

La enseñanza del oficio en Educación Social. Apuntes para problematizar la tarea docente en el dispositivo metodológico de la práctica

Gabriela Pérez Machado¹

Resumen

El artículo tiene por objetivo presentar algunas reflexiones en relación al dispositivo metodológico de la práctica en la formación en Educación Social (Plan 2011, Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Formación en Educación), elaboradas a partir del ejercicio docente en esa área. Específicamente, se busca dar cuenta de ciertos sentidos y argumentos para pensar el dispositivo en clave de enseñanza del oficio y, particularmente, la tarea docente en relación a ello. En lo que sigue se pretende realizar un recorrido que inicia con apuntes a modo de contextualización (sobre la formación de educadores sociales en nuestro país, los dispositivos de formación en general y el de práctica en esta formación, en particular). En un segundo momento se presentarán fundamentos y conceptos que dialogan con la perspectiva de la educación social como oficio, luego se

propone ilustrar y continuar aquellas primeras reflexiones en el marco de un posible abordaje didáctico de la enseñanza del oficio durante un curso del área Práctico. Finalmente, se esbozan algunos ejes por los que la temática elegida podría proyectarse en propuestas de investigación y desarrollo de proyectos de apoyo a la enseñanza.

Palabras clave: formación, práctica, docencia, educación social.

1 Educadora Social. Docente en la formación en Educación Social, en los Departamentos de Pedagogía Social y Prácticas del Instituto Académico de Educación Social (IAES-CFE). Integra diferentes proyectos vinculados al desarrollo de la Educación Social en ámbitos escolares.

Apuntes para comprender el contexto (i): acerca del momento actual en la formación de educadoras y educadores sociales

Tematizar el dispositivo metodológico de la práctica educativa necesariamente supondrá pensar y decir en el entrecruzamiento con las otras temáticas. De modo particular, en el texto que se presenta, profundizar en la educación social como oficio y en la cuestión de su enseñanza, será también decir acerca de las prácticas de enseñanza de los educadores sociales y sus relaciones con el saber, dar cuenta de una posición en torno a la relación teoría-práctica e implicará, especialmente, partir de una aproximación al dispositivo de práctica tanto en lo que hace al proceso histórico de su construcción y transformaciones, como a su estructura y configuración actual.

En Uruguay la formación de Educadores Sociales surge en 1989 en el marco del entonces Instituto Nacional del Menor (INAME), inicialmente como una formación en servicio para los funcionarios de esta institución. En 1997 adquiere reconocimiento de carácter terciario, manteniéndose en la órbita del actual Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), a través de su Centro de Formación y Estudios (Cenfores).

Las tres décadas de desarrollo de la educación social como formación en nuestro país pueden ser leídas, conjuntamente, como un tiempo de vida relativamente breve –más aún si se la piensa en relación a otras formaciones en educación de larga data en Uruguay- pero en el que sin embargo, es posible distinguir ciertos

hitos y etapas que aun cuando puedan no configurar tradiciones pedagógicas de la formación (Davini, 1995), han dado lugar a momentos específicos y diferenciados del proceso de profesionalización (Camors, 2012; Meerovich y Pérez, 2012; Fryd y Moyano, 2012).

El momento actual nos encuentra en una etapa que ya lleva diez años y tiene en 2011 un hito relevante: el pasaje de la formación a la órbita del entonces recién creado CFE de la ANEP, institucionalidad en la que se enmarca hasta el presente. Dicho movimiento en el marco institucional en el que se inscribe la formación va acompañado de algunas otras transformaciones².

Sin que haya posibilidad de referir aún a estudios de mínima rigurosidad que den cuenta de esto, la preocupación por la enseñanza del oficio es una inquietud presente para varios de quienes nos desempeñamos como docentes en la formación y somos, a la vez, educadores sociales. Más específicamente, a modo de per-

2 Entre ellas podríamos ubicar: i) un Plan de estudios que busca profundizar el carácter educativo de la formación y la relevancia del área de las prácticas como el eje formativo en torno al cual se estructura la construcción de la identidad profesional; ii) el inicio de un proceso que genere oportunidades de formación a nivel nacional, de acuerdo a criterios de regionalización y rotación de espacios-sede; iii) la ampliación del campo profesional (afianzándose el proceso de inserción en ámbitos vinculados al sistema de educación pública y ampliándose los grupos y franjas etarias de los sujetos con quienes se trabaja) y iv) la participación en políticas de profesionalización articuladas con otras formaciones en educación de nuestro país y la región, compartiendo concepciones y diseños de líneas de desarrollo en sintonía con la proyección y lineamientos actuales del CFE orientados hacia una cultura y estructura universitaria.

cepción y desde el registro de la experiencia docente en el área de la práctica, es interesante problematizar algo que podríamos sintetizar así: el cambio de plan parece haber fortalecido la formación en términos de conocimientos, profundidad conceptual, variedad y complejidad de las áreas, temáticas y contenidos o perspectivas desde las que se va construyendo el marco teórico de los educadores sociales, sin embargo, ello no parece incidir en la posibilidad de los estudiantes de ideación y puesta en acción de propuestas educativas. Ese movimiento de eventual fortalecimiento epistemológico, con respecto a un escenario formativo y un plan de estudios previo, respondería y aportaría a la posibilidad de transitar de un tiempo donde la figura era visualizada desde un carácter puramente técnico y ejecutor, a otro momento del campo en el que la figura del educador social es concebida desde su legitimidad como interlocutor profesional con posibilidad de asumir y desarrollar otras funciones, además del trabajo directo y cotidiano en la tarea educativo social con los sujetos. La preocupación refiere a la hipótesis de que en estas transformaciones, podríamos estar en un escenario donde los estudiantes avanzados ‘conocen más’ de algunas cuestiones, tienen cierto dominio –o registro, al menos- de conceptualizaciones, perspectivas y desarrollos pero, simultáneamente, la formación está siendo escasa en cuanto a desarrollar la capacidad de idear y configurar propuestas. En cierta medida la capacidad de ‘hacer’ en términos de aquello que los estudiantes están pudiendo dar cuenta y poner en juego en el diseño, planificación y recursos para la ejecución de

propuestas de acción, aparece atenuada, disminuida en relación a unas elaboraciones conceptuales complejas y consistentes. Algo asemejable a lo que Alliaud plantea como insuficiencia de la teoría cuando de la enseñanza del oficio en el campo educativo se trata: “...ya no es suficiente con saber qué decir y cómo decirlo para decidir qué hacer y cómo hacerlo.” (Alliaud, 2017: 74)

Estas inquietudes tienen, en todo caso, un sentido y aporte posible: a diez años de implementado el actual plan de estudios y en el marco de un proceso de modificación del mismo³, preguntarnos y ocuparnos del dispositivo del Práctico como construcción a partir de la cual es posible favorecer la sinergia teoría-práctica. ¿Cómo lograr que ese plus, esa ampliación de la base conceptual y la posibilidad analítica y reflexiva a la que hacíamos referencia, vaya a la par de la capacidad de propuesta y acción de los educadores sociales? ¿Cómo resguardar que este giro hacia el fortalecimiento del componente teórico de la formación no devenga en un corrimiento, en un desplazamiento hacia una figura con soporte y capacidad de re-

3 En 2017 se presenta al CFE una propuesta de modificación del Plan actual. Esa propuesta surge de un proceso con diferentes niveles de participación, en el que estudiantes, docentes y egresados nos vimos involucrados. Particularmente espacios de representación y discusión como lo son la ATD del IFES y la Comisión Nacional de Carrera, consideraron y avalaron esa propuesta que luego, en 2019, no resultara aprobada por el Consejo Directivo Central. Actualmente el proceso de transformación de las propuestas curriculares se retoma y el diseño propuesto en aquel documento se considera un elemento fundamental que, con ajustes que se entiendan pertinentes por parte de los colectivos, sienta las bases para un nuevo Plan de estudios.

flexión y análisis aunque con escasa o menguada capacidad de desplegar acciones educativo sociales acordes?

Parte de las reflexiones que sigue se orientan, justamente, a pensar cuál es el rol de los dispositivos de formación –específicamente el de los cursos correspondientes al área Práctico- y, especialmente la función docente como parte de la trama de ellos, con miras a ese equilibrio.

Apuntes para comprender el contexto (ii): sobre dispositivos, dispositivos de formación y el dispositivo de práctica en la formación de educadores sociales

Un dispositivo, tal como lo retoma Gaidulewicz (en Souto, 1999) a partir de Foucault, es un conjunto de elementos materiales e inmateriales que se construyen como forma de dar respuesta, desde la posición dominante, a asuntos o necesidades de la existencia colectiva. Siguiendo estos planteos, Si bien se inscriben y emergen de un momento de las relaciones de poder son construcciones humanas, no naturales y, por tanto, dinámicos: admiten variaciones, existen y ocurren de una forma como podrían serlo y hacerlo de otras.

Un dispositivo de formación no escapa a compartir ciertos rasgos comunes a todo dispositivo. Souto (1999) los ubica como creaciones con una doble impronta: son construcciones sociales y técnicas, a la vez. La autora insiste en el predominio y condicionamiento de la primera sobre la segunda, esto es: lo social establece reglas y una función estratégica dominante que permea y termina modelando los dis-

cursos y prácticas que conforman el dispositivo técnico⁴. En sus planteos Souto destaca un aspecto intrínseco a los dispositivos de formación y es su doble condición, según la cual -además de sus ineludibles componentes de poder e influencia- pueden ofrecerse, también, desde sus otras posibilidades: relevadores, analizadores, organizadores técnicos, provocadores de toma de conciencia, de reflexiones que en solitario no hubieran sido, de procesos didácticos, de la función pedagógica, sus connotaciones y atravesamientos, del reconocimiento, de la búsqueda de lo otro, de lo instituyente.

Los dispositivos de formación son pensamiento y modo de organizar la acción (Souto, 1999), con aspectos materiales e inmateriales que los traman. La propuesta formativa de educación social y, específicamente el área Práctico, es uno de estos dispositivos. A diez años de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2011 y en pleno proceso de revisión del

4 Bernstein (1990), referente de importancia en la profundización en la temática, alude a los dispositivos como aquellas configuraciones diversas y de naturaleza múltiple, que dan las condiciones para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Los dispositivos pedagógicos, en concreto, operan como vehiculizadores del discurso pedagógico, actuando de acuerdo a ciertas reglas, con una relación entre ellas por la que de cada una se deriva la siguiente. La primera de ellas es la distributiva (que sintéticamente, se orienta a prever la forma de reproducción del discurso pedagógico, quiénes lo repartirán y a quiénes alcanzará); la segunda es la de recontextualización (a través de ella se constituye propiamente aquello que se va a reproducir, sus características y precisiones de configuración) y la tercera es la evaluativa (tiene que ver con todo aquello que da materialidad y atraviesa simbólicamente el encuentro, la práctica de transmisión).

mismo, el escenario actual nos encuentra con 119 egresados del CFE⁵, que se agregan a los aproximadamente 700 educadores sociales titulados en Cenfores-INAU⁶.

El Plan de estudios 2011 –actualmente vigente- se desarrolla en base Núcleos formativos, siendo el de la Práctica el que detenta la mayor carga horaria y un rol estructurante, de fuerte significación y construcción identitaria de los futuros egresados, buscando formar profesionales reflexivos (Schön, 2002). De acuerdo a ello, la práctica profesional no consiste en un quehacer técnico o en el desarrollo de acciones de aplicación de un modelo aprendido previamente. Se trata, en cambio, de situaciones singulares, que requieren reflexión caso a caso, considerando el momento y contexto en el que se configura lo que requiere ser pensado. Siguiendo a Schön (2002), concebir de ese modo la práctica demanda una formación para la reflexión en y sobre la acción. En sintonía con esta perspectiva, en el Plan de estudios vigente se conserva y reafirma la centralidad de la práctica que busca ser, desde la formación inicial, a partir de lo que se piensa y para lo que se piensa:

El campo de estudio y acción de la Carrera de Educación Social es la práctica educativo - social que se desarrolla con individuos y grupos en contextos socioculturales e institucionales diversos. Comprende el

5 Según consulta realizada al Instituto Académico de Educación Social. Los datos corresponden a setiembre de 2021.

6 No se cuenta con un censo de egresados, ni con datos públicos que den cuenta de forma actualizada de la cantidad exacta. La cifra vertida es exacta, aportada en forma verbal por contacto informal con integrantes del Programa de Formación de Educadores Sociales a partir de datos actuales de la Bedelía de CenForEs-INAU.

análisis de las prácticas del campo educativo-social con personas en situación de exclusión, orientadas a la integración y la participación, así como el estudio del conjunto de acciones educativas y culturales que procuran garantizar un acceso igualitario de todos los ciudadanos a las herencias culturales de la humanidad. (Plan de estudios 2011: 3)

Dicha finalidad se expresa en el diseño curricular, entre otros modos, en la relevancia y forma que se busca dar a los cursos del área Práctico. Cada curso de práctico se organiza en torno a tres dimensiones: el espacio de aula, la actividad del estudiante en el centro de práctica y la supervisión y supone, progresivamente, la aproximación al campo profesional con niveles crecientes de acción y autonomía.

La formación está diseñada entonces en base a un modelo de práctica que dialogue con la complejidad, dinámica y variedad de las instituciones que componen el campo profesional. En la medida que la inserción laboral remite a un espectro amplio y sumamente diverso de marcos institucionales, en las sucesivas instancias de revisión del plan de cursado se ha optado y reafirmado por parte de los implicados la convicción de que la práctica no intente tomar una estructura modélica. Es decir, que no se busque formar para un marco institucional ‘natural’ de inserción, ni marcar perfiles con ciertos rasgos de especialización (educadores sociales de niños, educadores sociales de personas privadas de libertad, educadores sociales de centros de ámbitos formales, etc.), así como tampoco desarrollar las prácticas en un esquema formativo donde

los estudiantes cuenten con una figura de referencia que ejerce en calidad de egresado en el centro (Plan de estudios 2011; Silva, Castro, Espiga y Pérez, 2015).

A la vez, si bien los estudiantes se aproximan con las experiencias de práctica a diferentes marcos institucionales, no es posible ni es la intención de la formación que conozcan o cuenten con experiencias en todos los ámbitos posibles de inserción, por lo que a su egreso el espacio laboral podría resultar nuevo: se trabaja en organizaciones, lugares, marcos, mandatos con los que no se tuvo experiencia previa; más aún, se trabaja muchas veces con sujetos y grupos en situaciones o momentos vitales completamente diferentes a los que participaban de los centros de práctica conocidos⁷.

A lo anterior se añade otra característica del campo educativo social: la ausencia de un repertorio previo con carácter prescriptivo acerca de aquello a trabajar con los sujetos. Lo que se enseña, en torno a qué temáticas o asuntos se teje la relación educativa, sobre qué trabaja el

7 A modo de ejemplo: el estudiante realiza la práctica de 2do año en un Club de Niños, la de 3ro en un centro de privación de libertad de personas adultas y la de 4to en un liceo y su primera experiencia laboral la realiza en un centro de residencia de INAU con adolescentes. Esta cualidad intrínseca a la organización de la formación que a su vez atiende a la realidad del campo de actuación, podría expresarse como un principio identitario: el de no estar nunca final ni completamente preparados o asentados en certezas sobre el otro y la tarea que nos compete. El ser 'novel' representa, para esta arquitectura formativa y su proyección en el ejercicio en campo, como una situación, como una posibilidad a sostener, como postura, más que un tramo temporal preciso y a término en la cronología del desempeño laboral.

educador social con los sujetos de la educación es una definición que emerge, en cierta medida, caso a caso y se compone de cuestiones dadas por: las funciones y finalidad del quehacer profesional; las características del marco institucional en el que se ejerce (en términos de mandatos, funciones, posibilidades y limitantes) y la singularidad del sujeto de la educación⁸. Cabe destacar que de este ejercicio y hasta cierta forma de maridaje de la educación social con la '*intemperie institucional*'⁹ y la inespecificidad de un área o repertorio disciplinar de saberes, no debe seguirse que se trata de una actividad espontánea o no planificada. Por el contrario, esa impronta en el hacer debería estar sostenida en la disposición permanente al estudio y la previsión de múltiples escenarios, de devenir incierto.

Lo que indudablemente agregan estas características mencionadas es cierta complejidad o particularidad a la tarea do-

8 Esta característica que nos orienta a sostener la posición del que enseña lo que no sabe (Rancierè, 2002) se liga a lo que García Molina ubica como el mandato principal de la profesión: "lejos de entretenerse en buscar una supuesta identidad o personalidad del sujeto para conocerlo mejor, entenderlo mejor o 'empatizar', lejos de querer encontrar un sujeto definido, el educador debe, simplemente, suponer un sujeto. El educador debe estar entretenido con la propia cultura –estar causado por ella para poder hacer de su transmisión su causa-, entretenido en buscar contenidos culturales valiosos y actuales, nuevos medios donde hacerlos circular y diferentes métodos para que el sujeto pueda adquirirlos. El educador entretenido con y apasionado por la cultura es capaz de generar interés por la misma cultura..." (2003, p. 127).

9 Esta expresión fue escuchada a Jorge Camors, en ocasión de una presentación sobre la historia de la formación de educadores sociales en el IPA, en el año 2012, designando con ella la ausencia de marcos institucionales 'naturales' o de inserción exclusiva.

cente en estos cursos. Acerca de las particularidades en torno a la enseñanza del oficio desde el dispositivo de Práctica y, en particular, lo que ello demanda al docente del curso, versan las reflexiones que siguen. Interesa especialmente retomar las inquietudes previas a la luz de esta idea: la formación de los educadores sociales es uno de estos dispositivos y, como tal, organiza la acción. La posibilidad de afirmarnos en torno a la dimensión de oficio y ocuparnos de su enseñanza hace, desde los planteos anteriores, a un modo de ofrecer el dispositivo de formación y, por tanto, incide en los modos y cursos de acción de quienes se forman y transforman en el pasaje por ellos.

Acerca de la educación social, el oficio, su enseñanza y el oficio de quienes lo enseñamos

Partiremos de una afirmación, retomando el sentido que los cursos del área Práctico tienen según lo que se expresa en el Plan de estudios 2011: en educación social, los cursos del área Práctico representan un dispositivo estructurante y privilegiado para dar lugar a la enseñanza del oficio. Habiendo ya presentado una aproximación al dispositivo, queda por delante dar cuenta de fundamentos de la posición epistemológica en torno a la educación social como oficio y ciertas derivas de su condición de enseñable.

Al momento de argumentar qué de la educación social coincide con un oficio¹⁰,

10 Adscribir a la idea de la educación social como oficio, puede resultar en cierta medida contradictorio o al menos contravenir en parte el discurso más aferrado a la educación social como profesión, que es, a su vez, el que predomina en

ciertas referencias conceptuales se vuelven ineludibles, aún cuando no sean convergentes. Ese quehacer primario, si se quiere, tiene en su sentido, composición y detalle, tanto la artesanidad abordada por Sennett (2014) como con lo que concierne al obrar según cierta condición inherente a sí, así como también al oficiar para lo común, acepciones que trabaja Agamben (2017). Estos planteos en relación a los sentidos de la noción de oficio, así como el trabajo que a partir de ellos hacen Frigerio (2017), Larrosa (2018), Alliaud (2017), Contreras y Pérez de Lara (2010), son algunos de ellos.

En *Opus Dei: Arqueología del oficio*, Agamben trabaja en torno a la doble etimología del término: *opificium* y *efficere*. El primero, alude a lo artesanal; el segundo, a la eficacia en la acción desarrollada por alguien, al obrar, en cuanto logro o consecución de cierta obra. A los efectos de pensar la educación social como oficio, algo de ambos sentidos nos aporta.

Distintos referentes conceptuales y modos de nombrar algo de ello, nos ayudan a concebir una condición de la tarea de estos oficios: lo que ocurre 'entre' (Frigerio, 2017). Así, podríamos pensar la tarea desde Deligny, sin método pero con el

los fundamentos y conceptualizaciones que pone a disposición de los estudiantes la formación. Sin adentrarnos en la controversia profesión/oficio, quizás es dable pensar que el hecho de que los educadores sociales podamos desempeñar varias otras funciones (impensadas, tal vez, en los primeros tiempos de la formación) así como el de la formación como condición necesaria para el mejor ejercicio de la responsabilidad que esto supone, no quita que en el encuentro con el otro, en la tarea educativa más directa, en lo que remite a la función en la que sostenemos la acción educativa, allí, eso, pide y sostiene el carácter y rasgos de un oficio.

sentido y rumbo que da la experiencia previa (2015); desde Korinfeld (2017), apelando al desenvolvimiento como baqueanos. El 'una y otra vez, cada vez, de nuevo' que signa estos oficios no supone que el hacer en ellos sea inenseñable, ni que no se vaya elucidando un rumbo, reconociendo ciertos bordes que alojan al 'hacer bien' al que refieren Silva y Fryd (2009).

Pensar en el ejercicio de la acción educativa como la práctica de un oficio nos devuelve, inmediatamente, interrogantes acerca de la formación. ¿Cómo se enseñan estos oficios?, ¿qué alcance e implicancias tiene su enseñanza? Y más específicamente en la temática: ¿cómo y cuándo estamos enseñando los educadores sociales el oficio? Aún partiendo de la convicción de la formación como un proceso parcial, inacabado y abierto, algo de esa enseñanza remite al dispositivo de formación, lo convoca, aún cuando no se agote en lo que en ese proceso suceda.

Alliaud plantea, justamente, que al recuperar la perspectiva del oficio en el campo educativo, lo que se está revisando es la relación teoría práctica y en ese proceso, ubica a los dispositivos de formación, especialmente a los cursos que involucran la Práctica en cuestión, como ocasiones no exclusivas pero sí privilegiadas para transmitir el oficio y enfatiza: "Son los formadores/profesores de Práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando. Porque son los profesores de Práctica los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio" (2017: 100). Junto con ello, advierte que no se trata de una pretensión de traspaso desde la lógica del

docente-modelo y de estrategias autorreferenciales por parte de los docentes. La autora ve allí, en la 'bajada' y la 'aplicación', una amenaza a toda posibilidad de formar en el oficio. En lugar de ello, insiste en volver la atención hacia la actividad -la de los formadores y la de quienes se están formando-, en convocar la experiencia en los espacios de formación. Apoyándose en los planteos de Sennett, la autora plantea no solo la necesidad de enseñar el oficio en el marco de la formación sino que agrega algunas orientaciones concretas: sostener esa enseñanza a lo largo de todo el proceso formativo e insistir en el trabajo de pensar lo que se va a hacer y volver a pensar sobre lo ya hecho, en cierto sentido se trata de enseñar a ejercer desde y a través de la praxis (Freire, 2005a, 2005b). Conjugar el pensamiento y la acción es, desde esta perspectiva, no solo algo que caracteriza al 'buen artesano', es algo que se aprende, se experimenta, se ejercita, se practica y desarrolla. La formación -y más concretamente el área Práctica- da ocasión de enseñarlo.

Houssaye identifica como punto de partida y de tensión en las formaciones en educación la escisión que tradicionalmente se ha construido en la relación teoría-práctica en educación y crítica esa perspectiva, para posicionarse intentando superarla: "Definimos la pedagogía como la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona, en la misma persona" (2014: 1) . Apoyándose en desarrollos previos de Huberman, Houssaye coincide con la idea de que las formaciones iniciales en pedagogía están siendo inoperantes. Cabe detenerse a revisar en detalle esta idea, ¿inoperantes

según qué finalidades?, ¿donde ubican los autores esa 'falla' que señalan?, ¿qué nos dan a pensar en términos de la enseñanza del oficio en la educación social estos aportes?

Básicamente ese señalamiento alude a aquello que quienes se encuentran en la transición entre el egreso de la formación inicial y sus primeras experiencias en el campo plantean como dificultades, debilidades o asuntos que, en su percepción, suponen 'pendientes' que les dejó la formación inicial. Considerando esos planteos, Houssaye analiza y revisa ciertas asociaciones en las que parecen asentarse las formaciones iniciales, para a partir de ello establecer cinco ilusiones que representan amenazas al saber pedagógico, eventuales trampas a las formaciones en pedagogía que parecen estar presentes en la 'arquitectura' de aquellas propuestas formativas. Cada una de ellas remite a una asociación ilusoria entre un saber y el saber formar a los que saben hacer en educación. Ese aporte trae ciertas preguntas pertinentes a la formación en educación social en general y nos remite especialmente a aquella preocupación a la que hacíamos referencias en las primeras páginas, en cuanto a la relación teoría-práctica, a cómo esta díada indisociable se trama y combina en nuestra formación y, particularmente, qué implicancias tiene en el ejercicio de la función docente en el área Práctico. En un escenario en el que el ejercicio docente ocurre de hecho, sin formación previa (ni, de momento, formación permanente en forma sistemática) y donde asociaciones del estilo 'si soy educador social, sé enseñar a otros a ser educadores sociales', 'si se de educación

social, sé de enseñar a ser educador social', 'si sé de pedagogía social, sé de enseñar a ser educador social', pueden estar a la orden del día, configurando confusiones no pensadas que se instalan y se vuelven dispositivo.

Por ello, pensar y detenernos en aportes acerca del ejercicio de la docencia en formaciones en educación, es un paso necesario y lleva a preguntarnos, por ejemplo, ¿qué demanda al rol docente y a quién lo desempeña un dispositivo de formación como el de los cursos del área Práctico?, ¿qué le requiere al ejercicio docente la intencionalidad de enseñar el oficio?, ¿enseñar el oficio, para el caso de la educación social, es hacer qué y hacerlo de qué forma? ¹¹

11 Cabe puntualizar que, hasta el momento, la función docente en la formación de los educadores sociales, es una dedicación que reúne ciertas características: se desarrolla sin formación específica previa (con ocasiones de carácter inicial de formación en servicio) y a partir de la opción de desarrollarla de acuerdo a un listado de prelación realizado en base a méritos, tiene carácter provisorio o en ausencia de condiciones de estabilidad (se accede mediante elección de horas, con contratos anuales) y ocurre en el marco de una estructura académica que si bien prevé la coordinación de centro, entre asignaturas y entre diferentes cursos de una misma área, no cuenta con condiciones que efectivamente garanticen la articulación, el ejercicio de la función en el marco de procesos colectivos de intercambios, acuerdos, validación, revisión y transformación. Sin posibilidad de establecerlo más que a modo de apreciación personal asentada en la experiencia del ejercicio docente en estos años, podría decirse que poco es lo que está previsto para la función docente en la formación de educadores sociales. Por ello, poner en el centro de la reflexión algo que podríamos referir como el yo-docente (Allièdere, 2004), puede resultar un aporte en el que se ha abundado en otras formaciones en educación pero que, para el caso de la educación social en nuestro país, reviste un camino prácticamente inexplorado y necesario de transitar. Algo de este punto será retomado al presentar las proyecciones

Podríamos (nuevamente) ubicar aportes de Alliaud en tal sentido: se trata de una formación de artesanos (tomando aportes de Sennett respecto a esta categoría), de una profesión que tiene como una de sus dimensiones la práctica de un oficio calificado, asunto que requiere formar desde y para la experiencia, “probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia” (2017: 84).

Acerca de la esencia del ser profesor, Larrosa (2018) plantea que no tiene que ver con algo directivo o prescriptivo. Lo que se da en esos encuentros no tiene que ver - y menos aún específicamente en el caso de un área práctica- con saberes formalizados a interiorizar y en los que proyectarse (o repetirse), de lo que se trata es de *insinuar opciones*. Interesa determinarnos, especialmente, en ese punto: insinuar opciones se vuelve, para el caso de la enseñanza del oficio en educación social, un modo especialmente potente, posibilitador.

Esa intención desde lo docente, deberá ir acompañada de un modo. No es posible dar la discusión en profundidad, sí puntualizar algo en relación a aquello que compete al docente del área Práctico: los estudiantes de la formación no son sujetos de la educación, en la tarea docente en la formación no estamos ‘haciendo’ educación social, no por ello -ni por lo avanzado del nivel educativo- se justifica el descuido de la forma en que se proponen esas clases ni cómo nos disponemos como docentes en ellas. A riesgo de simplificar en parte, aunque no tanto, podríamos decir que el modo en que el docente

de la temática en propuestas de investigación.

se dispone, ofrece y habita los ratos de cada encuentro, son aspectos determinantes de lo que allí -y a partir de allí- ocurra con eso que se aborda: forma y contenido son, en el discurso, aspectos que se implican mutuamente, prácticamente indisolubles (Larrosa, 2018).

En su texto *Mal de escuela*, Pennac (2010) narra aspectos y vicisitudes de la experiencia de aula. Algunas de esas reflexiones operan y aportan cualquiera sea el contexto en el que esa aula se inscriba en tanto refieren a lo que es necesario que se produzca en el encuentro, más allá del nivel formativo:

Si lo que espero es su plena presencia mental, necesito ayudarles a instalarse en mi clase. ¿Los medios de conseguirlo? Eso se aprende sobre todo a la larga y con la práctica. Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase (2010:109)

Esta valoración acerca de la incidencia de las presencias en la cualidad y potencialidad del encuentro, a la que alude Pennac, es retomada y trabajada por Larrosa (2018), quien ubica en ese triple juego de presencias -profesor, materia de estudio y estudiantes- la condición para que algo suceda. Sin esas presencias, sin la verdadera comparecencia y entrelazamiento de ellas, la cita es trámite vacío.

Posicionarnos en la tarea docente desde la responsabilidad por las presencias, otorga cierta condición animada a la materia: cuando está presente, cuando lo-

gramos hacer del encuentro un tiempo y sitio donde ella habita, es sentida y vive. Algo de la erótica, dirá Recalcati, es imprescindible en los encuentros de clase: Es el milagro de la enseñanza: mostrar que ese saber que considerábamos muerto está vivo, posee erotismo, se mueve, respira. De esta manera el maestro, siempre, aprende al mismo tiempo que enseña, es decir, da vida a todo lo que le ha formado. El arte de la enseñanza consiste en una experiencia de descentralización radical, desde los niveles más elementales de la transmisión del saber, hasta los más altos. (2017: 125-126)

Los cursos del área Práctico dan una ocasión particularmente propicia para que esa confluencia de presencias ocurra. Si bien es poco lo que se ha tematizado, investigado¹² e implementado en términos de formación para el ejercicio docente¹³, desde distintos puntos de vista parece reiterarse una seña que no da fórmulas ni prescripciones sino un rumbo a no perder

12 Cabe destacar al respecto el trabajo elaborado por Silvia Píriz como tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, titulado Producción de conocimiento y profesionalidad docente: La experiencia de los docentes-educadores sociales. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_silvia_piriz.pdf Más recientemente, también como tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria CSEU-UdelaR, se encuentra el trabajo de Luis Alonso Gutierrez, relativo a las estrategias de formación en educación social.

13 En este sentido, han existido algunas experiencias relevantes pero puntuales, a modo de ejemplo, en el período 2003-2007 de formación e intercambio con equipos docentes de Universidades de España y, la instancia más reciente, a comienzos de 2018 de una propuesta de formación ofrecido desde la Unidad Académica Asociada del Instituto de Educación de la FHCE-UdelaR.

en este tipo de cursos: la acción, el ejercicio, la práctica como origen, centro y retorno de las instancias y encuentros de cada curso y el reconocimiento del saber emanado de la experiencia (Alliaud, 2017) como vertiente y territorio privilegiado para la enseñanza del oficio.

En lo que sigue, proponemos avanzar en el marco de una propuesta de abordaje didáctico sobre la enseñanza del oficio en educación social, a través de la insinuación de opciones como característica y de estas consideraciones, posibilidades y responsabilidades docentes como posición.

La enseñanza del oficio en la formación de educadores sociales: reflexiones desde lo didáctico

Párrafos atrás situábamos algunas preguntas tan básicas como relevantes para pensar el tema de la enseñanza del oficio. Se trata de presentar un eje temático de los cursos del área Práctico desde un posible abordaje didáctico -incluyendo su tratamiento en los diferentes ámbitos que componen el dispositivo de práctica, así como posibles estrategias de evaluación-, buscando que lo particular del ejemplo permita continuar e ilustrar las reflexiones previas. El eje a considerar es el que los programas nominan como 'metodología de la educación social', contextualizado en el curso correspondiente al último año de la formación, Práctico III.

A lo largo de los cuatro cursos del área Práctico (así como también en algunas otras propuestas curriculares como pueden ser Pedagogía Social, Didáctica y Realidad Educativo Social I), el trabajo en

torno a ciertas perspectivas sobre la noción y elementos de un modelo educativo social, resulta estructurante¹⁴. De esta suerte de esencia e insistencia, podría decirse que resulta una clara fortaleza de la formación de los educadores sociales que hasta quizá podría revelarse como un diferencial frente a otras formaciones en educación: la concepción sobre relación educativa y, especialmente, sobre sujeto de la educación. La forma en que concebimos, cómo 'vemos' al otro de la relación educativa y los sentidos que a ello se ligan: para qué estoy yo aquí, desde qué posición voy a ocupar el estar aquí, qué tiene que estar dado –qué (no) me debes y qué es posibilidad, a construir, parte de lo que me corresponde intentar, ofrecer, insistir, variar, sostener. Estos aspectos en los que se anudan las concepciones de sujeto, de nosotros mismos como agentes de la educación y también, de los marcos institucionales, son algo en lo que la formación parece lograr una insistencia no dogmática sino a través de un énfasis conceptual de creciente complejidad y variado en fundamentos epistemológicos, que van tramando algo asemejable a la 'posición docente' (Southwell y Vassiliades, 2013).

Ahora bien, en contrapartida, algunos otros aspectos tan sustanciales como

14 Son especialmente considerados los planteos al respecto de los desarrollos realizados por Núñez (1990, 1999, 2003, 2010), luego retomados por García Molina (2003) y Moyano (2007) y las profundizaciones que devienen de las fuentes que ellos toman (Larrosa, Bárcena, Mélich, Benjamin, Agamben, Zambrano, entre otros). Puede encontrarse registro de ello en los programas de los cursos del área, disponibles en <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>

los anteriores (e indisociables de ellos) a la hora de poner en acción la educación social aparecen, en alguna medida, disminuidos, insuficientemente trabajados a lo largo de la formación. Ejemplo de ello son la cuestión de las temáticas o asuntos en torno a los que versa la acción educativa social (los 'contenidos', según los desarrollos de modelo educativo social más referidos en la formación) y, aún más claramente postergado, aquello que hace a cómo se ofrece esa acción, la forma bajo la que se ponen en escena esos asuntos; su fisonomía y estética, podríamos decir¹⁵. Esto último aspecto -aquello que Núñez (1999) y García Molina (2003) nombran como metodología de la acción educativa social- parecería estar especialmente relegado en la formación¹⁶.

15 La atención prioritaria que se da a los demás elementos, tiene incluso cierta linealidad con los programas de los cursos del área Práctico: el curso de primer año, Introducción a la Educación Social, se aboca a la idea misma de modelo, deteniéndose especialmente en el agente y sujeto como dos de sus componentes; el curso de Práctico I (que se corresponde con la primera experiencia sostenida de inserción en campo) retoma para profundizar el tema de los marcos institucionales; el de Práctico II focaliza en la cuestión de los contenidos, su transmisión y las relaciones con el saber que se establecen en la relación educativa. De lo anterior podría seguirse que el último curso de la formación, Práctico III, es el que toma lo metodológico como eje y si bien la cuestión de cómo hacemos lo que hacemos, está mencionada en el programa de este curso, también lo está en los anteriores y, sin embargo, no adquiere en ellos mayor relevancia.

16 Sin que ello nos distraiga del eje temático de este apartado, podríamos establecer de modo casi lúdico algunas eventuales hipótesis para esa postergación. Si se repasan los textos mencionados, tomados como base en la conceptualización del modelo, es posible constatar que lo metodológico adquiere un grado de desarrollo bien diferente al de los otros elementos, sea por lo escaso (caso que queda especialmente

La gradualidad en la que se basa la propuesta formativa del área Prácticos en cuanto a las responsabilidades, complejidad de los ámbitos y niveles de autonomía crecientes, encuentra a los estudiantes en su práctica del 4to año en un proceso de alta semejanza con el quehacer educativo social una vez que se egresa. Esto es: la práctica del último año ofrece, intencionadamente, un tiempo de inmersión en el campo que se orienta a que la experiencia sea lo más semejante a lo que será el quehacer una vez egresados. Se trata de generar un escenario que permita ensayar sabiendo que en tanto el proceso está en el marco del curso, existe una referencia, orientaciones, espacios de intercambio y reflexión semanales, así como también mojones de evaluación y requisitos de aprobación; es decir, un encuadre diferente al de un acuerdo laboral pero que brinda la ocasión de una simulación con alto potencial formativo.

Podríamos decir, siguiendo lo que apuntábamos en páginas previas y en algún texto publicado anteriormente en relación al acompañamiento a estudiantes avanzados en sus primeros años de inserción laboral pre-profesional (Meerovich y Pérez, 2020), que los estudiantes deno-

marcado en el texto de Núñez), sea por lo predominante de lo taxonómico frente a lo analítico conceptual (en el caso de García Molina). ¿Será entonces que lo que explica ese magro abordaje en los cursos es que los docentes nos remitimos a un correlato de lo que aquellos textos presentan, que directamente validamos y reproducimos el 'cuantum' y cierta 'escala de prioridades' entre los elementos del modelo?, ¿existe algún tipo de relación entre afirmar la perspectiva de la educación social como profesión y esta suerte de 'descuido' por lo más concreto del hacer, por esa capacidad de obrar hecha propuesta, en definitiva, por la dimensión del oficio?

tan, avanzada su formación, una trama consistente asociable a aquello que Cornu (2002) conceptualiza como la confianza en las relaciones pedagógicas. Esta construcción establece una plataforma que encuentra, en el último curso del área Práctica, ciertas características y el propósito de "brindarles un marco, en cierta medida ficcional y hasta protegido, en el que volcarse a la acción con mayor intensidad, continuidad y responsabilidad que en años previos" (Meerovich y Pérez, 2020: 24). Esta conjunción genera un escenario especialmente propicio para hacer énfasis en la enseñanza del oficio, para la enseñanza de esa condición de obrar, esa capacidad de acción y su puesta en acto (Larrosa, 2018).

Aquella combinación entre lo confirmado y lo incierto que plantean Antelo y Alliaud (2009) aludiendo a estudiantes avanzados de formaciones en educación, podemos decir que se verifica o es compartida, al menos, por parte del estudiante de nuestra formación en su último año de práctica. Junto con el gusto por la formación elegida y por la tarea probada en las aproximaciones que propone la práctica, puja la inquietud por la incertidumbre o desconfianza sobre el saber hacerlo. "Me gusta lo que hago pero no sé cómo hacerlo" (Antelo y Alliaud, 2009: 15) sintetiza esa sensación y enuncia una tarea central para ese último curso de práctico: la de la enseñanza del oficio. Retomando el planteo de Larrosa en relación a insinuar opciones, el presente esbozo de propuesta didáctica toma como propósito central el aportar a la práctica y destreza de los estudiantes tanto en relación a la creación de propuestas de diversas temá-

ticas como en torno a la problematización de acciones y situaciones que involucran a quienes, en palabras de Frigerio (2017), ocupan ciertos lugares en las instituciones, ejercen allí presencias e intervienen en las vidas.

Cornu se pregunta acerca de “cómo pensar la acción hacia el otro en la formación, en la atención y el cuidado, en los oficios de actuar con el otro” (2018: 102). En este sentido, si el oficio es un modo de estar y hacer, la capacidad de obrar y su puesta en acción con ciertas cualidades (que se consolidan en las relaciones entre ideas, práctica, reflexión sobre lo ya hecho, creación, destreza, materialidades); la formación no debería recurrir exclusivamente a un repertorio de conceptos y fundamentos epistemológicos ni contribuir a la separación teoría-práctica sosteniendo modos de ofrecerse que refuercen asociaciones del tipo ‘campo-práctica / aula-teoría’. En el oficio fundamentos, conocimientos, destreza, creación, ensayos, experiencia, se conjugan en el obrar. Llevar esto al contexto de los cursos del área Práctico supone, ante todo, trabajar intencionadamente contra esa escisión, haciendo del espacio de aula un lugar donde las situaciones de campo y el quehacer, la acción, se hacen presentes y hacer de los encuentros de supervisión en campo, una ocasión de reflexión conceptual.

En oportunidad de una propuesta de formación permanente en relación a la función docente en la formación de educadores sociales, nos preguntábamos por el papel cumple el aula en la formación de educación social y, específicamente, en los cursos del área Práctico. En el ejemplo que venimos esbozando, el espacio se-

manal de aula oficiaría, básicamente, en tres sentidos:

- como encuentros para la tematización sobre ciertos principios, criterios o, más precisamente, *pistas* para la toma de decisiones a la hora de pensar aquello que proponemos;

- como laboratorio temático de propuestas (estudio, creación, ensayo, análisis, interlocución serían las acciones que pauten los encuentros) y

- como espacio de intercambio y elaboración conceptual bajo la modalidad de ateneos.

1) El espacio de aula como encuentros de tematización

Se sintetizan en lo que sigue algunas ideas a compartir y discutir en el espacio de aula, ofrecidas a modo de pistas e iniciando, justamente, por el sentido de ese término. El recorrido por ellas y las menciones a autores y conceptos que se van haciendo dan cuenta de las lecturas y propuestas a sugerir y consignar a los estudiantes:

Punto cero: Las pistas representan en su sentido etimológico, huellas, señales de alguien o algo que pasó previamente por la superficie que se considera. Pero también tiene una acepción del latín tardío y significa moler, machacar. Interesa conservar ambas y considerar las ideas que siguen con tanto de un sentido como del otro: estas ideas serán rastros, señas, indicios. Como tales, los indicios, no bastan en sí mismos (de hecho, por su propia naturaleza, se presentan en ‘pequeñas cantidades’) requieren de asociaciones así como también de contrastaciones y comprobaciones. Intermedian y nos orien-

tan hacia aquello que no percibimos pero que es, o que puede ser. Pueden, en ocasiones, también ser inconducentes y ser desestimadas.

En un sentido más coloquial y de impronta lúdica, las pistas son ayudas (¡también pequeñas!), aportes en la búsqueda de una respuesta que -aún no se identifica- pero de la que se dispone lo suficiente para poder responderla. La pista, en este sentido, no es ni la respuesta, ni la ausencia de toda otra información más allá de la pregunta; ni el completo mapa en blanco que entrega a la tripulación el capitán en *La caza del Snark* (Carroll, 2013), ni aquel otro -tan preciso y acabado como inútil- que Mein Herr explica a Yo mismo, Silvia y Bruno (Carroll, 1973)

El itinerario de pistas debe necesariamente ser abierto y contextualizado, año a año, curso a curso, combinando las conversaciones internas entre quienes integramos el curso con, por ejemplo, una modalidad de seminario, recurriendo a la interlocución de personas externas al curso vinculadas al campo.

2) El espacio de aula como laboratorio de propuestas

El trabajo de reflexión, profundización y puesta en diálogo de estas pistas con aquello que las horas de práctica en campo y las experiencias anteriores van generando, se combinará con el empleo de los encuentros en aula para trabajar a modo de 'laboratorio de propuestas'. Esta modalidad permite un tiempo y espacio colaborativo en el que buscar, (re)crear, ensayar, revisar. Se entiende que estas instancias aportan a aquella intención de propender a una combinación más adecuada entre las fortalezas conceptuales y

la capacidad de acción. Dar tiempo, espacio, presencias y sugerencias no significa sellar o establecer hojas de ruta que necesariamente deben ser recorridas, lo que de esas instancias emerja oficia antes que como planificación a ejecutar, como plataforma de lanzamiento, cumple la principal función de salir de la ausencia de ideas, de la sensación de 'en blanco'. Da un piso, un ejemplo que permitirá pensar en otros.

Tomar ideas de otros, partir de ellas es algo a validar y legar como estrategia y posibilidad. Algunas improntas asociadas a lo escolar y al oficio de ser estudiante impregnan y, por qué no, parecen condicionar el flujo de ideas en este sentido: la iniciativa de buscar ideas y propuestas de otros a la hora de pensar en qué hacer en la práctica, no es una opción a la que los estudiantes suelen recurrir. Parece operar fuertemente algo de cierta imposición de originalidad, de inspiración y genialidad (que siempre son de otros). Este escenario en el que algo parece dejar el mensaje de que se te debe ocurrir una idea nueva, distinta, de modo individual y a la que no se le ofrecerá un retorno claro desde el lugar docente (sea para sugerir, sea para cuestionar con argumentos), atenta seguramente contra la posibilidad y decisión de animarse. Bajo estas u otras condicionantes que parecen operar inhibiendo o al menos desanimando a arriesgar ideas y posibilidades, el paso a la acción disminuye y se fragiliza. Lejos de aquello de pensar a partir de la llegada del otro, con el sujeto dándonos el punto de partida, ampliando lo pensable, los estudiantes parecen aferrarse a un conjunto acotado de

ideas o propuestas (¿validadas quizás por algún docente en cursos anteriores?).

Frente a ello, hacer para probar, hacer entre varios y con otros (físicamente presentes, virtuales, bibliográficos, recurriendo al contacto con estudiantes de años anteriores para el intercambio de experiencias, etc.), establecer la idea de ensayo, lo colaborativo como principio y la estrategia de búsqueda y estudio como vía para la ocurrencia pretenden ser las bases de ese tiempo de creación y producción. Los encuentros de laboratorio podrán tener en ocasiones, agrupamientos por afinidad de temática o de encuadre y avanzarán en la práctica de atender a los tiempos, las temáticas, los formatos o espacios y los sujetos, como algunas de las variables didácticas a considerar en toda propuesta pedagógica (Parcerisa, 1990). En torno a ellas, algunas 'pistas' absolutamente prácticas que se pretenden poner en juego en el diseño y armado de propuestas que involucren las prácticas de enseñanza serán tomadas de los aportes planteados por Meerovich y Pérez (2013) y Meerovich, Pascual y Pérez (2018) que abordan, justamente, esos aspectos.

3) El espacio de aula (y de supervisión) como ateneos de pensamiento por caso

Ahora bien, con cierta variabilidad de acuerdo al marco institucional específico en el que nos desempeñemos, ese oficio del lazo se pone en escena de distintos modos. El sentido esencial de instituir la vida en común (Frigerio, 2018: 48), suele demandarnos el trabajo en situaciones, circunstancias y momentos de vidas que nos implican otro tipo de elaboraciones y decisiones. En este sentido, el pensar con

otros es también -y hasta quizás más aún- ineludible. Hacer interlocución de aquello que al suceder nos afecta, nos inquieta, nos paraliza, nos trae dudas. La reflexión junto con otros acerca de la situación, en cuanto a lo que allí sucede y me da a pensar, protege, ayuda a que estar en mejores condiciones para el accionar. Resguarda del daño, de salir dañado, de dañar, del no pensar, del pensamiento único (y por si ello fuera poco, implicado); apoya y sostiene a la vez que va formando en la necesidad de otros para pensar aquello que no sé, en la interlocución como un recurso. La propuesta didáctica identifica dos modos de disponibilizar y promover esas posibilidades en el proceso formativo: por una parte, el espacio de supervisión y, también, en el espacio de aula.

En cuanto al dispositivo de supervisión "tiene una función clara: la de ofrecer un espacio de pensamiento, con otros, en relación con unos objetos, unas cuestiones, que son aquellos que interpelan el acontecer en el marco institucional en el que se desarrollan las horas de campo". (Silva, Castro, Espiga y Pérez, 2015: 107)

El dispositivo de supervisión ofrece a los estudiantes tiempo y espacio de interlocución con otros –compañeros y docente- con la finalidad de revisar situaciones, acciones, acontecimientos de los ámbitos en los que se desempeñan partiendo de algo que los inquieta. Se trata de un tiempo y un espacio que da una ocasión privilegiada para el trabajo sobre sí del que requieren los procesos –ilimitados y siempre inacabados- de formación (Ferry, 1990, Larrrosa, 1995, Davini, 2015)

En cuanto al espacio de aula, se pondría dando lugar a un trabajo con cier-

ta frecuencia, que tome como base de sus fundamentos y organización aquello que Rodríguez (2018) presenta como el *pensar por casos*, a través de una modalidad de ateneos. Esta propuesta, a la vez que marca ciertas condiciones ofrece unas posibilidades especialmente adecuadas en una propuesta formativa que tiene por finalidad la enseñanza del oficio. Pensar por caso da, al decir de Rodríguez, un canal necesario al pensamiento sobre las complejidades de lo infinitesimal (2018: 130). Pensar por caso es entonces, tal vez, un modo más -uno especialmente potente y adecuado- para enseñar algo del oficio y para amalgamar teoría y práctica.

La evaluación de un proceso de estas características es una de las dimensiones más complejas de la enseñanza del oficio. No es 'la obra' en sí lo que se evalúa, no son los efectos de esas acciones en las vidas con las que se trabaja. El marco en el que se desarrolla el proceso -la formación- establece con alto grado de formalización pautas y condiciones en relación a la evaluación, que básicamente focalizan en la asistencia y la producción conceptual escrita. A modo de ejemplo, queda a criterio de cada docente definir si se dan encuentros de supervisión en los que compartir instancias con los estudiantes en el quehacer institucional (o si se remiten a encuentros de conversación en el centro de práctica pero aislados de la dinámica del día). Sin sobredimensionar ese aspecto, resulta un punto que debería seguramente llamarnos más la atención: ¿es posible valorar el hacer sin ver hacer? Avanzar y revisar(nos) en estos aspectos resulta, indudablemente, un imperativo.

La cuestión de la evaluación del área Práctico es, podemos animarnos a afirmar, una de las dimensiones más débiles y menos pensadas en la construcción y sucesivas revisiones de la propuesta de formación. ¿Cuáles serían los mecanismos más adecuados para evaluar a los estudiantes en un proceso que quiere insistir en la ligazón teoría-práctica?, ¿cuáles son las formas y mecanismos de evaluación que sintonizan con la intención y el transcurso de la enseñanza del oficio?, ¿qué lugar podría tener la producción de recursos y materiales educativos en la evaluación final del curso (no producción de textos acerca de las temáticas y sus posibles abordajes sino la producción de materiales -recursos materiales, incluyendo el soporte digital, claro está- para el desarrollo de una estrategia educativa en sí)?

Una necesaria agenda de continuidad: consolidación de equipos docentes, investigación y proyectos de apoyo a la enseñanza

De momento, las ideas aparecen tan solo en carácter de posibilidades a valorar y quizás, ensayar. Cualquiera de estos dos movimientos -valoración y ensayo- así como toda posibilidad de transformación y mejora, se asienta en dos vertientes necesarias e interrelacionadas: la conformación de equipos docentes y la investigación y producción académica en torno a la enseñanza.

Acerca de esto último, y a modo de cierre, ubicamos de lo múltiple relevante, algo de lo que visualizamos como investigable en la enseñanza del oficio en edu-

cación social, a través de dos líneas dentro de las que podrían enmarcarse proyectos de investigación y de apoyo a la enseñanza.

i. Saberes de la experiencia:

Tal como se mencionaba anteriormente, una vertiente a considerar en la enseñanza del oficio es la que toma los saberes de la experiencia, que son aquellos que se producen en situación y que tienen, al decir de Alliaud (2017), fuente de referencia y legitimación en la práctica. Sucede que en su valor está también la dificultad que los rodea: estos saberes “suelen quedar “envasados” en quienes los producen” (Alliaud, 2017, p. 74) al punto que no solamente no están presentes en los espacios curriculares u otras experiencias formativas de grado, muchas veces ni siquiera los propios productores de esos saberes los visibilizan ni logran organizarlos como tales sin la mediación de algún agente externo a la cotidianidad. Esto es, esos, los “saberes del trabajo” (Tardif, 2000 en Alliaud, 2017, p. 75) se caracterizan por ser, en algún sentido, frágiles, fantasmáticos, de difícil y dubitativa enunciación y, hasta podría decirse, subestimados, percibidos como básicos o directamente desconocidos por los propios sujetos que los producen (Terigi, 2012; Alliaud, 2012; 2017; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Investigar la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010) se vuelve entonces una posibilidad -y una necesidad- en pos de hacer emerger los saberes de la experiencia, ya que aun cuando ellos no sean generalizables -y de

hecho, prácticamente podría decirse que nada en educación social lo es- sí resultarían potentes y fermentales en tanto dan idea, dan a pensar, ofician como inspiradores, *insinúan opciones*. A tales efectos, aspectos metodológicos que consideren una combinación de narrativas y relatos de experiencias, etnografías, observación en campo y técnicas conversacionales podrían apoyar esa búsqueda.

ii. Perspectivas, prácticas y recursos en relación a la enseñanza del oficio en educación social:

Este eje podría incluir proyectos de investigación que consideren:

- el análisis de las concepciones y sentidos al respecto, las características de las prácticas de enseñanza en la formación, los recursos didácticos implicados en esas prácticas, las necesidades formativas en relación a la enseñanza del oficio, desde las percepciones de los implicados (docentes, estudiantes y egresados) y la observación directa en relación a esas dimensiones.
- el análisis comparativo tanto en clave territorial (en la región y fuera de ella) como en clave histórica (a nivel local) en torno a la educación social y su enseñanza, a través de las percepciones de los implicados.

Asimismo, esta línea podría propiciar la producción de materiales y diversos recursos de apoyo a la enseñanza en el área de Práctico, incorporando en la planificación estratégica y desarrollo del Instituto Académico recursos que viabilicen esos aspectos, por ejemplo, a través de unidades de apoyo a la enseñanza, propuestas

de actualización docente y financiación de proyectos que impulsen e implementen iniciativas y producciones en este sentido.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2014) *¿Qué es un dispositivo?* Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.

_____ (2017) *Opus dei. Arqueología del oficio.* Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.

Allidierè, N. (2004) *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica.* Editorial Biblos. Buenos Aires.

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Paidós. Buenos Aires.

Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico.* Ed. Morata. Barcelona.

Camors, J. (2012) *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional.* Grupo Magro. Montevideo.

Carrol, L. (1973) *Silvia y Bruno. La fontana literaria* Ediciones. Madrid.

_____ (2013) *La caza del Snark.* Editorial Proyecto Larsen. Buenos Aires.

Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Paidós. Buenos Aires.

_____ (2015) *La formación en la práctica docente.* Paidós. Buenos Aires.

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

Frigerio, G. (2017) *Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas.* En Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coords.): *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Noveduc. Buenos Aires. pp. 41-100

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

García Molina, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.* Gedisa. Barcelona.

Houssaye, J. (2014) *Formar en pedagogía sí, ¿pero cómo?* En *Revista Estudios Pedagógicos*, vol XL, Número especial 1:275-283.

Korinfeld, D. (2017) *De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico.* En Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coords.): *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Noveduc. Buenos Aires. pp.: 15-39

- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. En Larrosa (coord.): Escuela, poder y subjetividad. La Piqueta. Madrid. pp.: 259-332.
- Ley General de Educación (N°18.437) .
- Lobato Fraile, C. (2007) La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. En: Revista de Psicodidáctica, vol. 12, N°1, pp. 27-50.
- Meerovich, M. y Pérez, G. (2020) Sentidos y figuras del acompañamiento en los primeros años de inserción en el campo profesional en Educación Social: aportes a la reflexión desde una experiencia formativa en el ámbito público. En: Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay N°4, Octubre _ 2020. IAES – CFE. ISSN: 2393 – 7432
- _____(2012). Pistas para un itinerario. Reflexiones en torno a las posibilidades de repensar los formatos de educación media. En: Revista Pedagógica, FHCE-UdelaR. N°2, junio. pp. 106-116.
- Moyano, S. (2011). La supervisión como espacio para la reflexión educativa. res n.º 13, julio 2011, issn 1698-9097. Disponible en http://www.eduso.net/res/pdf/13/supe_res_13.pdf.
- Moyano, S y Fryd, P. (2012) El escenario pedagógico de la Educación Social. En: Revista Pedagógica, FHCE-UdelaR, N°2, junio. pp. 4-22.
- Nossar, K. (2015) La edad de la novatez: incertidumbres y desafíos de la formación docente. En Elgue, M. y Salle, C. (comps) Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles. CFE-ANEP. pp-11-25.
- Plan de estudios 2011 – Educación Social-CFE. Consultado: 27 de setiembre de 2017.
- Pennac, D. (2010) Mal de escuela. Debolsillo. Contemporánea. Barcelona.
- Rancièrè, J. (2002) El maestro ignorante. Laertes. Barcelona
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.
- Silva, Diego; Castro, Oscar; Espiga, Hernán y Pérez, Gabriela (2015). Poner en práctica la educación social: acción, reflexión e incertidumbre. En: InterCambios, n°2, diciembre. pp. 102-109.

- Skliar, C. (2011). *“Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario”*. Revista Plumilla Educativa, 8, 11-22.
- Souto, M. et al. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.