lo que saldría si estuviera sola (del “formato yo y mi clase”), saldría la producción de una novedad también, por lo que la enseñanza se convierte a un doble movimiento de construcción de lo común, uno con el colega y otro con el colega y los estudiantes. El colega también es un igual singularmente otro y diferente al igual- singularmente otro – estudiante.

Esta apertura, referida a lo que podría llamarse una “tradición” en la enseñanza de la carrera de educación social, irrumpe ahora de alguna manera en una institución que no ha transitado por caminos similares en las propuestas de enseñanza. Se trata de una institución que tampoco ofrece, desde el punto de vista organizacional y administrativo, la posibilidad para esta carrera del trabajo en duplas y en la que la docente sugiere que a

pesar de ofrecer “horas de departamento” no encuentra las condiciones adecuadas para concretar un trabajo compartido en el sentido deseado y valorado.

La “tradición académica” (Davini, 1995) en la formación docente (aunque no exclusiva de ella), promovió el docente responsable y a cargo de su grupo y, basada en supuestos positivistas, también el docente que “posee” y se basta con sus conocimientos. Pero quizás podría decirse que esta tradición, aunque no necesariamente en su total pureza (no sería posible concebir que alguna vez se constituyera como perspectiva única), se ha visto reforzada con una visión limitada/recortada de la libertad de cátedra y la autonomía por la que el otro colega también puede ser un “extraño” en mi clase, lo que supuso el docente “isla”, un docente que detentaba la autoridad del conocimiento y de la propuesta de enseñanza, una vez que cerraba la puerta de su salón. La libertad de cátedra y la autonomía han sido bandera de reivindicación docente, parte de la defensa de la dignidad del oficio y el control del trabajo docente frente a los “embates” de políticas neoliberales y corrientes tecnicistas que promovieron la “intervención” de expertos, relegando la participación del docente a la “ejecución” de la enseñanza (Contreras, 2001). En este sentido, podría entenderse la necesidad de sostener la reivindicación; sin embargo, tal como estos mismos autores acompañan a reflexionar, valdría la pena considerar el marco ideológico de la concepción, de estas banderas y por lo mismo repensar sus supuestos. Aunque empiezan desde hace unos años a tener lugar otras propuestas, sobre todo en espacios de formación permanente y de posgrado, en las que se concibe la posibilidad del trabajo compartido, con el colega en el aula también, cabría analizar qué es posible en el marco de las actuales estructuras y cultura institucional y si ésta estarían dando lugar/posibilidad a rupturas o a continuidades. Cabría interrogarse si la perspectiva y vivencia que trae el docente de la carrera de educación social, podría de alguna forma ser compartida por los actores de la formación docente actual, (por todos los que construyen finalmente la cultura institucional y sus políticas) por tanto, a quienes construyen la futura institución universitaria de educación.

La presencia que tiene en los discursos de los docentes la vinculación de los conocimientos disciplinares de la asignatura que tienen a cargo y el perfil de egreso del educador social, podría provenir de un modelo que se permite romper con supuestos que han estado hegemónicamente subyacentes en una tradición académica, los de una formación basada en una relación de “práctica como aplicación de la teoría” o incluso, de la “teoría como momento mediador de la transferencia de una práctica a otra práctica,”



según el análisis de Ferry (1990). Los testimonios que siguen, permiten introducir una reflexión en torno a la relación teoría – práctica implícita:

Y bueno, ¿qué puede uno leer desde la Educación social hoy, por qué pensar en Pestalozzi, por qué es importante pasar por algunas lecturas de 1700, de que nadie hablaba de Educación social? ¿Por qué la mitad del curso de Pedagogía social o más de la mitad, nadie habla de Educación social, (...) las preguntas como más básicas, pero que uno dice... también están en los primeros años de la formación. Y esto, a mí, para qué me sirve, si yo venía acá a hacer un curso que no sabía muy bien de qué era, que había venido a jugar con unos niños, ese imaginario en los estudiantes de primer año de Educación social sigue estando y entonces, ¿yo por qué tengo que estar leyendo Rousseau, por qué hablar de esta gente?, que yo no elegí hacer Magisterio, ahí como desarmar un poco esa cosa y darle sentido desde la Educación social fue de lo más interesante del curso. Pensar eso, un curso pensado desde y para la Educación social. (5- Pfo. 30)

...lo pienso en Práctico porque hay algo de la dimensión, de lo que es ser educador social que no está bien trabajado, que a mí me queda como una cuestión de cierto vacío... que tiene... (...) de cómo los estudiantes logran producir sus imágenes de qué es ser educador social pero yo siento que hay algo que no hemos podido con claridad trabajar los docentes... como que es muy exploratorio todavía en la propuesta hacia los estudiantes. (2. Pfo.71)

En la propuesta de estos docentes con respecto a la enseñanza de las dos asignaturas que fueron elegidas para este estudio, se expresa con contundencia la especificidad de la formación de los educadores sociales, mientras se hace visible la importancia de pensarla en tanto relación teoría- práctica implicada en la orientación y finalidad de la formación. La enseñanza en el marco de la formación del profesional educador social no podría reducirse a la “teoría” de la profesión. El perfil de egreso tiene presencia y peso en la enseñanza de estos docentes, que buscan no perderlo de vista y “articularlo” con las propuestas teóricas. La forma de expresar el compromiso con la profesión puede estar ubicada en la posibilidad de pensar la enseñanza y la formación en el sentido del modelo ferriano, centrado en el análisis, aquel que propondría una relación de *regulación* de teoría y práctica: “la teoría como base de regulación de la práctica” (Ferry, 1990: 81) que



“se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo...” (77) y, a la vez, que “...excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico. (...) excluye también que se le pueda dar valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica.” (79) Esto se hace explícito a través también de la preocupación por pensar la evaluación en relación con la enseñanza:

...es eso, cómo intentar generar en la propia evaluación una coherencia y que no sea la evaluación después un corte normativo más dentro de la institucionalidad, incluso ahora que estábamos con el segundo parcial y esa cosa, que dijimos, bueno no, que podamos empezar a enlazar algo de lo teórico y práctico y que el parcial que eso se traduzca en 5 carillas algo que el sujeto integre cosas, que es tan difícil en esta cosa de diferentes asignaturas, que cada uno piensa su evaluación, sus cosas y que lo que promovemos es la fragmentación más radical. Cómo empezar a generar puntos de intersección también en la evaluación, no? que es difícil pero que viste que ahí hay una punta que trasciende la asignatura y que pone a jugar con otras... (1- Pfo.91)

... después yo creo que hay algo que para mí, que es lo que yo todavía tengo, siento la mayor debilidad y que tiene que ver con la evaluación, el qué se evalúa, cómo evaluar y qué evaluar en estos niveles. Y, no sé, yo quiero evaluar el proceso productivo de los estudiantes en torno a su pensamiento, la reflexión como futuros educadores, qué parámetros tengo para ver eso, hay parámetros mínimos? No, no me queda muy claro. Hasta dónde es admisible algunas cosas en el proceso y... ahí siento que personalmente me cuesta más todavía, tengo más baches y que no he podido tampoco más allá de objetivar algunas cosas, en esto más del otro como produciendo su propia imagen de educador social y qué cosas está incorporando y qué cosas no ... (2- Pfo.116)

El compromiso con el perfil de egreso se manifiesta con claridad, al tiempo que la evaluación aparece en este testimonio firmemente asociada a la enseñanza. En estas palabras se expresa la intención de una búsqueda por superar la fragmentación, por conducir una enseñanza que mire por la formación de los sujetos en forma global. Parece

buscarse una evaluación que se integre a un proyecto de enseñanza sustentado en construcciones teóricas, político - pedagógicas y didácticas y por tanto no tendría un fin en sí mismo. La finalidad de la evaluación sería la de mejorar el aprendizaje distanciándose de enfoques como el psicométrico, promotor de la medición de los cambios conductuales que la educación produciría en el individuo, es decir, como propone Edith Litwin (1998) una evaluación que incluye a “las relaciones y las implicancias del enseñar y el aprender”, que tiene que ver con “juzgar la enseñanza, juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (13)

Otra tensión que se manifiesta en la evaluación introduce un nuevo aspecto que se manifiesta en la enseñanza. Sin embargo, esto no se expresa como tensión con respecto a la formación de los educadores sociales, tampoco vinculada a una asignatura específica:

Entonces, está (..) en realidad (...) como que la evaluación es, digamos, la calificación es la única evaluación y es difícil pensar otras ...de la evaluación sobre todo que ellos entiendan que no es... o sea, es lo instituido, ehhh, yo empiezo a trabajar la evaluación del proceso, todo el tiempo, no? evaluación del proceso de formación, del trabajo en aula, ...implementamos como algunos dispositivos, yo hago una síntesis de la clase anterior cada clase, en la medida de lo posible para que cada uno de los que no estuvieron, trabajo el orden del día de cada clase, como para ordenar, trabajo la idea de que ellos están en situación de aprendizaje, porque tienen que ser conscientes de su aprendizaje, qué van aprendiendo, a partir de preguntas, en cuanto al campo... y además por otra cosa, porque otra cuestión que nos implica es generar una sensibilidad docente de la formación, diferente. (3-Pfo. 47)

La tensión que se manifiesta bien podría ser de cualquier asignatura: la “calificación es la única evaluación”, resulta un juicio de disconformidad respecto a un tipo de evaluación que parecería que la docente asocia con un enfoque psicométrico (Litwin, 1998), y el control de los aprendizajes logrados. Y en tanto no conforma como tal, busca una alternativa, aunque identifica que “es difícil pensar otras”. El intento pasa por “sobre todo

que ellos entiendan que no es... o sea, es lo instituido”. Esta evaluación por medio de la calificación es, entonces, reconocida como la propuesta institucional y la que, aun si no conforma, hay que seguir. La opción parecería ser ajustarse a esto, proponiéndolo a los estudiantes de esta forma, a la vez que “empiezo a trabajar la evaluación del proceso, todo el tiempo, no? evaluación del proceso de formación, del trabajo en aula,” La evaluación del “proceso de formación” podría estar referida a la evaluación formativa, que implica, al contrario de la anterior, de la sumativa, la evaluación durante el proceso de aprendizaje con el propósito de mejorarlo, es una evaluación que *“debe garantizar que los medios de la formación correspondan a las características de los alumnos”* (De Ketele, 1993, p. 6)

Sin embargo, no es posible afirmar esto, en tanto en el testimonio no se hace referencia a ninguna de las tres etapas de la evaluación formativa: “la recolección de información relacionada con los progresos y dificultades de aprendizaje de los alumnos; la interpretación de esa información con la fundamentación referencial y, en la medida de lo posible, el diagnóstico de los factores que originan dificultades de aprendizaje en el alumno; la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación de la información recogida.” (De Ketele, 1993, p. 6) En su lugar se manifiesta la implementación de “algunos dispositivos, yo hago una síntesis de la clase anterior cada clase, en la medida de lo posible para que cada uno de los que no estuvieron, trabajo el orden del día de cada clase, como para ordenar, trabajo la idea de que ellos están en situación de aprendizaje, porque tienen que ser conscientes de su aprendizaje, qué van aprendiendo, a partir de preguntas, en cuanto al campo...” que de esta forma resultan en una modificación en la propia propuesta de la enseñanza. Cabría preguntarse si este tipo de propuesta, que supone un esfuerzo al docente, está basada, acaso, en una ilusión por “contrarrestar” la tensión de la disconformidad con una evaluación de tipo sumativa. Y si esta ilusión no se ve reforzada por otra, la de una enseñanza que contempla el proceso del otro, aunque esto sea una aspiración muy difícil de concretar.

Cabría de todas formas preguntarse si esto responde, quizá, a interrogaciones y búsquedas sobre la enseñanza en este nivel. Por otro lado, para algunos docentes, parece ser que el escenario aula de la enseñanza es novedoso y también podría abrir a interrogaciones y búsquedas.



Y la docencia de aula, para mí es una cosa muy novedosa. Entonces, la preparación de las clases, la selección de los textos, el regirse por un programa, el tener que seleccionar porque no da el tiempo para hacer todo, el tener que ser quien presente, por primera vez, en esto de estar en primer año, un campo disciplinar nuevo a los que llegan, es como re desafiante. (6-Pfo.16)

Lo novedoso está en la organización en un aula que define precisamente una espacialidad para la enseñanza... y una estructura particular: la “clase”.

Capaz que a mí lo que me descoloca es la modalidad, el aula. O sea, no me siento extraña o extranjera teniendo que enseñarle algo a alguien, porque de eso, esa es mi profesión, de última. Pero sí es extraño tener que hacerlo entre cuatro paredes, con 40, todos sentados, mirándome para adelante, en dos horas y cuarto los tipos se levantan y se van y no hay vuelta y tener que calificar y, o sea, capaz que es la modalidad de la enseñanza lo que a mí me descoloca. No el hecho de enseñar algo a alguien. Eso, me parece que, el tema es cómo conjugar la modalidad con lo que se supone que uno sí sabe hacer. (6- Pfs. 21)

Así planteado, lo que a esta docente le “descoloca” es lo que ha sido tradicionalmente naturalizado como enseñanza: la “clase” en el espacio-tiempo del aula, propio del formato escolar fundacional de la modernidad (Terigi, 2006). Dos asuntos interesantes que se derivan de esto. Por un lado, pensar quién es el “descolocado”: el docente que se acerca a la enseñanza en este nivel de educación superior, desde la “experiencia de la enseñanza” en la educación social, lo que supone otros ámbitos de actuación, de praxis, de provocación, de mediación, de relación con el otro y con el saber. Y supone una organización espacio-temporal diferente.

Hay cosas que yo, con otro énfasis, evidentemente, con otros tiempos y con otros objetivos, venían de mi práctica, de cosas que he trabajado en Educación social, con gurises, con jóvenes y con algunos adultos, también, con adultos... (4- Pfos. 70-71)

Por otro lado, un segundo asunto tiene que ver no solo con visualizar una eventual “dificultad” de los docentes a ajustarse, acomodarse a esta estructura de la enseñanza, sino especialmente que abre la posibilidad de la pregunta: ¿Habría otros espacios tiempos posibles para la enseñanza en este nivel superior de formación? Si bien el marco referencial de este análisis sugiere tomar el aula-clase como un espacio “revelador de intencionalidades, cargada de valores y contradicciones” al decir de Da Cunha (1997), al mismo tiempo sugiere que este espacio no necesariamente se limita al “tiempo clase”. La enseñanza en este nivel podría tener otras coordenadas temporales – y espaciales- que significarían poner en evidencia la enseñanza misma, dejarla desnuda, sin encasillarla en una estructura única posible. Otros testimonios hablan de una familiaridad con la estructura aula- clase; se trata de aquellos que han transitado por la formación docente (previa o posterior a la formación en educación social) y como docentes en el nivel secundario de la educación. Identifican “otros recursos” y dan cuenta de reconocer las diferencias de pensar la enseñanza en este ámbito.

“Porque vos explicás clarito”, ahí hay algo como de la formación docente, que yo supongo que es lo que juega, como de, en resumen, hace 17 años que yo estoy pensando en: tengo esto, cómo hago para traspasar esto a lo otro, en una situación de clase, que no es lo mismo que en un centro juvenil, en un taller de no sé qué. O sea, pensás, organizás distinto, una clase es una clase y tiene como algunas características el traspaso de esos contenidos que, capaz que cuando las pensás para otra actividad en otro contexto, metodológicamente, hay recursos distintos.” (5 – Pfos. 36-38)

Pero, al mismo tiempo, dan cuenta que la enseñanza, que tiene que ver también con la transmisión, tiene posibilidad con otros tiempos y espacios. Así, en el lugar de esa aparente dificultad que manifiesta el docente quizás podría identificarse una posibilidad, al menos una disposición- apertura, a pensar la enseñanza en tanto situada e histórica, en otras coordenadas, las que se entienda más adecuadas.



#### 4.1.4. La experiencia de la enseñanza y la experiencia de la docencia

Según lo que expresan los docentes, se entiende la enseñanza como vinculada a otras actividades que serían propias de este nivel superior de educación, aunque en algunos casos es claro que se trata de sus expectativas para un futuro:

...para mí el espacio terciario, universitario, como las formaciones en ese nivel implican eso: la producción, el acceso a un circuito de producción y poder como entrar en la circulación de producciones, produciendo y recibiendo y accediendo y estando y eso implica, o va de la mano de la posibilidad de investigar, de un tipo, un tiempo y un espacio de pensamiento y de reflexión sobre cosas, que no lo tenemos. (5- Pfo. 99)

...creo que la docencia sí, debería exigir otros movimientos, de investigación o... y de vínculo con la práctica profesional que quizás no son eh, el desempeño directamente, como la docencia no sólo como la... de dar clases, sino en esto más del docente como, .como sí, como constructor, como en la academia, una disciplina, pudiendo producir más allá de efectos en estudiantes, efectos en la profesión. (2- Pfo.105)

De esta forma, vuelve a aparecer el involucramiento con la formación y el perfil de egreso, y, especialmente aquí, se introduce también la preocupación por la “profesión en sí”, lo que habla de mirar más allá y para lo que la enseñanza no sería suficiente. Hay tres aspectos a considerar: uno, que la docencia no queda referida o limitada a la enseñanza (ni “a dar clase”) y sí basada en la posibilidad de producción y de investigación y también de vinculación con la profesión y sus problemáticas; finalmente, una noción de docencia similar a la planteada por el ternario enseñanza-investigación-extensión. Esto remite a los otros dos aspectos. El segundo aspecto que estaría siendo planteado en este testimonio es el que refiere al lugar del docente como “constructor”, “productor”: la noción de docencia se “hace carne” en la posibilidad del docente de verse, de ubicarse en el lugar de productor. Y por último, el aspecto que refiere al tipo de producción: “producir “efectos en la profesión”, que también tendría que ver con el ternario, en especial con la producción y con la extensión. Cabría preguntarse, en

paralelo, cuáles podrían ser los “efectos en la profesión” deseables o esperables en el mediano plazo, en tanto quedarían planteados como fines de la misma docencia.

...me parece que en realidad preferiría...conformar un grupo de investigación... sumando estudiantes, me parece que instalar como otra lógica de laburo donde, venir y dar clase como una cosa más dentro de una estrategia de intentar conocer un poco más de la educación social y la pedagogía social...” (1- Pfo.77)

En esa línea cabría la pregunta si lo que aquí aparece en la intención de integrar estudiantes a las actividades de investigación no tendría que ver con identificar ciertos fines- efectos en la formación y en la “profesión en sí”, en el sentido de una concepción de la “actividad científica” como la planteada por Javier Echeverría (1995) Esta concepción supondría discutir la clásica reducción de la ciencia al conocimiento científico y los dos “contextos de la ciencia” -el de descubrimiento y el de justificación- como insuficientes para abarcar la complejidad de la actividad científica<sup>18</sup>. Por lo mismo, siguiendo a este filósofo, supondría encontrar en la educación uno de los cuatro “contextos” que propone en su lugar: el contexto de educación, el de innovación, el de evaluación y el de aplicación: La educación sería aquel en el que se inicia esta actividad científica y sin el cual no serían posible los otros tres. En la educación y en la enseñanza estarían implicados sistemas conceptuales, de representaciones, de imágenes; y el aprendizaje supondría construir una forma de pensamiento propia de la disciplina que se estudia.

Incluir-se e incluir a los estudiantes en la producción estaría, desde esta perspectiva, significando el involucramiento de los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje en la actividad científica.<sup>19</sup> Esto llevaría a afirmar que la clásica “comunidad científica” sufriría una extensión para incluir a quienes tradicionalmente no han sido considerados: por un lado, el estudiante, como “aprendiz” de científico y, por otro, el docente, que en

<sup>18</sup> Echeverría (1995) discute la noción de que la ciencia se desarrolla en dos “contextos”, el de descubrimiento y el de justificación, como fuera identificado por Hans Reichenbach (1938) en “Experience and Prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge” por entender que de esta forma se reduce la ciencia al conocimiento científico. Sin embargo, Echeverría, que sostiene que “la filosofía de la ciencia ha dejado de ser únicamente una filosofía pura (o filosofía del conocimiento científico) para pasar a ser, además, una filosofía práctica, en el sentido de una filosofía de la actividad científica propone que estos dos contextos entonces no serían suficiente a una filosofía de una ciencia práctica y que la actividad científica se desarrollaría en cuatro “contextos”: el de educación, el de innovación, el de evaluación y el de aplicación. Echeverría, Javier (1995) « Filosofía de la ciencia » Editorial Akal, Madrid- España.

<sup>19</sup> Esto no ignora que en el ámbito universitario, en la propia UDELAR, los estudiantes tienen posibilidades de participar de alguna forma en la producción de conocimiento; sin embargo, aquí se quiere referir en particular a la posibilidad de que esta participación se realice a partir de una reformulación de la concepción de ciencia y de por tanto de inclusión en ésta (en la “actividad científica”) de la enseñanza y la educación en el sentido que propone Javier Echeverría.

estos ámbitos de la formación superior, al no tener tradición (fines, estructura académica, políticas) en la producción, no solo no se integró sino que nunca conformó una “comunidad científica”. Otra discusión habría que dar respecto a la categoría de “científico” y lo que está legitimado como tal. “Sumar” estudiantes en la investigación supone la posibilidad de concebir no solo la docencia, considerando que la misma tiene que ver con el desarrollo de los conocimientos y saberes específicos que hacen posible la formación de profesionales, sino también la actuación de esos (futuros) profesionales en el campo educativo, con las posibilidades de participación en las orientaciones y políticas para la profesión y el campo; y, fundamentalmente, la posibilidad de que tales profesionales comiencen a formarse como “productores”. Abrir a la posibilidad – y tener expectativas- de investigación y de producción y, finalmente, de generación de una “comunidad científica” no queda divorciado de los fines vinculados a “producir efectos en la profesión” si los que egresan son profesionales de la educación social, también productores, creadores. Esto va en consonancia con mirar la profesión en proyección y con ubicar la formación de los estudiantes –futuros profesionales– también productores, en un nivel superior, con posibilidad de cercanía con el “pensamiento original”, perspectiva no lejana si se toma en cuenta la proyección del Instituto Universitario de Educación (IUDE)

Sin embargo, las condiciones actuales, en el marco del Plan 2008 del SUNDF y el Plan 2011 de Educación Social, fundamentalmente en lo que refiere a la estructura académica, no son vistas como favorables a esta concepción de la docencia. Los docentes ponen esto de manifiesto señalando también su interés por las posibilidades que daría el IUDE en este sentido:

...soy de los que deseo que venga rápido el IUDE, con lo bueno, con lo malo que tenga, pero que venga, (...) Ahora no tenemos nada, área ni departamento, no tenemos, por eso estamos aceptando cualquier estructura, porque bueno, es una estructura, no tenemos nada. Para mí sigue siendo infinitamente mejor que lo que teníamos antes, porque estamos hablando de una carrera seria, con un plan pensado, que tiene horas de licenciatura, con investigación, con más específicas que antes y rompemos con la pavada de educadores de INAU (4- Pfo.166)



Se reconoce que la estructura en el marco del SUNFD ha implicado cambios, la estructura actual “es una estructura” a diferencia de la etapa anterior, del CENFORES, porque se trataría “de una carrera seria, con un plan pensado, que tiene horas de licenciatura, con investigación, con más específicas que antes”. Sin embargo, también se reconoce que no sería suficiente, “ahora no tenemos área ni departamento...” lo que no estaría habilitando la docencia como la proponen. Una docencia que significa trabajo con otros: colegas, estudiantes, comunidad. Una docencia que requiere de espacios de trabajo académico que incluyan el aula pero que no lo limiten a ésta, que conciba la interacción de los sujetos para poner en juego y en común búsquedas, construcciones, producción de conocimiento, en torno a la enseñanza y la formación de los profesionales de la educación social.

#### 4.1.5. La experiencia de rupturas y continuidades

En paralelo, la nueva institucionalidad, la nueva etapa vinculada al Plan de Estudios 2011, parecería dar a los docentes la posibilidad de hacer rupturas o al menos, de considerar la posibilidad de rupturas, respecto a “tradiciones” y modelos que caracterizaron la enseñanza desde la fundación de la carrera y gran parte de su desarrollo en el marco del CENFORES. Uno de los docentes se distancia de lo que para él ha sido una de las “tradiciones” de la formación de educadores sociales vinculada, además, a la asignatura que tiene a cargo:

...cuáles son las representaciones de la docencia que tenemos nosotros. Yo creo que muchas representaciones de compañeros tienen que ver con la transmisión de experiencia. Yo no estoy de acuerdo con eso, yo creo que la transmisión de experiencia es una parte importante, pero no es la docencia la (...) de la carrera. Entonces, también esta carrera se forma al principio, porque uno ha revisado algunas cosas, ha hablado con otros, la transmisión de experiencia, porque no había nada, entonces, esa transmisión ya funcionaba como formación o parte de la formación. En la medida en que nosotros nos planteamos seriamente una carrera o licenciatura, no podemos pararnos en el aula como una transferencia de experiencia. Eso, quizás, pueda ser para alguien que sea referente de una práctica, no para un docente. Yo creo que ahí hay algo de las representaciones docentes que tienen que estar en juego. (4- Pfo.126-127)



No existen investigaciones sobre los modelos pedagógicos de influencia en la enseñanza en esta formación, en nuestro país. Sin embargo, como indicado anteriormente, podría vincularse el modelo al que refiere el docente entrevistado, el de la “transmisión de experiencia”, al proceso que caracterizó en especial la enseñanza que tiene que ver con la Práctica. En este sentido, cabe tener presente, por un lado, que, como decía J. Camors: “Como toda nueva profesión cuenta con personas que han sistematizado una experiencia, no siempre acompañada de un recorrido académico” y por otro, que fue precisamente la Práctica la que supuso un trabajo intenso de sistematización -como área específica de la formación- y que resultaba novedoso en el ámbito educativo.

El docente que se manifiesta de esta forma, refiere a una nueva etapa de la formación en la que este tipo de propuesta no tendría ya cabida. El desarrollo que ha tenido la formación de los educadores sociales y el marco institucional actual, abrirían a la posibilidad – y necesidad- de superar este modelo. Un modelo vinculado a “la transferencia de experiencia” parte precisamente de la idea de experiencia posible de ser objetivada y transmitida. Es una idea de la experiencia que no acompaña la experiencia de alteridad y de construcción de lo común que en otros pasajes se sostiene, es una experiencia que se revela bastante lejana a aquella de Larrosa (2009), la experiencia que no encuentra un lenguaje para ser transmitida porque está cargada de singularidad y por lo mismo es irreplicable (principio de irrepeticibilidad). Es irreplicable y singular, y, a la vez, singulariza al acontecimiento (el “eso” del “eso que me pasa” dice Larrosa) y también al sujeto, (al “me” de “eso que me pasa”). “La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive.” (32) El modelo de “transferencia de experiencia”, corre el riesgo de dogmatismo y de tentación de imposición, porque abdica ante la “autoridad de la experiencia”. Superar este modelo, podría suponer conciencia de la finitud de la experiencia, sería partir de que “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma.” (Larrosa, 2009, p.40)

La manifestación de discrepancia con la docencia como “transferencia de experiencia”, aun cuando el docente reconoce que otros colegas configuran su enseñanza desde esta perspectiva, parece intentar ubicar su propuesta y su valoración de la docencia no como “modelo a seguir”. No descarta la transmisión de experiencia, pero la identifica más



asociada al rol del “referente de una práctica”<sup>20</sup> y no al del docente. De todas formas, incluso así cabría preguntarse si la alternativa no estaría en ubicarla en la pedagogía de Mèlich (2006), la del educador como “testimonio”, que aunque en un marco de posibilidad de transmisión de la experiencia, ésta no se realizaría desde el lugar de autoridad: “El testimonio nada tiene que ver con el experto, pero tampoco con el modelo. (...) Lo único que tiene el testimonio es su palabra. (...) “Así fue, así sucedió”, “Te doy mi palabra...” “Pero no la repitas. Haz tu propia experiencia....”” (Mèlich, 2006, p.66)

Aquellos docentes que han transitado por la formación docente introducen otra perspectiva y rescatan por lo general, como referencia, los modelos asociados a esta formación:

...nunca lo sufrí como una cuestión dicotómica “soy docente y soy educadora...¿cómo hago?...tengo un modelo que me gusta... me gusta la clase tradicional...me parece que a los estudiantes también les viene bien un poco de no tanto hipismo y tanto taller, (...) pero a la vez me ha servido también para dar un encuadre con cierta regularidad de lo que es un curso pudiendo también salirse de eso, porque el curso de Práctico también lo exige pero en realidad claro, a mí lo que, eso me ha dado un modelo que funciona en muchas cosas. Capaz que no puede ser el único, (...), un modelo docente tradicional es un modelo que funciona y uno con pequeños lineamientos que haga, en cómo dirigir la palabra... el conocimiento, o sea, de qué manera... quién tiene el lugar protagónico, un poco el docente, otro el educador social, mismo el conocimiento, creo que pudiendo hacer esos movimientos se estructura bastante una cosa de...el saber docente, de una función clásica más direccional que es para mí lo que no funciona a nivel terciario.. y es evidente la ...directiva y en realidad para mí el modelo... me es súper funcional a la educación social. Me permite pararme delante de una clase y dar una...eso, construir un lugar donde hay un saber en juego... esta trayectoria habilite a hacer estas cosas pero también ubicar el lugar del otro también y no tanto como en secundaria...pero me parece un modelo que sirve y que funciona. No como un déspota,... yo creo que esos corrimientos que da cada elemento que compone el ejercicio de la transmisión y la construcción que los estudiantes tienen que hacer, es bárbaro. (2- Pfo. 45)

<sup>20</sup> El “referente de una práctica” sería aquel educador que se encuentra en la institución designada para llevar adelante la práctica preprofesional y tiene la responsabilidad por el estudiante o grupo de estudiantes. No se corresponde con el docente de Práctico, de hecho no integra el equipo docente de la carrera ni la institución bajo ninguna figura.

Con estas palabras se expresa un docente que se permite rescatar el modelo tradicional de la formación, sin que ello le suponga un conflicto ideológico. El modelo “centrado en la enseñanza”, de Gatti, es identificado como “super funcional a la educación social” aunque no tiene que “ser el único”; de hecho, en el discurso aparece conviviendo con un modelo que podría estar más cercano al de la formación: el eje de preocupación estaría en “construir un lugar donde hay un saber en juego” sin perder de vista entonces una relación pedagógica en la que se reconoce que el protagonismo no es exclusivo de uno de los sujetos o de otro, o incluso del “mismo conocimiento”. sino de los tres; pero, una relación pedagógica en la que cada uno tiene, igualmente, su papel especial. Si, por un lado, podría afirmarse que en la interacción de los dos modelos habría una contradicción, por otro, cabría decir que se deja ver con total nitidez la imposibilidad de “pureza teórica” de la práctica o, si se quiere, de identificación en lo que hacen los docentes, de una representación teórica pura. Esto permite afirmar que las representaciones de los docentes implican una construcción no lineal, nada fiel a un modelo en particular y especialmente singular e histórica. ¿Qué supone esta construcción singular en este caso? En primer lugar, se trata de un modelo en el que el docente no deja de tener responsabilidad por el proceso y por lo que se pone en juego en cada momento. Sin embargo, descartando la directividad, característica del modelo centrado en la enseñanza, asume una responsabilidad que, como dice, “no como un déspota”, le permite “*dar un encuadre con cierta regularidad de lo que es un curso pudiendo también salirse de eso*”. Al mismo tiempo, esto le habilita a “*ubicar el lugar del otro también y no tanto como en secundaria*” lo que estaría diciendo que le permite identificar un lugar diferente del otro-estudiante de nivel terciario, también diferente al lugar que él-docente, ocupa en la relación. De esta forma, también toma distancia de lo que identifica es el modelo de la educación en este nivel. Habiendo pasado por la formación docente, cobra fuerza la representación que tiene de la misma, ubicándola en el modelo tradicional más puro. La construcción singular del modelo de docencia se manifiesta también en la búsqueda por una propuesta de relación en la que la docente se siente cómoda “*me gusta la clase tradicional...*” al tiempo que entiende que es pertinente y adecuada para la enseñanza y la formación de los educadores sociales: “me parece que a los estudiantes también le viene bien un poco de no tanto hipismo y tanto taller”. Esto introduce otro aspecto, la búsqueda por romper con un modelo que quizás pudiera calificarse de “tradicional” en la formación de los educadores sociales y que subyace en el imaginario y expectativas especialmente de los estudiantes. La representación que de alguna manera ha marcado esta enseñanza, supone precisamente lo opuesto a la “tradicción académica”; los estudiantes llegan a esta formación con expectativas de que la relación entre ellos y los docentes sea diferente a la que tradicionalmente han vivido en “el sistema educativo”.

La identificación de que la educación social no es la educación formal ha trasladado las representaciones a la formación de los educadores sociales, como se vio, no sin sustento: de hecho, los talleres han sido la tónica de la propuesta, desde sus inicios, en muchas de sus materias y el discurso pedagógico, en su proceso de construcción separado de la escuela, se estructuró con rupturas respecto al modelo tradicional. El taller, en tanto, adoptado por perspectivas con origen en el escolanovismo y la enseñanza “activa” (Freinet) y, también, por la propuesta de enseñanza de los educadores sociales, fue lo que marcó la diferencia con otras propuestas “escolarizadas” y habría quedado identificado con supuestos pedagógicos participativos que valoran lo que “trae” el estudiante por sí mismo, de modo que es esto y sus “intereses” lo que cuenta.

Para esta docente, salirse de “tanto hipismo y tanto taller” podría estar implicando intentar ofrecer una enseñanza diferente, en la que, efectivamente, conocimientos y saberes se ponen en juego, buscando evitar el riesgo de “vaciamiento de contenidos” que corre el “taller”, una enseñanza que supone ruptura y también síntesis de tradiciones. De esta forma, ser educadora social y ser docente no resultan en ella un problema de identidad: “nunca lo sufrí como una cuestión dicotómica “soy docente y soy educadora... ¿cómo hago?”

Otro testimonio de una docente, que también transitó la formación docente, rescata aspectos que le han resultado un aporte para la enseñanza en este nivel:

...mi sensación es que en Matemática me formó mucho,... el ambiente formación docente, en el sentido de: el que está dando clase le está dando clase a gente que sabe que va a dar clase...y eso era la gente que daba Análisis 2, que no era Didáctica, no era Pedagogía, no era alguien que estuviera..., y me parece que sentían mucho ellos el IPA, la responsabilidad de vos vas a ser uno de los míos dentro de un tiempo, entonces, yo te quiero recibir, te quiero enseñar a hacer esto de la mejor manera posible. Mientras, voy dando un curso de Álgebra no sé cuánto, pero que la preocupación no era sólo por el temario del programa de ellos, era como...” (5- Pfo.41)

Lo que la “marcó” no parece ser el modelo académico de la formación docente o, mejor quizás, es que trascendiendo este modelo, se permite ser marcada por lo que podría considerarse un principio político–pedagógico y ético, como la responsabilidad por el otro en tanto futuro docente /educador: *“la responsabilidad de vos vas a ser uno de los míos dentro de un tiempo, entonces, yo te quiero recibir, te quiero enseñar a hacer esto de la mejor manera posible”*. Quizás esto dé cuenta de que el modelo académico no fue, necesariamente, el único o el hegemónico en la formación docente. Y, quizás, también esto dé cuenta de una forma de vivir la experiencia de la formación (la de docente, la de la persona) en la que el modelo pierde la fuerza ideológica por la cual se lo identifica, debilitando quizás la interpretación más radical o perversa del discurso crítico-reproductivista. Desde una perspectiva crítica reflexiva, como la que propone Kemmis, Giroux y otros, aun cuando no se abandona el cuestionamiento a la hegemonía de supuestos positivistas en el modelo académico, se construye una mirada alternativa sobre la participación del docente y del estudiante, de la interacción intersubjetiva, habilitadora de otros énfasis y debilidades en el modelo y otros efectos en la formación.

Una docente aporta las características del modelo con el que se identifica, más cercano quizás al “centrado en el aprendizaje” de Gatti (2005b), diferenciándose del “centrado en la enseñanza”:

...uno apela mucho a quienes uno considera buenos profesores para uno y me imagino que intenta imitar y va por ahí, también, desde cómo plantea las cosas, desde los materiales que selecciona, desde si promueve o no discusiones en clases, me parece que tá, más allá de la formación me parece que uno apela mucho, también, a esto de su tránsito por el sistema educativo y quedarse con lo que a uno le pareció que era un buen docente o un buen docente, en este caso, a nivel terciario. Para mí es alguien que te hace pensar, no repetir de memoria, cosa que los estudiantes no es lo que esperan. Entonces, ahí también genera como algunos conflictos, cuando uno no es lo que el otro espera como enseñante. (6-Pfo.34)

Y también aparecen las “marcas” de un trayecto protagonizado como estudiante. Es interesante pensar las “marcas” diversas que deja el trayecto escolar de los sujetos y en especial la actuación de tal o cual docente; existen estudios en este sentido que se

centran en analizar cómo estas marcas hacen a la biografía escolar y deciden las opciones profesionales y, otras, permiten a los sujetos recordar su pasaje por tal o cual nivel. Este es el caso de una docente, seguramente de muchos otros también, en el que las marcas de la experiencia vivida como estudiante construyen la representación de la docencia: la docente entrevistada se apoya en la referencia a lo que resultó ser un “buen docente” en su pasaje por el nivel terciario. Retomando lo discutido antes, ¿podría deducirse que es el modelo hegemónico el que “marca”? ¿O podría ser precisamente lo que se “escapa de ese modelo? ¿Acaso tendría que ver con que el modelo hegemónico no es inevitablemente monolítico e implacable? ¿O con que la representación como construcción teórica, subjetiva del sujeto – estudiante en su momento – docente luego, ahora, es precisamente singular y resulta una síntesis ideológica personal sin dejar de ser colectiva y social?

...mi forma de entender el ser docente está muy asociada al sistema educativo formal vareliano, yo no quiero ser docente de ese, con ese modelo. (...) o sea, mi concepción del ser docente está muy ligada a eso y yo no comulgo con eso. Entonces, por eso te decía la aclaración: yo no soy docente, doy clase, soy más atrevida que otra cosa. (6- Pfo.68)

El testimonio de la docente refiere aparentemente al modelo de la “tradición académica” de Davini (1995) que, aun cuando no se haya mantenido en su pureza, es el que ha marcado intensamente a la formación docente y que dado los supuestos positivistas en los que se basa, desde otros ámbitos, incluso educativos pero externos al sistema; se lo identifica con la propuesta “vareliana” y se lo visualiza, como indica esta docente, como el modelo del “sistema educativo formal”. La manera de tomar distancia de este modelo (“no comulgo con eso”) la lleva a no adoptar la identidad docente: “yo no soy docente, doy clase”. Esto, que puede tener que ver con no encontrar un modelo pedagógico alternativo en la enseñanza actual, en lo que ya hay, puede estar abriendo la posibilidad de búsqueda de nuevas representaciones e identidades. Quizás, identidades que puedan resultar construidas de las tradiciones a la vez que de la ruptura con éstas y, por lo mismo, lleven implícito la posibilidad de cambio.

Otro testimonio de los docentes visualiza una distancia entre el modelo que predominaría en la formación docente y el que “trae” esta carrera como se indicó antes.



Pero eso a mí, para mí, no tiene que ver con que yo sea el mejor docente, porque no lo soy, porque, aparte, yo me puedo visualizar, sé que hay cosas que me faltan sino con que la modalidad de esta carrera es distinta y ellos la vivencian como algo mejor en la presencia del docente, pero no tiene que ver con el docente. (4- Pfo.125-126)

La posibilidad de “visualizar” (se) a sí mismo como docente, de mirar (se) su propia enseñanza (“sé que hay cosas que me faltan”) lo acerca a un docente que puede pensarse en este oficio, tomando distancia para mirar y pensar la enseñanza en este nivel y en esta carrera. Identifica así marcas particulares: “porque la modalidad de esta carrera es distinta”. Aunque propone que se traduce en “la presencia del docente”, reconoce que no tiene que ver con éste. Esto podría estar reafirmando la búsqueda de una nueva propuesta de enseñanza, de un modelo de relación pedagógica, que esta carrera – su historia y su realidad actual – está plasmando. Quizás lo que “trae” esta carrera sea la posibilidad de sacudir viejas perspectivas sobre la enseñanza.

...hay algo de esta carrera que está aportando a un lugar donde hay docentes, que es distinto y que los estudiantes valoran como bueno, porque que los estudiantes te planteen estas cuestiones, que no me las plantearon a mí, la planteaban de otros, también, y por eso digo, no es, no tiene que ver que yo haya sido bueno, o tampoco que yo haya sido malo, sino que tiene que ver con la modalidad; hay algo de lo nuevo que la Educación social en la forma de dar clase está instaurando que yo no puedo sistematizar y pensar qué es, porque no me he puesto a estudiar el tema, que se da porque te lo devuelven los directores, te lo devuelven los estudiantes, te lo devuelven los técnicos. (4- Pfo.128)

La percepción de que esta carrera “está aportando a un lugar donde hay docentes” estaría entonces en relación a modelos pedagógicos para la docencia, aunque no se limitaría a la enseñanza de los futuros educadores sociales, sino que se visualiza que estaría siendo “notado” en la institución de la formación docente.

#### 4.1.6. La experiencia del oficio docente

Cabría preguntarse si una consecuencia de esta búsqueda, despegándose de propuestas tradicionales, es que algunos docentes no se identifican como tales, sino como educadores sociales que “dan clase”, como indican algunos testimonios.

A ver... creo que, como medio plantel docente de este país, yo no tengo formación docente. Yo no diría que soy docente, digo que doy clase. Creo que ser docente son otras cosas, lo que, a ver, yo puedo estar muy segura del dominio de los contenidos que tiene el programa o que yo selecciono para dar o hago el recorte, según los que me parece que son las cuestiones más significativas para que alguien empiece en esto de la Pedagogía social y de la Educación social; por ahí, cosas que me voy dando cuenta que tengo que ir afinando, lo que alguien podría ubicar dentro del área de la Didáctica. En cuanto al manejo del conocimiento, de los contenidos, pero bueno, yo qué sé, el manejo de los tiempos, por ejemplo, de las clases, es algo que para mí ha sido todo un aprendizaje.” (6-Pfo. 19)

O preguntarse si la búsqueda precisamente es posible por esta misma condición, es decir, si valdría considerar que por un lado, el “no tengo formación docente” podría suponer no haber accedido a una titulación “yo no diría que soy docente”, o a conocimientos y saberes que ésta permitiría y que ahora exigen un aprendizaje en solitario : “En cuanto al manejo del conocimiento, de los contenidos, pero bueno, yo qué sé, el manejo de los tiempos, por ejemplo, de las clases, es algo que para mí ha sido todo un aprendizaje.”, por otro, podría constituir una oportunidad, podría suponer un margen de libertad para construir algo diferente como docente sin las marcas /limitaciones que los modelos tradicionales de la formación docente pudieran dejar y activar.

¿Cuánto de su formación profesional de origen y de las particularidades de la práctica profesional, que la mayoría de ellos despliega en paralelo, aportan a una búsqueda sin “ataduras” a perspectivas instaladas?

La dedicación a la educación social en cargas horarias muchas veces mayores a las de la docencia hace que no abandonen o no se despeguen de los requerimientos y supuestos



de esta práctica y a los avatares del campo profesional. ¿Esta cercanía con la profesión significaría posibilidad de una articulación diferente de teoría-práctica?

Vivir la experiencia de la enseñanza y la docencia tiene que ver con el agrado de lo que se hace y de lo que “pasa” en ella, pero también con el dejarse tocar y afectar en convicciones y en la relación con otros.

...yo creo que el ejercicio docente me encanta, es reconfortante y a la vez es, en algunos lugares, como interpelador a los discursos que uno va construyendo...” (2- Pfo.49); “Para empezar, me gusta mucho, si no, no lo haría. Lo disfruto muchísimo. (6- Pfo.36-37); “me gusta, salgo contenta...” (3- Pfo.66); “...no sé, es un escenario que me divierte mucho... (1. Pfo. 43); Y me encanta...porque además, como que con Secundaria tengo otra relación... (5- Pfo. 15-16)

La experiencia de la enseñanza tiene que ver con el cuerpo, con la fisicidad (Sennett, 2009) y con la pasión (Larrosa, 2009). Se dibuja en un juego de actividad-pasividad, que supera la visión pragmatista de la experiencia de Dewey (1953), Contreras y Pérez de Lara (2010) lo sintetizan de esta forma: “...se sugiere una idea pasiva de la experiencia (en el sentido de que nos hace algo, nos transforma) pero también activa, como disposición a que la experiencia pueda darse, a que algo pueda pasarnos (a que no sea un simple transcurrir pasivo de las cosas). (28)

Los docentes expresan su *enganche* con la experiencia de la enseñanza, con la puesta en juego de conocimientos disciplinares y de saberes pedagógicos y didácticos y con la relación y la provocación que entienden logran:

... hay como momentos de las clases en los que está muy presente esa sensación de eso anduvo, ese ratito, como que movió cabezas. (5-Pfo. 71) Momentos de clase, de verlos a ellos como entrando en eso: te invito a y como de haberse metido en la propuesta y que con eso les pase algo, como eso del ver, claramente, que les estaba pasando algo, algo de mover cabeza, de hacer pensar, de desacomodar cosas...” (5- Pfo. 74)

Así parecen permitirse disfrutar con la enseñanza, se exponen a vivirla en la dimensión de “pasividad activa” que sugieren Contreras y Pérez de Lara (2010). Lo que pasa, que afecta, es también lo que le pasa al otro, es ese vivir la experiencia que no puede ser sino con el otro, por el otro, y es del otro. La experiencia de la enseñanza se instala en una relación pedagógica tridimensional (epistémica, política-pedagógica e intersubjetiva).

Para empezar, me gusta mucho, si no, no lo haría. Lo disfruto muchísimo. O sea, económicamente no es rentable y, además, yo he tenido un solo grupo y me parece fantástico poder hacerlo así, no dependiendo de tener que vivir de eso y poder disfrutar de hacerlo con un grupo y poder meterle la energía a planificar las clases, a poder, no sé, básicamente, conocer a los estudiantes, poder seguirles los procesos, que si tuviera siete, ocho, diez grupos, sería impensable. (6- Pfo.36-37)

Pero vivir la enseñanza parece bastante incompatible para algunos docentes con una dedicación total en la docencia: disfrutar no conduce a buscar más situaciones de ese tipo que le permitan la experiencia, no es asociado con tener más grupos y por tanto hacer más de esto, por el contrario, conduce a que se elija “tener un solo grupo”, porque se percibe que requiere “meterle la energía a planificar las clases, a poder, no sé, básicamente, conocer a los estudiantes, poder seguirles los procesos, que si tuviera siete, ocho, diez grupos, sería impensable.” Este requerimiento de energía parece ser una elección del propio docente para vivir la enseñanza.

La vivencia del oficio docente queda también asociada a los lugares que se ocupan en la relación pedagógica, o a la vivencia de los lugares que se proponen, que también son elecciones, opciones políticas-pedagógicas:

...en realidad, a mí me encanta... por eso, además de que funciona, a mi ese lugar docente, que unos dirán es un egocéntrico, que te estén mirando y que te estén escuchando, es un lugar re agradable de estar, en el sentido de tener la atención, el poder poner a discusión...y poder debatir con el respeto y el lugar de cada uno, me genera mucho disfrute personal me gusta. Principalmente eso, disfruto mucho la instancia de clase, ese intercambio que, me ha costado también ¿no? de llevar a los estudiantes a su proceso de construcción y no, no de cállese escuche y



aprenda. De poder hacer, eso, darles un lugar en tiempo para que los tipos puedan pensar, pensarse, incorporar un poco... (2- Pfo. 47)

Nuevamente la elección de un lugar, que aparentemente se correspondería más al de un modelo pedagógico “centrado en la enseñanza”, es visto y vivido sin el autoritarismo y la arbitrariedad que podría caracterizarlo, sino construyendo una alternativa a la mirada crítica de este modelo, más del lado de las posibilidades que le otorga al docente en tanto poder vinculado al principio de educabilidad de Meirieu (2001), y, por tanto, en relación a la doble convicción respecto al sujeto que aprende y a sí mismo: “el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo que el sujeto puede conseguir lo que se propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que el otro lo consiga.” (26) La construcción de la alternativa: “es un lugar re agradable de estar, en el sentido de tener la atención, el poder poner a discusión ...y poder debatir con el respeto y el lugar de cada uno, me genera mucho disfrute personal me gusta” no deja de implicar un esfuerzo, que no se remite ya a lo teórico: “disfruto mucho la instancia de clase, ese intercambio que, me ha costado también no? de llevar a los estudiantes a su proceso de construcción y no, no de cállese escuche y aprenda. De poder hacer, eso, darles un lugar en tiempo para que los tipos puedan pensar, pensarse, incorporar un poco...” Se reconoce el esfuerzo y al mismo tiempo disfrute por el movimiento, por correrse de un lugar más clásico y directivo.

Al tiempo que con una concepción alternativa de la docencia vivir la experiencia de la enseñanza parece tener que ver con responsabilidad y compromiso con la formación de los educadores sociales, en especial con el compromiso por incidir en el perfil de egreso:

... el motor tiene que ver con eso, tener algún nivel de incidencia en la formación de los futuros educadores sociales, me parece que va un poco por ahí, que la cuestión de la docencia en sí mismo, como algo que está a priori. (1- Pfo.34)

La “incidencia en la formación” es elección de una forma de participación (Contreras,2010), la voluntad e intencionalidad de incidencia es decisión de participación, es praxis (Castoriadis, 1994), decisión de participación en donde se definan las orientaciones de la profesión, y la enseñanza y la docencia finalmente suponen eso, un

espacio donde se define la profesión. La decisión de tomar parte, de ser parte, es compromiso *a priori* respecto de la elección de la docencia, supone un posicionamiento político sobre las pretensiones relacionadas con la formación y la profesión. Cabría pensar qué lugares/ escenarios de participación (y posibilidad de incidencia) abriría la elección de la docencia, no remitida a la enseñanza.

...el ejercer la docencia, me parece que es la posibilidad de marcar algunas líneas en esto de qué es ser educador social en el Uruguay. O sea, el pasaje al Consejo de Formación también implicaba o implica, creo que todavía hoy, la posibilidad del desdibujamiento de lo que yo entiendo que es la Educación social y el ser educador social en el país. Entonces, abrir una formación nueva, sin contar con la gente que trae la experiencia anterior, no sé, me parecía que era un lugar donde había que estar. (6- Pfo.6)

El desafío – y la promesa- que incluía la institucionalización en el marco del CFE para esta carrera, y para la docencia, también podría implicar riesgos de “desdibujamiento” de la profesión. Vale recordar aquí considerar que el perfil de egreso del SUNFD es el de “profesional docente”, muy distante del perfil de egreso de la educación social. Integrarse al CFE y al SUNFD deja al desnudo una tensión evidente que seguramente tiene expresión en la dinámica cotidiana de la propuesta docente, en la curricular, en la organización institucional. El esfuerzo por conciliar (y unificar) la formación pone en tensión permanente los fines de la misma. De esta forma el escenario de la docencia en la carrera se presenta entonces como el espacio de participación para la incidencia en la formación y, además, como espacio de vigilancia y de cuidado por la construcción ya hecha. La vigilancia y el cuidado que debería así estar a cargo de quienes han sido actores directos del desarrollo de la enseñanza y del campo profesional de la educación social.

...lo que me trajo fue el nuevo plan. Esto de nuevo plan, nueva institución, cómo estamos, cómo pensamos la carrera cada 10 años y cómo incidimos, también en los gurises, en el perfil del egreso. Hay un momento en que el campo se amplió bastante, hay demanda de educadores sociales, rompemos con la lógica poblacional y etaria, institucional y etaria, ampliamos. Bueno, cómo formamos para eso, porque era como un momento bastante instituyente para mí y eso me atrajo. (4-Pfo.55)



El Plan de Estudios 2011 supone entonces promesa y, a la vez, desafío de proyección de la formación y de la profesión: “cómo pensamos la carrera cada 10 años” con consciencia de la responsabilidad por las políticas educativas que se impulsen, atendiendo a que la realidad del campo ha cambiado: “...*el campo se amplió bastante, hay demanda de educadores sociales, rompemos con la lógica poblacional y etaria, institucional y etaria...*“ La responsabilidad se manifiesta en la preocupación por “*cómo formamos para eso*” y finalmente en la elección de participar en la docencia.

Para mí es como una cosa medio romántica...sentir que tengo que dejar todo acá, porque ustedes van a ser como mis compañeros de equipo dentro de tres años, entonces, yo quiero lo mejor al lado mío trabajando, representándome en otro trabajo, dirigiendo ADESU, o sea, lo que a ustedes les pase, el recorrido de su formación, a mí me afecta, en lo que yo soy, en lo que dicen de nosotros, en con quiénes trabajo mis 30 horas cuando hago de educadora social, quiénes van a estar en las asambleas de mi asociación... (5- Pfo.95)

Estas expresiones hablan de un compromiso intenso “sentir que tengo que dejar todo acá” y con una opción clara por la formación de otros – futuros colegas- no cualquier sujeto, sino de los que también se hacen responsables ante la profesión, se comprometen y participan: “quiero lo mejor al lado mío trabajando, representándome en otro trabajo, dirigiendo ADESU”. Es una opción pedagógica que antes que nada es política como diría Freire. El compromiso, la responsabilidad de la docencia está íntimamente unida a la profesión de educador social, a las políticas respecto de ésta y la formación pero también por tanto a los cambios que pueda sufrir, reconociendo que pueden llegar con las miradas y las expectativas de las nuevas generaciones “que pretenden educar”

Y, además, dado también que uno va cambiando, tiene que ver con algo del contacto con las nuevas generaciones que pretenden educar. Cosas que luego uno va descubriendo lo que le aporta también en el sentido de...lo que es la formación de la educación social y quienes se acercan a ella, cómo la entienden y para mí ha sido como un punto de mucha inflexión (...) para poder tener contacto con quienes optan por ser educadores sociales y poder entender un poco hacia dónde, esas personas que van a ser quienes van a ser educadores... (2- Pfo.23)



Esta forma de vivir la enseñanza y la docencia ¿podría ser una forma de concebir la profesión? Una visión en este sentido de la profesión docente tiene implícita la participación en otros escenarios, no solo el de la enseñanza en el aula-clase, sino también en proceso de decisión previos, el diseño curricular de la formación por ejemplo, en el plan de estudios:

...aun con todos los problemas que tiene esta carrera, es un plan en el que participamos todos, es un plan mucho más serio, que mejora, tiene mucho más de lo específico que lo que tenía el otro plan y pondera un montón de cuestiones que tienen que ver con la práctica, que se relacionan con lo específico, que me parece importantísimo y eso a mí me trajo, este nuevo plan, el nuevo plan me trajo, decir: bueno, participé, también, en la construcción del plan ... (4. Pfo.53)

Cabe preguntarse qué tipo de línea de contacto se podría trazar entre la participación que se manifiesta ahora y la que ha caracterizado el trayecto, que culmina en 2011 con la inscripción de la carrera de educador social en el CFE. El compromiso y la participación parecen nacer de una historia de participación anterior aunque hacen que se integre a una forma de vivir y hacer la profesión docente. Una línea de contacto posible es la participación en la articulación de la construcción, necesaria para concebir/diseñar la formación en el nuevo Plan (en proyección universitaria) con el desarrollo del campo de la educación social. Esa articulación y la participación no tendrían el Plan como fin en sí mismo, sino que podría constituirse en una forma de vivir la enseñanza y concebir la profesión docente, cuidando de la profesión de educador social.

Hay un momento en que... el campo se amplió bastante, hay demanda de educadores sociales, rompemos con la lógica poblacional y etaria, institucional y etaria, ampliamos. Bueno, cómo formamos para eso, porque era como un momento bastante instituyente para mí y eso me atrajo. (4- Pfo.55)

La exigencia académica se integra de esta forma a ese cuidado y al posicionamiento respecto a la docencia; se trata de un docente que cuida del otro, como sujeto que aprende y como colectivo, el otro es el colectivo también:

...yo creo que algunas cosas está bueno estar, le sumamos...va en las tremendas ganas, la camiseta, la cosa más camisetaera de: tú vas a ser uno de los míos dentro de poco y por eso te voy a exigir un montón y en tres años nos vamos a presentar a los mismos llamados y voy a trabajar contigo en un equipo. O sea, esa cosa, para mí hay algo, ahí, como lindo, que es eso, como la responsabilidad de: yo te estoy formando para lo que yo elegí hacer. (5. Pfo. 94-95)

En la exigencia académica el docente asume la responsabilidad y el compromiso por la formación de los educadores sociales: “tú vas a ser uno de los míos dentro de poco y por eso te voy a exigir un montón”, hay una ética y una pedagogía de la finitud (Mélích, 2006) en el cuidado por el acceso de los estudiantes a la formación y no de cualquier forma. En la exigencia académica parecen asumir esa responsabilidad por la formación de quienes serán sus colegas. La presencia del otro— igual-futuro colega, guía el compromiso, ético y político pedagógico que significa dar lugar al nuevo, al que llega (a la profesión) (Arendt) y que por esto, deja de ser individual para incluir la construcción social del colectivo: el docente, en su ética, se hace responsable por la construcción del colectivo.

...o sea, hay una motivación política que tiene que ver con ser parte de un colectivo y que otros compañeros también, bueno, tenemos, nos parece que es importante poder estar en ese proceso y participar. (4- Pfo.49-50)

Los escenarios de participación se constituyen en aquellos espacios en los que el docente puede expresarse y ser parte de decisiones respecto a orientaciones políticas, y de construcción de perspectivas teóricas hacia la formación y la profesión. La docencia, que es participación, compromiso y responsabilidad habilitaría “otro tipo de desarrollo” personal en un interjuego con el campo profesional de la educación social. Un “desarrollo” que se diferencia del trabajo directo.

Entonces la docencia para mí siempre tuvo que ver con la posibilidad de tener un desarrollo y poder aportar desde ese lugar, luego de algunos años de experiencia, como un espacio, laboral a la vez, pero que permita otro tipo de desarrollo que no es el mismo que el trabajo de campo directo, en realidad como en esa búsqueda de

poder posicionarte distinto como educador social para pensar las prácticas y poder transmitirlos. (2- Pfo.21)

Si por un lado la docencia es asociada así a la posibilidad de “pensar las prácticas” (que supondría la toma de distancia, la reflexión, la producción) y a “poder transmitirlos” (la enseñanza), por otro, aparece el reconocimiento de que tiene que ver con la posibilidad de “otro tipo de desarrollo” ¿Qué tipo de “desarrollo” habilita “posicionarte distinto como educador social para pensar las prácticas y poder transmitirlos”? ¿Acaso la posibilidad de posicionamiento no tendría que ver con la autonomía, con la “libertad efectiva” de Castoriadis? Se trataría de un desarrollo – autonomía que habilita a la enseñanza, a la docencia a la vez que un desarrollo- autonomía que ella misma potencia.

... y me ha generado una cierta exigencia en lo personal, para seguir estudiando, vincularse con otros espacios... Yo creo que la responsabilidad docente, deberían todos los que trabajan asumirlo de esa manera: no me puedo quedar... capaz que todo debería ser así, trabajar con los que se están formando exige de uno cierta experticia, afinamiento de la mirada del proceso, de la realidad. Entonces a mí también me ha servido para mantener eso de exigencia...no me puedo quedar acá con el discursito del programa calle, cambian los sujetos pero más o menos las mismas estrategias me sirven... ser super exigente de eso... ser respetuoso con uno, con la formación... (2- Pfo. 25)

Denominada “desarrollo”, la noción se manifiesta con la iniciativa de “seguir estudiando, de vincularse con otros espacios”, y la exigencia por el “no me puedo quedar”, que se vuelve responsabilidad por la enseñanza y por la formación de los educadores sociales. Así planteado, no se establece un divorcio con la participación en la construcción conceptual y disciplinar:

Me parece que hay algo (...) de uno poder producir conocimiento, me parece que los docentes en este nivel, que tenemos que tener cierto compromiso hacia la producción, que si no,, hablar de los otros dicen... como un ejercicio no tanto acotado para la clase pero sí como representante de un colectivo que está haciendo y construyendo...(2- Pfo. 29)

...creo que el desafío más potente es darle densidad teórica a lo que hacemos, que todavía es muy intuitivo, muy práctico y poco fundamentado. (1- Pfo. 39)

La responsabilidad, el compromiso y el desafío por participar en la “producción de conocimiento” en “darle densidad teórica a lo que hacemos” quedan asociados a la participación posible en la docencia. Tomando en cuenta que la mayoría de los docentes entrevistados ha presentado ponencias, cuenta con publicaciones en áreas temáticas específicas del campo, de la profesión de educador social y, también, de la educación y la enseñanza, parece reafirmar la iniciativa y la participación en escenarios de la docencia que no se limitan al espacio-tiempo del aula. Pero, también, el “compromiso en todas las dimensiones” tendría que ver con una ética de la docencia:

...tengo el recuerdo de gente muy preocupada de la que yo aprendí un montón; en todo sentido, desde lo ético: no sé, a dar clases no se falta, básicamente, excepcionalmente uno está enfermo, pero no hay muchos motivos por los que uno falta a clase. Una cosa de compromiso en todas las dimensiones y de gusto, de compromiso, pero no peso de “tengo que” porque si no me descuentan... (5-Pfo.42)

Una ética que refiere al respeto al otro “a dar clase no se falta (...) no hay muchos motivos por los que uno falta a clase”: “... la ética es una relación de responsabilidad con el otro, con el recién llegado” (Mélích, 2006) que es una perspectiva diferente a la docencia regulada a través de un código de ética:

...para una práctica profesional hay una concepción que es particular, tendríamos que tener concepciones genéricas, como por ejemplo un código de ética, que regule una práctica profesional y no la tenemos, tenemos concepciones particulares pero que no hacen a una práctica ética. (3- Pfo.94) “Una práctica ética en ese sentido, determinadas cuestiones éticas, yo tengo como determinados principios míos para andar por la vida en general, también los aplico en la docencia, no? que ninguno de mis actos vulnere a otro ser humano, que nunca un acto administrativo vaya por delante de un proceso, cuesta, pero intento, por ejemplo, que no sea por una cuestión burocrática afectar un proceso de aprendizaje. (3-Pfo. 97)

¿Qué significaría una regulación de la práctica profesional de esta forma? Una perspectiva de la ética deontológica se sostiene en principios metafísicos que nada tiene que ver con la ambigüedad y la incertidumbre que implica la relación con el otro, en un tiempo y un espacio concreto. Hay ética porque hay relación, porque existe el otro, dice Mèlich (2009)

La concepción de la docencia como profesión se asociaría a la posibilidad del docente de instalar un tipo de articulación entre la teoría y la práctica que suponga “cuestionar la práctica a partir de la teoría” para lo que entienden no tener formación, dicen: “no tengo tantas herramientas como para eso”:

... creo este año aportó a mi formación, pero por experiencia, pero que no me hacen más profesional. Porque el ejercicio de lo profesional tiene que ver con poner en práctica, yo lo que hago es adaptar la teoría, o lo poco que uno pueda ver de teoría de la docencia, a mi realidad y lo que tengo que hacer es, justamente, usar la teoría para cuestionar esa realidad y no tengo tantas herramientas como para eso, digo, no tengo herramientas; uno puede ser autodidacta y va encontrando cosas de, ni siquiera uno, por más que se cuestione si piensa mucho en esto de decir: tengo que, o sea, va haciendo, va generando cosas y los grupos van devolviendo cosas muy buenas (4- Pfo. 126)

Habría un reconocimiento de lo que podría identificarse con los niveles de la articulación teoría práctica que propone Ferry, o grados de teorización: en particular el nivel del hacer y el del discurso sobre el hacer: la práctica docente le implica ir “generando cosas” quizás como “autodidacta”, Reconoce que así tiene la posibilidad de “adaptar teoría (...) a mi realidad”, pero no de “usar la teoría para cuestionar esa realidad”. Sin embargo, visualiza la posibilidad de que “se cuestione” que podría identificarse con el tercer nivel, el del “por qué hacer” de Ferry, o sea, el nivel praxiológico, pero que no sería suficiente para hacer que el ejercicio pueda calificarse de profesional. La formación sería lo que está ausente, lo que falta para pensarse profesionales docentes.

Por eso, creo que hay una formación, debería haber una formación docente para Educación social, que tome cosas de, obviamente, del conocimiento, de la teoría,



de lo construido desde la docencia. Yo no creo que seamos profesionales de la docencia, yo creo que somos educadores sociales que estamos ejerciendo docencia (4- Pfo. 115-118)

Hay claridad en el tipo de formación que se entiende necesaria: no se trataría de la llamada formación docente, sino de una pensada para la educación social aunque *“tome cosas obviamente del conocimiento, de la teoría, de lo construido desde la docencia.”*

... no creo que precisemos una carrera de docente, digo, con algunas, yo creo que con algunas áreas temáticas que ayuden a pensar, en clave de formación, estas cuestiones de dar clase, de formar a otros, uno, yo creo que podrías aproximarte más a un profesional. (4- Pfo. 124)

De esta forma parece proponerse que la formación que requerirían se acerca a un espacio desde el cual tomar distancia de la práctica: “algunas áreas temáticas que ayuden a pensar, en clave de formación, estas cuestiones de dar clase”, en una clave que como propone Ferry, sería un trabajo sobre sí mismo, la distancia es posibilidad de representarse la realidad: “Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de la formación, se retira de ella y la realidad queda figurada por representaciones.” (Ferry, 1997)

...yo creo que cualquier profesional tiene que haber pasado por una formación para ser profesional de algo, no quiere decir que sea lo único que necesites, pero para empezar, algún tipo de formación tiene que tener, si no, serás idóneo en. Lo que yo digo es: yo no voy a pasar por la formación docente, seguiré dando clase, por eso te hice la aclaración, no me niego a poder como pasar por espacios de formación, pero más específicos, en esto de pensar la formación para el nivel terciario (6- Pfo. 67)

La profesión docente “se va componiendo”, supone un “recorrido”. De esta forma se entiende que no existiría un *a priori* de la profesión.



si, y de la cuestión más de la experiencia, es algo que se da, es algo que se va como componiendo, no hay un producto preestablecido, sino que hay algo en el recorrido que se va armando y que donde hay bastante, donde hay cierta incertidumbre en el proceso de armado y que es como y que no es replicable o sea, no es industrializable, no podemos agarrar este proceso y aplicarlo a otra cosa, y no sé, ta, tener la experiencia, como dice Larrosa... (1- Pfo.85)

Eso que “se va componiendo”, “se va armando” con “cierta incertidumbre en el proceso de armado” es entendido como único, “no es replicable, o sea no es industrializable”, no es un proceso idéntico para cada docente, sino que cada uno hace el recorrido en su singularidad, tiene, vive experiencia en el mismo sentido de Larrosa (2009). La consecuencia de entenderlo así es que no hay una “fórmula”

...no creo que haya eso, “esta es la fórmula para ser docente.” Si hay muchas cosas que uno va construyendo que funcionan, que va desarrollando como habilidad, la comunicación y demás pero que funcionan ahora, no sé si funcionarán el año que viene con los sujetos que lleguen o mismo con la investigación...uno haya unos métodos que más o menos ... no se aplica exactamente igual... lo aprendido y se aplica... que cada conocimiento necesita... pero creo que sí, que uno llega a conformar una cosa más de profesional docente, de yo soy esto. (...) que uno hace una construcción de identificarse con una imagen de sí, como docente, como formadora. (2- Pfo. 113- 114)

Hay una construcción que no es lineal, la incertidumbre e imprevisibilidad de lo educativo, la significación del otro en la relación pedagógica y su forma imprevisible de responder, hace que lo que el docente “va desarrollando como habilidad, la comunicación y demás” no funcione siempre. Se toma distancia de una perspectiva tecnicista del oficio docente por la cual, no sólo podría haber definiciones a priori de lo que debe hacer en su enseñanza sino unas definiciones a priori de lo necesario o requerido para ser profesional.

...creo que, evidentemente, en este país, muchos son profesionales adquiridos en campo, en práctica, en ejercicio, o como quieras llamarlo. (4- Pfo. 115-118)

La construcción de la profesión se realiza en la práctica, en ejercicio...podría decirse ¿en el transcurso de la vida docente?

### El sujeto productor

El docente como sujeto productor no es el enseñante y no se limita al docente reflexivo, tampoco al sujeto epistémico. El docente como enseñante estaría desde una perspectiva positivista, limitado a la ejecución, a la puesta en práctica de habilidades para transmitir ciertos conocimientos, de modo que otros sujetos los adquieran. El docente como sujeto epistémico es de valorar pero supondría ignorar que no todo lo que pone en juego es conocimiento y saber, sino que en la docencia, además, se expresa su politicidad, subjetividad y afectividad. El docente como sujeto reflexivo no es suficiente tampoco, aunque la reflexión en el marco del despliegue de su oficio es necesaria, corre el riesgo de verse limitada a su práctica y a su entorno más cercano. El docente como sujeto productor no concibe la docencia sino con la reflexión en relación, con el estudio, el intercambio con otros, con la interrogación, con el debate, con la creación–producción, con la circulación y argumentación de ideas. El docente como sujeto productor supone al reflexivo y al epistémico, vive la docencia en relación y participando en todas sus dimensiones (lo político-pedagógico, lo epistémico, lo intersubjetivo) y en todos sus escenarios: la enseñanza, la investigación y la extensión. La producción ocuparía (o estaría presente) de una u otra forma en los tres escenarios, lo que hace impensable la docencia sin producción.

El sujeto productor se manifiesta en la carrera de educador social enlazando la especificidad de esta profesión con su enseñanza y, finalmente, con la docencia

...he tratado de leer y estar como en tema, en grupo de estudio, más allá del curso particular, de lo que preciso, es como la cosa de estar en contacto con gente en un grupo de discusión, con artículos, con publicación, de intentar que la formación y



como lo que yo voy accediendo de pensar sobre la Educación social no se haya terminado con mis tres años en el CENFORES, entregué la monografía y cerré lo que era lectura y ahora se trata de otra cosa. O sea, yo entiendo de otro modo, también, porque estoy vinculada a la carrera, sigo, entonces, te demanda eso, me parece que te demanda estar al tanto de movimientos discursivos, de poder criticar cosas, es como un movimiento que siento que hice y que eso le suma a las clases. (5- Pfo. 45)

La demanda de “estar al tanto de movimientos discursivos, de poder criticar cosas” que vive esta docente la ha motivado a buscar espacios en los que “estar en contacto con gente en un grupo de discusión<sup>21</sup>”. Lo relacional es lo primero que se manifiesta, no sería posible “criticar cosas” de otra forma. Sin embargo, el grupo de discusión no es suficiente: “con artículos, con publicación” hace referencia a otra demanda, la de producir ideas, discurso. Significa una toma de posición en cuanto a que la reflexión, el pensamiento sobre la Educación social no quede remitido exclusivamente al momento de la formación inicial: “de intentar que la formación y como lo que yo voy accediendo de pensar sobre la Educación social no se haya terminado con mis tres años en el CENFORES, entregué la monografía y cerré lo que era lectura y ahora se trata de otra cosa”. Tener este posicionamiento sobre la docencia y lo que “demanda” es resultado también de estar “vinculada a la carrera”, que no es otra cosa que ser docente de la carrera. Es la propia docencia la que impulsa al debate, al intercambio, al estudio y la producción, habilita un posicionamiento ante su actividad, al autoconocimiento y el cuestionamiento de sus convicciones en retroalimentación con el ejercicio de la docencia: “como un movimiento que siento que hice y que eso le suma a las clases.” La visualización del movimiento y que éste le *suma* a las clases es, además, posibilidad de visualización propia, de reconocimiento, de identidad como docente, es parte de la construcción de su autonomía, diría Contreras (2001).

El “sujeto productor” fluye entre los docentes entrevistados, está ahí, es imposible disociarlo. Podría preguntarse si este posicionamiento sobre la docencia también tiene que ver con la identificación de la necesidad de construcción teórica de las disciplinas que aportan a la educación social. Es decir, con encontrarse en la enseñanza, con la necesidad de construir.

<sup>21</sup> El docente entrevistado refiere a “grupo de discusión” no como técnica de investigación sino como grupo de intercambio o estudio.

...en realidad me dio como bastante ganas de escribir sobre modelos de educación social... en esas clases que tengo duplicadas (...) Yo daba modelos hacía tiempo en Pedagogía social, y como hicimos un trabajo articulado con Práctico y Pedagogía Social, hay una parte del trabajo práctico que implica que el estudiante tome un concepto de modelo y analice, entonces, como había estudiantes que cursaban práctico conmigo, después cursaban Pedagogía Social tuve que trabajar para que pudieran hacer esa parte del trabajo, todo el tema de modelos y seguro, lo armé, después de unos meses lo armé bien distinto, incluso a mí me cerró bastante más como la perspectiva, es decir, en realidad hay como algunos ejercicios, algunos ensayos que nos permitan pensar las prácticas, pensar a partir de la lupa del concepto de modelo... (1- Pfo. 65)

Como pudo verse en otros momentos de este análisis, la Pedagogía Social es quizá la que estaría demandando mayor esfuerzo en este sentido. Se ha creado la materia con el Plan 2011, no contando aún con discursos sistematizados. La Pedagogía ha sido estructurante de la formación, pero el proceso de deconstrucción que sufrió en el marco de la carrera de educador social para distanciarse de lo escolar y poder pensar la educación en otros ámbitos (Camors, 2012) no llegó a concebir una propuesta sistematizada y específica como Pedagogía Social; de hecho, la materia en la malla curricular del CENFORES siguió siendo Pedagogía. Es el Plan 2011 el que impone esta construcción.

Pero con este panorama, la identificación de la necesidad de construcción de la Pedagogía Social no surge solo a partir de la existencia de un Plan 2011, *a priori* a la enseñanza. Aunque esto seguramente debió estar presente en la misma elaboración del Plan, la necesidad y el deseo “de escribir sobre modelos de la educación *social*” surge vinculada a la enseñanza: “tuve que trabajar para que pudieran hacer esa parte del trabajo, todo el tema de modelos y seguro, lo armé, después de unos meses lo armé bien distinto, incluso a mí me cerró bastante más como la perspectiva.” La construcción de los modelos que es una construcción de la Pedagogía Social, está ligada a la educación social y la enseñanza, es construcción sobre la enseñanza en la educación social que se liga a otra construcción, la de los estudiantes con los conocimientos de la educación social: “hay como algunos ejercicios, algunos ensayos que nos permitan pensar las prácticas, pensar a partir de la lupa del concepto de modelo...” El docente –sujeto productor– se manifiesta de esta forma, hay compromiso con la profesión de educador

social y con la docencia, lo que supone otro compromiso, el que lo involucra en definitiva en una relación pedagógica para cuidar de la formación del otro, futuro educador social.

El sujeto productor se manifiesta en otros docentes que también sostienen el compromiso y la inquietud por la construcción en torno a la educación social. Hay inquietud e interrogación:

...entre otras cosas, me planteo si tomo el año que viene, porque quiero hacer cosas de esas, escribir algunas cosas y yo con la docencia y la educación social no puedo, me consume todo el tiempo, más tiempo que el resto de los trabajos. Y también se puede dar algo importante en esto de cuál es la línea de la formación que pensamos, cómo narramos la historia, qué construcción histórica nos estamos haciendo, que, si se hace de una manera va a generar algunas cuestiones, qué narración fundante nos estamos haciendo, me interesa eso, cómo podemos empezar a escribir algunas cosas que tienen que ver con eso, hay algo que se juega ahí. (4- Pfo. 170)

La interrogación en plural supone un sujeto que se dispone a la búsqueda con otros, es sujeto que participa, que se reconoce en relación. Supone decisión de ser parte de la pregunta, de la “construcción histórica” y de las decisiones respecto a la formación con consciencia y opción de hacerlo en colectivo. “Cómo narramos”, “cuál es la línea de formación que pensamos” presenta un docente que no concibe que otros narren la historia y piensen en su lugar o por él.

Preguntarse “Cómo narramos la historia” y “qué narración fundante nos estamos haciendo” tiene que ver, con decir y con darle un sentido a lo que se vive. Tiene que ver con participar produciendo narración y sentido de la experiencia que se tiene en la enseñanza y la docencia de esta formación.

Este docente afirma no poder producir dedicándose a la enseñanza porque “me consume todo el tiempo, más tiempo que el resto de los trabajos”, quedando como opción “no tomar el año que viene” (no tomar grupo), de modo de contar con tiempo para producir y para la educación social, dejar la educación social para dedicarse a la docencia no

parece concebirse un escenario posible. Cabría pensar que esto puede tener que ver por un lado con que no encuentra condiciones adecuadas para compatibilizar enseñanza y producción en el ámbito de la docencia (políticas concretas), en especial los tiempos de la producción de conocimiento. Por otro, que vincula la producción en torno al campo de la educación social y no en torno a la enseñanza de ésta. Sin embargo, en tanto son docentes, se valora la producción, considerando que tiene que ser “un compromiso” de los docentes de este nivel.

Me parece que hay algo más de esto de producir, o sea, también, de uno poder producir conocimiento me parece que los docentes en este nivel, que tenemos que tener cierto compromiso hacia la producción, que si no, hablar de los otros dicen, siempre... producción como un ejercicio más no tanto acotado para la clase pero sí como representante de un colectivo que está haciendo y construyendo. (2. Pfo. 29)

“Este nivel” refiere al terciario universitario (Plan 2011), al nivel de la docencia y la formación de educadores sociales, o sea de la formación de éstos como profesionales. La formación de otros educadores demanda la producción porque *“hablar de los otros dicen, siempre”* no parecería ser lo que corresponde a este nivel. Además, el compromiso con la producción no es individual, ni “acotado para la clase” sino que es entendido “como representante de un colectivo que está haciendo y construyendo”. El plural vuelve a estar presente para poner un lazo con el colectivo, con la profesión, mientras se visualiza que no hay nada ya hecho, sino que “se está haciendo y construyendo”. El gerundio aquí podría dar cuenta de esto. Es una forma de concebir la teorización, despegándose de entender el conocimiento como producto acabado. En este sentido, la construcción en la que los docentes participan comprometidos con la producción, se convierte para la educación social también en un asunto de responsabilidad.

...creo que ahí hay una línea para explorar y decir algo antes que lo digan otros. En esa cuestión más de la responsabilidad, del conocimiento de la educación social. O por lo menos con otros pero no....de poner nombres a las cosas que es una sensación de... institución... que si uno no lo dice, viene, lo ponen de cualquier manera, yo que sé, no hay un pienso responsable ... ahí sí como una tarea más de hacerse cargo.. si uno no empieza a decir cosas, las dicen y las dicen mal .. (2-Pfo. 145)

Hay preocupación por cuidar de las construcciones específicas, se asume de alguna manera una “vigilancia epistemológica” (Chevalard, 1991) de lo producido y de los sentidos otorgados: “si uno no empieza a decir cosas, las dicen y las dicen mal” es parte de la responsabilidad. Es responsabilidad y cuidado por las posibilidades de producción, por ser partícipes directos y no solo de lo que ya ha sido construido sino de lo por venir, de lo posible, de cambios o transformaciones.

...venimos con un ejercicio de un montón de gente que nos hemos visto mucho tiempo en el acuerdo, en el desacuerdo, pero que implica que uno, también conoce y colectiviza no solamente con Introducción, también con el que está en Pedagogía, con el que está en Didáctica, porque mañana no hay una especialización en esa asignatura, hay movimientos. Entonces, yo trato de llevarlos constantemente, a mí me cuestiona, sobre todo porque la carrera crece en años y hay que también poder sistematizar el crecimiento... para mí el discurso de la Educación social, este nuevo discurso que tenemos, más estructuralista, que después por suerte se fue deformando, no es viejo y no hay demasiadas cosas, entonces, cómo generar una carrera que no se repita y cuáles son los quiebres ahí. Entonces, esta cuestión de pensar con otro me parece que, por lo menos, trato... (4-Pfo. 96)

Nuevamente se tiene presente el desafío de los movimientos, en el “discurso de la Educación Social” y en su enseñanza: “cómo generar una carrera que no se repita y cuáles son los quiebres ahí”. El involucramiento, el compromiso con la educación social es compromiso con la docencia, se dan juntos. La referencia a la “carrera” significaría referencia al trayecto de formación y la docencia. Y para eso, nuevamente aparece la búsqueda de la novedad, de no repetirse, de rupturas. ¿Qué suponen los quiebres, las rupturas, las no repeticiones? Quizás valga la pena pensar que los discursos, tal como se despliegan actualmente en la educación, no nombran ni narran ni dan significado a la educación social y, quizás, los discursos más específicos de la etapa de fundación de la educación social y del Plan 1989 tampoco puedan hacerlo. Quizás se haga necesario deconstruir para construir, para encontrar continuidades posibles y rupturas necesarias.

...con Marcela empezamos hace como un año un proceso de investigación, arrancamos concretamente con la experiencia de Martiriné, armamos un proyecto

más amplio de antecedentes de la educación social en Uruguay, para que se pueda sistematizar una serie de experiencias y estamos con eso... (1- Pfo. 81)

Sin embargo, no se trata de negar lo transitado, lo construido, sino quizás sí sistematizarlo para comprenderlo, para reflexionar tomando distancia y emprender una nueva construcción. “Sistematizar una serie de experiencias” es lo que se entiende necesario en esta etapa: el tipo de desarrollo que tuvo la educación social y la pobreza de espacios y recursos para sostener un trabajo de reflexión y construcción teórica<sup>22</sup>, hizo que no se cuente casi con experiencias sistematizadas, que permitan tomar distancia y analizar prácticas y discursos. Pero esta iniciativa es de docentes por cuenta propia: “con Marcela empezamos hace como un año un proceso de investigación”. Es en estas iniciativas donde se encuentra el compromiso con la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la Educación Social.

Sin embargo, no siempre esta producción de conocimientos es identificada como pedagógica y didáctica. Se trata de conocimientos que no pueden ser fácilmente “separados” de los conocimientos disciplinares, y el compromiso con el desarrollo del campo profesional de la educación, con otorgar “densidad teórica” a lo que hacen como educadores sociales parece no permitirles visualizar que es ese mismo compromiso el que los conduce a la responsabilidad por la carrera y la enseñanza. De esta forma, parece que no se visualizan como involucrados en la producción de conocimiento sobre la enseñanza, aunque lo estén intensamente: “Sí en relación a la asignatura, al conocimiento de la asignatura específico creo que sí, respecto a enseñanza, no nada.” (1- Pfo. 65)

Parecería así que la construcción en torno a la Pedagogía Social, que es otro de los ejes de interés, se separa de las construcciones sobre la enseñanza.

<sup>22</sup> No sería posible ni pertinente abordar este problema aquí. Cabe sí señalar que los esfuerzos de reflexión y teorización han sido sostenidos e importantes. Tuvieron durante una etapa inicial los espacios y los recursos en el marco del CENFORES (con apoyos de cooperación española) y también a partir de iniciativas y recursos de la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU), a veces en conjunto con otras instituciones (MEC, Facultad de Humanidades – Udelar, otras). De esta forma, pudieron ser posible congresos, seminarios, debates y publicaciones.

...pensando desde Pedagogía Social, los modelos, interpela mucho el tema de las políticas y las prácticas, me parece que está bueno, que está interesante. En realidad, esta cosa de lo nuevo, no? Ponerse como a construir algo desde la nada y con mucha indefinición y discusión sobre las fuentes de la Pedagogía, por qué esto se da en Pedagogía Social y no en Pedagogía General, esas cosas que está, está bien discutirlo y que en realidad hay tantas líneas como docentes. (1- Pfo. 36)

¿Qué concepto de producción subyace a esto? Y también: ¿qué concepto de conocimiento sobre la enseñanza? ¿Qué concepto de lo pedagógico y lo didáctico? ¿Se remitiría a lo “metodológico” reduciendo su naturaleza e inscribiéndolo en una perspectiva positivista? Podría ser una hipótesis apresurada y sin embargo no parece que se esté estableciendo una conexión entre investigar y construir en lo disciplinar específico, y construir en términos de conocimientos pedagógicos y didácticos. Pensar respecto a la construcción de la Pedagogía Social ¿sería pensar la enseñanza?; investigar y producir sobre la Pedagogía Social ¿sería investigar y producir sobre su enseñanza y la enseñanza de la educación social? Porque la Pedagogía Social puede ser una disciplina estructurante, específica del campo profesional del educador social, pero por eso mismo también lo es de su formación, expresada en el diseño curricular y en la enseñanza.

Veo, de acá a tres años, la posibilidad de conformar algo...este...que permita algún conocimiento, para decir bueno, la Pedagogía Social en Uruguay es esto... o va por este lado. (1- Pfo. 37)

Se manifiesta con estas palabras las aspiraciones de construcción y de proyección de construcción. Queda expresada de alguna forma la conciencia del proceso de construcción de discurso, que no es individual sino social. En la expresión “de acá a tres años” se deposita la conciencia del tiempo de construcción, que hace a la interrogación, al análisis, al debate, a la confrontación de ideas, a la difusión, de modo que se llegue a “conformar algo”, “para decir, la Pedagogía Social en Uruguay es esto”. Hay algo para decir, y también para interrogarse: el espíritu científico de Bachelard se manifestaría en esto, en la búsqueda.

...vinculado a lo específico y a las cuestiones más generales y hasta podría ser de intereses más personales ¿no? De lugares que uno vaya encontrando, esquinas de interés, que puedan aportar no sólo al nicho concreto sino a pensar un poco más ampliamente, por ejemplo los cursos de matemática y educación social que armamos. que uno dice, bueno ta, qué le puede aportar de esto a un sujeto que se está formando...es que el mundo es un poco más ancho y uno no deja de hacer conexiones con otros campos disciplinares... Me parece que no estaría bien, encerrarlo, circunscribirlo a...sino que está bien que se puedan analizar estas cosas. (2- Pfo. 33-34)

“Pensar más ampliamente” es la base de esta búsqueda, que no tiene como territorio posible el limitado a la Educación social y la Pedagogía Social, que puede abrirse a “lugares que uno vaya encontrando, esquina de interés”; las fronteras se abren porque “el mundo es un poco más ancho” y, de este modo, la búsqueda se adentra en territorios no explorados o no ubicados, necesariamente, en lo que correspondería a lo disciplinar específico o a la enseñanza. Este espíritu es el que haría posible mirar más allá y gracias al cual “uno no deja de hacer conexiones con otros campos disciplinares”. Sin embargo, no podría depositarse solo en él, es el trabajo con otros: “los cursos de matemática y educación social que armamos” el preguntarse y buscar con otros lo que también hace posible continuar/ampliar la búsqueda: “...la idea es nosotros empezamos a funcionar y con los estudiantes y conformar un grupo de aquí a marzo, en nuestra área, un grupo de investigación que vaya produciendo algo con una perspectiva más a mediano plazo.” (1-Pfo.81)

La iniciativa de conformar un grupo de investigación reafirma la búsqueda en relación, a la vez que los intereses y las preguntas no son solo individuales sino que son colectivas y se emprende su respuesta en relación. Y lo colectivo involucra estudiantes. Esto, por un lado, marca una diferencia con la lógica de la investigación en el marco del CFE; por otro, y retomando lo que se reflexionaba respecto al concepto de docencia, supone un posicionamiento epistemológico diferente también al asumido en el Plan 2008 del SUNFD. Respecto a la primera diferencia, que en realidad también se basa en un posicionamiento epistemológico, que parecería cercano al tradicional–positivista de la investigación. Esto es, la comunidad científica la integran solo aquellos llamados “investigadores”, aquellos académicamente legitimados para hacerlo, y que en el caso del CFE son los docentes, aunque cabría analizar la existencia de una comunidad científica

en este sentido, la lógica del trabajo de los Departamentos ha implicado involucramiento de los docentes, en forma individual o en equipos.<sup>23</sup> No hay referencia alguna a participación de los estudiantes en las actividades, seminarios, foros, jornadas itinerantes, publicaciones de artículos, ponencias y ensayos, proyectos de investigación.

Entonces, esto también lleva a pensar el segundo asunto, el de un posicionamiento epistemológico – que no deja de ser político- sobre la investigación, sobre la producción de conocimiento y sobre la concepción de la docencia que sostendrían los docentes de la carrera de educación social entrevistados. Retomando lo planteado por testimonios analizados antes, en este sentido, la concepción de la docencia tomaría distancia de la propuesta del Plan 2008, en tanto no remitida exclusivamente a la enseñanza de aula y tampoco a cometidos, que en ese documento se enumeran vinculados a acciones diversas que, aunque suponen sí la participación activa de los docentes, no incluyen en forma explícita el de la función de la investigación (la referencia más cercana sería el cometido n° 3 “el análisis colectivo de la las prácticas...”). Tampoco incluyen la extensión (la referencia más cercana sería la del cometido 8 “organizar, promocionar y divulgar encuentros académicos...”). También tomaría distancia de la propuesta respecto a la investigación en el Plan 2008, que no establece vínculo explícito con la enseñanza (SUNDF2008, 90). ¿La inclusión de estudiantes en el grupo de investigación sería una forma de sacudir las bases epistemológicas del conocer? Aunque en el ámbito universitario, en instituciones como la UDELAR, los estudiantes son integrados a la investigación, y por lo tanto su participación no sería una novedad, sí haría una diferencia y podría constituirse una novedad en la medida que se considere al ámbito de la educación y el de la enseñanza como “contexto” de la “actividad científica”, (Echeverría, 1995) lo que a su vez implicaría ampliar – y sacudir- el concepto positivista de ciencia.

En la estructura académica del SUNFD, las condiciones institucionales para la investigación están dadas a partir de los Departamentos y la Educación Social no cuenta con un Departamento específico propio en esa estructura. Cabría considerar, entonces, si existe un marco posible para el despliegue de iniciativas de investigación o si quedan planteadas en términos de iniciativas personales y colectivas, teniendo que encontrar espacios /intersticios institucionales que les den algún tipo de posibilidad. Valdría la pena preguntarse, acaso, si aparte de constituir esto un obstáculo -al tiempo que reafirma la complejidad de la situación actual de la docencia en el proceso de inclusión de la carrera

<sup>23</sup> Según lo registrado en el SUNFD, en la estructura y actividades en Departamentos en [www.cfe.edu.uy](http://www.cfe.edu.uy).

en el CFE y en el SUNFD- ¿reforzaría el contraste de la propuesta y noción de docencia - que en este sentido reflejarían los testimonios- con la que ofrecen las políticas y estructuras institucionales?

La docencia identificada también con la investigación y con la extensión significaría una relación de articulación en la que la búsqueda, el conocer es un eslabón y un compromiso. La investigación y la extensión no se divorcian de la enseñanza en la docencia pensada de esta forma.

...a mí me interesa indagar en otras áreas que son la tarea docente a nivel terciario universitario que aún no ha sido explorado, no tanto en la docencia de aula, estoy más por ese lado, (...) de otros dispositivos que necesariamente son con otros y con otras posibilidades. Después, me parece que un buen docente... en esto más de la investigación, la extensión y la docencia, es necesaria una articulación, una complementariedad que nosotros no tenemos. O sea, pudimos hacer algún ensayo, como en CENFORES, desde el Programa de Estudios, tratando de aportar otras cosas como docentes, orientando prácticas directamente, con otros proyectos pero claro, sin una producción, ... me parece que por ahí falta como eso, pensar el desempeño docente más allá del aula. (2- Pfo. 107)

No solo se identifica la necesidad de “articulación y complementariedad”, que –se reconoce- “no tenemos” actualmente, sino que sería lo que corresponde a un “buen docente”. Así entendida, parecería que al docente le toca asumir cierta responsabilidad ante esto. Cabría preguntarse, si supone entonces el compromiso por buscar los canales institucionales -y otros- para que las condiciones que lo hagan posible sean dadas. También, si supondría intentar ponerlo en marcha, a iniciativa propia.

“Pensar el desempeño docente más allá del aula” es lo que se identifica que falta, ¿dónde falta? ¿Sería la institución que no ofrece la posibilidad? ¿Tiene que ver con los discursos respecto al docente? Los discursos se han estructurado, precisamente, en torno a un oficio que la mayor parte del tiempo fue circunscripto al de enseñante, priorizando el aula- clase como su espacio de actuación y la trasmisión (con mayor o menor peso de técnicas y ciencias). ¿Se podría afirmar que ha sido superado? Hacerlo

implicaría seguramente definiciones claras y políticas concretas. Si bien podría decirse que el proceso de instalación del Plan 2008 con el SUNFD constituye un esfuerzo importante, considerando las definiciones a las que llega el documento respectivo, sería necesario preguntarse si ha sido suficiente para dar cuenta de movimientos en el discurso. Aun cuando éste haya incorporado el docente reflexivo de la línea de propuesta de Schön, el docente investigador de Stenhouse, y el crítico de Giroux, el docente podría continuar encerrado en su aula y, eventualmente, salir para realizar algún tipo de producción.

El docente reflexivo parece ser concebido por una de las docentes entrevistadas, que refiere al tipo de producción de conocimiento sobre la enseñanza “que es situacional”, lo que lo pondría cercano a la “reflexión en la acción” de Schön: “Entonces, eehh...si produzco conocimiento. Y yo creo que sí, lo que pasa que el conocimiento se, se... hay un nivel de producción que es situacional.” (3- Pfo.89)

De esta forma, el docente produciría aquello que le demanda su enseñanza para atender las situaciones que se le presentan. Y lo que produce es conocimiento que resultaría también en el “saber” de Zambrano, aquello que “se hereda o se ha formado en el individuo al modo también de una herencia que el individuo se lega a sí mismo día tras día.” (Zambrano, 1989): “Ah, yo creo que sí, yo creo que sí. Sí, sí, de hecho, el año que viene, si yo tomo algún grupo, si decido tomar algún grupo, alguno de estos conocimientos me van a llevar a replantear bastantes cosas. Yo creo que sí, que generás.” (4- Pfo. 110)

Es conocimiento que podrá “llevar a replantear bastantes cosas”, lo que podría de esta forma estar hablando del docente reflexivo y práxico, si se acepta el adjetivo, siguiendo la propuesta de Ferry; es decir, aquel docente que transita por el nivel praxiológico y que por tanto puede no solo preguntarse por qué, sino también buscar hipótesis que le acompañen a replantear, a reformular.

El reconocimiento de la producción de conocimiento sobre la enseñanza y la posibilidad de asumirse sujeto productor pasa por la identificación de lo que es producido, de la naturaleza de lo producido. Es precisamente la discusión sobre tal naturaleza la que cabría dar, una discusión entre una perspectiva positivista en la que el conocimiento es

aquel que se construyó a partir de un método y fue validado por una comunidad científica y una perspectiva rupturista con ésta, antropológica y hermenéutica que no solo integra el carácter normativo del conocimiento y la subjetividad, sino que, como plantea Tardif (2002), entiende que se trata de todas las ideas, discursos, argumentaciones “que obedecen a ciertas exigencias de racionalidad”

Y en esto de producir conocimiento, y creo que siempre uno hace una versión de, uno no transcribe al autor, uno hace una versión de y bueno, y ahí, cierta producción hay. O cuando armás el tema y elegís desde dónde darlo y hay cosas que te quedan por fuera, necesariamente; elegís algunas y otras te quedan por fuera, creo que sí, que ahí hay cierto nivel de producción de conocimiento. No sé si de cierto, producción de conocimiento original, pero sí de recreaciones, seguro. (S-Pfo.53)

La posibilidad de repensar el conocimiento desde una perspectiva alternativa debe permitir también trazar con claridad una diferenciación entre lo que se puede considerar conocimiento y lo que no. Tomando como referencia la noción que maneja Tardif ¿podría afirmarse que las versiones que hace el docente de una autor son conocimiento, o algún tipo de conocimiento, aunque no “original”? No podría ignorarse la construcción pedagógica y didáctica, también de “vigilancia epistemológica” (Chevalard) que suponen las propuestas para la enseñanza en este nivel; sin embargo, quizás la frontera podría ubicarse en la ausencia de toma de distancia sobre esa construcción, la ausencia de objetivación sobre el proceso mismo, de discusión con otros, de difusión- contrastación- validación de las convicciones en torno a tal construcción. Algo similar podría pensarse respecto a “cuando armás el tema y elegís desde dónde darlo y hay cosas que te quedan por fuera”. Estas elecciones, sin lugar a dudas, suponen al docente un posicionamiento político pedagógico y especialmente epistemológico y ético, suponen un trabajo de construcción que pone en juego saberes pedagógicos y didácticos, pero ¿puede esto denominarse producción de conocimiento sobre la enseñanza?

¿Podrían las recreaciones y versiones realizadas por los docentes, las selecciones que realizan, considerarse producciones de conocimiento, aun cuando no resultaron del trabajo académico en grupos de estudio–producción, de objetivación, de discusión y argumentación con otros colegas?



Un testimonio da cuenta de la identificación de que lo que producen se limita a ser “impresiones” o “experiencias” que pueden ser transmitidas o comunicadas a otros, pero que no llegan a tener la organización u objetivación para identificarlos como conocimientos:

...creo que lo que generas no es...de hecho, no he visto cuestiones sistematizadas al respecto. Entonces, tiendo a pensar que no hay, en la medida que no está sistematizado, ordenado, con algunos lineamientos hipotéticos, ...para mí no es conocimiento, es algo que uno puede generar para sí, pero uno no puede compartir a nivel, más allá de impresiones. Creo que producís conocimiento para vos mismo y para poder pensar y mejorar y cosas que uno puede ir tomando notas, pero no conocimiento, me parece que para tener una estructura de conocimiento requiere otras cuestiones cuali-cuanti y con categorías teóricas que ayuden a ordenar y a pensar y a atravesar, que no las tenemos. Yo las, o impresiones o experiencias que sirven y que te ayudan pila y que se ponen con el colectivo, se comparten y que eso genera la posibilidad de transmitir, yo no cometo errores que otros cometieron, porque me los han transmitido, eso ha pasado: bueno, el año pasado nos pasó esto, vamos a pensarlo de este lugar, entonces, creo que ahí hay algo, pero yo no lo llamaría conocimiento hasta que no esté debidamente construido... (4- Pfo. 113)

En este testimonio se refleja una tensión epistemológica: el discurso parece no igualar “impresiones” a conocimientos, mientras reconoce que hay producción de conocimiento, pero éste sería “para vos mismo”. Este conocimiento podría acercarse al conocimiento que es situacional (al que refería otro testimonio anterior), y podría ubicarse dentro de la “reflexión en acción” Sin embargo, estas “impresiones o experiencias” “se ponen en el colectivo, se comparten y genera la posibilidad de transmitir” lo que estaría trascendiendo esa reflexión en acción para ubicarse quizás dentro de lo que Ferry denominó nivel praxiológico, en el que el docente, con mediaciones (lecturas, intercambio con colegas) se pregunta, se plantea hipótesis, teoriza; y también el nivel científico que se caracteriza por ser: “búsqueda que conduce a explicaciones. Pero se trata más que de hacer comprobaciones objetivas controladas, de hacer hipótesis, proponer explicaciones, interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo educativo.” (80)

Aunque se busca dar nombre a un proceso de conocimiento, éste no logra sino expresarse inscripto en una concepción en la que solo lo “cuali-cuanti” es posible, es decir, la realidad y la experiencia (educativa) expresada – valorada, explicada, comprendida- a partir de su cuantificación y cualificación. Se manifiesta así, un modo de pensamiento paradigmático (Bruner, 1988 citado por Bolívar, 2002: 5) en el que se incluyen ambos tipo de análisis y el que “no se identifica estrictamente con el positivismo clásico aunque lo comprende” (Bolívar, 2002: 8)

Cabría pensar si la identificación de la necesidad de abstracción a partir de “categorías teóricas que ayuden a ordenar y a pensar” podría otorgarle una exigencia de racionalidad suficiente/adecuada y, al mismo tiempo, ser compatible con la consideración de la significación de lo educativo, en especial, la dimensión subjetiva e intersubjetiva de la enseñanza, entre las que estarían las “impresiones” “las experiencias”. Lo que formaría parte de la experiencia de los sujetos en la enseñanza, en el proceso mismo de conocimiento sobre ésta, no podría ser pensado como conocimiento aún: “el año pasado nos pasó esto, vamos a pensarlo de este lugar, entonces, creo que ahí hay algo, pero yo no lo llamaría conocimiento hasta que no esté debidamente construido...” Habría que pensar, entonces, qué supondría un conocimiento “debidamente construido” ya que el involucramiento del “sujeto” ha generado una crisis de los modos paradigmáticos del conocer y “Los criterios habituales (validez, generalización, fiabilidad) de legitimación han empezado a tambalearse.” (Bolívar, 2002). La perspectiva aportada por Contreras y Pérez de Lara (2010), una línea cercana a la investigación narrativa, respecto a la investigación como experiencia que supone la implicación y afectación de la subjetividad, no es despreciable para pensar la producción de conocimiento educativo,

En este sentido, podría pensarse el siguiente testimonio sobre lo que producen, sin dejar de considerar su carácter social e histórico: “Materiales, por ejemplo, cuando digo bibliografía digo construir, pero construir donde no hay bibliografía, entonces, diseñar cuáles son los materiales, qué áreas, qué recortes, no habiendo libros, por ejemplo...” (4- Pfo. 65).

La etapa actual de la carrera impone construcciones diferentes seguramente a la que los docentes hacen frente a la preparación de sus cursos en cada cambio de año y/o grupo-clase. De ahí que se trata de “construir donde no hay bibliografía”. Se trata de construcciones que tienen que ver con los campos disciplinares en juego que, a su vez, están en construcción (Pedagogía Social, es un ejemplo pero también hay otras

asignaturas/disciplinas que deben estar en construcción en esta carrera, como Didáctica y otras) y que al hacerlo ponen en terreno movedizo lo que ya está construido. Quizás estas construcciones de bibliografía, de “diseñar cuáles son los materiales, qué áreas, qué recortes” pudieran considerarse producción de conocimiento sobre la enseñanza en tanto sean parte de un proceso como el indicado antes, relacional, fundamentalmente, y no uno individual- circunscripto al aula de un docente.

Después lo otro, es esa cosa más, si querés más práctica, no? o sea de cómo en una asignatura teórica vos podés transmitir algunas cosas con un sentido práctico, no? no con una utilidad práctica sino con un sentido práctico analítico. Bueno, ciertos conceptos que tengo para analizar esto... el otro día estábamos viendo, no sé cómo surgió porque no estaba trabajando en esto, pero es todo el tema de antidesino, no? que es un concepto bastante pesado pero para mí es como recontra práctico, o sea... (1- Pfo.87)

En esa construcción está la búsqueda, que es pedagógica y es didáctica: “o sea de cómo en una asignatura teórica vos podés transmitir algunas cosas con un sentido práctico”, es interrogación que involucra la construcción disciplinar en su dimensión epistémica y a la vez pedagógica y didáctica, en un compromiso con la relación pedagógica, con la enseñanza. Esta interrogación puede surgir de ahí también, en relación con el otro estudiante: “el otro día estábamos viendo, no sé cómo surgió porque no estábamos trabajando en esto”. El aula se manifiesta así como una puerta posible para el conocimiento, aunque no sea el espacio tiempo de ella el que le dé lugar. Es puerta a la interrogación sobre la enseñanza, y sigue siendo con otros.

La posibilidad de que se avance en un proceso de producción de conocimiento es claro para algunos docentes, lo que construyen en esta etapa y vinculado a su aula, puede quedarse en esa fase, de reflexión, sin posibilidad de teorización en relación.

De todas maneras, me parece que hay que organizarlo con una cuestión más de formación teórica, que no tenemos, que queda mucho en esta cuestión de tecnologías del yo.(...) o sea, me parece que sigue faltando otras cuestiones que tienen que ver más con lo teórico. (4- Pfo. 110)

Esto pone en posición de discutir la cuestión de la validación del conocimiento producido. Una docente entiende que, aunque produce, no lo hacen en el “formato académico: “...cuando te digo eso, no te digo conocimiento en formato académico, eso sin ninguna duda, me considero una persona francamente ignorante de lo académico, puedo tener un montón de saberes pero no en el formato que se considera más, más...” (3- Pfo. 89)

Para pensar este “formato académico” podría tomar el camino que realizan Contreras y Pérez de Lara (2010), entendiendo que “la investigación académica” se ubica en el marco de crecimiento del “capitalismo académico” que supondría que el conocimiento aplica a las reglas de la economía de mercado basada en el capital y el consumo, la creación de la necesidad, la novedad y la renovación: “Pero también supone el funcionamiento de las ideas, del pensamiento, como si fuera un mercado: producir, publicar, consumir y perecer (o pasar de moda), para mantener activa la “especulación” intelectual (y aquí “especulación” está claro que no significa reflexionar y generar pensamiento, sino el juego inmoral de hacer creer que aparecen nuevos valores, cuando solo hay inflación y plusvalía generados por el exceso de intercambio y compra-venta) Y velocidad: estar vivo en el mercado del conocimiento y en los reconocimientos académicos requiere un sistema de publicación permanente.”(62-63)

Sin ignorar esta tendencia y sin dejar de reconocer implicancias significativas, el punto que despierta reflexión antes aún, es en todo caso no quedarse en la pregunta sobre cuál es el formato académico actual, sino tratar de responder qué supone un/el formato académico. Y esto lleva al camino de lo científico, lo académico como lo científicamente validado por una comunidad científica- académica. Kuhn necesitó a la comunidad científica para definir “Ciencia normal” (Kuhn, Estructura de las revoluciones científicas, 2002, 33). Bourdieu (2008) también lo expresa: “De tal modo, las oportunidades de que se produzcan obras científicas no dependen solo de la fuerza de la resistencia que la comunidad científica es capaz de oponer, en cuanto tal, a las demandas más extrínsecas (...) sino también del grado de conformidad con las normas científicas que la organización misma de la comunidad mantiene”(El oficio del Sociólogo, 2008: 113). De esta forma, podría decirse que lo que se considera científico respondería al concepto de ciencia que eventualmente sea hegemónico en determinado momento de la comunidad científica.



Las implicancias de esto para la producción de conocimiento sobre la enseñanza son varias. La primera, supone que esta producción no parece viable sin entrar en la lógica descrita, lo que a su vez implica identificar/integrar la/una comunidad científica que puede validarla. La segunda implicancia es entonces un segundo problema: el de la conformación/integración de una comunidad científica. ¿Cuál sería? ¿Tendría que ser conformada por aquellos que se ocupan de lo educativo en el nivel superior – terciario (eventualmente universitario) de la formación de docentes y educadores? ¿Tendría que ser conformada así en forma exclusiva? La historia de las instituciones que actualmente se nuclean en el SUNFD da cuenta que la producción de conocimiento no ha sido parte de sus fines y por lo tanto, no cuenta con una comunidad científica. ¿Podría decirse que el propio SUNFD tendría actualmente la posibilidad de ser el marco para la conformación de una comunidad científica en un mediano plazo? ¿Podría hacerlo desvinculado de otros ámbitos y de otras comunidades científicas, fundamentalmente aquellas pedagógicas?

De aquí, que lo que podría llamarse una tercera implicancia (¿o primera?) de intentar definir cuál sería el “formato académico” de la investigación o de la producción de conocimiento, podría trazarse de la siguiente forma: la posibilidad de una ruptura con la ciencia positivista tradicional, con el pensamiento paradigmático y el reconocimiento de la Pedagogía y de la Didáctica como ciencias y, por lo mismo, con la posibilidad de interrogar, buscar, proponer, a partir de categorías propias, específicas de ambas. Finalmente, el reconocimiento de que el conocimiento pedagógico y el didáctico como aquel que puede incluir la significación de lo educativo son posibles.<sup>24</sup>

El intento por producir en un marco de validación de una comunidad científica pedagógica conformada, se expresa en la iniciativa de algunos docentes de integrar grupos de investigación y de estudio y otras actividades, como presentación de ponencias y artículos en publicaciones especializadas, sin dejar de aprovechar algunos espacios que brinda el SUNFD (horas de departamento y otros) pero en vinculación con el ámbito universitario, en particular con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: “estamos en un convenio con Humanidades, se está generando un proyecto y programa de investigación conjunta Consejo – Humanidades...” (1. Pfo. 79)

<sup>24</sup> Esto no pretende desconocer el valor y la necesidad del trabajo interdisciplinario en la educación.

La situación actual de la carrera en el SUNFD, sin que se haya creado un Departamento, no estaría dando cabida a actividades de búsqueda, de confrontación de ideas e interrogantes. Las salas y horas de Departamento no son identificadas como escenarios académicos totalmente adecuados para desplegar esta actividad que parece ser entendida básicamente como relacional.

...o sea, falta una... un poco... o alguien que diga yo me encargo de planificar las salas. no hay un para qué venir a las salas, no está muy claro. Entonces está esta cosa de, venimos, cada uno tira ideas, entonces se ha perdido eso de colectivizar qué es lo que está pasando, de pensar las prácticas docentes, de pensar en los estudiantes, no hay como mucho aporte de nada. (2. Pfo. 101)

Se siente una pérdida, además, respecto a lo que sucedía antes “eso de colectivizar” y que no encuentra un espacio ahora: “... no tuve tiempo de colectivizar y recién ahora puedo decir, bueno, voy a buscar sobre esto, que está terminando el año y tampoco hay espacios para pensar esas cosas y de formación de esas cosas.”

“no hay ningún dispositivo, donde si uno no tiene el movimiento individual que busque el colectivo, eso se canalice por ahí. Yo puedo seguir por la mía dando vueltas, en algo sin salida, que no se puede encontrar quizás ese eso, está bien, la dimensión colectiva en el sentido de alguien que a mí me obligue a dar cuenta de lo que estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y en qué cosas creo que no está funcionando para ponerlo en contraste con otros, ... o en este mismo curso o con los mismos estudiantes... los contenidos, el modelo de curso, el modelo docente, no hay cuestión que centre la tarea docente, de poner a discusión algunas cosas... tengo esa sensación, yo puedo seguir con mis hojitas intentando dar mis vueltas (2. Pfo. 77)

Se manifiestan iniciativas en las que el sujeto productor está presente y siempre en relación. Pero es en algunos intersticios de la institución (cursos de verano, publicaciones), en “otros ámbitos académicos” donde encuentran el escenario para la producción en especial de modo de trascender a la docencia restringida a la enseñanza:

...de producción de texto, de algún otro material (...) me parece que hay algo más que se puede hacer en otros ámbitos académicos, no la actividad docente de salón clásica, sino en la generación de otro tipo de actividades, con los estudiantes y con otros docentes (2- Pfo. 31)

no, fue esa ponencia y con Luciana siempre quedó como abierta la posibilidad de seguir pensando esa línea. (2- Pfo.140)

Y que, por tanto, no se circunscribe al aula, es decir desplegar la docencia y la enseñanza en todo su sentido y en relación con otros, supone creación, “generación de otro tipo de actividades”, a las que se pueden identificar también como “producción de texto, de algún otro material”, no exclusivamente lo que la denominada investigación sugiere.

### Vida docente

Pensar que existe vida docente es pensar en las personas que eligen en determinado momento vivir la docencia. Los motivos pueden ser diversos e incluso cambiar en el transcurso-trayecto de la vida (docente), la duración también puede ser diferente para cada persona. Y esta vida – que se va haciendo- asociada a una ocupación, un oficio, una profesión, es un transcurrir de múltiples momentos, es que pasen muchas cosas, es situaciones singulares que difícilmente se repetirán, es enojos y frustración, es encuentros disfrutables y de los otros, es placer y muchas veces dudas e inconformidad. La vida docente se vive buscando dar sentido a la educación y al oficio y se vive con otros, se vive cuando los sujetos consideran al otro y cuentan con él, el estudiante, el colega, cuando se involucran y comprometen con sus opciones y sus convicciones respecto a la enseñanza y el conocer; cuando estudian y analizan, cuando producen, se hacen responsables por la posibilidad del cambio, que es una responsabilidad ética y política. El sujeto vive su vida docente participando de un proyecto político y pedagógico, la formación de los educadores sociales es un proyecto político- pedagógico de educación superior.

El gusto por lo que hacen, por la docencia, es manifestado por los entrevistados y en general no está referido solo a un lugar en la relación educativa. También los motiva que sea “interpelador”: “...creo que el ejercicio docente me encanta, es reconfortante y a la vez es, en algunos lugares, como interpelador a los discursos que uno va construyendo...” (2. Pfo. 49)

¿Es quizás no quedarse con el discurso que “uno va construyendo” lo que gusta?, Podría decirse que lo que parece reconfortar es ese tener que moverse, la actividad que provoca en el docente respecto a sus propias convicciones-discursos. Pero también, el gusto por sentirse interpelado habla de disposición a ser interpelado. ¿Aparece aquí un docente que se permite la vulneración? ¿Qué admite el cambio en sí mismo y no sólo lo espera del otro? La docencia lo hace ponerse-jugarse por completo, diría ahora. Otra docente habla de intensidad.

...no sé si muchas horas de dar clase, me parece que uno termina no haciéndolo bien, también no? hay un equilibrio y más cuando me, cuando le ponés esa intensidad, porque yo siento que le pongo intensidad no? la que puedo, a veces me gustaría más, pero esto del interior, de tener dos grupos, uno en el interior...yo aprendí mucho en esto de pensar lo nuevo allá y acá, y es como ir como contrastando no? Estuvo bien bueno (3. Pfo. 66)

¿Qué supone la “intensidad”? ¿Energía asociada a qué? Seguramente a un conjunto indisoluble de pensamiento, deseos, sentimientos, significados, que, además, es tal que no podría hacerse (bien) si se asumen “muchas horas de clase”. Es inevitable asociar esta intensidad y el jugarse, con el compromiso con lo que se hace, que es una forma de hacer la docencia. No hay lugar a la indiferencia aquí, que se manifiesta también en la apertura a aprender de las situaciones: “pensar lo nuevo allá y acá” está referido a la novedad de la nueva institución para la carrera y, a la vez, la novedad de la carrera en ciudades del interior del país.<sup>25</sup> Lo “nuevo” es en varios sentidos: la institución (CFE), su dinámica, la convivencia con otras carreras (otros docentes, otros estudiantes), las relaciones con esta comunidad educativa inmediata y con la más amplia, la que conforman las instituciones de la Práctica Pre-profesional, las futuras “demandantes” de

<sup>25</sup> A lo que refiere este testimonio es a la posibilidad de algunos docentes de hacerse cargo de cursos en IPA en Montevideo y a veces también en Institutos de Formación Docente (IFD) del interior.

los profesionales egresados, Lo “nuevo” también lo integran las expectativas de los sujetos, las demandas sociales y lo “nuevo” es un Plan de Estudios que ubica a la carrera en una propuesta de educación superior. Apertura a lo nuevo y apertura a aprender parece ser el indicador de que muchos de los que asumen la docencia en esta carrera lo hacen desde la responsabilidad que sienten por su profesión de origen, la educación social.

...tener incidencia en su formación y tener como una, estar actualizados de qué es lo que la gente viene a buscar cuando quiere, quiere, tiene la imagen de trabajar en un proyecto como esto, que no es la escuela, que no es el liceo, que no sé muy bien... como que me ha parecido esto, como super interesante de ... y tener los primeros años, te permite eso también como recibir casi en bruto ese deseo que no sé muy bien qué es y eso me ha parecido super divertido... a que viene esta gente, a qué empresa se quiere sumar, de qué lugares vienen, qué imaginarios... me ha parecido super atractivo, ta, también como en esto de modelar un montón de cosas, del arranque de la formación .(2. Pfo. 25)

La responsabilidad queda expresada en la inquietud por las expectativas de los otros, de los estudiantes, por las búsquedas. Es inquietud “por estar actualizados”, por “recibir casi en bruto ese deseo que no sé muy bien qué es”. Antes, otros testimonios dieron cuenta del interés en incidir en la formación de los futuros educadores sociales; ahora, se manifiesta lo que vive el docente al recibir a los “nuevos” en primer año y que seguramente no está solo vinculado a introducir a los estudiantes en una materia específica sino que tal como expresa esta docente, está vinculado con “modelar un montón de cosas, del arranque de la formación”. Así, lo que vive el docente en este “tener incidencia en su formación”, tiene que ver con sus propios deseos, su íntima imagen de la profesión. Considerando este involucramiento con la formación, cabría preguntarse cuánto de la imagen de la profesión es compartida por los docentes, cuánto es posible que intercambien y piensen sobre ella, cuánto es posible que sea una construcción compartida y colectiva en esta carrera. Estas interrogantes se relacionan con otras respecto del compromiso con la profesión y que se formulan en torno a la vinculación del ejercicio profesional de la educación social con la docencia en la carrera. La pregunta primera que surge es si es posible la compatibilización de modo que haya complementariedad. Algunos testimonios dan cuenta que sería difícil:



...porque hay una realidad que también a nosotros los docentes nos atraviesa: no somos docentes, somos educadores sociales que tenemos un cargo docente, pero (...) ¿qué pasa? (...) estamos en el sistema laboral de ocho horas, de cuatro horas y además somos docentes. Entonces, el sistema está previsto para los docentes, que terminan un turno y empiezan otro turno y cuadran. A nosotros no nos cuadran. (...) Es decir, hay algo de la estructura de la carrera que tampoco fue pensada, para educadores sociales, considerás una carrera y tenés materias que tienen que dar muchos educadores sociales... (4. Pfo. 57)

El sistema no está previsto para la dedicación a la profesión en paralelo y, sin embargo, los testimonios dan cuenta que los docentes valoran el ejercicio profesional de la educación social como elección primera al mismo tiempo que lo valoran necesario para un buen ejercicio de la docencia.

Yo creo que son muy pocos los educadores sociales que se quieren dedicar sólo a la docencia. Yo conozco compañeros, con los que coincido en mucha cosa, que sé que se van a dedicar y si pudieran, se dedicarían, porque les interesa. A mí no me interesa. Entonces, siempre va a tener un lugar muy pequeño, porque a mí lo que me interesa, sobre todo, es la Educación social y esta cuestión más vocacional, como un plus y yo tengo que repartir mi formación entre las, seguirme jugando como profesional de Educación social y la docencia, entonces, hay algo ahí que, tampoco es que la docencia, nosotros nos formamos y nuestra vocación de primera fue la docencia en Educación social. Para mí es una vocación que se va construyendo (4. Pfo. 127-128)

Sandra Carli (2002) ha referido a la construcción de la subjetividad alumno con la inclusión de los sujetos en la escuela; junto a ésta, la modernidad también construyó la subjetividad maestro. A nivel superior y para la carrera de educador social, parecería que una subjetividad docente -educador social se va delineando como un constructo histórico parte de una construcción del oficio y de la vocación. La docencia no fue una elección previa a la de la educación social, aun cuando hay educadores sociales que tuvieron un trayecto por la formación docente, en general anterior: "tampoco es que la docencia,

nosotros nos formamos y nuestra vocación de primera fue la docencia en Educación Social.” Para algunos docentes, como quien da este testimonio, la vocación de la docencia nace después. Pero tampoco nace de repente, “es una vocación que se va construyendo”. Así, la docencia como vocación no es algo dado de antemano. María Zambrano (2011), refiere a la respuesta, que sería la vocación, a una llamada que “pide ser seguida (...) no en un solo momento, sino en un constante y creciente ir haciendo.” (108). Pero lograr pensar la docencia como vocación, que es un “ir haciendo”, es solo posible permitiéndose salir de aquel pensamiento filosófico que no deja “revelar la vida al mismo tiempo que revelando la razón” como Zambrano sugiere: “Para que la palabra vocación y destino de una persona aparezcan es necesario un sistema de pensamiento que deje lugar al individuo, lo que equivale a decir a la libertad. A esa libertad que es el medio en que vive intangible la persona.” (Zambrano, 2011, p 103). Pero, ¿cómo es posible que surja como vocación? En qué se apoya la construcción? ¿Tiene que ver con el compromiso con la profesión educación social? La posibilidad de concebir la docencia como vocación también abre otra puerta, la de pensar su naturaleza mediadora con la sociedad: Zambrano (2011) sigue acompañando en este sentido: “Más es mediadora también y en grado eminente en sentido social, es mediadora entre el individuo y la sociedad, pues que toda vocación al acabar en una ofrenda es por naturaleza social.” (112)

Esta vocación que es un “ir haciendo” es, entonces, un camino de identidad. El testimonio de una docente expresa ese carácter de construcción que es a la vez personal y singular.

...yo creo que sí, que uno llega a conformar una cosa más de profesional docente, del rol docente, yo soy esto. Como yo me reconozco en algunas características como educadora, en ciertos proyectos, tengo como un identikit mío de cosas que pongo en juego y más o menos me funcionan, que no hay garantías pero que uno hace una construcción de identificarse con una imagen de sí, como docente, como formadora. (2. Pfo. 113-114)

Habría, así, un proceso de autoconocimiento y de reconocimiento: “uno hace una construcción de identificarse con una imagen de sí como docente”. Nuevamente, no es algo dado, sino un trayecto que el docente realiza desde su libertad, diría Castoriadis



(1994). Y desde esta perspectiva, y siguiendo a Contreras (2001), este autoreconocimiento sería un medio para la construcción de autonomía. Es esa autonomía la que está en el proceso, lo que estaría viabilizado por la posibilidad que tiene el docente de encontrar “un identikit mío de cosas que pongo en juego y que más o menos me funcionan” y de producir entonces un discurso propio, de “una imagen de sí” como profesional.

Y los docentes cuestionan de manera explícita la perspectiva hegemónica de la profesión docente: “...no tengo la sensación de que quiera, con los modelos existentes, ser un profesional de la educación, si esta cosa de construcción, o sea, sí hacerlo seriamente, si mejorar un montón de dimensiones que hay-tengo que mejorar...” (1. Pfo. 75)

A “los modelos existentes” el docente opone la profesión como construcción, lo que hace pensar que entonces el cuestionamiento se basa en pensar la profesión como categoría que se obtiene, que viene dada a partir de cierta situación (un título que certifica que se poseen ciertos conocimientos específicos, por ejemplo). Siendo así, podría considerar que se busca tomar distancia de los supuestos que Contreras (2001) identificó con el profesionalismo y, entonces, frente a esto, su opción -además de construcción- es de “hacerlo seriamente” lo que supone no de cualquier forma, tampoco sin cuidado. Por el contrario, la seriedad implica consciencia, responsabilidad, compromiso, Esto acerca a pensar más la docencia como oficio, dado, como propone Vezub (2005) que éste significa cualidades artesanales que no se adquieren previamente, como también Sennett (2009) refiere, a un *ethos* de los artesanos por el que se trata de “hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien.”. Así lo vive este docente, que en lugar de profesional, elije decirse: “no, no...soy un artesano” (1. Pfo. 73)

Decirse- pensarse artesano es correrse del “estatus” de profesional, de la categoría; significa distanciamiento con una concepción estandarizada de la profesión. Pero, a la vez, esta posibilidad de nombrarse da cuenta de reflexividad y de posicionamiento ético y político ante su opción de docente.

...y de la cuestión más de la experiencia, es algo que se da, es algo que se va como componiendo, no hay un producto preestablecido, sino que hay algo en el

recorrido que se va armando y que donde hay bastante, donde hay cierta incertidumbre en el proceso de armado y que es como y que no es replicable o sea, no es industrializable, no podemos agarrar este proceso y aplicarlo a otra cosa, y no sé, ta, tener la experiencia, como dice Larrosa...(1. Pfo. 85)

“No hay un producto preestablecido”, es un proceso, “un recorrido que se va armando”, que no se puede planificar. La incertidumbre es una de las características del “proceso de armado” Es un artesano el que habla... Y si se industrializa, deja de ser lo que es, en realidad, no, no lo concibe: “no es replicable, o sea, no es industrializable, no podemos agarrar este proceso y aplicarlo a otra cosa.” Sería un “proceso de armado” singular, único. “Es algo que se da” habla quien se entrega a la “experiencia como dice Larrosa”, que vive, que le pasan cosas. La docencia, la profesión docente estaría así vista desde la perspectiva de la profesionalidad de Contreras (2001), basada en cualidades de la práctica y no concebida como “desarrollo” como lo haría el profesionalismo. El “recorrido” podría tener un trabajo de formación, en el sentido ferryiano (1997) pero éste no se remitiría (casi con exclusiva prioridad) a una formación inicial como demanda el profesionalismo: “...creo que cualquier profesional tiene que haber pasado por una formación para ser profesional de algo, no quiere decir que sea lo único que necesites, pero, algún tipo de formación tiene que tener, si no, serías idóneo en....” (6. Pfo. 67)

Se habla de formación de los sujetos y no parece un punto cuestionado: “tiene que haber pasado por una formación”, “algún tipo de formación tiene que tener”. Esto podría estar relacionado con la profesión de origen que tiene la mayoría de los docentes; en este caso, la de educadores sociales. Puede también referir a otras: psicólogos, abogados, trabajadores sociales, antropólogos que se dediquen a la docencia en esta carrera y que de hecho los hay. Sin embargo, también se refiere a la formación vinculada a la docencia misma:

...no pasaría por la formación docente, por lo menos, no la inicial, porque me parece que está muy encasillada en algunas maneras de ser docente y yo creo que hay otras (...) Si me parece que es interesante, que en algún momento, también lo planteamos en el colectivo, esto de decir, bueno, los educadores sociales que damos clase no somos docentes y también hacer algunas demandas, pero no formación de grado sino formación más de los que estamos en esto poder pasar por espacios de formación más específicos, en esto de pensar la formación para el nivel terciario. (6. Pfo. 63)

La formación vinculada a la docencia en el nivel terciario es lo que convocaría interés, tal como lo mostraron antes otros testimonios. Se identifica a la formación docente “inicial” “como muy encasillada en algunas maneras de ser docente”. De ahí que no se ve como posibilidad, por el contrario, se busca distancia de ésta por entender que “hay otras”, ¿se trataría entonces de seguir en la búsqueda de “otras maneras” de docencia para este nivel? Los “espacios de formación más específicos” podrían ser, también, aquellos identificados en el marco teórico como “espacios de trabajo académico”, los que parecería que podrían atender mejor a esta búsqueda que finalmente es parte de la construcción, del ir armando.

Pero el docente profesional no se concibe tampoco si no es trabajando–actuando en la docencia en sus tres dimensiones de trasmisión-provocación, de producción de conocimiento y de relacionamiento con la comunidad.

No se puede ser profesional solamente porque le dedico 7 millones de horas por semana a pensar la clase y después me rompo el alma en el rato de clase. Y sale lindo, sale bien. Lindo y bien, bien; buen curso de Pedagogía, yo no estoy como avergonzada ni disminuida del curso de Pedagogía. Hubiera podido ser otro, sería distinto, según con qué compañeros lo planifiques (...) Sería modificable y sería mejorable, pero (...) estuvo bien, fue formativo, les aportó, no salen igual que entraron en términos de con qué me voy, se llevan un montón; pero eso no quiere decir, o sea, buenas clases o dignas clases y digno curso en el acumulado, no quiere decir ser profesional, ni ahí. (5. Pfo.99)

La profesión, se reafirma aquí, tampoco queda reservada al sujeto enseñante, vivir la docencia, la profesión docente, involucra al sujeto productor.

...lo que seguro me parece es que en un ámbito en el que yo lo concibo con esas tres patas, ya conocidas, si vos no estás en esa movida y no estás por dentro de eso, no podés decirte profesional. Yo no puedo ser profesional de algo, para mí el espacio terciario, universitario, como las formaciones en ese nivel implican eso: la producción, el acceso a un circuito de producción y poder como entrar en la circulación de producciones, produciendo y recibiendo y accediendo y estando y



eso implica, o va de la mano de la posibilidad de investigar, de un tipo, un tiempo y un espacio de pensamiento y de reflexión sobre cosas, que no lo tenemos. (5. Pfo. 99)

Las “tres patas, ya conocidas” en las que la producción en especial cobra una fuerza especial, no puede quedar de lado: en la producción se manifiesta la participación y la autonomía: “el acceso a un circuito de producción”, “entrar en la circulación de producciones, produciendo y recibiendo y accediendo y estando”. Aunque Contreras y Pérez de Lara (2010) pudieran poner una señal de alerta a este “circuito” ante el riesgo de quedar atrapado en la lógica de “mercado” académico, estas manifestaciones dan cuenta del involucramiento que supone tal “circuito de producción”: ser parte de la producción, acceder y recibir, y producir es participar del conocimiento en todo su proceso, pudiendo entonces tomar posición y tomar parte de decisiones respecto a él, que son políticas y éticas y que son pedagógicas.



## Capítulo 5. Las conclusiones

### 5.1. El docente ante la enseñanza

El docente de la carrera de educación social asume la enseñanza como relación pedagógica en la que interactúa con los “fragmentos” disciplinares de la educación social y con los estudiantes, éstos entre sí y también con esos “fragmentos”. Pero reconoce que se trata de una relación que encierra complejidad, que la interacción es un encuentro en el cual se pone en juego las expectativas que cada uno tiene respecto a la enseñanza de la materia, las representaciones sobre la educación social, las orientaciones expresadas en políticas educativas y planes de estudio de la carrera, los sentidos que cada uno le otorga a la educación y a la formación, en el nivel superior. A la vez, tiene presente que se involucran sentimientos y deseos de cada cual en tanto sujetos históricos, que está puesta “la persona” y que por tanto la relación no puede pensarse siempre igual. El docente identifica que la enseñanza como relación se instala con su intervención: él es quien tiene responsabilidad sobre ésta y en tanto reconoce la intencionalidad del encuentro, se hace cargo de la mediación que supone la enseñanza.

Los docentes se manifiestan con expresiones en las que se ubican como conductores de la relación. No limitan el papel del docente 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”. El docente se “sabe” en la responsabilidad por la influencia que ejerce y que ésta supone su “liderazgo” en la provocación de que algo le pase al otro. Pero es una responsabilidad que no se conformaría con el dominio de los conocimientos de la materia sino que también requeriría un esfuerzo y una preocupación por identificar y poner en juego otros saberes, para sostener el deseo y, especialmente, el compromiso del otro-estudiante.

El docente se ubica en esta relación sabiendo que ese esfuerzo que le corresponde no garantiza lo que él podría considerar debe ser el resultado del intento. Por el contrario, la consciencia de la imprevisibilidad y la incertidumbre del encuentro por la presencia del otro: un estudiante de nivel terciario, un adulto y, especialmente, ese otro que tiene “la potestad como ser humano de poder procesar un conjunto de cosas.” Pero esto no supone dejar todo librado a lo que el otro pueda hacer por su cuenta; por el contrario,

también reafirma la idea de que el docente es quien puede identificar y poner en juego lo que es necesario y deseable que el otro construya como relación, en este nivel superior de formación profesional.

El docente puede hacer esto, por un lado, porque puede involucrar lo que él conoce de la profesión de educación social y de los “fragmentos” disciplinares involucrados en la enseñanza. Por otro lado, porque puede ubicarse como provocador de la necesidad de conocer del otro, del deseo de aprender, que es “movimiento”- actividad. Esto implica, primero, reconocer al otro con posibilidad de “movimiento” y, luego, reconocer que requiere poner en juego “algo” para que suceda la experiencia de conocer. El docente de esta carrera entiende que pone en juego conocimientos y saberes disciplinares específicos del campo de la educación social y también pedagógicos y didácticos, a veces calificados como tales, a veces identificados como recursos o estrategias. Le preocupa que en este nivel se deje de lado o no se le dé suficiente importancia a esmerarse por el involucramiento, incluso, para que el otro quede “deslumbrado y enganchado” y que la enseñanza no se reduzca a la inercia de una propuesta basada en la presentación con “*power point*” Esta preocupación queda vinculada a la relación del propio docente con el conocimiento, consciente de que en ésta supone lo pedagógico y lo didáctico.

Al mismo tiempo, también se reconoce afectado por la enseñanza, por el encuentro con el otro. El docente se visualiza interpelado y con posibilidad de movimiento, de cambio. Identifica que es esa posibilidad de actividad y movimiento – propio y del otro- lo que se expresa en la motivación por la enseñanza y en el deseo de que con ella “pasen cosas”. Es un deseo de estar dispuesto a que pase algo, aún cuando reconoce que no puede controlarlo; sería una posición de espera-activa en la que la inseguridad por lo no controlado, por lo incierto e imprevisto pueda fluir y que eso, precisamente, dé lugar a reformular las propuestas, a estar dispuesto a rever, a cambiar lo que pudo haber sido planificado o identificado como lo más adecuado o el tipo de encuentro mejor deseado.

El docente de la educación social vive la **experiencia de la enseñanza** como encuentro en el que busca afectar, resulta afectado y se deja afectar.



A este posicionamiento y forma de vivir la enseñanza parece corresponderle una representación de la relación pedagógica diferente, el docente de la educación social parece estar buscando un modelo nuevo, que sea más fiel a su realidad actual, un modelo que rompe con la autoridad académica tradicional y, también, con la tradición de la enseñanza de la educación social, sin desprestigiar lo mejor de la herencia de cada una: de la primera, la posibilidad de dotar de contenido y sentido al encuentro y, de la segunda, la articulación teoría-práctica. El tipo de representación que el docente dibujaría parece contemplar un docente propositivo que no solo es responsable de “hacer algo” por el encuentro sino que se hace responsable de que también algo de ese encuentro puede afectarlo a él. Un “algo” que involucra la afectación de su propia relación con los conocimientos, superando la imagen de que la enseñanza tiene que ver exclusivamente con el aprendizaje del otro. Esta posibilidad de afectación que puede ser

## 5.2. El docente ante la producción de conocimiento sobre la enseñanza

El docente de educación social se piensa y se ve como participante directo de la producción de conocimiento, **como sujeto productor**. Esto podría comprenderse a partir de cómo ve la enseñanza en este nivel de educación, que no la puede pensar si no es involucrándose con la reflexión, la producción y la investigación. Sería la enseñanza la que impone, a la vez que legitima, la producción de conocimiento. El docente entiende que esta relación enseñanza–producción de conocimiento tiene que ver con una forma de concebir la profesión, la de educación social y la profesión docente.

Sin embargo, la producción y la investigación no siempre son identificadas por el docente como producción de conocimiento sobre la enseñanza. Esto no descarta que lo haga efectivamente o que se lo proponga en algún momento. Varios asuntos podrían estar asociados a esta situación: el primero, su concepción de producción de conocimiento; en segundo término, su concepción de conocimientos sobre la enseñanza; también su compromiso con la producción de aquellos conocimientos que puedan brindar un corpus teórico más sólido a la especificidad disciplinar de la educación social; luego, lo que identifica como pobreza o ausencia de espacios y tiempos adecuados para la producción; por último, su visualización de que requiere – pero no tiene - formación pedagógica y didáctica para pensar este nivel de la educación. Estos asuntos no actuarían

separadamente, ni mucho menos en ese orden; una conjunción de todos ellos podría operar para que el docente, a pesar de que se encuentra embarcado muchas veces en la producción de conocimiento, por el momento aún no se visualice produciendo conocimientos sobre la enseñanza. El docente se puede pensar desarrollando “reflexión en la acción” e, incluso, teorizando en un nivel praxiológico de Ferry. Una concepción de la producción de conocimiento asociada estrictamente a un tipo de investigación (social) legitimada en la academia, que no admite pensar otras vías para dotar de racionalidad a lo producido, podría estar asociada a esto. Sin embargo, no parece ser predominante ni tampoco monolítico; el docente se ubicaría en un lugar intermedio quizá: parece atender y respetar lo legitimado al tiempo que adopta una perspectiva por la cual el conocimiento es de naturaleza social-relacional y, por tanto, supone una construcción no neutral e histórica en la que queda involucrada la subjetividad de quienes producen. Esta posición que, aunque no explícita, se manifiesta más como una búsqueda de un lugar nuevo desde el punto de vista epistemológico, que se entrelaza con el deseo por aportar teoría a un campo profesional y disciplinar en construcción. De este modo, reconoce la motivación que le da el hecho de generar “algo que no estaba hecho antes” a la vez que entiende que tiene que tener “una rigurosidad mínima que tenga confiabilidad y validez en la propuesta.”

En la relación con los otros, con colegas y con estudiantes, también estaría basado el concepto de producción de conocimiento; en el discurso del docente de la educación social esta producción deja de ser concebida como una actividad en solitario para ser una actividad en interacción con otros y, siendo así, requiere de espacios y tiempos de encuentro, de estudio, de reflexión, de debate y confrontación de ideas. La formación pedagógica y didáctica de los docentes aparece vinculada a los espacios de trabajo académico en los que se puedan concebir actividades que “no tengan sólo que ver con el aula” y que supongan formación “pensada para educación social”. El docente de la educación social entiende que es un tipo de formación que está bien distante de una propuesta estandarizada, graduada o del tipo de “capacitaciones”; por el contrario, la concibe fundada en “construir cosas, de generar espacios más allá de la reunión” y con un buen soporte académico.

La construcción que proponen, la producción - y la formación – que visualizan necesaria, es pensada desde la especificidad de la educación social, aunque no parecería que

estuviera vinculada con la producción de conocimiento sobre la enseñanza. No obstante, al mismo tiempo la reconocerían surgiendo de la enseñanza, y por y para ella.

A pesar de no encontrar esos espacios y tiempos en la estructura actual de la carrera, en el marco del SUNFD, en especial aquel que es propio de ésta, el Departamento, el docente aparece comprometido con la producción de conocimiento, se manifiesta abierto y dispuesto a la interrogación, a la búsqueda con otros. De este modo, explicita iniciativas de producción de conocimiento motivado por lo que aún no está hecho respecto a la carrera, en tanto es bastante nueva y se desarrolla con un nuevo plan de estudios. Y las iniciativas lo llevan a encontrar intersticios (cursos de verano, publicaciones de artículos) y espacios alternativos (relacionamiento con otras instituciones, acuerdos con Universidad de la República) para abordar la producción de conocimiento

Esta inquietud y compromiso con el desarrollo del campo de la educación social, que motiva la producción de conocimiento, no parecería permitir a los docentes visualizar que cualquiera sea el problema o tema relativo a la educación social que identifiquen desde estos espacios – y desde la docencia - para la producción de conocimiento, tiene que ver con la carrera, la formación profesional de los educadores sociales y, por tanto, es producción de conocimiento sobre la enseñanza en ella. El obstáculo para esto podría estar en una conceptualización de los conocimientos sobre la enseñanza no del todo conectada con los conocimientos pedagógicos y didácticos, sino con una identificación de éstos como aquellos recursos y estrategias para la enseñanza. Esto, que podría significar una reducción de los conocimientos sobre la enseñanza, los pedagógicos y didácticos, a “lo metodológico”. Sin embargo, quedaría relativizado en tanto las referencias a estos conocimientos aparecen asociadas a otras cuestiones vinculadas a la identificación y selección de “fragmentos” disciplinares de la educación social, a la construcción de éstos, a las perspectivas para hacerlo, a la relación de esto con la profesión de la educación social, a la posibilidad de ofrecerlo al otro y las formas para hacerlo, etc. El docente de educación social tiene presente la puesta en juego de conocimientos y saberes que no son puramente metodológicos, aunque no parecería poder adjetivarlos como pedagógicos y didácticos, a la vez que quedarían disimulados u opacados por la urgencia de producir conocimientos sobre la educación social.

### 5.3. El docente ante la profesionalidad

El docente de educación social no limita la docencia a la enseñanza, por el contrario, la docencia implicaría también la producción de conocimiento. Aunque la extensión también es considerada como parte de la docencia, aparece con menor fuerza. Esto podría comprenderse asociado a la caracterización que hace el docente del momento que transita el desarrollo de la carrera, que podría considerarse de “refundación”, en un contexto de ampliación del campo de la educación social e institucionalización, en el marco del CFE y el SUNFD, y que parece demandar que se mire más a sí misma antes que salir -relacionarse para ofrecer aportes a otros–la comunidad.

La docencia quedaría vinculada a la posibilidad de incidir en la formación de los educadores sociales, en los asuntos políticos y pedagógicos respecto a ésta y, por tanto, también vinculada a la participación en las orientaciones político-ideológicas de la profesión de la educación social. Los docentes hacen explícito que significa para ellos “una apuesta” por las convicciones y deseos respecto a la formación profesional y la educación, que supone el movimiento, el cambio pero, también, la preservación y el cuidado de lo ya construido. La docencia resulta un compromiso con la educación social, que supone asumir la responsabilidad de la enseñanza y de la producción de conocimiento. De esta forma, el docente de la educación social entiende que este nivel terciario–universitario impone la “cercanía con el pensamiento original”, con la participación comprometida con la producción de conocimiento y con la enseñanza como encargo de la profesión docente.

La docencia como ejercicio profesional se distanciaría así de una actividad puramente laboral lo que llevaría implícito tomar un lugar de responsabilidad con la formación de futuros colegas –pares- profesionales de la educación social: el docente de la educación social se resiste a concebir la docencia como aquel lugar o “nicho para hacer carrera” y que no se asuma la responsabilidad como profesional en la formación de profesionales.

El docente educador social reconocería tomar distancia de lo que entiende es el modelo de la profesión docente actual, tanto por lo que supone apegado al aula y a una “carrera docente”, como al estatus de “méritos” previos.

Por un lado, la docencia como profesión implicaría asumir ese lugar de responsabilidad, compromiso y cuidado por el otro—estudiante- futuro educador social y el otro- colega - docente, el otro- colectivo-profesión de educación social. Esto se expresaría también en la imposibilidad de indiferencia por lo que suceda ante la enseñanza, ante la experiencia propia y ante la posibilidad de la experiencia del otro. La no indiferencia y el cuidado del otro supondrían reconocer una ética no metafísica de la profesión; es decir, una ética que no podría ser pensada sino en relación con el otro. De esta forma, el docente propondría que es en el “desempeño” donde se plasmaría lo profesional, finalmente, en las cualidades del oficio, lo que podría entenderse desde la **profesionalidad**.

Por otro lado, para el docente de la educación social, la profesión docente se iría armando o construyendo, transitando en rutas personales y singulares que, aunque incluya incertidumbre, no significa que haya ausencia de una representación de docente profesional que guie la construcción. En este sentido, el docente se ubicaría en una perspectiva intermedia: no se trataría de una construcción completamente singular o única ni en una del tipo “industrializable”, replicable, o transitable siguiendo determinados pasos, etapas- grados y/o recetas; esto significaría ignorar el carácter social-relacional del oficio y correría el riesgo de depositar en el docente la responsabilidad por definir su profesión.

La posición de los docentes se manifiesta en el cuidado que quieren tener de no caer en un discurso del tipo de “fórzate a ti mismo” y en la propuesta de que algo de esa construcción se apoye en una formación para la docencia, en este nivel superior de educación.

Reconocería, sin embargo, que habría ciertas cualidades que tendrían que estar, que no quedan garantizadas ni con el sistema de méritos ni con la formación, que estarían asociadas a la preocupación por dar mayor seguridad/garantía de recorridos y experiencias de aprendizaje a los estudiantes de la educación social, en concordancia con una formación profesional. En este sentido, el docente de la educación social se resistiría a una idea de autonomía profesional que implique la autoridad de cada cual en su aula, en tanto a esto podría corresponderle una diversidad tal que pone en riesgo una mirada colectiva—consensuada respecto a la formación, tendiendo en su lugar a una formación fragmentada.

Luego, el docente de la educación social propondría que la profesión impone no contentarse con el docente “erudito”. Aunque no lo desprecia, reconocería que no es suficiente y que la profesión requiere de formación docente. Esta formación, sin embargo, no podría ser una del tipo estructurada en niveles, graduada, fragmentada en materias. Para atender este nivel de educación superior, la formación podría encontrarse en espacios que a la vez sean de producción de conocimiento con otros. El docente de la educación social propondría que la profesión se va haciendo en la participación en espacios de trabajo con otros, en la que se plasmaría el compromiso, la responsabilidad por contribuir a la formación de los educadores sociales y a la profesión. El docente reconoce que la profesión tiene un componente de arte, de compromiso y deseo por hacer - “poner” - todo lo mejor de sí mismos para que algo se transforme y, también, para que algo se conserve, y que esto no sería posible sin tomar parte en actividades “más allá del aula”, en espacios de formación y de producción de conocimiento. El involucramiento sería para el docente de educación social lo que da cuenta de la **vida docente**, de la experiencia que se permite vivir en la docencia. Los docentes reconocen que es “pasión” lo que determina la elección, la permanencia en la docencia, la búsqueda de construcción con otros, la disposición al cambio y a provocar cambios.

El docente de la educación social parece poder pararse de un modo diferente ante la profesionalidad: la ruptura pedagógica fundacional que supuso una reformulación de la idea de educación para superar la atadura de ésta a la escuela, permitiría al docente de la educación social concebir otras rupturas en la enseñanza y en las representaciones respecto a la relación pedagógica, al lugar del docente y la manera de concebir y vivir la profesión. La diferencia estaría en lo que aún no es, porque es una búsqueda, una interrogación por lo que podría ser, a la vez que una posibilidad de construcción sobre rupturas y rescate de herencias.

#### 5.4. Algunas interrogantes en proyección

Considerando las reflexiones propuestas, esta investigación abriría una puerta a nuevas interrogantes sobre la construcción del oficio docente y la producción de conocimiento sobre la enseñanza en la educación social y en el nivel superior de educación.

Por un lado, respecto a la necesidad-posibilidad de la comunidad educativa de refundar el concepto de profesión docente, considerando los movimientos teóricos e ideológicos de los últimos tiempos en el campo pedagógico y, fundamentalmente, considerando la significación de lo educativo y de la docencia en la educación superior. En este sentido, podría abordarse la interrogación sobre los resortes políticos, filosófico-epistemológicos y pedagógicos que permitan concebir el cambio en modelos y representaciones de relación pedagógica en este nivel y analizar qué diferencias–especificidades supondría para la docencia, en la carrera de educación social.

Asimismo, podría discutirse la especificidad de lo pedagógico y lo didáctico en la docencia superior y el lugar que ocupa en las políticas educativas vinculadas a la profesión docente. Siguiendo la propuesta de esta tesis, cabría preguntarse por las políticas que podrían promover el desarrollo de la docencia en su pleno sentido; es decir, políticas que abarquen también la producción de conocimiento sobre la enseñanza y las condiciones que la habiliten. Atendiendo a la historia del ámbito de la “formación docente” y la estructura académica que tiene planteada al momento actual, aparece la pregunta sobre el tipo de articulación de la enseñanza con la investigación y la extensión que supone la docencia. ¿Cuál sería el peso de cada una de estas “actividades”? ¿Alguna de ellas tendría un papel articulador? ¿Acaso sería la enseñanza la que atravesaría toda la docencia, estando presente también en la producción de conocimiento y en la extensión? En relación a esto, se impone la pregunta sobre las mejores políticas que habiliten procesos de construcción del oficio docente de la educación social incorporando la especificidad y la historia pedagógica de esta carrera.

Luego, valdría la pena indagar sobre dos tipos de efectos posibles de la docencia de la carrera de educador social así pensada y, ahora, incluida en el CFE y el SUNFD. Un primer efecto, referido a la consolidación de su propuesta curricular para la formación de

profesionales de carácter universitario, del campo disciplinar y del profesional en todo el país. Otro tipo posible de efecto a abordar tendría que ver con la comunidad educativa a la que se integra y cómo ésta recibe su novedad, su especificidad y, su historia de ruptura pedagógica.

Por último, y considerando el contexto de proyección inminente hacia el IUDE, parece necesario abordar la construcción de una comunidad docente–académica–científica–profesional – de este nivel, que contenga la diversidad en el marco de una propuesta con un encargo común: la formación profesional en educación.



## Referencias bibliográficas

- ADESU/MEC (2009) La educación social. Acto político y ejercicio profesional. Montevideo: Asociación de Educadores Sociales del Uruguay/ Ministerio de Educación y Cultura.
- Agamben, G. (2011 mayo-agosto) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73) 249-264  
Recuperado <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf> Consultado: 6/8/2010
- Aguerrondo, I. (2006) Notas sobre formación y profesionalización docente. En Tenti Fanfani (comp) (2006) *El oficio de docente. Vocación, Trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI editores
- Alliaud, A.; Antelo, E. (2009) Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. En Profesorado Revista de Currículum y formación de profesorado. 13(1) Grupo de Investigación FORCE Universidad de Granada, España.
- Alonso, L.E (1998) La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Angulo Rasco, F.J. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente En Angulo,Rasco, J.F; Barquin Ruiz, J. y Pérez Gómez, A.I. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Arendt, H. (2009) La condición humana. Buenos Aires: Paidós.
- Artigas, S. (2012) Entrevista realizada en el marco de esta tesis. Montevideo. Disponible a solicitud del Tribunal.
- Basabe,L.; Cols, E. (2007) La enseñanza. En Camillioni, A. Cols, E, Basabe, L. y Feeney, S.(2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachelard, G (2000) La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Behares, L (2011) Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República,
- Beillerot, J (2006) La formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos.
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4(1) Recuperado en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> Consultado 20/7/2012
- Bralich, J. (2012 junio) ¿Es posible “otra” Pedagogía Social? *Pedagógica* (2) 71-87 Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado: <http://pedagogica.fhuce.edu.uy>. Consultado: 18/9/2012

- Bourdieu, P (1995) Transmitir un oficio En Bourdieu, P. y Wacquant, L., Respuestas por una antropología reflexiva, México: Grijalbo. 161-165.
- Bourdieu P; Chamboredon, J-C; Passeron, J-C. (2008) El oficio de Sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI Editores.
- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Camargos Anastasiou, L. das G, Pessate; L (2007) Processos de Ensinagem na Universidades. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7ma.ed. Joinville: Editora Univille,
- Camors, J. (1998) La educación social en Uruguay: una construcción específica y una experiencia reciente. Conferencia en Madrid II Congreso Estatal de Educación Social,
- \_\_\_\_\_ (2012a) El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Ediciones Grupo Magro.
- \_\_\_\_\_ (2012b) Entrevista realizada en el marco de esta tesis. Disponible a solicitud del Tribunal.
- Camilloni, A. W. de (1996) De herencias,, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, A.W de; Davini, M.C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco; S. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires Paidós.
- Carli, Sandra. (2000) El alumno como invención siempre en riesgo. En Frigerio, G., Poggi, M.; Giannoni, M. (comps) Políticas, instituciones y actores en educación 2a. ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castoriadis, C. (1994) Miseria de la ética Zona Erógena (22) Recuperado: [www.uruguaypiensa.org.uy/andocasociado.aspx?254,739](http://www.uruguaypiensa.org.uy/andocasociado.aspx?254,739) consultado: 25/11/2012
- \_\_\_\_\_ (1994) La democracia como procedimiento y como régimen. Intervención en encuentro internacional "La estrategia democrática" Roma en A.A.V.V. (1995) La estrategia democratica nella società che cambia, Roma: Ed. Datanews, Recuperado en <http://www.upf.edu/materials/fhuma/etfipo/eticaa/docs/39.pdf> 14/ 11/2012
- \_\_\_\_\_ (1997) Un mundo fragmentado Buenos Aires, Altamira.
- \_\_\_\_\_ (2005) Los dominios del hombre. La encrucijada del laberinto. Barcelona: Gedisa.
- Charlot, B. (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo: Ediciones Trilce. Título original: Du rapport au savoir Éléments pour une théorie. Anthropos, Paris, 1997.
- Chevalard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

- Contreras Domingo, J. (1990) Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid Ediciones AKAL.
- \_\_\_\_\_ (1999) El sentido educativo de la investigación. En Pérez Gómez, J; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J.F. (eds.) (1999) Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal.
- \_\_\_\_\_ (2001) La autonomía del profesorado Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N (2010) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N (comps) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones. Morata.
- Da Cunha, I. (2007) O bom professor e sua prática. 19a ed. Sao Paulo: Papyrus Editora
- Davini, Ma. C (2005) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires Paidós.
- Dewey, J. (1953) Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires: Editorial Losada.
- \_\_\_\_\_ (1964) La ciencia de la educación. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Díaz Barriga (1988) Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de la pedagogía” en Demarchi y Dumar (comps.) (1989) El campo pedagógico. Cuatro visiones latinoamericanas. Montevideo:Ediciones de la Revista de la Educación del Pueblo.
- \_\_\_\_\_ (2005), El profesor de educación superior frente a la demanda de los nuevos debates educativos. México: Perfiles educativos XXVII(108) 9-30  
Recuperado:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982005000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002) consultado: 8/9/2011
- Díaz Barriga, A.; Inclán Espinosa, C. (2001 enero-abril) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Profesión docente. Revista Iberoamericana de Educación. (25) Recuperado:  
<http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>. Consultado: 15/12/2012
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I (2006) Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani (comp) (2006) El oficio de docente. Vocación, Trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Dussel, I. y Southwell, M (2005) La docencia y la responsabilidad político- pedagógica Monitor de la educación. 5(25) Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina.
- Elliot, J. (1999) La relación entre «comprender» y «desarrollar» el pensamiento de los docentes En Pérez Gómez, J; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J.F. (eds.) (1999) Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal.

- Espiga, H. López, W., Morales, M. (2012 junio) Educación Social en Uruguay. Apuntes para pensar la formación. Pedagógica (2) 88-105 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado: <http://pedagogica.fhuce.edu.uy> Consultado: 18/9/2012
- Estatuto del Personal Docente abril de 1968. Dirección General de Personal Universidad de la República. Uruguay. Recuperado: <http://dgp.udelar.edu.uy/renderPage/index/pageld/673> Consultado: 10/11/2012
- Esteve, J.M. ((1998) El malestar docente 3a edición Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani (comp) (2006) El oficio de docente. Vocación, Trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Siglo XXI editores
- Feldman, D (1999) Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) La investigación en la enseñanza I. Madrid. Paidós - M.E.C.
- Ferry, G (1997) Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos 6.
- \_\_\_\_\_, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Editorial Paidós.
- Follari, R. (2008) La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad. Rosario, Sta. Fe: HomoSapiens Ediciones.
- Freire, P. (2003) El Grito Manso, Buenos Aires: Siglo. XXI Editores
- Gatti, E. (2005a) La formación docente en un proyecto de transformación educativa. Versión abreviada y corregida para publicación de la ponencia presentada en Seminario Internacional Desafíos de la Formación Docente. (Mvdeo. Set./ 2005). Recuperado: [http://www.debateducativo.edu.uy/aportes/La%20Formacion%20Docente%20en%20un%20proyecto%20de%20transformacion%20educativa.htm#\\_ftn1](http://www.debateducativo.edu.uy/aportes/La%20Formacion%20Docente%20en%20un%20proyecto%20de%20transformacion%20educativa.htm#_ftn1) consultado: 14/10/2011
- \_\_\_\_\_ (2005b) Aula Universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la educación superior. En: Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005) Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Montevideo Psicolibros.
- Gramsci, A. (1960) Los intelectuales y la organización de la cultura. Argentina: Editorial Lautaro.
- Gadamer, H-G. (1977) Verdad y método Salamanca: Ediciones Sígueme
- \_\_\_\_\_ (1998) Verdad y método II Salamanca: Ediciones Sígueme
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Piados.
- \_\_\_\_\_ (2003) Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores

- Gómez Campo y Tenti Fanfani, E. (1993) Universidad y profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Grompone, A. M. (1963) Pedagogía Universitaria. Montevideo: Departamento de Publicaciones Universidad de la República.
- Hamersley, M. y Atkinson, P. (2001) Etnografía. Métodos de Investigación. 2º edición revisada y ampliada. Barcelona: Paidós.
- Karr, W; Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Kemmis (1999) La investigación- acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, J; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J.F. (eds.) (1999) Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal.
- Kuhn, T. (2002) Estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires, FCE,
- Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed) (1995) Escuela, poder y subjetividad. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta..
- \_\_\_\_\_ (2003) Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Ediciones Laertes
- \_\_\_\_\_ (2004) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes,
- \_\_\_\_\_ (2009) Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C.(2009) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Ed. Homosapiens.
- \_\_\_\_\_ (2010) Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N (comps) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones. Morata.87-116
- Ley General de Educación N° 18437, diciembre de 2008 Uruguay Ministerio de Educación y Cultura.
- Ley Orgánica de la Universidad de la República. N° 12.549. Octubre de 1958 Recuperado en: [http://www.universidadur.edu.uy/juridica/index.php?id\\_contenido=33](http://www.universidadur.edu.uy/juridica/index.php?id_contenido=33)
- Luzuriaga, L. (1950) Pedagogía. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Manacorda, M. A. (2000) Historia de la educación 1 de la antigüedad al 1500. México: Siglo XXI editores.
- Mancebo, E. (2010) Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del Siglo XXI: un modelo para armar. Ponencia en III Congreso uruguayo de Ciencia Política. Montevideo, 2 y 3 de agosto de 2010 Recuperado: <http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/499/A3.pdf> el día 3 de setiembre de 2012
- Mèlich, J-C (2006) Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P (1992) Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Ediciones Octaedro.

- \_\_\_\_\_ (1998) Frankenstein Educador. Barcelona: Editorial Laertes.
- \_\_\_\_\_ (2001) La opción de educar. Ética y Pedagogía. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Meerovich, M., Pérez, G. (2012 junio) Pistas para un itinerario. Reflexiones en torno a las posibilidades de la educación social al momento de repensar los formatos de la educación media. *Pedagógica* (2) 106-122 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado en: <http://pedagogica.fhuce.edu.uy>. Consultado en: 18/9/2012
- Nietzsche, F. (1998) Sobre verdad y mentira en sentido extramoral Madrid: Ed. Tecnos,
- Paturot, J.B (1996): Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía Jornada del 1 de diciembre de 1996. Conferencia en la Universidad de Barcelona. Recuperado [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/materiales/sujeto.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/sujeto.pdf) 8 de noviembre, 2012
- Plan de Estudios 1989 Curso Regular: Formación de Educadores. – INAME Escuela de Funcionarios. Uruguay En: Camors, Jorge (2012a) El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Grupo Magro Editores. Montevideo, Uruguay.
- Plan de Estudios 2007 Comisión Intersectorial. Documento electrónico.
- Plan de Estudios 2008 Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) – Consejo de Formación en Educación. Recuperado: <http://www.cfe.edu.uy>. Uruguay. Consultado: 17/9/2012
- Plan de Estudios 2011 Carrera de Educador Social – CFE Uruguay. Recuperado: <http://www.cfe.edu.uy> Consultado: 22/9/2012
- Píriz, S. Ubal, M (2010) ¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía? *Voces XIII*(33) 4-12 Montevideo.
- Propuesta de Formación Carrera de Educador Social (Plan de Estudios 1997) Uruguay Centro de Formación y Estudios del INAME.
- Resolución N° 13 Acta N °26 Montevideo 13 de setiembre de 2012. Llamado a aspiraciones docentes para materias de 3° año de Carrera de Educador Social para el periodo 2013- 2015 en IPA, IFD Artigas y CERP del Este.
- Resolución N°1 Acta 21, del 2 de agosto de 2012 Conformación de tres comisiones de trabajo: Comisión de Estructura Curricular en función de metas formativas, comisión de Articulación entre Estructura Curricular y Académica y Comisión Jurídico- Normativa
- Rodriguez, D (2012) Pedagogía Social y educación social en el entramado de la incertidumbre. *Pedagógica* (2) 24-36 Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado en: <http://pedagogica.fhuce.edu.uy>. Consultado en: 18/9/2012
- Rodriguez, L.M. (2008). Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana, En: Frigerio, Graciela y Diker,

Gabriela (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Serie Seminario del CEM, del Estante editorial.

- Ruiz Barbot, M, Baroni, C; Fachinetti, V.; Plachot, G (2008) Investigando nuestras aulas, Enseñando a investigar. Montevideo Segundo Foro sobre Innovaciones Educativas, Primer Encuentro regional sobre Tecnologías de información y comunicación, CSE-UR.
- Sanjurjo, L (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. En: La Formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. 2º Congreso Internacional de Educación 20, 21 y 22 de octubre de 2004. Conferencias y Ponencias. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Sanmartín, R (2000) La entrevista en el trabajo de campo. Revista de Antropología Social, (9) 105-126. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Schön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós/MEC
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Shulman, L.S. (1987) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005) Recuperado <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf> 20/10/2012
- Silva Balerio, D., Pastore, P. (2012 abril) Historia y antecedentes de la Educación Social en Uruguay: Trazos de una construcción que nos debemos. Pedagógica (2) 37-45 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado en: <http://pedagogica.fhuce.edu.uy>. Consultado en: 18/9/2012
- Skliar, C. (2008) «Estos jóvenes de ahora». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. En Ensayo y Error XVII(34) 13-37 Caracas: Revista de Educación y Ciencias Sociales Universidad Simón Rodríguez
- \_\_\_\_\_ (2009 noviembre) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación REIRE, (3) Revista d' innovació i recerca en educació. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació,
- \_\_\_\_\_ C (2010) La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N (comps) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones. Morata. 136-154
- Smyth, J. (1999) Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de trabajo de los docentes. En Pérez Gómez, J; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J.F. (eds.) (1999) *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Souto, M. (1999) Un dispositivo de formación: el seminario taller. Grupos de formación. En Souto (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Stenhouse, L. (1985) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata.

- Tardif, M. (2002) Saberes docentes y formação profissional. Petrópolis: RJ Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2012) El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. Buenos Aires: Conferencia Seminario Internacional del IPE-UNESCO, 10 y 11 de octubre de 2012. Recuperado en [http://www.seminario.iipe.unesco.org/pluginfile.php/38/mod\\_page/content/32/Präsentacion%20Maurice%20Tardif.pdf](http://www.seminario.iipe.unesco.org/pluginfile.php/38/mod_page/content/32/Präsentacion%20Maurice%20Tardif.pdf) Consultado: 15/ 11/ 2012
- Taylor, S.J. y Bogdam, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2005) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_, E. (2005b) Particularidades del oficio de enseñar. Monitor de la educación. 5(25) Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina
- \_\_\_\_\_ (2006) Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2006) El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- \_\_\_\_\_ (2008) Sociología de la profesionalización docente Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional: 2-6 de junio de 2008. En: <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf> Consultado: 5/6/2012
- \_\_\_\_\_ (2010) Sentidos de la profesionalización docente. Particularidades del oficio de enseñar Monitor de la Educación 5(25). Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina
- Terigi, F (2006) Desarrollo Profesional continuo y carrera docente en America Latina *Documentos de PREAL, 2006*
- \_\_\_\_\_ (2010) Docencia y saber pedagógico-didáctico. El Monitor (5) Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. República Argentina.
- Todorov, T (1998) La conquista de América. El problema del otro. Madrid: Siglo XXI editores.
- Valles, M (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (coord) Estrategias de investigación cualitativa Barcelona: Gedisa Editorial
- Vezub, L.F. (2005) Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? Didac (46) Universidad Iberoamericana
- \_\_\_\_\_ (2010) El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Buenos Aires: IPE/UNESCO
- Viñao, A (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid Ediciones Morata

Vaz Ferreira, C. (1957) Sobre la enseñanza en nuestro país (resumen de algunos proyectos, ideas y actuación) Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Montevideo. Conferencias en su Cátedra, 1928.

\_\_\_\_\_ (1962) Lógica Viva. Buenos Aires: Editorial Losada.

Zambrano, M (1965) La tarea “mediadora” del maestro. En Filosofía y Educación. (manuscritos) (2011) Alicante: Editorial Club Universitario.

\_\_\_\_\_ (1989) Notas de un método. Madrid: Ed. Mondadori. Tecnos Madrid 2011

Zeicher, K.M. (1999) Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En Pérez Gómez, J; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J.F. (eds.) (1999) Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal.

