

La educación social en la Universidad Nacional de Educación

Oscar Castro Prieto¹, Walter López² y Diego Silva³

Resumen

El presente artículo pretende abordar un tema de debate actual sobre la formación de los profesionales de la educación. Se intenta avanzar en un ejercicio de pensamiento con respecto a la naturaleza de la Universidad de la Educación y a su materialidad, que contribuya a pensar su implementación y acerca de los efectos que se persiguen con la nueva institucionalidad.

Palabras clave: formación, pedagogía, educación social

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar uma questão atual do debate em relação a formação de profissionais da educação. No mesmo tenta-se avançar em um exercício de pensamento sobre a natureza da Universidade da Educação e a sua materialidade, que contribuem para pensar sua implementação e sobre os efeitos que são perseguidos com a nova institucionalidade.

Palavras chave: formação, pedagogia, educação social

¹ Educador social, docente de la carrera de educación social 2007-2018 en área de la Práctica. Articulador Nacional de la Carrera en Educador Social. Experiencia profesional como educador social en proyectos: 1.- vinculados a la justicia penal de adultos y de adolescentes. el sistema de protección. 2.- en el marco del sistema de protección, fundamentalmente en el trabajo con familias.

² Educador social, docente de la carrera de educación social 2007-2018 en área de la Práctica. Articulador Nacional de Práctica en la Carrera en Educador Social. Experiencia profesional como educador social en proyectos: 1.- Educativo-laborales; 2.- de promoción de niños, adolescentes y jóvenes; 3.- de consumo problemático de sustancias psicoactivas.

³ Educador social, Magíster en Psicología y Educación (UdelaR). Docente de la carrera de educación social 2004-2018 en área de la Práctica y Pedagogía social. Experiencia profesional como educador social en el sistema penal juvenil, el sistema de protección, educación de jóvenes y adulto, y proyectos de derechos humanos.



Introducción

La formación de los educadores sociales comienza a inicios de la década de 1990 en el marco de lo que fue la Escuela de Funcionarios del Instituto Nacional del Menor, actual Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Pasadas dos décadas en esa institucionalidad, las prácticas profesionales de los educadores sociales habían desbordado las capacidades del dispositivo formativo, transformándose en un obstáculo para el desarrollo de una formación que pudiera acompañar los nuevos desafíos que la profesión requería.

El traslado de la formación a una institucionalidad más acorde a sus necesidades formativas se tornó un objetivo concreto, impulsado por estudiantes, docentes y egresados frente a la lógica endogámica de INAU que restringía la configuración de un campo profesional que trascendía las perspectivas tutelares y de control social predominantes.

Los múltiples debates realizados en la primera década de este siglo cristalizaron en un proceso participativo de construcción de un proyecto de nuevo Plan de Estudios (2007) avalado por todos los colectivos involucrados.

Con la aprobación de la Ley General de Educación, el trabajo de la Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación y la creación del Consejo de Formación en Educación (CFE) como entidad transitoria hacia la implementación de una estructura de carácter universitario para la formación en educación en el país, se concreta en 2011 la aprobación del nuevo plan de estudios de formación de educadores sociales inserto en la tradicional estructura organizativa de la formación docente.

Los avatares políticos nacionales y departamentales, la coyuntura de horas docentes no ejecutadas y una cierta demanda de otras formaciones en departamentos donde la oferta era muy limitada, nos han posicionado en la situación actual, en la que la formación de

educadores sociales ha estado presente en siete departamentos.

Lamentablemente, la rápida expansión (Artigas, Canelones, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rivera y Treinta y Tres) tuvo escasa planificación y no tomó en cuenta aspectos relevantes para un despliegue solvente de la formación (espacios de práctica, disponibilidad docente, cargos, etc.).

Hoy el desafío se centra en construir institucionalidad universitaria para la formación de los profesionales de la educación; en ello va la formación de educadores sociales y esto amerita detenernos a pensar algunas claves que desarrollaremos en este artículo.

Tradición, profanación y traición

Como idea inicial sostendremos que la formación de educadores sociales no es un fin en sí mismo sino un medio para que niños, niñas, adolescentes y adultos que participan en proyectos en el marco de políticas educativas y sociales puedan robustecer sus vínculos con la cultura y fortalecer los lazos sociales.

Hoy vemos con preocupación una postura ensimismada, de parte de distintos actores, sobre la formación de los educadores sociales, obviando que las instituciones formativas y las profesiones deben asumir una responsabilidad social a favor de los sujetos con quienes trabajamos, como compromiso político, deber ético y principio pedagógico irrenunciable.

Por tanto, es indispensable contar con un plan de estudios que viabilice sólidos vínculos con los problemas educativos y sociales emergentes. Para ello se requiere una formación abierta, que debe aumentar y mejorar acuerdos y convenios con multiplicidad de organizaciones públicas y privadas que impulsan proyectos y políticas educativas y sociales para allí instalar prácticas preprofesionales y proyectos de extensión e investigación.

Desde ello, entendemos que el anhelado carácter universitario para la formación no puede estar dado por imitación de la Universidad de la República ni



por repetición de la actual estructura en el CFE. El acto de creación de una nueva estructura no puede emerger ni de la repetición de la tríada enseñanza-investigación-extensión como un mantra milagroso ni sostener que lo existente cumple ya con las características universitarias.

En este punto, profanar y traicionar las tradiciones parecen ser dos movimientos indispensables para construir una universidad que no quede atada al “consumo” de ciertos ceremoniales (Miniccelli, 2013) instaurados a modo de credo institucionalizado.

Respecto del primero de los conceptos, Agamben, en *Qué es un dispositivo* (2014), plantea: “Y si consagrar (*sacrar*) era el término que designaba la salida de las cosas de la esfera del derecho humano, profanar significaba, por el contrario, restituir al libre uso de los hombres. 'Profano', escribe el gran jurista Trebacio, 'en sentido propio de aquello que, habiendo sido sagrado o religioso, es restituido al uso y a la propiedad de los hombres'” (pp. 21-22).

Por su parte, al acto de traicionar lo proponemos como el ejercicio que da la espalda a una visión esencialista de la tradición, a favor de la creación de algo “nuevo” y contrario a lo expresado por algunos actores del CFE de mantener la forma tradicional a partir de nuevas consignas.

Entendemos que la formación pedagógica de los profesionales de la educación de esta institucionalidad requiere, como sostiene Houssaye (2014), “la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona en la misma persona” (p. 275), remitiendo a una relación recíproca e indisoluble entre teoría y práctica.

Proponemos considerar en el debate las cinco ilusiones de saber y saber hacer que propone Houssaye (2014), a efectos de clarificar los puntos de partida en el debate actual:

Primera ilusión: el “fundamento del saber pedagógico es el del saber disciplinario: soy sabio de tal asignatura, y por

ende soy sabio en el saber-hacer de esta asignatura” (p. 277).

Segunda ilusión, la del saber didáctico: “soy especialista de la comprensión del cómo hacer-saber tal saber disciplinario y, por consiguiente, puedo deducir el saber-hacer del saber” (p. 277).

Tercera ilusión, la del saber de las ciencias de la educación: “soy capaz de entender cómo funciona, bajo un ángulo u otro, con tal óptica o tal otra, la situación educativa” (p. 277).

Cuarta ilusión, el saber de la investigación: “sé cómo hacer entender, por medio de tal o cual herramienta cualitativa y/o cuantitativa, y estimo que este hacer saber es un buen método de descubrir el saber-hacer” (p. 278).

Quinta ilusión, la del saber-hacer: “en mi situación profesional, hago o hice la prueba de mi saber-hacer, entonces estoy calificado para el hacer saber” (p. 278).

Las prácticas profesionales (y preprofesionales) en su más amplia diversidad se configuran como plataforma para la construcción de un saber-hacer común. Se trata de una enunciación paradójica, ya que entendemos que la fuente de una práctica común reside en la configuración de una heterogeneidad de espacio y ámbitos de despliegue.

La actual estructura formativa de los educadores está marcada por ciertos conceptos sagrados. La ANEP es el único espacio formativo para un profesor o un maestro, con las reglas de juego claras en espacios homogéneos, y así la previsibilidad emerge como norma reguladora de destitución de lo pedagógico. Para formar en pedagogía a profesionales de la educación es indispensable un gesto de ruptura con una tradición que tenía, que aún continúa teniendo y que algunos quieren perpetuar, una línea de producción fordista de funcionarios para el sistema educativo.

Desafíos: crear, instituir y desplegar

En la primera parte del artículo intentamos poner sobre la mesa algunos principios organizadores de la formación de



educadores sociales anclados en una perspectiva pedagógica. En este punto avanzaremos en un esquema propositivo para la materialización de una estructura organizativa universitaria que albergue y potencie la formación pedagógica de los profesionales de la educación.

Lo universitario no va a emerger de forma automática con la aprobación de la Ley Orgánica; sólo se trata de un acto de creación formal, pero su construcción cultural, a partir de una institucionalidad normalista, requerirá tiempo y condiciones efectivas.

Es así que otras perspectivas a las actuales acerca del acto formativo deben ponerse en juego, asumiendo que la mirada centrada únicamente en una perspectiva didáctica “aulicocéntrica”, aún excesivamente presente, arriesga perpetuar y reducir la formación profesional a las prácticas actuales y por ende anular la potencia de la nueva institucionalidad.

El acto de creación de una nueva estructura universitaria no puede emerger ni de la repetición del mantra sagrado enseñanza-investigación-extensión sin que este sea críticamente analizado a la luz de las prácticas de la formación de profesionales en educación, ni de un cambio de nomenclatura que mantiene inalterado el “formato de formación” basado en el “formato escolar”.

Construir universidad requiere experimentar, desde el inicio de la construcción de sus cimientos, una cultura dialógica entre las distintas profesiones implicando a los que forman y los que están en proceso de formación, quienes si bien tienen familiaridad, son diferentes.

Diseñar e implementar dispositivos que forjen subjetividad profesional compartida desde esta perspectiva implica la generosidad y honestidad intelectual de no imponer, implica la predisposición a desaprender, y para desprender-se, desaprendernos, hay que estar dispuestos a desprender-nos de aquello que nos impide una construcción colectiva. Si la experiencia de forjar universidad

presupone una irreductibilidad de las especificidades de las profesiones pedagógicas, mantener esta alteridad constitutiva no debe ser un escollo sino un potencial. En este sentido, el andamiaje político jurídico-administrativo debe estar al servicio de ello y no viceversa.

“La identidad está constituida por las características mediante las cuales los educadores se reconocen a sí mismos y son reconocidos como miembros de una determinada categoría profesional. Partiendo de la situación actual, cada uno de los profesionales de la educación tiene trayectorias y matrices identitarias específicas. No obstante, se considera importante que, en el marco general de este proceso de transformación institucional, se contemplen los rasgos comunes” (CEDC, 2017, p. 7).

A tales efectos, compartimos la perspectiva unánime de los actores involucrados en esta discusión sobre que la formación de los profesionales de la educación debe realizarse en una estructura universitaria, autónoma y cogobernada, que se sustente en y profunde la concepción democrática.

Sin embargo, quisiéramos insistir en la irreductibilidad y diferencia de las perspectivas que no deben (y no pueden) ser obviadas o presupuestas en sus sentidos. En ello, entendemos que la noción de democracia ha devenido en un imperativo categórico que debe ser redimensionado política y pedagógicamente en los procesos internos de participación.

Vemos con preocupación cómo en diferentes espacios y ámbitos institucionales este concepto tan radical se convierte, con excesiva frecuencia, en un discurso legalista que pregona la adhesión incondicional al juego de las reglas sociales, las que muchas veces aseguran que los antagonismos sean totalmente negados. Las diferencias no son potenciadas sino transformadas en desigualdades políticas mediante la obediencia debida al resultado matemáticamente mayoritario sobredeterminados por una cierta corrección política.



Reivindicamos un carácter democrático que asegure la libertad de pensamiento y expresión, asumiendo desde ello que lo que es diferente debe ser considerado en igualdad de condiciones. Una nueva institución que retome los pilares de la tradición universitaria en su carácter público, gratuito, laico, autónomo, cogobernado y que introduzca las formas y acciones necesarias para asumir la responsabilidad social frente a los problemas educativos y sociales emergentes y a favor de los sujetos con quienes cada profesional trabaja.

Para ello, desde el punto de vista organizacional, entendemos necesaria la modificación de la estructura académica existente para pasar definitivamente a una de carácter universitario, con organismos de decisión político-académicos con la participación de todos los órdenes. Desde ello, se propone generar un organigrama que procure organizar y unificar los distintos espacios de participación, con un sentido de constitución del cogobierno.

Estructuración por institutos y departamentos académicos

Los nuevos desafíos formativos planteados nos colocan en la necesidad de generar una estructura que, dando cuenta de los tres niveles de la vida académica universitaria, puedan preservar las marcas identitarias de la educación social, potenciando aquellos aspectos diferenciales que amplían la noción tradicional de la pedagogía y, con ello, el campo de las prácticas educativas actuales.

La sesión extraordinaria de la Asamblea Técnico Docente (ATD) aprobó en setiembre de 2017 la creación del Instituto Académico de Educación Social (IAES) para “que permita la organización académica de esta formación y la posibilidad de realizar concursos a cargos y grados correspondientes, asegurando la consolidación de las funciones propias de una formación de carácter universitario”¹.

Entendemos que la implementación del IAES es imprescindible para preservar la especificidad y desde allí aportar al resto de las carreras. Para ello deberá asumir las responsabilidades de docencia (en relación con la formación específica-obligatoria), investigación y extensión en educación social en todo el país.

En relación con las áreas formativas, se proponen tres departamentos académicos: Fundamentos de la Educación Social, Pedagogía Social y Prácticas Educativo Sociales.

Estos departamentos, a su vez, generarán una estructura interdepartamentos, con el fin de pensar un funcionamiento interrelacionado y coordinado, generando, además, los indispensables espacios de trabajo con los actores involucrados en el Núcleo Formativo Equivalente. El IAES estará organizado por un director; lo mismo sucederá con cada uno de los departamentos académicos que se generen. Dichos cargos académicos tendrán que rotar cada tres años, teniendo en cuenta para su provisión que el ingreso a la función se haga por llamados de oposición y méritos.

Se entiende que es imperativo realizar llamados abiertos de oposición y méritos para el ingreso efectivo a la estructura de grados que se plantea a continuación.

Se plantea una estructura de grados (1 a 5) cuya composición va incrementando en función de las trayectorias formativas, otorgando mayores niveles de responsabilidad en relación con las tres funciones básicas: enseñanza, investigación y extensión. En el marco de esta estructura académica, los docentes no radicarían su cargo en relación con el centro formativo en el que desarrollan sus funciones, sino en el departamento que correspondiera. Esto, acompañado de ciertos incentivos, permitiría la rotación de docentes por los distintos centros de formación del país.

Hacer universidad de educación requiere también de acciones cotidianas

¹ ATD. XXIV Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del CFE, 13 al 15 de setiembre de 2017, Piriápolis, pág. 49.



concretas que vayan instalando otras formas organizativas, de enseñar, de investigar, de generar conocimiento; un actuar en conjunto para dar respuestas a los complejos problemas pedagógicos que la actualidad requiere.

La actual atomización de espacios de debate, discusión y participación requiere de decisiones concretas de las actuales autoridades del CFE para que vayamos construyendo universidad, incluso a pesar de la ausencia de su Ley Orgánica, para nosotros un primer paso es la creación del IAES.

Aprender el oficio en espacios heterogéneos y comunes

Si por tan poco te asqueas del oficio, no te subas a nuestro barco, pues nuestro carburante es el fracaso cotidiano, nuestras velas se inflan de risitas burlonas, y trabajamos mucho para llevar pequeñísimos arenques aunque salgamos a pescar ballenas.

Fernand Deligny

En este último apartado nos referiremos a la práctica pre-profesional como lugar/tiempo de aproximación, adquisición y construcción del oficio.

Lo primero es desacralizar: no existe un único espacio institucional donde ejercer la profesión, ni un único dispositivo (el aula) para poner en juego procesos de transmisión cultural. La transgresión y la traición a esos dogmas es fundante en la práctica de un educador social, lo que lleva a transitar por caminos menos certeros, asumiendo la incertidumbre como condición relacional fundante. La educación ya no puede ser explicada, como lo hizo Herbart hace aproximadamente 200 años, como una relación entre sujeto-agente-contenidos. Esa ficción fundante de la educación no es suficiente para pensar y comprender las

complejas tramas de relación que la educación actual tiene por delante¹.

La formación de profesionales de la educación requiere generar condiciones de reflexividad que potencien las capacidades creativas, la toma de decisiones en condiciones adversas, siempre a favor de los sujetos de la educación. Una ética de la autonomía basada en el reconocimiento del sujeto (dignidad, saberes y diversidad) y sostenida en el diálogo como práctica que pone en relación y transforma.

Desde ello proponemos cinco dimensiones para la construcción del área de las prácticas como espacio formativo de estudiantes de educación social, de modo que ponga en juego la reflexividad, la toma de decisiones y, fundamentalmente, como germen para la apropiación y recreación de un oficio que está en transformación y movimiento constante, un oficio del lazo social y cultural que como propone Graciela Frigerio (2017) se preocupa por

pequeños gestos de la vida cotidiana, en las maneras de recibir, saludar, escuchar, hablar, acompañar discretamente, tender la mano, poner la oreja y poner el cuerpo sin dejar de usar la cabeza, allí donde el gesto mínimo, el mínimo gesto, se llama palabra, se nombra concepto y ... sostiene" (p. 89).

1) Hacer de la ampliación de la noción de educar una plataforma para afirmar el acceso al patrimonio cultural común para todos

La UNEd debe superar la forma dicotómica y discriminatoria en que se han configurado las políticas públicas educativas y sociales. Para los "normales" (niños, adolescentes), escuela y familia, para los "anormales" (menores, desviados, delincuentes, enfermos), cuidado y vigilancia.

¹ Una delimitación más amplia de este asunto se puede seguir en los Capítulos I y II en *Experiencia narrativa* de Silva Balerio, D. (2016). Barcelona: Editorial UOC.



Este tránsito diferencial reprodujo, y sigue haciéndolo, desigualdades sociales desde una matriz de atención que se basó en la institucionalización-internación y que procuró la totalización de la vida de los sujetos en el marco del modelo asilar, aspectos que aún hoy perduran o vuelven con insistencia desde una óptica neo-higienista.

La formación de profesionales de la educación necesita operar a contracorriente de las políticas públicas que clasifican poblaciones, construyen perfiles poblacionales y desde esa furia entomológica crean las propuestas educativas. Por ello, la formación de profesionales de la educación deberá promover desde las prácticas formativas una aproximación a distintas prácticas pedagógicas, en instituciones diversas. De esa forma el estudiante se expondrá a problemas educativos diversos que requerirán que desarrolle propuestas para transmitir saberes en contextos como una escuela, un liceo, un hogar de amparo, un programa calle, una cárcel o un centro juvenil.

Educar es poner en relación a los sujetos de la educación con el patrimonio cultural al que tienen derecho a acceder, porque les es común e inexpropiable (Dardot y Laval, 2017). Ejemplificamos: en los actuales debates en el CFE sobre los contenidos y las asignaturas del núcleo profesional equivalente, seguimos pensando que un maestro trabajará solo con niños de 6 a 12 años, por tanto se requieren saberes específicos para ese trayecto vital, negándose con esta decisión que la inserción profesional del maestro lo lleva a trabajar con muchos adolescentes que habiendo finalizado o no la educación primaria no dominan la lectura y la escritura o con adultos privados de libertad que quieren avanzar en la educación media o con personas de tercera edad que desean aprender a leer.

Asumir esta posición desencadena cambios inexorables en la formación profesional, ya que una carrera de cuatro años no puede atender a todos y cada uno de los problemas educativos, lo que nos impone tomar decisiones por

una formación más generalista, unida a dispositivos de práctica que sostienen la reflexión que enlaza las situaciones con categorías teóricas que las hacen pensables, es decir, material para una experiencia pedagógica.

2) La situacionalidad de las prácticas de formación

El documento de *Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017* que recoge los acuerdos alcanzados en la Comisión de Enseñanza y Diseño Curricular del CFE hacia la implementación de la Universidad de Educación, plantea en relación al perfil de egreso de los educadores: “Se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas” (CEDC, 2017).

La idea de situacionalidad que se introduce en la formación de los educadores fractura una tradición de formación *aplicacionista*, que desencadena una operación técnica sobre unos sujetos con un currículo graduado y preestablecido, para configurar otra perspectiva formativa que promueve procesos donde los profesionales producen en situación.

En términos generales, “la práctica” representa, en cualquier formación de profesionales de la educación, un espacio o un conjunto de ellos, una o varias instancias que implican una aproximación a la realidad en la que luego, el hoy estudiante, desarrollará su hacer profesional; a su vez, sugiere un momento de aplicación de lo aprendido.

Estas dos características –la de aplicación y la de poner al estudiante “casi en realidad”– suponen una artificialidad propia del como sí. Un como sí que se construye en base a supuestos didácticos que van a operar como productores de un escenario más o menos ideal para que el estudiante “aprenda a ser profesional”.



En este esquema de formación la figura del modelo (figura de referencia, docente adscriptor, etc.) ocupa un lugar privilegiado, a la cual el estudiante debe remitir, en una lógica que establece que “hay una forma” de ser profesional y por ende una forma de producir una práctica que identifica al profesional en cuestión.

En este sentido la práctica formativa se asemeja a un espacio de “laboratorio” de aprendizajes que se genera a partir del entendido de que la práctica es indispensable para la formación, pero que además debe constituirse en relación a ciertas condiciones garantizadoras de la producción de un perfil profesional, soslayando el lugar de la experiencia del sujeto que transita por ese espacio formativo. Es sobre la idea de artificialidad de la experiencia de la práctica pre-profesional y sobre los efectos formativos que esta genera en lo que queremos detenernos.

Asumiendo que el “como sí” es algo que se torna ineludible y que cierto grado de artificialidad es inherente a este tipo de espacios de aprendizaje, la pregunta que nos surge es ¿cómo hacemos para disminuir ciertos grados de burocratización de la experiencia formativa en donde la experiencia de sí pueda ponerse en juego?

Si partimos de la idea de que la práctica debe constituirse como un escenario de experiencia del estudiante y que en este sentido hay algo de la matriz que no alcanza para producirse como profesional, debemos entonces suponer que el recorrido por la práctica es un camino en el que las respuestas no se dan de forma inmediata, generando niveles de incertidumbre propias de un proceso de aprendizaje.

En este sentido, el dispositivo de práctica en la formación de educadores sociales es pensado como aquel que “permita indagar las formas en las cuales los sujetos establecen relaciones consigo mismos. Lo que supone examinar los modos de relacionamiento que cada sujeto establece en la construcción de su identidad profesional, en el entramado en que se construye y transforma la experiencia de sí” (CFE, 2012).

La referencia a la identidad profesional no es concebida como una construcción acabada e inamovible. Entendemos que toda práctica se configura en una situación determinada, que nunca es idéntica a otra.

Siguiendo esta línea de pensamiento y no olvidando que la especificidad profesional está puesta en juego, los procesos de aprendizaje en el marco de la práctica no deben configurarse como un ejercicio de imitación u oposición al modelo o a la matriz a seguir. Por el contrario, el espacio de práctica debe poner al estudiante en situación de aprendizaje y de reflexión acerca de ese proceso en el que se construye como profesional.

Sin lugar a dudas este momento histórico de producción, incluso de los profesionales, signado por la necesidad de obtener resultados en tiempo óptimos, rehúye a planteos más artesanales de construcción de profesionalidad en donde la duda, el error, la interrogante, la noción de no saber a ciencia cierta de que se es, adquieran un lugar de relevancia en la formación.

Este movimiento implica salirse del “mundo dado” en el que la certeza opera y en el que la duda es rápidamente despejada por los “explicadores”.

3) La relación teoría práctica como sustento epistemológico

Como referíamos anteriormente, la formación pedagógica requiere de un movimiento imbricado y permanente de la práctica y la teoría que se retroalimentan mutuamente; referíamos a Housaye (2014) en su perspectiva en relación al ser pedagogo como un “*practicante-teórico de la acción educativa*” (p. 276); es decir, ni un agente que actúa sin teoría, ni un teórico que analiza la práctica de otros, sino a alguien que en su persona conjuga acción educativa, práctica concreta, con una reflexión teórica que se dialoga, interpela, fundamenta, en suma, que sostiene un movimiento inacabado de acción y reflexión.



En este sentido, aunque sea extensa la cita, incorporamos el pensamiento de Vaz Ferreira¹:

Fácil me sería demostrar que, aún aquí, hay una parte de error: en todo aprendizaje es forzoso hacer, antes de hacer bien, precisamente para aprender a hacer: lo contrario, extremado, es ni más ni menos que el círculo vicioso del que no quería echarse al agua hasta saber nadar; y hay hasta contradicción en los términos en esta frase: “no hacer hasta saber hacer”; porque precisamente, el saber hacer es cosa que no se logra, generalmente, más que haciendo. Tan deficiente y malo (a veces mucho más) es aprender teoría sin práctica que práctica sin teoría; lo único racional y sensato pedagógicamente, como regla generalísima, es simultanear la práctica con la teoría.

Pero, aunque no fuera así, y es este el punto sobre el cual quiero insistir especialmente; aunque los aspirantes no debieran, en el primer año, dirigir niños ni enseñar, siempre deberían ver: ver escuelas, estar en escuelas, ver niños de escuela y maestros de escuela, respirar atmósfera de escuela; ver cómo se enseña realmente, en la escuela real, por maestros reales a niños reales, de carne y hueso; no a niños inventados por el pedagogo de acuerdo con la psicología y la lógica, o con su psicología o su lógica. Desde el primer día de su aprendizaje debe entrar el alumno en plena realidad, en plena observación, sin perjuicio de toda la teoría que se requiera.

No hay ciencia que esté de hecho (aunque no debiera ser así) más llena de ficciones y abstracciones que la Pedagogía (Vaz Ferreira, 1909).

4) Hacer de la incertidumbre una potencia para formar profesionales

Se nos plantea en ocasiones la necesidad de que los educadores sociales contemos con docentes adscriptores en las instituciones para la realización de la práctica. Este “reclamo”, que a su vez es imposible de materializar por la presencia de los profesionales de la educación social en el territorio, supone una clave del aprendizaje del oficio educativo por imitación. Unas figuras institucionales que han sido investidas del don de traspasar lo que la figura profesional supone y representa. En este esquema, se pretende generar una figura posible de imitar o incluso oponerse, asumiendo a estos dos movimientos como los posibles para el aprendizaje de un oficio o profesión.

Se pierde en este esquema, que pretende asegurar la guía, aspectos que entendemos imprescindibles para la construcción de profesionalidad. Entendemos que los procesos de aprendizaje en el marco de la práctica no deben configurarse como un ejercicio de imitación u oposición al modelo o a la matriz a seguir. Por el contrario, el espacio de práctica debe poner al estudiante en situación de aprendizaje y de reflexión acerca de ese proceso, en el que se construye como profesional.

La práctica debe constituirse en un escenario de experiencia para el estudiante. En función de esto, asumimos a la incertidumbre como marco de producción de la experiencia, lo que requiere de respuestas provisionales, que no se dan de forma inmediata, y requieren de reflexión en y sobre la acción para construir relatos que organizan la experiencia en la tensión certeza-incertidumbre.

Este ejercicio requiere de la construcción de lo que el psicoanálisis enuncia como una estructura de demora, que rehúye del inmediatismo para permitir

¹ Cita extraída del informe de la Dirección General de Instrucción Pública a cargo del Dr Vaz Ferreira en respuesta a solicitud realizada por la señora Directora del Instituto Normal de Se-

ñoritas María Stagnero de Munar. Informe fechado en Montevideo el 5 de abril de 1909. Recuperado de: http://iinn.cfe.edu.uy/imagenes/webArt%C3%ADculo_sobre_Vaz_Ferreira_15_de_abril_1909-Archivo.pdf



que el pensamiento emerja como capacidad de producción de una situación distinta.

Las características de la época requieren de una pedagogía abierta a la incertidumbre, capaz de articular las complejidades humanas, que ya no son reducibles a una acción escolarizada y escolarizante. Una Pedagogía que amplíe el campo de acción y haga propia las complejidades socioculturales actuales, sin templos, sin categorizaciones y apostando a una integralidad de la responsabilidad adulta en manos de quienes han optado por educar y se han formado para ello.

5) La incompletud como oportunidad de interdisciplina

En el mismo sentido que venimos desarrollando entendemos que no hay posibilidad de pensar el acto educativo en solitario. Asumiendo esto, proponemos pensar el desarrollo de las prácticas de los profesionales de la educación desde una perspectiva colaborativa como respuesta a la incompletud de cualquier profesión para abordar las realidades que se le presentan.

No hay posibilidad en los tiempos que corren de que un solo profesional logre atender y dar respuesta a las necesidades de los sujetos y sus circunstancias. Necesitamos, en clave de interdependencia, de otros con quienes hacer y pensar, por lo que la formación debe introducir una actitud colaborativa para el ejercicio profesional.

Vincular palabras con acción (a modo de cierre)

Se trata de aprovechar todas las oportunidades de vincular estrechamente teoría con práctica, investigación con acción, palabras con acción. Esto significa que el aprendizaje se hace en y por la actividad socialmente necesaria, que el acto de formación estriba en el aprendizaje y no en la instrucción, que la realización favorece la elaboración y la recons-

trucción de los saberes, que la formación necesita la práctica y que todas las actividades educativas son actividades de socialización (Houssaye, 2014, p. 282).

Si pretendemos que la formación de profesionales en educación sea algo socialmente necesario, legitimado y respaldado, no puede estructurar sus cimientos en base a la exclusión de otros posibles de ser pensados. Pensar es justamente introducir una ruptura en los automatismos que se niegan a sostener lo incierto de la naturaleza educativa, lo plural de su accionar; es negarse a la violencia del pensamiento único introduciendo conectores que hibridan múltiples opciones.

Dirá Deleuze (1988, p. 248): *“pensar no es innato, sino que debe ser engendrado en el pensamiento [...]; el problema no es dirigir o aplicar metódicamente un pensamiento preexistente por naturaleza y de derecho, sino hacer nacer lo que no existe todavía (no hay otra obra, todo el resto es arbitrario y adorno). Pensar es crear, no hay otra creación, sino que crear es primero engendrar “pensar” en el pensamiento.”*

Se promueve que el estudiante adquiriera una *estructura de demora* (Ulloa, 1995) ante las urgencias y las demandas de resolución de los problemas, una cierta tolerancia ante la frustración producida por la exposición persistente al dolor del otro. Se trata de contener el activismo ante esa situación estresante, requiere actuar reflexivamente, preocuparse por el otro sin inmediatez, acudir a la experiencia y a la memoria. La incerteza, la duda, incluso el error, resultan potencia en un dispositivo que pone en movimiento la reflexión sobre la acción.

Nos parece relevante poner en consideración el lugar del error en el proceso de la práctica pre-profesional. Generalmente el error se impone en los procesos de práctica desde una perspectiva negativa; señalándolo muchas veces de manera complaciente dada su naturaleza intrínseca a la condición humana, otras asociado a ser evitados dado su carácter destructivo, en tanto se lo



significa como falla, distorsión, inadecuación o impropiedad en los procesos.

Frente a ello, que lo niega y/o invisibiliza, proponemos tomarlo como una dimensión relevante del proceso formativo de las prácticas. Para ello hay que dislocar la perspectiva del error como punto terminal e irreversible y considerarlo como una estrategia formativa.

En este sentido, el error forma parte de una visión estratégica del formador que los sitúa como acción necesariamente reversible en tanto son medio para un fin formativo que lo trasciende.

Muchas veces los errores de los estudiantes en el marco de la construcción de sus proyectos y planes de actividades durante el desarrollo de las prácticas son objetivamente evaluados como errores (de concepción inicial, de tema, de forma, de líneas de acción), aspecto que cobra potencia formativa si el estudiante logra una revisión crítica y aprende de ellos.

Trabajar, pensar y actuar, desde esta perspectiva, puede, quizás, fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en su dimensión crítica al desafiarnos como docentes a descubrir el potencial constructivo y creativo del error frente a su habitual carácter sancionador, tomándolo como elemento de proceso y no como resultado. Un "error" estratégicamente calculado e introducido intencionalmente como obstáculo formativo que eximirá una recomposición de lo pensado y actuado a posteriori.

En definitiva, como dicen que dijo Einstein, "una persona que nunca cometió un error jamás probó nada nuevo", y eso es relevante para producirse como profesionales de la educación.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

CFE (2012). *Programa Práctico I*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/segundo/practico_i.pdf

Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Júcar Universidad.

Deligny, F. (2017). *Semillas de crápula*. Buenos Aires: Cactus y Tinta Limón.

Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo. En Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (Coords.), *Trabajar en instituciones: los oficios de lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía, sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos*, XL, pp. 275-283.

Laval, C. y P. Dardot. (2016). *Común*. Barcelona: Gedisa.

Mèlich, J. C. (2009). *Antropología narrativa y educación*. Teoría de la Educación.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.

Silva Balerio, D. (2016). *Experiencia narrativa*. Barcelona: Editorial UOC.

Sobrino, G., Basilio, J. (2008). El pensamiento del Dr. Carlos Vaz Ferreira expresado a través de un documento perteneciente al Archivo Histórico de los IINN de Montevideo. [archivo PDF]. Recuperado de http://iinn.cfe.edu.uy/images/web_Art%C3%ADculo_sobre_Vaz_Ferreira_15_de_abril_1909-Archivo.pdf

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

