

FSED_3_2022_1_175066 [Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga – 2022]

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

Saberes de la formación en educación social

fundamentos teóricos y prácticos



Instituto Académico de Educación Social
Departamento Académico
Pedagogía Social



FSED_3_2022_1_175066 [Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga – 2022]

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

Consejo de Formación en Educación

Departamento de pedagogía social, Instituto Académico de Educación Social

Red de estudios sobre pedagogía social y [de]subjetivación (REPES)

Equipo de investigación: Dr. Diego Silva Balerio (responsable científico); Ed.Soc. Paola Pastore y Mag. Hernán Lahore (Investigadores)

Autores del informe: Diego Silva Balerio, Paola Pastore y Hernán Lahore

Febrero, 2025

Contenido

Introducción	4
Saberes y formación de profesionales de la educación social	6
La práctica en la formación o la formación en la práctica	22
Bibliografía	28

Saberes de la formación en educación social

fundamentos teóricos y prácticos

Introducción

La formación de educadoras y educadores sociales comienza a gestarse luego de la reapertura democrática, particularmente en la segunda parte de la década de 1980 en la ciudad de Montevideo ante la necesidad de formar educadoras y educadores en el Consejo del Niño. Inició los primeros cursos en el marco de la entonces Escuela de Funcionarios del INAME. En la actualidad se desarrolla en el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP, en los departamentos de Canelones, Colonia, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rivera; aunque también se dictó en Artigas y Treinta y Tres. A lo largo de estos 35 años, son cuatro los planes de estudios que se han sucedido: los de 1989/1990 y 1997 en INAU, los de 2011 y 2023 en ANEP.

Inicialmente la carrera surge como un curso regular de formación, con la intención de dar respuesta a la preocupación del INAME por brindar capacitación a sus trabajadores. Sin embargo, prontamente se habilitó la posibilidad de que se inscribieran personas que no fueran funcionarias de la institución. A partir de 1997, comienza una segunda etapa de consolidación de la formación, aconteciendo dos hechos relevantes: el reconocimiento por parte del MEC del nivel terciario de la carrera, y un nuevo plan de estudios en el cual la pedagogía alcanza un lugar más protagónico con relación al plan anterior. Luego de un largo proceso, propio y de la educación en nuestro país en general, en el año 2011 la formación pasa a la órbita del CFE, dando lugar al tercer plan de estudios. Dentro de los diversos cambios que supuso la nueva institucionalidad, son destacables el aumento significativo de la matrícula y la descentralización de la formación que pasó a desarrollarse en otros departamentos además de Montevideo. Desde el año 2023, se encuentra vigente un nuevo plan de estudios, como consecuencia de la política de transformación educativa impulsada por el gobierno nacional, la cual incluyó a todas las carreras de formación en educación.

Independientemente de los cambios que supuso cada plan, existen algunos denominadores comunes que se configuran como rasgos identitarios de la formación:

- Las prácticas preprofesionales son la columna vertebral de la formación desde los inicios de la carrera, incrementándose la carga horaria de las mismas a lo largo del tiempo e incorporando otras unidades curriculares.

- El carácter pedagógico de la formación, presente desde sus orígenes, se sostiene en el relato fundante que da cuenta que Reina Reyes en una actividad que tematiza sobre una nueva formación de educadores de la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño, hace una propuesta que lleva a nombrar la titulación como educador social. Sobre el nombre de la titulación expresa que es educador por la función pedagógica que debe cumplir, y social por el ámbito de desempeño (Camors, 2009). La perspectiva pedagógica se consolida con el plan de 1997 con los aportes de la pedagoga argentina Violeta Núñez y el catedrático de pedagogía social de la Universidad de Salamanca, José Ortega. En 2011, con el nuevo plan de estudios en el marco del CFE se fortalece la pedagogía social como disciplina específica que fundamenta teóricamente a la educación social, conformándose en un espacio formativo troncal con asignaturas a lo largo de los cuatro años de la carrera.
- Además de la pedagogía, otros campos disciplinares como son los de la sociología y la psicología, han tenido una presencia continua, organizando marcos teóricos para comprender los fenómenos educativos.
- Los talleres con metodologías vivenciales han ocupado y ocupan un lugar relevante en la formación.
- La monografía de egreso, centrada en la producción discursiva escrita y oral de cada estudiante acerca de una temática del campo de la educación social, siempre ha sido un requisito para la titulación.

En lo que refiere a los perfiles de egreso de los sucesivos planes de estudio, estos evidentemente han ido transformándose en distintos aspectos: a) transición desde un perfil técnico a uno profesional; b) la ampliación de las potenciales personas, situaciones, instituciones y realidades con las que se trabaja el educador social, desde niños, niñas y adolescentes en situación de exclusión social hacia la formación de ciudadanos; y c) distintas formas de caracterizar la práctica profesional.

En particular, el último plan -al igual que el anterior- establece:

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

Saberes y formación de profesionales de la educación social

Pensar en torno a los saberes necesarios para el desarrollo de prácticas de enseñanza en el trabajo socioeducativo con adolescentes, en parte, supone analizar cómo se configuran y relacionan tres ámbitos de producción y transmisión de saberes: el de la formación, el de la experiencia profesional y el de la investigación. Para los propósitos de este estudio, interesa a continuación, hacer foco en los saberes de la formación.

Una formación que aspira a ser universitaria, como la de educadoras y educadores sociales, supone la enseñanza y construcción de ciertos saberes especializados respecto a la profesión a ejercer (Monetti, 2014). La idea de formación, según Bernard Charlot (2008), supone que la persona que se forma debe dotarse de ciertas competencias que la hagan capaz de ejecutar prácticas pertinentes a una situación dada; en este caso, las relacionadas con el ejercicio de una profesión. De este modo, es necesario poner a disposición soportes y condiciones para que cada estudiante se forme, asumiendo que como cualquier formación profesional (Ferry, 1997), la de educadoras y educadores debe ser una formación práctica. Al mismo tiempo, toda formación pasa por la teoría, por lo que todo dispositivo de formación puede decirse teórico (Ferry, 1990).

La literatura especializada ha propuesto distintas categorizaciones respecto a los saberes a promover en la formación docente, así como formas de caracterizar los contenidos del saber profesional (Terigi, 2013). No obstante, Alliaud (2017) sostiene que en el campo de la educación, y en especial el de la formación docente, siempre ha sido problemática la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre el decir y el hacer. En tal sentido, afirma que durante mucho tiempo se ha concebido, por un lado, la transmisión de conocimientos formalizados, y por otro, la puesta en práctica de lo aprendido formalmente. Ello se relaciona con el planteo de Houssaye (2014), quien considera que los saberes en educación, a lo largo de los siglos, siempre emanan de dos fuentes: la de los “sabios” y la de los “que hacen” (p. 276).

Si bien históricamente los modelos de formación docente son producto de tal dicotomía, Gilles Ferry (1990) analiza el tema e identifica tres tipos de modelos: uno centrado en las adquisiciones, otro en el proceso, y un tercero que se enfoca en el análisis. En el primero de ellos, formarse supone adquirir el saber, desde la consideración de que la teoría se produce para aplicarla directamente en la práctica. El segundo, desde una concepción más amplia del aprender, además de los aprendizajes sistemáticos incluye el saber adquirido en la experiencia del hacer, siendo la práctica del orden de la transferencia y no de la aplicación. Por ello, lo teórico, es a la vez el momento para la formalización de la experiencia práctica. Finalmente, el último modelo se funda en otro tipo de articulación entre teoría y práctica, un

ida y vuelta intensificado que se centra en un ejercicio de análisis que consolida el trabajo de formación. El saber del análisis es producto del distanciamiento que posibilita reflexionar sobre las situaciones, por lo cual la práctica no es formadora por sí misma, sino que debe ser objeto de una lectura a partir de un referente teórico.

En síntesis, las relaciones entre teoría y práctica se esquematizan de la siguiente forma: “en el primer caso, la práctica como *aplicación* de la teoría; en el segundo, la teoría como momento mediador de la *transferencia* de una práctica a otra práctica; y en el tercero, la teoría como base de la *regulación* de la práctica” (Ferry, 1990, p. 81). Ferry entiende que, la "aplicación práctica de una teoría" y la "teorización de la práctica desconocen la doble relación teoría-práctica: entre dos prácticas y entre dos teorías. En tanto, concibe que toda teoría es una práctica dotada de una tecnicidad propia, al tiempo que, toda práctica implica una teoría implícita.

Por su parte, Houssaye (2014) señala que las formaciones de carácter pedagógico deben ser experienciales, en la medida que permitan a quien se forma entrar en contacto con la realidad educativa. En palabras propias, la lógica es relativamente simple: “sólo la adquisición de la experiencia y el enfrentamiento con esta experiencia pueden ser formadores” (p. 282). Se trata, añade, de que la persona aprendiz vivencie un saber-hacer en tres sentidos posibles: un saber del saber-hacer (en tal oportunidad, lo hice así); un saber para el saber-hacer (quizá se pueda repetir en tales otras ocasiones); un saber a partir del saber-hacer (reflexión y teorización propias de la articulación teoría-práctica en pedagogía).

Al analizar los perfiles docentes que las propuestas curriculares en la región expresan, Alliaud (2017) afirma que las capacidades/habilidades/competencias requeridas trascienden un saber acotado a los fines de su utilización. Al respecto, agrega:

“Si bien la preocupación por la enseñanza cobra protagonismo, se espera de los docentes la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias (de las disciplinas de estudio); la dimensión ética de la profesión, la contemplación de los contextos sociales y las problemáticas contemporáneas; el compromiso con los valores democráticos; el dominio de los contenidos y de su significado en diferentes escenarios y su articulación interdisciplinar); el conocimiento de los procesos de investigación, el desarrollo profesional y la formación permanente.”. (Alliaud, 2017, pp. 66-67)

Más allá de las distintas formas de entender el vínculo entre teoría y práctica en la formación de profesionales de la educación, en general los distintos planes de estudio cada vez más amplían y complejizan los saberes formales curricularizados, así como incrementan y resignifican las prácticas preprofesionales.

Nuevamente, en palabras de Alliaud:

“Desde hace mucho tiempo se sabe que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que es necesario conocer, además, las formas apropiadas para su transmisión, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuen a destinatarios diferentes. Más tarde supimos que con el *qué* y el *cómo* no era suficiente: era necesario saber *para qué* y *por qué* enseñábamos lo que enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos se incluyeron en el menú formativo de los futuros docentes. Las complejidades características de esta etapa de la modernidad, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas y acentuados con el correr de los años, añadieron otros conocimientos, destrezas y capacidades a la formación”. (Alliaud, 2017, p. 64)

Los dos primeros planes de formación de educadoras y educadores sociales en INAU se constituyeron alrededor de cuatro áreas de saber: pedagógica, social, psicológica y de las prácticas. La llegada de la carrera al CFE supuso adecuarse a la lógica del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), existiendo tres grandes núcleos de asignaturas en torno a los cuales se estructuró el tercer plan de estudios: el de formación profesional común (mismas materias para todas las carreras del CFE), el de formación específica (que remite a la especificidad de la educación social) y el de las prácticas preprofesionales. A esto hay que agregarle un cuarto núcleo, el de optativas y elegibles. Sin embargo, éste no respondía tanto a la confluencia de ciertos campos de saber, sino a la diversificación de trayectos promovido por primera vez en la formación, a partir de cursos que cada estudiante podía elegir realizar dentro del CFE o en otras instituciones formativas. El marco curricular de la formación de grado de educadores de CFE, en el que se inscribe el cuarto plan de estudios de educadoras y educadores sociales (así como los de las otras carreras de formación en educación), establece de forma análoga al SUNFD, cuatro trayectos organizadores: el de formación equivalente para educadores con unidades curriculares comunes para todas las carreras, el de formación específica, el de didáctica - prácticas preprofesionales y el de lenguajes diversos. Nuevamente, en el caso particular de educación social, se habilita a que cada estudiante realice determinada cantidad de créditos según sus intereses como parte de la promoción de recorridos formativos singulares.

A partir de los cuatro trayectos formativos considerados, el plan 2023 de educadoras y educadores sociales identifica los siguientes campos de saber:

Trayectos	Campos de saber
-----------	-----------------

Formación equivalente	Discursos pedagógicos
	La educación como campo de problemas
	Saberes profesionalizantes
Formación específica	Pedagogía Social
	Fundamentos de la Educación Social
Prácticas preprofesionales	Acción Educativo Social
	Métodos y técnicas para la Acción Educativo Social
Lenguajes diversos	Lenguajes
	Talleres exploratorios

Por otra parte, desde la perspectiva de la Asociación de Educadores Sociales (ADESU), el plan establece diversas competencias asociadas a ciertas áreas de dominio profesional, entendidas como “las capacidades que debe poseer este profesional para realizar su labor de manera adecuada” y “que remiten a un saber, a un saber hacer y a un saber relacionarse”. La siguiente tabla presenta dichas áreas de dominio profesional y sus competencias asociadas:

Áreas de dominio profesional	Competencias asociadas
A- Identificación y gestión de los bienes culturales que son objeto de transmisión para la generación de aprendizajes.	1. Organiza y secuencia los saberes de valor social para su transmisión.
	2. Planifica y gestiona acciones de transmisión con sujetos y/o grupos.
	3. Produce, usa y evalúa herramientas metodológicas y didácticas.
B- Responsabilidad ética del educador social como agente de la educación desde el reconocimiento del otro como sujeto de la educación y ciudadano.	1. Reconoce y comprende al otro como sujeto que se construye en situación.
	2. Organiza procesos de filiación social y cultural de cada uno de los sujetos de la educación.
	3. Reflexiona sobre las prácticas y sus efectos.
	1. Genera condiciones de posibilidad para la mediación educativa.

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

Cabe señalar que la elaboración y aprobación del plan 2023 fue compleja en su concepción, tiempos y formas de participación, llegando al mismo como resultado de un proceso de hibridación entre lógicas distintas: por un lado, la del marco curricular de la formación común para todas las carreras y otros documentos institucionales diseñados por las últimas autoridades de CFE, que en cierta medida desconocen la especificidad de la educación social y la encorsetan a las tradiciones y características de la “formación docente”; y por otro, una propuesta de plan de estudios 2019 liderada por una comisión de diseño curricular integrada por docentes, que finalmente no obtuvo la aprobación del CODICEN como paso último para su implementación.

De cualquier modo, en tanto plan vigente, los distintos componentes que mencionamos hasta el momento resultan elementos necesarios a considerar a la hora de analizar los saberes promovidos en la formación de educadoras y educadores sociales. Saberes que, como caracteriza Flavia Terigi (2013), son los saberes “por defecto” que circulan formalmente por los canales institucionales. Tal denominación, como analogía establecida con las opciones por defecto de los dispositivos tecnológicos y sus programas o aplicaciones, subraya el hecho de que “funcionan de manera

automática” y se reproducen “sin que advirtamos siquiera su carácter performativo” (Terigi, 2013, p. 29).

Los saberes por defecto están definidos de forma preestablecida y se expresan en fundamentaciones, competencias y contenidos presentes en el plan y los distintos programas de sus unidades curriculares. Representan valores “estandarizados”, con cierta aspiración de universalidad para el conjunto de estudiantes, y que de algún modo están “listos para usar”. Dependerá luego de cada profesional de la educación social, las modificaciones de esas configuraciones predeterminadas de acuerdo con sus preferencias y estilos personales.

Como forma de identificar y ordenar estos saberes “por defecto” de la formación de educadoras y educadores sociales, se propone 5 grandes áreas de saberes:

- **Educación social como práctica educativa y profesión** - saberes necesarios para entender los fines y características de la práctica educativa en el marco de la relación entre educación, cultura, sujeto y sociedad; junto a otros saberes que contribuyan con la construcción de la figura profesional.
- **Realidad social y de los contextos educativos** - saberes que posibiliten desarrollar capacidades profesionales para la interpretación de la realidad social y de las instituciones en la que se desarrollan las prácticas socioeducativas.
- **Sujeto de la educación y ética profesional** - saberes que permiten reconocer a las personas destinatarias de la acción educativo social, desde una mirada profesional compleja, situacional y comprometida con los derechos humanos.
- **Acción educativo social** - saberes claves para fundamentar, diseñar, desarrollar, evaluar y formalizar las acciones profesionales, en el marco de un trabajo educativo y social junto a otros actores, siendo parte además, de un accionar institucional.
- **Producción y circulación de conocimiento** - saberes vinculados con la idoneidad para la recuperación de los conocimientos prácticos o saberes del oficio, así como para el desarrollo de un trabajo intelectual que posibilite la producción y distribución de saber pedagógico.

Seguidamente, presentamos una sistematización de los programas de las distintas unidades curriculares, identificando en sus respectivas fundamentaciones, cuáles dicen ser, las principales contribuciones de cada una de ellas en términos de saberes a promover. El ordenamiento se realiza en función de las áreas de saberes anteriormente propuestas, estableciendo además correspondencias entre cada unidad curricular y los departamentos académicos del Instituto Académico de Educación Social (IAES): Prácticas Educativo Sociales, Pedagogía Social y Fundamentos de la Educación Social. Ello para el caso de las unidades curriculares que aportan a la especificidad de la formación de educadoras y educadores sociales, mientras que para aquellas que son semejantes a las de las demás

carreras del CFE, se relaciona con el trayecto formativo correspondiente según lo establecido a nivel general.

El IAES, desde el 2018, es el espacio de organización académica que tiene la responsabilidad de la carrera a nivel nacional, y surge con la intención de asegurar la especificidad de la formación. Si bien en el último quinquenio existió un proceso de desarticulación de la estructura, atendiendo a ciertas inconsistencias del último plan¹, aquí se reivindica la racionalidad académica con la que se constituyó el IAES. En tal sentido, si bien algunas unidades curriculares del plan 2023 son parte del trayecto de lenguajes diversos, se entiende que epistemológicamente son parte de los fundamentos de la educación social, así como el taller de monografía del departamento de pedagogía social. Conforme a ello, esta sistematización presenta las unidades curriculares en cuestión donde se entiende deberían estar en términos de saber, identificándose con el símbolo (*) para advertirlas en la lectura. Por último, en el caso de las unidades curriculares semejantes a las otras carreras, se identificará con TFEE al trayecto de formación equivalente para educadores, y con TFLD al trayecto formativo de lenguajes diversos.

ÁREA DE SABER		
Educación social como práctica educativa y profesión		
Unidad Curricular	Departamento académico	Contribución
Introducción a las Prácticas Educativo Sociales	Prácticos Educativo Sociales	Este curso dará a conocer los aspectos centrales de la figura del Educador/a Social y del quehacer educativo social. Contemplando el desarrollo histórico de la profesión en nuestro país, el campo profesional, desde una perspectiva histórica, económica, política y social. El abordaje de temáticas vinculadas al ejercicio profesional constituye un insumo básico para situar al estudiante frente a la profesión y la aprehensión de las dimensiones necesarias como futuros profesionales de la educación social
Práctico I	Prácticos Educativo Sociales	Implica un proceso de situarse progresivamente en el campo educativo social, el conocimiento de los contextos y formatos de producción de la educación social anticipan la puesta en práctica de una relación educativa en un centro de práctica en concreto. (...) El curso articula contenidos teóricos, con la experiencia de la práctica en campo promoviendo el análisis crítico sobre el quehacer preprofesional, en estrecha relación con los contextos en que se desarrolla y los mandatos institucionales y políticos que tiene cada dispositivo establecido como Centro de práctica
Práctico II	Prácticos Educativo Sociales	En este sentido busca articular los diversos espacios formativos que posibiliten el análisis, la articulación y la aplicación de los

¹ Las directrices fijadas por las autoridades del CFE para el diseño de los planes de estudio de cada una de las carreras de formación en educación, definía cierta cantidad de créditos para cada uno de los cuatro trayectos formativos establecidos. En este marco, a la hora de elaborar el plan de educador/a social, se ubicaron algunas unidades curriculares en otros trayectos o campos de saber a los que corresponden, con la finalidad de cumplir con la cuota numérica.

		elementos teóricos en el análisis de instituciones y la práctica haciendo especial énfasis en la comprensión de los elementos que configuran el campo profesional en el que se insertan.
Práctico III	Prácticos Educativo Sociales	El último año de Práctico es un espacio de síntesis de conocimientos adquiridos a lo largo de la formación. Implica avanzar en los procesos de reflexividad tendientes a configurarse como profesionales reflexivos. Requiere que quien se posiciona como estudiante sea consciente de los efectos de sus acciones (y omisiones), desarrollando sus capacidades de actuación en los complejos contextos del ejercicio profesional de la educación social en la actualidad. Por tanto, la profesionalización, responsabilidad y reflexividad son dimensiones claves para la formación de profesionales capaces de desempeñarse en contextos educativos diversos.
Evolución Histórica de la Pedagogía y la Educación Social	Pedagogía Social	Esta unidad curricular busca brindar insumos para: el desarrollo de procesos de conceptualización de la práctica educativo social y para el desarrollo de capacidades de fundamentación de la práctica educativa. Ser entonces un objetivo del curso integrar de forma transversal reflexiones acerca del rol del educador o agente, del educando o sujeto de la educación y de la cultura, en relación con unos marcos específico
Pedagogía Social I	Pedagogía Social	El objeto de esta asignatura es establecer las bases conceptuales y analíticas del campo disciplinar de la pedagogía social. Ello conlleva el estudio de la pedagogía social como campo de conocimiento que aborda las relaciones entre el sujeto, la cultura, la comunidad y la sociedad. Se trata de abordar el desarrollo de la pedagogía social, y de la educación social en el escenario condicionado por los procesos económicos, políticos y sociales que afectan el acceso al saber de todos los ciudadanos.
Pedagogía Social II	Pedagogía Social	El objeto de esta asignatura es abordar marcos teóricos y situaciones sociales y educativas actuales a fin de dotar al estudiante de una capacidad de lectura y análisis de los desafíos del mundo contemporáneo.
Teorías y Fundamentos de la Enseñanza de la Educación Social	Pedagogía Social	En suma, el desarrollo de la UC aborda perspectivas históricas y teorías que proponen al estudiante insertarse en los estudios de las teorías de la enseñanza en el marco de la didáctica como disciplina. Propone interrogantes para las prácticas socioeducativas a partir de la discusión sobre el lugar del saber y las relaciones con el saber en tanto relaciones con la cultura y del educador social en tanto promotor de espacios para aprender. Se instala la discusión sobre la enseñanza como tarea y modo de relación que el educador social propone a los sujetos de la educación en las prácticas.
Debates y estrategias de análisis del campo educativo social	Pedagogía Social	(...) el propósito central de la UC es el de ampliar y profundizar la articulación entre los saberes de diferentes campos disciplinares (siempre en diálogo y con sentido para la pedagogía social) con las políticas sociales y educativas, situadas, en el presente del campo profesional en Uruguay
Ética y deontología profesional	Fundamentos de la Educación Social	La unidad curricular aborda la ética desde la perspectiva de la praxis de la educación social. La implicación ético- política de la educación social como profesión relacional se desarrolla tanto en interacción con aspectos macro de las políticas públicas, como en lo cotidiano de la relación educativa con sujetos que son el centro de toda práctica.
Teorías Pedagógicas (NFEE)	X	La Pedagogía se integra al campo de las Ciencias de la Educación como espacio estructurante específico de la profesión docente, aportando las ideas fundantes de esta formación. (...) Contribuye a la progresiva conformación de una matriz crítica de la profesión

		docente desde la comprensión de las dimensiones filosóficas, culturales, éticas y políticas que muestran la complejidad del hecho educativo.
Psicología de la Educación (NFEE)	X	La Psicología de la Educación tiene como objeto de abordaje los procesos de subjetivación implícitos en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en el campo educativo, Estos procesos están atravesados por la tensión singular- colectivo y abarcan los aspectos institucionales que se configuran en el campo social. Se trata de hacer foco en los complejos procesos psico-sociales que se producen en la situación educativa
Psicología del desarrollo y del aprendizaje (NFEE)	X	Se propone abordar el campo educativo con los aportes de la Psicología, que hace foco allí donde se despliegan los procesos de producción de subjetividad desde una concepción que da cuenta de la estructuración del sujeto en el proceso de desarrollo a partir de la interiorización de la cultura, en sucesivas experiencias de aprendizaje (...) Por otra parte, esta unidad intenta brindar al estudiante conocimientos sobre teorías y procesos de aprendizaje en diversos contextos

ÁREA DE SABER		
Realidad social y de los contextos educativos		
Unidad Curricular	Departamento académico	Contribución
Introducción a las Prácticas Educativo Sociales	Prácticos Educativo Sociales	Con estas actividades prácticas se buscará conocer las características de los proyectos, las problemáticas y/o situaciones que intentan abordar, los objetivos que se plantean y la población con la que trabaja, entre otros aspectos, focalizando en sus componentes educativos y en el rol que ocupa (o podría ocupar) un Educador Social en ellos.
Práctico I	Prácticos Educativo Sociales	Implica un proceso de situarse progresivamente en el campo educativo social, el conocimiento de los contextos y formatos de producción de la educación social anticipan la puesta en práctica de una relación educativa en un centro de práctica en concreto. (...) El curso articula contenidos teóricos, con la experiencia de la práctica en campo promoviendo el análisis crítico sobre el quehacer preprofesional, en estrecha relación con los contextos en que se desarrolla y los mandatos institucionales y políticos que tiene cada dispositivo establecido como Centro de práctica
Práctico II	Prácticos Educativo Sociales	En este sentido busca articular los diversos espacios formativos que posibiliten el análisis, la articulación y la aplicación de los elementos teóricos en el análisis de instituciones y la práctica haciendo especial énfasis en la comprensión de los elementos que configuran el campo profesional en el que se insertan.
Práctico III	Prácticos Educativo Sociales	El último año de Práctico es un espacio de síntesis de conocimientos adquiridos a lo largo de la formación. Implica avanzar en los procesos de reflexividad tendientes a configurarse como profesionales reflexivos. Requiere que quien se posiciona como estudiante sea consciente de los efectos de sus acciones (y omisiones), desarrollando sus capacidades de actuación en los complejos contextos del ejercicio profesional de la educación social en la actualidad. Por tanto, la profesionalización, responsabilidad y reflexividad son dimensiones claves para la formación de profesionales capaces de desempeñarse en contextos educativos diversos.

Evolución Histórica de la Pedagogía y la Educación Social	Pedagogía Social	Por otra parte, se abordarán experiencias educativas relevantes desde el punto de vista de la Pedagogía Social, que servirán como punto de partida para la exploración y la reflexión acerca de las funciones socioeducativas implícitas en las experiencias abordadas.
Fundamentos Jurídicos	Fundamentos de la Educación Social	La formación en un enfoque de derechos humanos permite que cada estudiante pueda comprender y analizar las dinámicas sociales actuales, la pobreza, la vulneración de derechos, la violencia social e institucional (...) Un aspecto relevante a tener en cuenta es el conocimiento sobre el sistema internacional de los derechos humanos (...) Asimismo, es relevante el conocimiento sobre el funcionamiento del Estado de derecho, los principios jurídicos y la normativa nacional respecto del funcionamiento del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, el sistema penal juvenil y de adultos, el sistema integrado de cuidado.
Antropología Cultural	Fundamentos de la Educación Social	La relevancia de la antropología en la formación de educadores y docentes consiste en la posibilidad de articular elementos, prácticas y conceptos que permitan comprender y profundizar la dimensión sociocultural de los procesos educativos. También aporta herramientas teóricas metodológicas que habilitan la aproximación a la reflexión acerca de categorías y problemáticas reiteradamente presentes en los discursos educativos emergentes y tradicionales, presentes en escenarios escolares y sociales diversificados
Organizaciones e instituciones de la Educación social	Fundamentos de la Educación Social	Presenta contenidos conceptuales que promuevan y contribuyan al análisis y comprensión de los diferentes escenarios en los que desarrolla su práctica profesional el Educador Social. (...) Una historización y desarrollo conceptual que aporte para entender la multiplicidad puesta en juego en la producción de la vida, de las demandas sociales y demandas y encargos para con la educación y fundamentalmente para la Educación Social.
Estructuras Familiares	Fundamentos de la Educación Social	Esta unidad curricular aborda las estructuras familiares y estrategias de cuidado a partir de las configuraciones y modificaciones actuales. (...) Para ello esta Unidad Curricular pretende abordar histórica y conceptualmente el desarrollo de las familias a partir de diversos enfoques de las ciencias sociales.
Políticas Sociales y Educativas	Fundamentos de la Educación Social	La educación social se desarrolla en diversos contextos y ámbitos institucionales (prácticas educativas en internados, cárceles, centros de rehabilitación, refugios, programas de calle, proyectos educativo-laborales, centros juveniles, clubes de niños, etc.). Desde esta perspectiva, resulta pertinente efectuar un análisis particular de las políticas sociales, educativas, punitivas, de protección, entre otras, que configuran el campo donde se desarrolla la acción socioeducativa.
Desafíos de la inclusión social	Fundamentos de la Educación Social	La unidad curricular aborda los debates actuales acerca de la inclusión educativa y social. (...) la unidad curricular recorrerá los enfoques actuales de las políticas educativas y las prácticas que promueven el acceso al derecho a la educación a todos los ciudadanos, así como las tensiones institucionales que estos generan.
Ocio y cultura lúdica (*)	Fundamentos de la Educación Social	Se abordará el ocio y la cultura lúdica en sus vínculos con la Educación Social desde la perspectiva histórica, como posibles contenidos de la cultura, y como elemento de abordajes metodológicos.
Artes visuales y plásticas (*)	Fundamentos de la Educación Social	El curso propone un acercamiento del estudiante al arte y la cultura a través de la experiencia estética generando experiencias significativas en base a las cuales generar espacios de reflexión

		teórica y generación de propuestas. Eisner plantea que el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana.
Educación Social y tecnologías (*)	Fundamentos de la Educación Social	La presente unidad curricular acerca al estudiante Social a los fundamentos de los principales análisis de la sociedad en contexto de progresivo avance de las tecnologías digitales. Avanza en el análisis de los efectos sobre el terreno de la subjetividad y las implicancias para la educación en general y particularmente para la educación social.
Lenguaje y comunicación (*)	Fundamentos de la Educación Social	La presente asignatura busca acercar al estudiante Social a los fundamentos conceptuales básicos sobre las características de los lenguajes, abrir espacios de reflexión y discusión para lograr una mejor comprensión del funcionamiento de la lengua y los lenguajes artísticos en su conjunto.
Lenguaje audiovisual (*)	Fundamentos de la Educación Social	En la medida en que la cultura digital a través de los mensajes audiovisuales incide en la sensibilidad, crea subjetividad y nuevas formas de cognición, profundizar en las lógicas de funcionamiento de la comunicación audiovisual y los códigos básicos de estos lenguajes se constituyen en un saber necesario y deseable en el perfil profesional del educador social.
Sexualidad (NFEE)	X	Se trabaja desde una perspectiva de género y derechos en la construcción de enfoques complejos e interdisciplinarios en el estudio e investigación en temas de sexualidad y la Educación Sexual Integral (ESI) tal como lo expresan las normativas vigentes (...) El curso enfatiza los aportes al estudio de la sexualidad que realizan la historia de las mentalidades, el psicoanálisis y las investigaciones sobre la temática.
Psicología del desarrollo y del aprendizaje (NFEE)	X	Podemos decir que educación y desarrollo ocurren simultáneamente en la vida cotidiana en general y en la institución educativa en particular y constituye matrices en las que se desenvuelven procesos evolutivos e irrumpen subjetividades. La comprensión de este entramado hace necesario, en la formación docente, poner a trabajar el concepto Desarrollo con otros conceptos para dar cuenta no sólo de las vicisitudes del sujeto en relación con el mismo, sino de la complejidad de ese entramado.
Teoría sociológica (NFEE)	X	Se orienta a la problematización de los fenómenos educativos en su relación dialéctica con la problemática social de su futuro contexto de trabajo como Educador
Psicología social (NFEE)	X	Busca que el estudiante comprenda la naturaleza de los procesos colectivos y sus complejidades de época. Tomando en cuenta algunas de las principales producciones sobre la Psicología Social durante el siglo XX, en particular en Latinoamérica, esta unidad curricular se plantea proporcionar una visión crítica del devenir histórico de este campo de conocimientos
Educación, economía y sociedad (NFEE)	X	La unidad curricular intenta establecer relaciones entre lo educativo, lo social y lo económico a nivel teórico y aplicado a las políticas públicas del Uruguay. Breve recorrido sobre los procesos económicos y su relación con los procesos de inclusión social y educativa

ÁREA DE SABER		
Sujeto de la educación y ética profesional		
Unidad	Departamento	Contribución

Curricular	académico	
Fundamentos Jurídicos	Fundamentos de la Educación Social	La formación en un enfoque de derechos humanos permite que cada estudiante pueda comprender y analizar las dinámicas sociales actuales, la pobreza, la vulneración de derechos, la violencia social e institucional
Antropología Cultural	Fundamentos de la Educación Social	Esta unidad curricular presenta los fundamentos antropológicos para la comprensión del sujeto inscripto en un mundo social y cultural. Presenta estudios antropológicos sobre educación habilitando la comprensión contextual de la tarea educativa, así como la interpretación de las culturas y sus dinámicas.
Ética y deontología profesional	Fundamentos de la Educación Social	Abordar la ética en su dimensión aplicada supone hacerlo a partir de una reflexión situada en torno a prácticas concretas ubicadas en diversos contextos, teniendo en cuenta principios y opciones que se orientan a mejorar la vida de las personas con las que trabaja. Se propone generar un espacio de análisis y reflexión sobre tensiones y problemas del campo profesional con perspectiva crítica y autocrítica
Sexualidad (NFEE)	X	Implica delinear formas de acción educativa que consideren los derechos sexuales y los derechos reproductivos en tanto derechos humanos y como horizonte ético
Psicología del desarrollo y del aprendizaje (NFEE)	X	Es así como esta unidad curricular se compone de dos grandes ejes que giran en torno al desarrollo humano y las teorías del aprendizaje.

ÁREA DE SABER Acción educativo social		
Unidad Curricular	Departamento académico	Contribución
Práctico I	Prácticos Educativo Sociales	Esta actuación preprofesional busca acercar al estudiante al campo educativo social, ejercitando un conjunto de acciones educativas planificadas, que promuevan los aprendizajes de los sujetos de la educación.
Práctico II	Prácticos Educativo Sociales	Pensar el desarrollo del proceso formativo en el marco de este Práctico, implica promover espacios de trabajo donde reflexionar, articular y ejecutar las funciones específicas de la profesión en relación con la transmisión, la mediación y el enriquecimiento de los espacios
Práctico III	Prácticos Educativo Sociales	La centralidad en el enfoque de la UC está ligada al sentido y finalidad del trayecto de práctica, se busca específicamente el desarrollo de un proceso de autonomía que implica la puesta en práctica de forma concomitante de diversas funciones y competencias profesionales. Siguiendo ese propósito, es un eje vertebrador del proceso la formulación, ejecución y evaluación de una estrategia socioeducativa que articula más de una línea de acción por un período prolongado que acompaña la duración del curso
Planificación I	Prácticos Educativo Sociales	(...) contar con elementos teóricos que les permitan tomar opciones y analizar aspectos relacionados con la planificación en diferentes contextos de acción educativo social; así como conocimientos

		prácticos con relación al diseño de actividades y proyectos educativo sociales.
Planificación II	Prácticos Educativo Sociales	(...) profundizar en aspectos que tienen que ver con la práctica y el uso de instrumentos de planificación específicos (...) vinculados a la acción educativo social.
Ocio y cultura lúdica (*)	Fundamentos de la Educación Social	Se abordará el ocio y la cultura lúdica en sus vínculos con la Educación Social desde la perspectiva histórica, como posibles contenidos de la cultura, y como elemento de abordajes metodológicos.
Artes visuales y plásticas (*)	Fundamentos de la Educación Social	La presente unidad temática aborda saberes artísticos, posibilitando que los futuros profesionales los integren a sus propuestas. Se trata de un laboratorio que tiene por naturaleza la investigación y producción de propuestas educativo sociales
Educación Social y tecnologías (*)	Fundamentos de la Educación Social	El curso propone un acercamiento del estudiante a diversas herramientas digitales así como múltiples formatos de recursos y contenidos relevantes para el campo de la educación social
Lenguaje y comunicación (*)	Fundamentos de la Educación Social	Se proponen instancias donde vivenciar e incorporar técnicas que promuevan la expresión teniendo en cuenta lo lingüístico, lo no verbal y todo lo referente a los lenguajes artísticos.
Lenguaje audiovisual (*)	Fundamentos de la Educación Social	La incorporación del estudio de la imagen, los medios, la comunicación y la cultura transversalizada por el abordaje educativo ha reposicionado la agenda de la didáctica del audiovisual incluyendo aspectos centrales para la garantía de una educación de calidad: la construcción ética y política del hacer pedagógico, la visión de las instituciones como artefactos políticos-comunicativos, la estética del aula, la producción creativa, la recepción crítica y reflexiva, el trabajo centrado en el aprendizaje, y el lugar del educador creador de currículo en base al uso de lenguajes diversos.

ÁREA DE SABER		
Producción y circulación del conocimiento		
Unidad Curricular	Departamento académico	Contribución
Taller de monografía final de egreso (*)	Pedagogía Social	Se propone que esta unidad curricular, sea un espacio formativo que propicie un acercamiento a la construcción del tema objeto de la Monografía final de egreso de la carrera de Educador Social (...) Esto implica un ejercicio de acercamiento progresivo a los diferentes aspectos, momentos del proceso y decisiones que supone la elaboración de una monografía (...) es un trabajo escrito de autoría individual, donde él o la estudiante, deberá abordar una temática de pertinencia para el campo profesional.
Alfabetización académica (NFEE)	X	Se tiene como cometido principal (...) “brindar herramientas para el desempeño académico a través de la enseñanza y práctica de técnicas de estudio, análisis y escritura académica”
Epistemología y Teoría del Conocimiento (NFEE)	X	La unidad curricular pretende colaborar en la problematización del conocimiento y en la capacidad de visualizar los supuestos epistemológicos que guían las prácticas socio - educativas, como también aquellos conocimientos/saberes que éstas producen y reproducen.

Metodología de la investigación I y II (NFEE)	X	En tal sentido, la formación en investigación de un profesional universitario requiere de sólidos conocimientos para sostener de forma sistemática y crítica una lectura de la realidad pedagógica nacional para establecer prácticas de producción de conocimiento que se retroalimentan con las prácticas educativas para producir conocimiento que mejore las prácticas educativas de las educadoras/es sociales. (...) Las UC metodología de la investigación 1 y 2 componen una díada formativa para el desarrollo de las capacidades de investigación de los estudiantes.
Segunda lengua I y II (TFLD)	X	Considerando la lectura como una actividad procesual en la que el lector construye el saber a partir de la aplicación de sus conocimientos en el texto leído, para alcanzar la comprensión, es necesario activar el conocimiento previo del lector. (...) El presente curso propone brindar a los estudiantes una oportunidad de aprendizaje de técnicas de comprensión lectora que le permitan acceder a géneros textuales académicos, imprescindibles tanto para su desempeño en las asignaturas de la currícula de formación docente, como para su futura actuación profesional.

A modo de síntesis, de forma gráfica las siguientes dos tablas representan la relación entre todas las unidades curriculares y sus aportes a las áreas de saber, separando las unidades curriculares específicas de las no específicas o semejantes a las otras carreras de formación en educación del CFE.

FORMACIÓN ESPECÍFICA						
Departamento	Unidad Curricular	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5
Prácticos Educativo Sociales	Introducción a las Prácticas Educativo Sociales	X	X			
	Práctico I	X	X		X	
	Práctico II	X	X		X	
	Práctico III	X	X		X	
	Planificación I				X	
	Planificación II				X	
Pedagogía Social	Evolución Histórica de la Pedagogía y la Educación Social	X	X			
	Pedagogía Social I	X				
	Pedagogía Social II	X				
	Teorías y Fundamentos de la Enseñanza de la Educación Social	X				

	Debates y estrategias de análisis del campo educativo social	X				
	Taller de monografía final de egreso (*)					X
Fundamentos de la Educación Social	Organizaciones e instituciones de la Educación social		X			
	Estructuras Familiares		X			
	Antropología Cultural		X	X		
	Políticas Sociales y Educativas		X			
	Fundamentos Jurídicos		X	X		
	Ética y deontología profesional	X		X		
	Desafíos de la inclusión social		X			
	Ocio y cultura lúdica (*)		X		X	
	Artes visuales y plásticas (*)		X		X	
	Educación Social y tecnologías (*)		X		X	
	Lenguaje y comunicación (*)		X		X	
Lenguaje audiovisual (*)		X		X		

FORMACIÓN SEMEJANTE CON OTRAS CARRERAS CFE						
Trayecto	Unidad Curricular	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5
Formación equivalente	Teorías Pedagógicas	X				
	Psicología de la Educación	X				
	Psicología del desarrollo y del aprendizaje	X		X		
	Teoría Sociológica		X			

	Educación, economía y sociedad		X			
	Psicología Social		X			
	Sexualidad		X	X		
	Alfabetización Académica					X
	Epistemología y Teoría del Conocimiento					X
	Metodología de la investigación I					X
	Metodología de la investigación II					X
Lenguajes diversos	Segunda lengua 1					X
	Segunda lengua 2					X

A grandes rasgos, sobresale el lugar transversal que ocupan las unidades curriculares del departamento de prácticas, en relación con la promoción y construcción de saberes. Si bien sólo se realizó la sistematización a partir de las fundamentaciones de los programas de cada unidad, hubo una decisión por jerarquizar aquellas áreas de saber más evidentes y con mayor peso en los discursos. Asimismo, si se profundiza en competencias o contenidos, seguramente se puedan visualizar relaciones con otras áreas de saber no identificadas en esta primera instancia. La transversalidad de las áreas de saberes en los cursos de prácticos viene dada por el desarrollo de contenidos propios, la sedimentación y articulación de saberes provenientes de otras unidades curriculares, junto a la posibilidad de que cada estudiante recupere saberes de sus propias prácticas preprofesionales.

Las unidades curriculares de Pedagogía Social aportan fundamentalmente al área de saber “Educación social como práctica educativa y profesión”. En lo que respecta a las unidades de Fundamentos de la Educación Social, priman de forma sensible los saberes vinculados con “Realidad social y de los contextos educativos”, y en un segundo escalón la promoción de saberes en torno a las áreas “Sujeto de la educación y ética profesional” y “Acción educativo social”. Por último, las unidades no específicas que resultan semejantes a las de otras formaciones, se observa una mayor distribución entre las áreas de “Educación social como práctica educativa y profesión”, “Realidad social y de los contextos educativos” y “Producción y circulación de conocimiento”. Cabe aclarar que en lo que refiere a los saberes de la primera área, en el caso de estas unidades curriculares el aporte es en términos generales, desde el lugar compartido por las profesiones de educar. Lo específico en este

sentido, lo aporta pedagogía social y prácticos.

Por último decir, y recordando que cabe nuevamente la aclaración de que se trabajó sólo con las fundamentaciones de las unidades curriculares y lo que priorizan sus discursos, es evidente que la mayor cantidad de unidades curriculares del plan de estudio 2023 contribuye con el área “Realidad social y de los contextos educativos”. Mientras tanto, “Sujeto de la educación y ética profesional” y “Producción y circulación de conocimiento”, son las áreas de saberes promovidas por un menor número de unidades curriculares.

La práctica en la formación o la formación en la práctica

Las formaciones profesionales se caracterizan, según Ferry (1997), por ser dispositivos de alternancia. Cuando se hacen prácticas formativas, uno se enfrenta a la realidad profesional y luego se vuelve al centro de formación. Estas prácticas “no tienen valor formativo salvo si, en el centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno” (Ferry, 1997, p.58). Ello supone, la puesta a disposición de ciertos “andamios” (Davini, 2015) que acompañen el proceso formativo de cada estudiante, entre los cuales se encuentra la tarea del docente de práctica “apoyando el razonamiento previo a la acción, durante la acción y después de ella, facilitando la elaboración de conocimiento y de las experiencias” (Davini, 2015, p.145).

Las prácticas preprofesionales en la formación de educadoras y educadores sociales se estructuran a partir de esta idea de alternancia, mediante la configuración de un dispositivo de práctica que supone la convivencia de tres espacios formativos que convergen: el aula, el centro de práctica y la supervisión docente. Así, cada estudiante de forma semanal tiene una clase con su docente en el instituto de formación junto a otros estudiantes, luego concurre al centro de práctica determinada cantidad de horas a lo largo de la semana según el caso, y finalmente comparte un espacio más pequeño de trabajo con docente y estudiantes que realizan la práctica en el mismo centro cada 15 días (salvo en cuarto año que esta instancia es sólo con el docente y de forma mensual). En este marco, el aula y la supervisión son momentos que alternan con el campo, permitiendo generar un ida y vuelta para pensar, analizar y proyectar el proceso de práctica.

Ferry considera la educación superior como un proceso formativo que integra de manera orgánica la experiencia práctica en el desarrollo profesional de quienes cursan estudios, cuestión que resulta de especial relevancia para la formación de educadoras y educadores sociales. Al situar la práctica preprofesional como un pilar fundamental, se asume que los futuros profesionales requieren no solo de conocimientos teóricos, sino de la puesta en juego de esos saberes en escenarios reales.

Esta articulación entre la teoría y la práctica, a su vez, demanda una sistematización reflexiva a fin de que la vivencia en el campo no se reduzca a la mera aplicación de técnicas, sino que sea objeto de análisis y reelaboración continua. En ese sentido, la alternancia entre el aula, la supervisión docente y el centro de práctica se configura en un dispositivo circular de aprendizaje, donde la observación y la acción en el terreno son continuamente contrastadas y resignificadas a través del diálogo formativo. Las rutinas de supervisión y de trabajo en el aula permiten no solo reconfigurar las intervenciones realizadas en el centro de práctica, sino también interpelar la formación teórica al revisar sus alcances y tensiones frente a los desafíos cotidianos. De este modo, la práctica se erige como espacio de co-construcción de conocimiento, donde la experiencia profesional, la reflexión en colectivo y la orientación docente convergen para afianzar el sentido práctico de la formación de grado.

Así, Junto a esta alternancia, las prácticas preprofesionales de educadoras y educadores han asumido las siguientes características lo largo del tiempo:

- La progresividad en los niveles de responsabilidad y autonomía estudiantil, junto a cierta gradualidad en los niveles de complejidad de las prácticas y sus centros, conforme al avance en la carrera.
- Quien se desempeña como docente de práctica, persona titulada en educación social, es responsable del espacio de aula y del acompañamiento del proceso de cada estudiante en el centro de práctica.
- A diferencia de lo que sucede en otras carreras de formación en educación, no se sostiene el acompañamiento docente a través de visitas que observen directamente el desempeño estudiantil, ni se trata necesariamente de una práctica modélica en la que cada estudiante está en el centro junto a un/a profesional de la educación social.
- La supervisión es un espacio de encuentro periódico en el centro de práctica, entre docente y estudiantes, que acompaña y apoya el proceso grupal y/o individual, tanto en lo que refiere al centro de práctica, el rol de practicante, y las acciones a desarrollar o desarrolladas.

Como parte del estudio desarrollado, se realizó un grupo de discusión con docentes efectivos de prácticas del Instituto de Formación en Educación Social (IFES), con la intención de recabar sus percepciones como formadores de profesionales de la educación social. En líneas generales, se pueden identificar tres temáticas que emergieron y atravesaron la discusión.

En primer lugar, hay que señalar que los y las docentes reconocen cierto **desacople** entre los

saberes de la formación y las realidades profesionales, que se expresa en múltiples sentidos.

Por un lado, desde el entendido de que si bien toda formación de grado prepara y habilita para la entrada al mundo profesional, se trata de un comienzo y no de un punto final. El ejercicio de una profesión, más en los tiempos que corren, exige otras instancias de formación permanente o de posgrado, así como un trabajo de identificación, elaboración y apropiación de saberes que emergen del propio ejercicio profesional. Se trata de un desacople esperado, que es necesario explicitar en particular con quienes se están formando, sobre todo cuando esperan que la formación de grado les brinde todos los saberes necesarios para el ejercicio de su profesión.

Desde otro ángulo, resulta significativas las palabras de Terigi (2013) cuando analiza los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación, llegando incluso a hablar de una hipertrofia de las formaciones docentes:

“Frente a lo que de modo recurrente ha sido leído como insuficiencia y crisis en el saber profesional docente, las políticas educativas y las iniciativas personales de los mismos docentes han producido una suerte de hipertrofia de la formación. La expresión “hipertrofia” aplicada a la formación procura describir su crecimiento pero también su desmesura, en el sentido de la excesiva apuesta a la formación como suerte de vía regia para mejorar el estado de cosas en el mundo educativo. (p, 31)

De algún modo, parte de este desacople es también deseable, en tanto remite a una responsabilidad que debe asumir quien se forma, aunque si es excesivo da cuenta de una inadecuación de la formación a la realidad educativa de las prácticas. Como advierte Ferry (1997), al analizar las distintas acepciones del término formación, formarse implica un trabajo sobre sí mismo, y nadie puede hacerlo en lugar de otro. La formación inicial y continua brinda soportes y condiciones, pero es la persona quien debe asumir el compromiso de formarse. Si bien la transmisión del oficio guía el trabajo de los y las docentes, como en el ejercicio de toda profesión, una buena parte del oficio se desarrolla luego a lo largo de la vida laboral (Davini, 2015). Como señala Terigi (2013), “la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar” y “un docente se va haciendo experto de manera paulatina” (p. 78).

Como parte de una investigación anterior (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2024a) sobre los saberes de la educación social realizado en 2022 y 2023, a partir de una metodología Delphi, alrededor de 60 personas idóneas vinculadas al campo (estudiantes, profesionales, docentes y especialistas) fueron consultadas de forma reiterada, buscando construir opiniones consensuadas y representativas sobre distintos aspectos vinculados con el tema de estudio. Una de las afirmaciones vinculadas con los saberes de la formación y el ejercicio profesional, que alcanzó un importante nivel de acuerdo, fue:

“la formación debe garantizar una mejor preparación del ejercicio profesional”. (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2024a: 54)

En el contexto de la misma investigación, además se realizó el primer censo ocupacional de educadores y educadoras sociales de Uruguay. Al final del cuestionario existió una breve consulta para conocer los niveles de valoración de las personas tituladas sobre algunos temas. Con un 62 % de tasa de respuesta, en un universo de casi 900 profesionales de la educación social en ese momento, algunas de estas valoraciones también se referían a los saberes de la formación y el ejercicio profesional: “Los saberes de la formación tienen escasa relación con los saberes exigidos para el desempeño profesional”; (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2024b) “La exigencia de la formación teórica es excesiva con relación a las exigencias del campo profesional”; “Para desempeñarse como educador/a, la experiencia laboral es más importante que la formación académica”. En las tres afirmaciones, predomina o existe cierta tendencia al desacuerdo, de lo que se podría inferir que en líneas generales, los y las profesionales de la educación social jerarquizan la importancia de la formación, encontrando cierta pertinencia y adecuación entre los saberes que promueve y el ejercicio profesional.

El campo de lo socioeducativo es heterogéneo, con escasa regulación de las instituciones y las prácticas que en ellas se desarrollan, y donde lo educativo no siempre es parte del encargo o queda relegado. A esto debemos sumarle que en general se trabaja en contextos institucionales atravesados por la urgencia y los recursos magros, en contraste con las situaciones complejas que atraviesan las vidas de las personas destinatarias de las acciones institucionales y profesionales. En este marco, políticas e instituciones no siempre demandan o exigen a educadoras y educadores sociales, lo mismo que la formación de grado establece para el ejercicio profesional. En tanto, quienes forman educadoras y educadores son profesionales que conocen su propio campo, se trata de un desacople esperado aunque no deseado.

Volviendo a la opinión de educadoras y educadores que recogió el primer censo ocupacional profesional, el siguiente enunciado alcanzó importantes acuerdos: “El escaso reconocimiento de la dimensión pedagógica de la función de educadoras/es sociales debilita el ejercicio profesional en favor de funciones como la asistencia, la prevención y el control social”. De alguna forma, ello entra en diálogo con otros datos que arrojó la investigación mencionada, que incluyó un análisis de llamados laborales sucedidos entre 2021 y 2023, los cuales estaban destinados o incluían a profesionales de la educación social. En más de un centenar de llamados analizados, la amplia mayoría son dirigidos a diferentes profesionales o estudiantes avanzados de las mismas, incluyéndose la titulación en educación social; sólo algunos pocos son específicos. Es heterogéneo el tipo de tarea que tales llamados buscan, distribuyéndose entre el trabajo directo con diversas poblaciones y cargos vinculados a la gestión de políticas, existiendo algunos casos para roles de coordinación de proyectos.

Dentro de los requisitos se valoran de forma prioritaria la experiencia laboral y la formación en áreas específicas relacionadas con el cargo a desempeñar. En relación con las competencias requeridas, se enfatiza la capacidad de trabajo en equipo como un requisito a valorar que aparece de forma más reiterada.

Como correlato del desacople, hay un último sentido del desacople que es no necesariamente esperado, pero sí no deseado. Por un lado, se problematiza la eficacia formativa de la carrera, más allá de la necesaria “supervivencia” estudiantil que ella supone para transitar y culminar. Surgen preguntas del tipo: ¿Cuánto estructura un habitus profesional, los programas de las unidades curriculares y las formas de evaluación establecidos? ¿Cómo se ejerce la libertad de cátedra en este contexto? ¿Dónde quedan las posibles formas diversas de entender la profesión, tanto para docentes, estudiantes o personas tituladas? En otro orden de cosas, resulta cuestionable para los y las docentes, que quienes ejerzan la profesión “cedan” ante las condiciones y exigencias institucionales, sin sostener la defensa de la profesión y una forma de ejercer el oficio.

Como segunda temática en torno a la cual transcurrió el intercambio, se identifica y preocupa, cierto **corrimiento** respecto al deseo de trabajar con el otro, razón de ser de la acción profesional.

Se percibe en parte del estudiantado una aspiración al pronto desempeño de roles y tareas que no se corresponden con la esencia de la identidad de la educación social, o que son esperables para un momento más avanzado de la trayectoria profesional. De este modo, se esperaría acceder a empleos que no tienen como prioridad la “atención directa”.

Nuevamente, según el primer censo ocupacional de educadores y educadoras sociales, el 82% de las personas tituladas que declaran trabajar en el campo profesional (hay 16 % de las personas censadas que considera que no trabaja en él), entiende que realiza tareas de atención directa; porcentaje sensiblemente superior para las mujeres (un 83 % de mujeres contra 71% de varones). A partir de este dato, podríamos decir que casi 1 de cada 5 de las personas tituladas que trabajan en el campo profesional, realiza otro tipo de tareas, en general vinculadas con la coordinación de proyectos o la gestión de políticas. Como otros datos que caracterizan la atención directa, se trabaja en mayor proporción con adolescentes y familias, con 81% y 76% respectivamente. Jóvenes y adultos se ubican en un segundo nivel con 51%, mientras que infancias y personas mayores son los grupos que reportan niveles más bajos, correspondiendo 38% y 23% en cada caso. (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2024a)

No como causa necesariamente, pero sí se incorpora a la discusión, la percepción compartida de que hay una importante presencia del sentimiento de inseguridad en quienes trabajan en territorio, producto de las diversas situaciones de violencia que atraviesan algunos barrios de la ciudad. Ello en parte explicaría, según participantes del grupo de discusión, el aumento de protocolos de actuación

centrados en la seguridad e integridad física de los equipos, pudiendo ser el miedo una dimensión que estimula el retiro del campo.

Por último, un tercer eje emergente del grupo se relaciona con cuáles son los sentidos últimos de la formación, en particular el aporte de los prácticos. De este modo, en general no hubo un intercambio en torno a saberes concretos que se promueven, sino a ciertos **efectos esperados** en la formación de educadoras y educadores.

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

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

Para Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014), la posición profesional -en su caso la docente- no está previamente determinada ni es estática, sino que se construye en situación y de forma constante. Tampoco se da en el vacío, en tanto existen enmarcaciones previas, entre las que se encuentra la formación profesional.

Bibliografía

- Alliaud, A.; Antelo, E (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (1995). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós.
- Bordoli, E. (2006) La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto de deseo. En Behares, L. – Colombo de Corsario, S. (Comps.) Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza. Montevideo: FHCE – UDELAR.
- Bordoli, E. (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En Bordoli, E. – Blezio, C. (Comps.) (2007) El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. FHCE: Montevideo.
- Bordoli, E. (2008) Didáctica: ¿Tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. En Behares, L. (dir) (2008): Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros.
- Bordoli, E. (2006) La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto de deseo. En Behares, L. – Colombo De Corsario, S. (Comps.) (2006) Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza. Montevideo: FHCE.
- Camillioni, A (et al) (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Camillioni, A. (Comp.) (2007). El Saber didáctico. Paidós Buenos Aires.
- Camors, J. (2009) Historia de la educación social en el Uruguay. Montevideo. Magro.
- Charlot, B. (2007): ¿Cuánto saber hay en cada maestro? Revista Quehacer educativo, pp. 237-241. Montevideo.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.
- Deleuze, G. (2001). Spinoza: filosofía práctica. Barcelona: Tusquets.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós
- Ferry, G (1997) Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. 1985. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos políticos. México, Era, 1985, pp. 36-65.
- Hausson, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: De la flor.
- Houssaye, J. 2014. Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo? Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 275-283, 2014
- Meirieu, P. (2009): Aprender sí. Pero cómo? Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006): Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.
- Mèlich, J. C. (2000). “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?”. Enrahonar n. 31, pp. 81-94, Madrid.
- Mèlich, J. C. (2008). “Antropología narrativa y educación”. Revista Teoría de la Educación n.o 20, pp. 101-122, Salamanca.
- Monetti, E. (2014). La enseñanza universitaria. Ficha: Mimeo. Universidad Nacional del Sur
- Pastore, P., Pérez, G. (2008). Cómo enseñamos los educadores sociales. Revista Convocación N-8. Montevideo.
- Pastore, P. (2021). Enseñar y transmitir. Revista De Educación Social Y Pedagogía Social Del Uruguay, (5), 34-47. Recuperado a partir de https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/945
- Sánchez Alber, C. (2021). Desinserciones y lazo social. Una práctica orientada por la singularidad. Barcelona: UOC.
- Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

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

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

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

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