



Foto: chirio

Diego Silva Balerio¹

Óscar Castro²

Hernán Espiga³

Gabriela Pérez⁴

Educadores sociales,
docentes en el Consejo de
Formación en Educación
ANEP

¹ diegosilvabalerio@gmail.com

² o.castro75@gmail.com

³ hernanespiga@gmail.com

⁴ gperezmachado@gmail.com

Citación recomendada

SILVA, Diego; CASTRO, Oscar; ESPIGA, Hernán; PEREZ, Gabriela (2015). «Poner en práctica la educación social: acción-reflexión e incertidumbre». En: InterCambios, n°2, diciembre.

Poner en práctica la educación social: acción, reflexión e incertidumbre

Implementing social education: action-reflection and uncertainty

Resumen

El artículo aborda el sentido que tiene la práctica en la Carrera de Educación Social, Plan 2011, del Consejo de Formación en Educación (cfe) de la anep. Destaca su relevancia cuantitativa y cualitativa en la formación de grado, ya que convoca al estudiante a un proceso de acción y reflexión en territorios institucionales diversos. Enfatizamos la centralidad de actuar-pensar como binomio de un proceso reflexivo, sobre y durante la acción educativa, que procura instalarse desde el dispositivo de supervisión de la práctica.

Palabras claves:

educación social, *practicum* reflexivo, supervisión.

Abstract

The article discusses the sense that the practice has in the Area of Social Education, Plan 2011, of the Board of Education in Educators (CFE) ANEP and highlights its quantitative and qualitative significance in undergraduate studies as it brings the student to a process of action and reflection in various institutional territories. We emphasize the centrality of acting-thinking in the process of reflection on and during educational action, as an oversight device in the supervision practice.

Keywords:

social education, reflective *practicum*, supervision.

Presentación

El presente artículo aborda un aspecto de la formación de grado de los educadores sociales, Plan 2011 del CFE, que remite al área de las prácticas como vórtice del proceso formativo. La relación conflictiva e irresuelta acción-reflexión-acción, reflexión sobre la acción y retorno a la acción, configura un continuo que se va profundizando a medida que el estudiante avanza en su formación.

Este proceso expresa una opción formativa que destaca la figura del edu-

cador social como un profesional del campo socioeducativo afincado en el territorio institucional pedagógico y social heterogéneo, en contacto directo con los sujetos, grupos o poblaciones con quienes configura la acción educativa. Este proceso de inmersión comienza en la etapa formativa y se sostendrá en el ejercicio profesional. El objetivo del plan de estudios es formar profesionales capaces de adaptarse a dinámicas sociales e institucionales complejas y en constante cambio, para instalar y desarrollar acciones educativas que amplíen las oportunidades de acceso a la cul-

tura y promoción social del sujeto de la educación.

Es necesario reconocer que el desarrollo reciente de las prácticas de la educación social se realiza en un escenario profesional desregulado por parte del Estado, ya que no se establecen criterios organizadores de las prácticas socioeducativas ni contenidos educativos comunes, ni siquiera se establecen las funciones que un educador social deberá cumplir. Este estado de situación configura formatos de actuación profesional que remiten a procesos subjetivos complejos, que requieren una disposición a habitar la incertidumbre y a tolerar *un cierto no saber* (Tizio, 2003) sobre la situación a la que se encuentra expuesto.

La categoría de *experiencia* (Larrosa, 2003b; Benjamin, 1989) cobra relevancia en la formación profesional ya que el educador social deberá ir construyendo sus marcos de referencia conjugando las concepciones y experiencias previas a la formación, las categorías teóricas adquiridas en la carrera y los conceptos en acción construidos en la práctica. De esta forma asumimos que *la realidad es distinto de lo dado* (Núñez, 1990) es una construcción teórica que aprehendemos mediante articulaciones discursivas de conceptos enlazados para darle un sentido a la práctica educativa.

En este contexto *el práctico* de la carrera de educador social funciona como un *practicum reflexivo* (Schön, 2002) en el que desarrollar las capacidades de los estudiantes para reflexionar en (y sobre) la acción educativa que desempeñan, identificando la(s) teoría(s) implícita(s) en la acción. Se trata también de aprehender una forma de enfrentar la incertidumbre de la acción profesional, apropiándose

de una forma de ejercer la educación social conjugando práctica-teoría-reflexión.

La centralidad de los prácticos en la formación

La práctica educativo-social es un elemento significativo e identitario de la profesionalidad de los educadores sociales. Según el plan de estudios, constituye el campo de estudio y acción de la profesión y es el elemento que le da especificidad a la formación.

El campo de estudio y acción de la Carrera de Educación Social es la práctica educativo-social que se desarrolla con individuos y grupos en contextos socioculturales e institucionales diversos. Comprende el análisis de las prácticas del campo educativo-social con personas en situación de exclusión, orientadas a la integración y la participación, así como el estudio del conjunto de acciones educativas y culturales que procuran garantizar un acceso igualitario de todos los ciudadanos a las herencias culturales de la humanidad. (Plan de estudios, 2011)

El área de las prácticas se configura como el núcleo formativo más compacto, integrado por cuatro asignaturas anuales (Introducción a la Educación Social, Práctico I, Práctico II y Práctico III) con la carga horaria más importante. Las asignaturas que componen esta área son dictadas en exclusividad por educadores sociales y representan un espacio simbólico y material de defensa de la especificidad

educativa. Los prácticos como asignaturas integran como parte de la estrategia formativa tres instancias: a) espacios de aula, b) prácticas preprofesionales en campo y c) espacios de supervisión.

Resulta relevante destacar que en el anterior plan de estudios, que se dictó en el Cenfores-INAU, las prácticas representaban un 40 % del currículo, 776 horas de las 1948 que tenía toda la carrera.

A partir del Plan de Estudios 2011 en el CFE, las horas totales de los prácticos se incrementan, pasan a ser 1124 e incluyen las tres modalidades. Ello significa un 34 % de la dedicación horaria de los estudiantes para acceder al título de grado (Tabla 1) Las prácticas preprofesionales están diseñadas de modo de exponer al estudiante a tránsitos por instituciones y prácticas educativas diversas, que año a año incrementan los niveles de complejidad del formato socioeducativo y el estudiante ejerce la acción educativa con mayor autonomía.

En primer año, los estudiantes realizan entrevistas y visitas a centros donde trabajan educadores sociales, con el objetivo de lograr un conocimiento general del campo educativo-social. En segundo año, las prácticas preprofesionales se realizan en dispositivos «clásicos» del sistema infancia (clubes de niños, centros juveniles, hogares de amparo), esto es, organizados por niveles de complejidad y tradición en el ejercicio profesional del educador social.

Para tercer año, el programa de Práctico II establece que «... para esta segunda práctica deberán considerarse dos tipos de ámbitos y proyectos: por una parte, aquellos que resultando “clásicos” para el ejercicio profesio-

nal supongan niveles de complejidad altos, pero también otros que revistan cierta novedad y que se acompañen con los movimientos de ampliación y apertura que el campo de la educación social ha tenido en los últimos años» (Plan de estudios, 2011).

En consecuencia, las prácticas preprofesionales se realizan en un conjunto heterogéneo de centros de práctica como por ejemplo instituciones de privación de libertad, proyectos de medidas alternativas a la privación de libertad, dispositivos escolares —aulas comunitarias, liceos, escuelas, centros de educación de jóvenes y adultos (DSEA-ANEP)—, proyectos de autonomía y egreso institucional, proyectos de atención a personas en situación de calle, proyectos de atención a personas con consumo problemático de sustancias psicoactivas o proyectos educativo-laborales.

En el caso de cuarto año, el Plan de Estudios (2011) establece que «... es un espacio de síntesis de conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, implica avanzar en los procesos de reflexividad tendientes a configurarse como profesionales reflexivos y críticos. Requiere que el estudiante sea consciente de los efectos de sus acciones y omisiones, desarrollando sus capacidades de actuación en los complejos contextos del ejercicio profesional de la educación social en la actualidad. Por tanto, profesionalización, responsabilidad y reflexividad son dimensiones claves para la formación de profesionales capaces de adaptarse a contextos educativos diversos». Por tratarse de la última práctica, el estudiante tiene un alto grado de autonomía, se reducen las mediaciones institucionales de la carrera. De hecho, en la actualidad un tercio de los estudiantes del último año realizan prácticas remuneradas en acuerdo con distintas instituciones educativas públicas. Los centros de prácticas no difieren con relación a los años anteriores, sino que se profundizan los niveles de involucramiento con la propuesta y tiempos de trabajo.

Formación de profesionales críticos y reflexivos

El Plan de Estudios establece que cada estudiante deberá adquirir «... marcos teóricos que sustenten el análisis y la comprensión de las prácticas educativas específicas en los complejos problemas socioculturales e institucionales de la sociedad actual». Ello comporta una preparación del futuro profesional a las demandas de la práctica educativa en los contextos institucionales de actuación. Se le exigirá capacidad de resolución de problemas complejos, lo que requiere operacionalizar técnicas y acciones educativas, conjuntamente con procesos de reflexión-decisión-acción.

Se trata de reconocer que en cada decisión se encuentran alojados, en general de forma implícita, un conjunto de conceptos de teoría pedagógica que fundamentan la opción que toma el profesional. Una debilidad en el campo de la educación social es la reducida acumulación e investigación que permita a los profesionales tomar decisiones basadas en experiencias documentadas y sistematizadas. Lamentablemente, en la actualidad la intuición tiene un peso excesivo en las decisiones que se toman.

Esta escasez de conocimiento sistematizado acerca de los efectos de las prácticas pedagógicas de los educadores sociales abre un territorio de incertidumbre fundamentalmente ante la necesidad de abordar y resolver problemas de importancia por la complejidad de los factores que intervienen. Asumiendo esta situación, la docencia del área de práctico opta por enfatizar la dimensión narrativo-reflexiva en la formación. El campo profesional va a demandar al educador social que actúe «resolviendo» problemas sociales y educativos complejos como por ejemplo: el abandono/expulsión de adolescentes del sistema educativo; la inclusión social de adolescentes privados de libertad por infracciones a la ley penal; la continuidad educativa y/o la inserción laboral de jóvenes que no estudian

ni trabajan; la revinculación familiar de niños y niñas que están en hogares de amparo; la vida independiente de adolescentes institucionalizados por protección que asumen tempranamente las responsabilidades adultas. Por tanto, la instalación de un dispositivo reflexivo resulta crucial para afrontar las demandas institucionales, y es necesario colocarlo durante la formación de grado. 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, lo que requiere actuar reflexivamente, preocuparse por el otro sin inmediatez, acudir a la experiencia y la memoria.

En esta perspectiva resulta fundamental la concepción del Otro (alumno, estudiante, sujeto de la educación), ya que va a determinar el tipo de práctica educativa que se impulsa. Como sostiene Mèlich: «La ética es el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana. La subjetividad humana no es cuidado de sí, sino *cuidado del otro*: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. *El Otro es mi problema*» (2000: 88). La configuración subjetiva de un profesional estará atravesada por la dimensión humana, ya que, siguiendo a Mèlich «... me constituyo en subjetividad humana en respuesta al dolor y al sufrimiento del otro» (2000: 92). Con relación a la experiencia profesional, resulta pertinente el aporte de Sennett (2003) con la categoría *fatiga de la compasión*, que remite al efecto de agotamiento de las simpatías por el otro, lo que va configurando una insensibilidad ante el dolor del otro. Esta expresión de falta de respeto por el otro es fuente de desigualdad, reproduce una relación de subordinación del sujeto ante el profesional. Resulta relevante destacar que la educación en la actualidad «... se enfrenta a la tramitación de diversas acciones que rondan la experiencia del dolor y es-

Tabla 1

	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Total
Horas curso	128	128	128	96	480
Práctica en centro	20	108	216	300	644
Total horas	148	236	344	396	1124

tán incidiendo en las posibilidades de realización de lo educativo...» (Silva Balerio, 2008: 35).

Sostenemos una posición crítica respecto de las prácticas socioeducativas actuales, que están concentradas en sujetos, grupos y poblaciones en situación de vulnerabilidad social y económica. Desde el punto de vista pedagógico adherimos a la formación de educadores *como intelectuales* (Giroux, 1990) que, ocupando lugares contradictorios, por un lado reproduciendo «la sociedad general, pero al mismo tiempo, contiene espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad» (1990: 35). Se trata de conjugar un proceso en el que los educadores, como intelectuales transformativos, puedan desarrollar «pedagogías contrahegemónicas, las cuales no solo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora» (Giroux, 1990: 35).

En la Carrera de Educación Social se forman profesionales que desarrollan sus prácticas en contextos muy diversos y complejos, lo que requiere montar en el espacio formativo práctico un dispositivo de análisis reflexivo que exponga la acción a la crítica. Los aportes de Schön (2002) acerca del *practicum reflexivo* dan cuenta de cómo no es posible «resolver» los problemas complejos de las prácticas aplicando la teoría más estandarizada. Por el contrario, requiere conjugar la teoría pedagógica con las prácticas y la reflexión sobre los sentidos que esta interacción produce. Asumiendo los límites de la teoría, la práctica y la propia reflexión para activar formas creativas de pensar y actuar en las diversas situaciones en que los profesionales estamos inmersos. De otra forma nos exponemos a la repetición de fórmulas o de excusas que dejan de rehenes a los sujetos de la educación. En suma, proponemos la construcción de un dispositivo de autorreflexión en el que se promueva un análisis crítico

y creativo que posibilite al educador «... examinar, reexaminar, regular y modificar constantemente su propia actividad práctica como, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional» (Larrosa, 1995). Se trata de configurar este espacio como «un dispositivo que da lugar y tiempo para volver la mirada sobre la práctica, revisar las acciones y las formas de nombrarlas y entenderlas. Un espacio de supervisión puede transformarse en un potente posibilitador de revisión de acciones pasadas, pero también ofrecer la oportunidad de experimentar, ensayar, diseñar y crear otras formas posibles de actuación profesional» (Silva Balerio y Pastore, 2009: 82).

Poner en práctica, el laboratorio formativo de la educación social

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 si*. Un *como si* que se construye sobre la base de 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 «producción de profesionales», la figura del modelo (figura de referencia, docente adscriptor, etc.) ocupa, en general, un lugar privilegiado en la formación de los profesionales de la educación. Esta se configura como una referencia ineludible, 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 con ciertas condiciones garantizadas de la producción de un perfil profesional, soslayando el lugar de la experiencia del sujeto que transita por ese espacio formativo.

En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida.

Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia. (Larrosa, 2003a: 3)

Queremos detenernos en la idea de artificialidad de la experiencia de la práctica preprofesional y en los efectos formativos que esta genera. Ya que la experiencia de la práctica preprofesional que realiza el estudiante durante su formación implica asumir un *como si* del ejercicio de un educador social. Ello se torna ineludible en la medida en que las acciones educativas del estudiante están investidas de cierto grado de artificialidad inherente a

un espacio de aprendizaje. Un lugar donde el estudiante experimenta una práctica con menos responsabilidad que un profesional ya que es alguien que está formándose, bajo la supervisión del docente y orientado por un referente institucional del centro de práctica. Resulta pertinente preguntarnos: ¿qué lugar tiene la experiencia de sí en este formato organizador de la práctica estudiantil? ¿Cómo reducir los efectos del formato para que se ponga en juego la experiencia formativa?

Dado que se procura que la práctica se constituya en un escenario de experiencia para el estudiante, como docentes asumimos la incertidumbre como marco de producción de la experiencia, lo que requiere de respuestas provisionales, que no se dan de forma inmediata, y requiere a su vez de reflexión en y sobre la acción para construir relatos que organicen la experiencia en la tensión certeza-incertidumbre.

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».¹

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. «Las situaciones cambian, no son nunca las mismas, se superponen, inciden las unas en las otras. Y si las situaciones cambian también la identidad se transforma. Por eso no hay propiamente “identidad” sino “proceso de identificación”» (Mèlich, 2009: 88).

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 configurar-

se 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, está signado por la necesidad de obtener resultados en tiempos óptimos y rehúye a planteos más artesanales de construcción de profesionalidad en los que la duda, la interrogante, la noción de no saber a ciencia cierta qué se es adquieren 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». La incerteza, la duda, incluso el error resultan potencia en un dispositivo que pone en movimiento la reflexión sobre la acción.

Así como con relación a la vida, en el proceso formativo «Uno se pregunta por el sentido [...] cuando ya no está instalado cómodamente en su situación o, dicho de otro modo, si descubre que su modo de ser en el mundo no es el estar situado sino el constante e inacabable “situándose”» (Mèlich, 2009: 93). Esta perspectiva coloca en el centro la experiencia de la incertidumbre como una constante del ejercicio profesional del educador social, por tanto es una noción clave a instalar en el proceso formativo.

Supervisar la práctica es pensar con otros

La formación de educadores sociales tiene entre sus tradiciones los espacios grupales de supervisión de las prácticas, en los que el docente de la asignatura se reúne quincenalmente a analizar el proceso del grupo de estudiantes. Esta dimensión, junto con el espacio de aula y las horas de práctica preprofesional en proyectos del campo educativo social, compone cada uno de los cursos prácticos. Las

tres dimensiones son indispensables a los efectos de construir un espacio formativo con la densidad necesaria y que dé cuenta de la complejidad de las prácticas socioeducativas, aportando a la narración de la experiencia. Ninguno de los espacios sustituye o es equivalente al otro, se organizan y articulan a lo largo del año lectivo poniendo en juego metodologías distintas, orientado a provocar reflexividad.

En principio, dos de los componentes podrían ser los más evidentes en su consistencia: tanto el espacio de aula como las horas de presencia en campo de los estudiantes mediante su participación en un proyecto del área de la educación social representan escenarios clásicos en las formaciones en educación. La pregunta es, entonces, por la consistencia del espacio de supervisión.

A punto de partida es conveniente hacer una breve revisión y las correspondientes precisiones acerca de las connotaciones y alcances del concepto de supervisión. El término *supervisión* remite a distintos sentidos, algunos más vinculados al control (inspección, fiscalización), otros relacionados con la revisión (volver a mirar algo ya realizado integrando una mirada externa a la ejecución, generalmente portadora de algún tipo de autoridad, jerárquica y/o epistemológica). Es a esto último a lo que se alude en el dispositivo académico. La supervisión enmarcada en los cursos de Práctico tiene una función clara: la de ofrecer un espacio de pensamiento, con otros, en relación con unos objetos, unas cuestiones, que son aquellos que interpelan el acontecer en el marco institucional en el que se desarrollan las horas de campo. Este dispositivo supone una anticipación de aquello que Moyano plantea acerca de la supervisión de las prácticas de los profesionales en campo, ubicándola como «... un espacio y un tiempo donde poder revisar las teorías, analizar las prácticas y fundamentar el papel y las funciones de los profesionales» (2011: 3).

1 http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/segundo/practico_i.pdf.

La configuración de ese espacio curricular reconoce ciertos márgenes de variación en función del momento de la formación. Es decir, la supervisión de prácticas en segundo año adquiere unas características de encuadre que no son idénticas a las de tercer año, ni estas a las de cuarto año, pero tales variantes y adecuaciones ocurren dentro de un marco invariante. La supervisión supone un encuentro regular, no optativo, con una frecuencia y duración establecidas en el programa de cada curso, tendrá lugar preferentemente en los centros de práctica, en un espacio que ofrezca las condiciones necesarias para su desarrollo y requerirá de una producción y dedicación previas tanto de los estudiantes como del docente a los efectos de centrar el asunto en torno al que gira el encuentro y organizar el tiempo dialógico, resguardándolo de que se desvirtúe en un intercambio teñido por la evaluación, los emergentes, lo anecdótico, lo retórico, lo que se sabe, lo valorativo.

La modalidad de trabajo que asumen estos espacios es semejante a la de los ateneos, en tanto encuentros colectivos de puesta en común e interlocución acerca de aquellos aspectos de la tarea y la temática que interesa poner a pensar en un espacio dialógico y con una intención colaborativa. Estos asuntos son presentados por los estudiantes, que asumen rotativamente la tarea de presentación ante la propuesta de que esas inquietudes sean rastreadas, recuperadas y sintetizadas en episodios concretos que refieren a algo sucedido en el hacer diario y que se comparten con los otros integrantes del espacio a través de la narración escrita.

El recurso del relato organizado y escrito requiere y se vale de algunas reglas y operaciones: demora, distancia, selección, abstención de interpretaciones, prescindencia de adjetivos, valoraciones y explicaciones. Lo que se relata y lo que se quiere poner a pensar y a ser trabajado colectivamente es una definición que corre por cuenta de quien presenta la situación en tanto cumpla un requisito: el

de constituir una duda, una verdadera duda. Se trata de encontrarse con una zona de incertidumbre, un entramado ante el que la única respuesta sea «no sé», para abrir y poner en medio ese asunto, con el compromiso de los demás participantes del espacio de evitar en todo momento enunciados que tomen forma de juicio, de corrección, de interpretación o de explicación de lo que se puso en juego en la situación presentada.

A partir de entonces, teoría, resonancias, asociaciones, nuevas preguntas, hipótesis, conceptos que vayan dando lugar al análisis, comprensión y reconstrucción que no se limita a lo puntual y concreto de la situación presentada, sino que permite a todos los integrantes que esa situación que cuenta algo que le aconteció a alguien en ciertas circunstancias pueda ser tomada como plataforma de equivalencia, dando a pensar a otros acerca de otros sucesos ocurridos o por venir, en otros lugares y circunstancias.

Estos trazos metodológicos, que definen un estilo de construcción del pensamiento y ampliación de los marcos conceptuales, parten de dos premisas fuertes que se anudan en el principio del más-de-uno para el despliegue de la acción profesional: el primero, que el ejercicio de la educación social nunca es en solitario, hacer educación social supone, necesariamente, a varios otros —el otro sujeto de la educación, pero también unos otros actores institucionales—; el segundo, que el ejercicio de la educación social requiere del pensamiento sobre las situaciones, las acciones y los contextos, exigiendo que este pensamiento sea, de algún modo, irreverente e indisciplinado, que no se limite a una dimensión o enclave de análisis. Sostener ambos supuestos implica sostener la necesidad de espacios de encuentro e interlocución de pensamiento. Tal es el la función que ocupa la supervisión, se trata de «un ejercicio en el cual tramitar experiencias pasadas para proyectar otras en nuevas condiciones» (Silva Balerio y Pastore, 2009: 81).

Conclusiones: construir profesionalidad a partir de la práctica

Uno de los desafíos de la formación de educadores sociales es aportar a la construcción de profesionalidad en un campo laboral desregulado y en el que la función educativa es ocupada en la mayoría de las instituciones públicas y privadas por personas sin formación pedagógica.

Como sostiene Sáez (2004), la profesionalización en la educación social es un proceso histórico y dialéctico de interacción entre los profesionales, las instituciones, los institutos de formación, el Estado, el mercado y la población atendida. De esa forma expresa que «la Educación Social se afirma y avanza, pero también sufre retrocesos, se profesionaliza al mismo tiempo que estos ascensos se ven interrumpidos por eventos que promueven el detenimiento o la regresión y, por ende, la desprofesionalización» (Sáez, 2004: 133).

En ese proceso de profesionalización en el que existen avances y retrocesos, uno de los aportes de la Carrera de Educación Social es instalar la demanda en los futuros profesionales por espacios de reflexión y análisis de las prácticas. La configuración del dispositivo de supervisión como un lugar donde se tramita la experiencia de sí durante el proceso formativo predispone al futuro profesional para el trabajo en equipo, a acudir a la reflexión sobre la acción como estrategia para operar en un territorio plagado de incertidumbre.

Entendemos que uno de los efectos del práctico reflexivo pasa por concebir la acción educativa como una práctica que se realiza con otros, o al menos se piensa con otros. Ese otro puede ser un profesional de la educación, educación social o de otras profesiones, pero se inviste como mutuo sostén de la práctica educativa. La exposición de los educadores sociales a experiencias de vulneración de los sujetos de la educación lo coloca en una posición de fragilidad. Pero esa precariedad es parte de la

potencia de la acción, en la medida en que activa asociaciones con otros integrantes del equipo y de otras instituciones. Se refuerza la necesidad de pensar con otros los derroteros de la acción educativa, y también de pensar sobre sí mismo como educador. De esa forma, siguiendo a Larrosa (1995), la *autorreflexión* se transforma en un potente dispositivo de aprendizaje, de composición y creación de la práctica educativa.

Otro aporte del práctico reflexivo, aunque escasamente explorado hasta la actualidad, es la oportunidad de construcción de conocimiento emergente de las prácticas educativas, la que deberá organizarse a partir de proyectos de investigación sobre las prácticas de la educación social. El lento proceso de transformación del

CFE en una institución universitaria requiere crear distintas instancias, espacios y proyectos en los que la experiencia de un conjunto de educadores se transforme en material de sistematización y análisis que retroalimente el proceso de formación de los educadores sociales con conceptos nacidos de las prácticas educativas. Desde esta posición resulta central la instalación de dispositivos de pensamiento, reflexión e investigación pedagógica sobre las prácticas que interactúan en sinergia con la formación de grado. Por último, resulta indispensable profundizar la construcción de la profesionalidad de la educación social con una firme base en las prácticas desarrolladas en los distintos territorios educativos. Entendemos que la mejora de la formación, el incremento de

la formación teórica, la construcción incipiente de una estructura académica ofrecen una oportunidad para reforzar el acumulado y la producción conceptual orientada a la mejora de las prácticas socioeducativas. Aunque también puede significar una amenaza que otras profesiones de lo social han transitado: que la mejora en la formación académica, que significa un incremento del estatus profesional, estimule la burocratización del educador social en el ejercicio de la función educativa. El desafío actual requiere instalar un espacio académico en la educación social centrado en la aportación conceptual y la producción de conocimiento al servicio del enriquecimiento de estrategias múltiples de filiación social y cultural de todos los sujetos de la educación.

Referencias bibliográficas

- ALEN, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En ALEN, B.; ALLIAUD, A. Y OTROS: *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay*. MEC-AECI-ANEP-OEI, 11-24.
- BENJAMIN, W. (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOREL, M. C. y MALET, A. M. (2009). *Los ateneos: ¿una alternativa en la formación profesional docente?* Buenos Aires: Universidad Nacional de Sur.
- CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN- ANEP (2011). Plan de estudios de la carrera de educación social. Disponible en http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. México: Siglo XXI.
- LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. En LARROSA (coord.): *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: La Piqueta, 259-332.
- (2003a). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- (2003b). La experiencia y sus lenguajes. (Conferencia). Disponible en www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- MÈLICH, J. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar* n.º 31, 81-94. Barcelona.
- (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En SKLIAR y LARROSA, *Experiencia, alteridad y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- MOYANO, S. (2011). La supervisión como espacio para la reflexión educativa. *RES* n.º 13, julio 2011, ISSN 1698-9097. Disponible en http://www.eduso.net/res/pdf/13/supe_res_13.pdf.
- NÚÑEZ, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- SÁEZ CARRERA, J. (2004). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, n.º 336 (2005), 129-139. Universidad de Murcia.
- SCHÖN, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SENNETT, R. (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SILVA BALERIO, D. (2008). Experiencias del dolor y la práctica educativa social. *Novedades Educativas* n.º 213. Buenos Aires.
- SILVA BALERIO, D. y PASTORE, P. (2009). Laboratorio de prácticas educativas: apuntes para pensar la supervisión en la educación social. En AUTORES VARIOS: *Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: ADESU, 77-92.
- TIZIO, H. (2003). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- ULLOA, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.