

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES SOCIALES, DESDE EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

JORGE CAMORS

La investigación tiene planteados dos objetivos que se vinculan entre sí: *la identidad profesional* del educador social y *la perspectiva educativa* del trabajo de los educadores sociales, a partir del **análisis de las prácticas educativas** y sus fundamentos pedagógicos.

Estas ideas se ha diseñado un recorrido, analizando lo que dicen que hace un grupo de educadores sociales, indagando en la significación que le dan, cómo lo hacen, para qué y porqué, lo que me permitiría abordar *lo educativo*, y desde allí sistematizar los fundamentos específicamente pedagógicos, para poder así, ir pensando una perspectiva acerca del rumbo que ha ido tomando *la identidad profesional* del educador social en Uruguay.

Por tanto, me he propuesto, primero mirar y escuchar lo que hacen, para poder contrastarlo con lo que pensamos que necesitan los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, para sus procesos educativos, para la vida cotidiana y social.

Las circunstancias, las necesidades, intereses, problemas y conflictos sociales, actualmente, presentan para los sujetos y para la educación, una serie de dificultades y «nuevos» desafíos, ante los cambios vertiginosos de la época, de la cultura predominante y del contexto económico, social y político.

Las políticas y los programas, las instituciones y los trabajadores, no escapan a una serie de nuevas demandas y expectativas, de tensiones y de presiones, de diferente tipo. Por lo tanto, es fundamental, agudizar la reflexión y el estudio, para poder navegar en este mar de incertidumbres y poder diseñar y mantener un rumbo, hacia lo que se considere necesario y justo.

Desde esta perspectiva, pensar el fortalecimiento de *lo educativo* del trabajo de los educadores sociales, les permitiría diseñar estrategias para crecer como profesionales de la educación¹ y podría perfeccionar su contribución al cambio social, cultural y político, que la educación y la sociedad requieren, en el contexto actual.

¹ Esta noción aparece en la Ley General de Educación del 2008 e incluye a maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales.

Por lo tanto, se compartirán algunas reflexiones, elaboradas con base en las respuestas de los educadores sociales consultados, con quienes se mantuvo diálogos muy interesantes acerca de lo que hacen, de su función, sus tareas y las acciones que se proponen en su trabajo educativo.

I. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN

La figura del educador social se crea en el año 1989 y la formación inicial comienza en marzo de 1990, en la ex-Escuela de Funcionarios del INAME,² actualmente denominada Centro de Formación y Estudios del INAU, servicio descentralizado del Estado, rector en políticas de infancia y adolescencia.

En octubre de 1997, el Ministerio de Educación y Cultura resuelve: «Reconocer el nivel terciario no universitario de la carrera de educador social que imparte el Centro de Formación y Estudios».³

En diciembre de 2008 se aprueba la Ley General de Educación⁴ que define la formación en educación «como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales...» (art. 31), así como define la creación de un ámbito universitario para todas estas formaciones.

En el año 2009 se crea la Comisión de implantación del Instituto Universitario de Educación que se integra con representantes del Ministerio de Educación y Cultura, Universidad de la República, ANEP y el INAU, en reconocimiento a su Centro de Formación y Estudios, ámbito institucional donde se había creado la nueva figura profesional del educador social y se venía desarrollando su formación. Después de algunos meses de trabajo, esta Comisión incluye en su Informe Final el perfil de egreso base común para todos los profesionales que se formen en este ámbito universitario. El Informe Final⁵ es aprobado por las autoridades de todas las instituciones participantes en la Comisión. Esto constituye un elemento sustantivo en el proceso de consolidación y desarrollo de la profesión para los educadores sociales.

En el año 2010 se crea el Consejo de Formación en Educación, en el ámbito de la ANEP, en el marco de un proceso de transición que se procesa hacia la creación del ámbito universitario establecido en la Ley General de Educación. A partir del año 2011, la formación de los educadores

² INAME, Instituto Nacional del Menor creado por la Ley 15.977 el 14 de Setiembre de 1988, que sucede al Consejo del Niño creado en el año 1934 y antecede al Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), creado en el año 2004.

³ 10 de octubre de 1997 MEC Exp. 9110363/973485.

⁴ Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008.

⁵ Informe Final de la Comisión de Implantación del IUDE, abril 2010, Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública-Secretaría Permanente, págs. 16 y 17.

sociales comienza a ser ofrecida desde este nuevo Consejo y en CENFORES, ya no se inician nuevas generaciones.

Se abrió así una nueva etapa en la formación de los educadores sociales, proyectando su propuesta a otros puntos del país y «compartiendo» y «conviviendo», en los centros de formación, con las formaciones de otros profesionales (maestros, profesores, maestros técnicos) de larga tradición y experiencia acumulada, con todas las oportunidades y todos los riesgos, que esto puede implicar.

Este cambio del ámbito institucional de la formación, no es un tema menor.

La figura se crea y comienza su formación en el instituto estatal rector de políticas públicas de infancia y adolescencia. Posteriormente, después de 20 años de acumulación de experiencia y en el marco de lo establecido por la Ley General de Educación, pasa a desarrollarse la formación en otro ámbito institucional, con el atributo de alcanzar una proyección a nivel nacional y «comenzando» su desarrollo junto a otras formaciones con décadas de experiencia y prestigio social, como la formación de maestros y profesores. Por lo tanto, significaba un aporte singular a las concepciones y políticas de la educación nacional.

La inserción laboral tuvo dificultades. En el INAU, el cargo se creó recién en el año 2002 y se proveyeron recién a partir del año 2005. En estos años otras políticas públicas comienzan a darle un lugar al educador social.

A nivel de la educación pública se incluye explícitamente la figura del educador social en los equipos, en el Programa de Formación Profesional Básica (UTU) a partir del 2008 y en la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, a partir del 2009.

A nivel del MIDES, creado en 2005, aparecen los educadores sociales en los diferentes llamados a integrar los equipos y programas. Las Organizaciones de la Sociedad Civil gradualmente también fueron incluyendo a los educadores sociales en sus equipos y proyectos. Primeramente, como centros de práctica a los estudiantes de la carrera y luego contratando a sus egresados.

Actualmente, si bien se puede decir que es una profesión conocida, aún existen espacios de dudas y confusiones con respecto a la delimitación de la función y las tareas que puede realizar. De todas formas, actualmente el educador social trabaja en diferentes ámbitos institucionales, en diferentes áreas de las políticas públicas: sociales, educación, salud, cultura, deporte y otras.

Después de este recorrido y partir de un desarrollo ampliado en la formación y en el trabajo profesional, particularmente a partir del año 2005, parece conveniente analizar nuevamente las oportunidades y los riesgos que este crecimiento puede representar.

Las oportunidades laborales pueden constituir un estímulo al desarrollo profesional pero también pueden incidir, colocando algunos énfasis y hasta desvíos, de la función de los profesionales, afectando el proceso de construcción de la identidad profesional. Las instituciones, públicas y privadas, contratan equipos en función de sus proyectos y de sus intereses, lo que muchas veces puede afectar el desarrollo de la profesión.

El trabajo en equipos y en proyectos, coloca al educador social en diálogo con otras profesiones; esto es muy rico y muy necesario. Pero también se puede desdibujar el perfil del educador social y sus aportaciones específicas. Se puede apreciar «una suerte de psicologización (banalización) del discurso pedagógico»⁶ y hacia otras disciplinas. Esto lo retoma Moyano cuando afirma que «asistimos a una devaluación de la Pedagogía como disciplina académica y como competencia profesional».⁷

El trabajo educativo requiere una perspectiva interdisciplinaria que se construye sobre la base de un intercambio, pero que a la vez exige análisis y reflexión de la propia disciplina. Cabe reconocer que el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinar no es fácil y muchas veces se polarizan discusiones y se dificulta la comunicación, la comprensión mutua y el trabajo se torna poco efectivo.

La formación permanente de los profesionales es muy importante. Esto le requiere a cada profesional, que defina un proyecto personal de desarrollo profesional, de sistematización, de estudio, para poder continuar su proceso de formación permanente, en función de un proyecto. Es necesario diferenciar lo sustantivo de lo complementario. Es fundamental tener una formación de base sólida, que le permita ubicar con sentido, nuevos conocimientos, y los diversos y posibles apoyos instrumentales. En este sentido, los educadores sociales cuentan fundamentalmente con la Pedagogía Social, que necesariamente necesita de la práctica, reflexiones y contribuciones de los educadores sociales.

Por lo tanto, hemos desarrollado una serie de entrevistas, encuentros y cursos, con educadores sociales, para hacer un alto en el camino y volver a preguntarnos, en este contexto:

6 Núñez V., (1999) pág. 42.

7 Moyano, S. (2005) «Los debates actuales en Pedagogía Social y su relación con el ejercicio profesional de los educadores sociales», Exposición en el Seminario Internacional «Pedagogía/Educación Social. Problemas académicos y de formación», Buenos Aires.

¿Qué es un educador social? ¿Qué hace? ¿Cuáles son sus saberes?

¿Cuál es su especificidad profesional? ¿En qué consiste «lo educativo» de su intervención?

¿Cuáles son las modalidades, diferentes y específicas, de su práctica educativa, es decir de las acciones educativosociales?

Estas preguntas se formulan desde la convicción de que la creación de esta nueva figura profesional aportó un perfil específico y necesario, así como «ha significado en Uruguay uno de los elementos más removedores en el campo educativo nacional» (Martinis, 2016).⁸

Parecen todas ellas preguntas necesarias y convenientes, especialmente a nivel de egresados de la formación inicial de grado, que ya cuentan con una experiencia laboral acumulada, como tales. Esto constituye un objeto de estudio muy rico para procesar y analizar. En primera instancia en beneficio de cada profesional, que pueda revisar y sistematizar sus prácticas, identificar los fundamentos de estas y seguir pensando, estudiando, elaborando conclusiones y produciendo conocimiento. Todo esto puede significar una importante contribución al colectivo profesional, a la educación y a la sociedad.

Es necesario y conveniente enfatizar la producción de conocimiento a partir de la experiencia acumulada, y poner en discusión algunos resultados y conclusiones del trabajo, de un grupo de educadores sociales en este caso, que se espera contribuya a dar mayor densidad a la Pedagogía Social.

II. LA PRÁCTICA Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL

En el Plan de Estudios 2011 de la Carrera Educación Social que actualmente se desarrolla en el Consejo de Formación en Educación, en el Perfil de Egreso se establece entre otros conceptos que el educador social es «un profesional de la educación» y que «desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos».

Ya desde la formulación del proyecto de formación de educadores sociales en el año 1989 a partir del cual comenzaron los cursos en marzo de 1990, se contempló la definición de «profesional de la educación».⁹

En relación con el concepto de «acción educativa», en 1989 se incluía el concepto de «trabajo con sujetos» y de «intervención», en 1998, se consideraba que su «trabajo estaba centrado en la acción

⁸ Martinis, (2016) pág. 44.

⁹ Camors, J. (2014) pág. 115.

educativo-social».¹⁰ En 1999 con Blanca Acosta decíamos que es «una acción educativo específica y especializada, que tiene una intencionalidad determinada, tanto en lo que procura responder, como en lo que procura promover».¹¹ En la primera etapa de la formación de los educadores sociales, la idea sustancial de la identidad profesional era la acción educativo social, y uno de los ejes centrales del programa de formación estaba constituido por las prácticas que incluía un dispositivo gradual y que abarcaba diferentes espacios de trabajo educativo, con experiencia en campo, con referencia y supervisión, y tiempo de aula para la preparación, seguimiento y evaluación.

«El concepto de profesión es una construcción social. Tiene sentido y significado en un contexto determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos».¹²

Una práctica social en la que participan:

... conocimiento especializado, formación para adquirir este conocimiento que se retraduce en competencias y habilidades, asunción de un código ético que justifique la acción responsable en el uso de tales habilidades, creación de reglas de juego internas para la articulación de los mismos profesionales entre sí y sus relaciones con otros, la actividad política para impulsar la profesión y justificar su presencia, como vital, en el mercado laboral, respondiendo a las distintas necesidades y demandas de los ciudadanos...¹³

Juan Sáez llega incluso a plantear que

no deberíamos preocuparnos tanto del perfil de la profesión de educador social desde un punto de vista conceptual, a priori y predeterminado, como tratar de construirlo a partir de la *caracterización del tipo de actividades* que los profesionales de la educación social despliegan en sus ámbitos laborales.¹⁴

III. VEAMOS QUÉ «HACEN», PARA IR DEFINIENDO QUÉ «SON» Y QUÉ «SABEN»¹⁵

El «hacer» nos remite a las prácticas educativas, al concepto de acción educativa. El «ser» lo referimos a la identidad profesional. Los «saberes» nos remiten al conocimiento adquirido a través de la experiencia que le permite al sujeto operar

10 Camors, J. (2014) pág. 116.

11 Acosta, B. y Camors, J. (1999) pág. 14.

12 Sáez, J. (2003) pág. 67.

13 Sáez, J. (2003) pág. 61.

14 Sáez, J. (2003) pág. 65.

15 Sennett (2009) pág. 9.

Para Richard Sennett, «hacer es pensar»¹⁶ por lo tanto, partimos del supuesto de que a partir de lo que los educadores sociales hacen, así piensan sus prácticas, lo que implica poder concluir en ver cómo piensan al «sujeto de la educación» y al contexto social y cultural donde trabajan.

Tomamos para esta presentación/discusión, las respuestas que se recibieron a estas dos consignas:

a) Describa las **tareas** que realiza en forma cotidiana, y a las principales **actividades** que desarrolla en su función como educador/a:

b) En su desempeño de la función de Educador/a, **describa tres acciones educativas**, que a su juicio sean importantes en su trabajo con niños, niñas y adolescentes:

Analizando el conjunto de respuestas de los educadores sociales consultados, se perciben diferentes dimensiones que, a los efectos de este trabajo, denominaremos: individual, grupal, organizacional y profesional.

TRABAJO EDUCATIVO INDIVIDUAL

Se refieren a un trabajo educativo estrictamente personalizado con el sujeto, podríamos decir que es un trabajo «directo», «cuerpo a cuerpo», «cara a cara»; al decir de Violeta Núñez, un «trabajo particularizado».¹⁷ Esta relación educativa individual, se propone con determinados objetivos, con intencionalidades.¹⁸

Este tipo de trabajo educativo es «singular», porque se proponen diversas «formas», que finalmente suceden de acuerdo a las interpretaciones y actuaciones de los actores de la relación interpersonal. El trabajo educativo, a través del vínculo que se va construyendo y desarrollando, se ubica en un «contexto contextualizado», es decir, que se conforma gradual y dinámicamente un «ambiente» alrededor de la relación, el cual a su vez se encuentra atravesado por el contexto social y cultural del tiempo y espacio de la relación interpersonal. La construcción de esta relación interpersonal, educativa, es un componente central de la identidad del educador social. Esta capacidad y esta habilidad, lo identifica como un profesional de la educación con un perfil propio, diferenciado, específico, conveniente y necesario.

El contenido del trabajo está fuertemente influido entonces, por la relación y la impronta que cada uno de los dos actores despliega, y por las influencias que se encuentran presentes en el escenario donde se desarrolla la relación y las acciones.

16 Con la relatividad que debemos reconocer y asumir en este análisis, acerca de las dimensiones de hacer, ser y saber.

17 Núñez V. (1999) pág. 41.

18 Ver Trilla, J. (1987) págs. 107-195.

Es un trabajo educativo a la «intemperie», donde muchos factores «externos» a los dos actores pueden incidir, pero que se sostiene basado en la relación y en el vínculo que se construye.

Las formas, porque la intemperie, la ausencia de determinados parámetros físicos u organizacionales, deja al educador social librado a una estrategia de trabajo que resulte eficaz, librado a un «ingenio» que necesariamente es consecuencia de su formación inicial y permanente, de una experiencia acumulada y reflexionada, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes construidos a lo largo de los años de estudio y de trabajo. En este sentido podemos concluir que las «formas» no están predeterminadas, las que se dan, pueden sufrir interferencias y cambios, así como las que se planifican y se proponen no eliminan las posibilidades del acontecimiento inesperado y sorpresivo que puede provenir del sujeto y sus reacciones, así como del entorno.

Esta dimensión del trabajo educativo presenta el riesgo de «desviarse» de lo específicamente educativo, porque el educador social se puede ver «movido» a atender otros aspectos relacionados con la subjetividad y con la vida del sujeto. Estos riesgos se pueden trabajar en el equipo, donde los otros colegas pueden ayudar al educador social en cuestión, a «ver» y reorientar su trabajo. Pero además de constituir un riesgo en la movilización de la subjetividad del educador social, es un aspecto conceptual a atender, es decir, preguntar y pensar ¿de qué se «encarga» el trabajo educativo?, ¿de qué se hace cargo?

Se puede adelantar, a cuenta de un mayor desarrollo a posteriori, y reconociendo que esto es una de los aspectos más difíciles del trabajo educativo, que el educador social, debería esforzarse en encontrar los «factores explicativos» de las dificultades que encuentra, para aportar los contenidos y proponer las actividades que le permitan modificar la situación problema y hacer un movimiento en el camino que viene transitando.

Por ejemplo, si bien es algo complicado proponer uno en estos temas, se puede plantear el caso de una conducta agresiva. Tradicionalmente hemos visto diferentes propuestas, desde el mundo adulto, a través de sus profesionales; se reprime la conducta o reacción agresiva, o se la enfrenta con un discurso moral, «no se debe actuar así», o se le propone al sujeto que piense «por qué» es agresivo o ha tenido una conducta agresiva, bajo el supuesto de que pensar lo sucedido, le permite cambiar.

Consideramos que, en educación, habría que pensar la intervención en clave de fortalecer las capacidades del sujeto para que sea él mismo quien tenga los elementos y las condiciones para

reconocer y conocer sus dificultades, y aprender cómo administrarlas en función de poder realizar el recorrido que él entienda deseado y posible. Por lo tanto, se realiza un procedimiento «indirecto», es decir que, en vez de «enfrentar» la conducta o reacción agresiva, se la trabaja y se procura que el sujeto se enfoque en lo que quiere, ha proyectado y puede o se prepara y aprende para poder.

Por lo tanto, el trabajo educativo individual presenta la oportunidad de «hacer» educación, a partir de la relación interpersonal, en el marco de la vida cotidiana y de diferentes y múltiples medios, espacios y tiempos.

Analicemos algunas de las respuestas de los educadores sociales:

«Referencia educativa individual. Referente educativo-laboral con jóvenes que ingresan a trabajar».

La primera expresión parece remitirse a la relación educativa en sentido amplio y la segunda expresión se remite al trabajo educativo con objetivos, contenidos y acciones relacionadas a la función educativa del mundo del trabajo con el sujeto.

El concepto de «referente», de acuerdo al diccionario, se explica como el «modelo», como un «exponente o un símbolo que representa algo», ejerce ciertas influencias» y se propone o propone «ejemplo/s a seguir».

Problematizando este concepto y analizando el contexto discursivo del uso de la noción de «referente», podemos deducir que el educador social se ubica como un referente del sujeto para que este se remita a él, se ofrece, se muestra, se expone y le dice directa o indirectamente al sujeto, que él está «dispuesto» a escucharlo, «accesible» para atenderlo. En esto se debe consignar que, si bien la referencia es una propuesta decidida por el educador social, seguramente con el aval de su equipo, es algo a conquistar, a lograr, a que sea elegido y avalado por el sujeto; un lugar ganado por el agente y otorgado por el sujeto; sin esto, no habría *referencia*.

Algunos de los ejemplos mencionados por los educadores sociales como tareas de su trabajo profesional:

- Abordaje cotidiano con los adolescentes en los diferentes espacios del centro educativo (recreo, hora libre, salidas).
- Abordaje integral de las situaciones de NN que ingresan al centro.

- Encuentros individuales.
- Diálogos individuales
- Espacios individualizados de diálogo y actividades.
- Construcción y afianzamiento del vínculo educativo con niños, niñas y adolescentes.
- Se apoya al joven en sus iniciativas: sobre su proyecto de vida; y para esto realizamos visitas domiciliarias, con el fin de tener una idea concreta de la situación real por la que atraviesa y tener herramientas reales para apoyarlo.
- Apoyo, continentación.
- Contención y apoyo a los NNA frente a la situación que les toca vivir. Dar consuelo, información que ayude a los NNA a entender lo que les está pasando, generar lazos de confianza y escucha activa.
- Puesta y sostenimiento de límites y generación de rutinas (en su aspecto organizador, que brinda seguridad y confianza).
- Hábitos y límites.
- Intervenciones individuales frente a situaciones conflictivas, crisis, puesta de límites
- Ayudar a los niños a sobreponerse a una situación muy difícil de separación con la familia y su entorno social.
- Apoyar con tareas domiciliarias escolares o liceales. Proporcionar materiales necesarios para ello.
- Vinculación de niños/as con organizaciones barriales que ofrecen propuestas valiosas (plaza de deportes, biblioteca, centros culturales). (Mediación).
- Proporcionar todo lo necesario para su higiene personal y vestimenta.
- Con los adolescentes se está pendiente de la documentación al día y en buen estado.
- Al finalizar la Beca (laboral) se realiza y entrega una evaluación de su proceso y actitud laboral.

- Promoción, acompañamiento y seguimiento en las relaciones interpersonales de los niños/adolescentes con sus familias en mayor medida.

Esta relación interpersonal es una dimensión donde los educadores sociales ubican las entrevistas y el *acompañamiento*.

TRABAJO GRUPAL

En el cual la contraparte de la relación educativa es un grupo. Corresponde señalar que el grupo también es un medio para el trabajo educativo individual, con cada uno de los sujetos que lo componen y con quienes el educador se propone, y puede establecer, una relación educativa. El grupo, su dinámica y los aportes que cada integrante coloca incrementan las oportunidades de aprendizajes y reflexiones a cada integrante. Además, la propia dinámica grupal, le permite al educador social, posibilidades de observación de cada integrante, si bien, él, en su fase de observación es un integrante calificado del espacio grupal.

TRABAJO ORGANIZACIONAL

Incluye lo que podemos conceptualizar como la preparación y organización del «ambiente» educativo,¹⁹ es decir la reflexión y la implementación del contexto del proceso educativo del sujeto, la selección de recursos materiales y físicos a mostrar, facilitar y usar, el ambiente dónde accionar. Se incluyen también pautas de funcionamiento en ese contexto que se debe procurar pensarlas en clave educativa y evitar deslizarse hacia una concepción «administrativa», tan preciada en las formas burocráticas de las organizaciones, donde el control y la seguridad muchas veces operan en detrimento de la libertad de funcionamiento que requieren los procesos educativos.

TRABAJO PROFESIONAL

La metodología del trabajo profesional que, si bien no sería «directamente» educativo, en términos de la relación con la población, en estos casos, de niños, niñas y adolescentes, está relacionado con las tareas que podríamos incluir en la «metodología profesional», es decir lo que «se hace para hacer educación». Estas tareas y actividades son o deberían ser parte de la identidad profesional y se explican por su contribución al trabajo eminentemente educativo.

¹⁹ Dewey, J. (1967) «Democracia y educación», pág. 33.

IV. ACERCA DE LA PROFESIONALIDAD

La profesionalidad en el trabajo en general, y en la educación en particular, debe ser un tema de revisión, debate y análisis permanente.

Una primera dimensión del análisis, es la relación entre la formación y la profesionalidad, en la medida que tradicionalmente se piensa la primera para lograr lo segundo, como un logro esperable y posible. La profesionalidad para el desempeño de funciones educativas, se puede lograr a partir de la formación. Generalmente se piensa en una formación específica que asumen instituciones especializadas.

Esto nos debería interpelar sobre las incidencias y afectaciones entre la formación y la profesionalidad porque ¿es realmente la profesionalidad una consecuencia de la formación?, ¿cuál es la distancia «adecuada» entre una y otra?, ¿cómo la formación estudia la profesionalidad real, realizada, para poder nutrir la formación?, ¿cómo interactúan formación y profesionalidad?

Otra de las posibles incidencias y afectaciones desde la formación es colocar un cierto velo legitimador de la titulación sobre la práctica profesional. No es lo mismo formación que titulación, ni ambas nociones explican y abarcan la profesionalidad. Podríamos acaso provocar la reflexión, preguntando si no sería la profesionalidad necesaria y conveniente, la que debería incidir y afectar la formación y en última instancia, la titulación. Pero «necesaria y conveniente» ¿para quién?, ¿cómo se define y con base en qué criterios?

«El concepto de profesión es una construcción social. Tiene sentido y significado en un contexto determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos».²⁰

Una práctica social en la que participan:

... conocimiento especializado, formación para adquirir este conocimiento que se retraduce en competencias y habilidades, asunción de un código ético que justifique la acción responsable en el uso de tales habilidades, creación de reglas de juego internas para la articulación de los mismos profesionales entre sí y sus relaciones con otros, la actividad política para impulsar la profesión y justificar su presencia, como vital, en el mercado laboral, respondiendo a las distintas necesidades y demandas de los ciudadanos...²¹

20 Sáez, J. (2003) pág. 67.

21 Sáez, J. (2003) pág. 61.

Por lo tanto, la contextualización del trabajo educativo es muy importante²² en la medida que los diferentes planos del contexto (cultural, social, político, institucional, jurídico, pedagógico)²³ inciden en las formas en que se despliegan las acciones y las concepciones que las sustentan y que se transmiten en consecuencia. ¿Cuánto se trae y se comunica «naturalmente» en el trabajo educativo?, ¿cuánto se «acomoda» en el trabajo a partir de reconocer las particularidades del contexto donde se trabaja?, ¿la formación, toma en cuenta la contextualización?, ¿cuáles serían los límites de la «acomodación» del trabajo educativo en función del contexto?

Entonces, en el análisis, ya ingresamos a la noción de «trabajo educativo» (Núñez, 1999: 41), y en consecuencia, analizar las condiciones de trabajo que se ponen en juego y en tensión en las relaciones entre el trabajador y el empleador.

En este sentido es interesante la perspectiva de «trabajo concreto y trabajo abstracto» que se presenta en el marco del pensamiento crítico,

... un nexo entre sistema y mundo de vida. La fuerza de trabajo se consume en acciones concretas; como acción pertenece al mundo de la vida de los trabajadores; pero como trabajo abstracto, donde produce rendimiento tendiente a la realización del capital, pertenece al sistema económico.²⁴

Es un trabajo, el educativo, que requiere ser analizado desagregándolo en lo «qué se hace», «para qué se hace» y «cómo se hace»; esta última dimensión, a la vez podría desagregarse en diferentes tiempos que hacen a la práctica educativa: cómo se piensa que se debe y se puede hacer, cómo sucede, y cómo se hizo.

La investigación del trabajo educativo, en todas las modalidades y contextos, en el sentido «amplio» de lo educativo, nos ubica frente a diferentes perfiles de trabajos y trabajadores, así como pone en tensión la producción del conocimiento resultante y los impactos, deseables y posibles, en la sociedad, en la profesionalidad y en la formación.

LAS INSTITUCIONES CONTRATANTES

Por lo tanto, se trataría de enfocar el análisis en la profesionalidad como un trabajo con determinadas especificidades y especificaciones. Por estas últimas, se hace referencia a las pautas que establecen las instituciones contratantes (privadas o públicas), en la medida que diseñan un puesto de trabajo, delimitan lo que hay que hacer, definen para qué hay que hacer esas

22 Camors, J. (2009).

23 En alusión a los conceptos predominantes y las prácticas usuales en el equipo y el proyecto donde se trabaja.

24 Etchegoyen, M. (2006) págs. 189 y 196.

determinadas cosas y formulan cómo hay que realizar el trabajo. Estas pautas pueden tener una mayor o menor extensión y detalle, una mayor o menor libertad de acción, pero definen un marco de actuación, a partir del cual la institución se relaciona con la sociedad y la población, ofreciendo/produciendo un servicio, en nuestro caso, educativo.

Por lo tanto, se supone que el perfil del puesto de trabajo ha sido elaborado de acuerdo al perfil profesional, pero este supuesto no se aprecia en la realidad. Podemos afirmar que hay diferencias importantes y que en muchos casos confunden, interpretan mal y hasta distorsionan el perfil del profesional de la educación. En este sentido es muy interesante la perspectiva del análisis psicosocioinstitucional que propone «reflexionar sobre algunos valores y creencias internalizadas», ya o en proceso.²⁵

LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

En la construcción de la profesionalidad, también participamos las *instituciones formadoras*, que en el caso de las docencias o los profesionales de la educación en Uruguay son varias; incluso una eventual creación de la Universidad de la Educación, no unificaría. Desde la formación, en sentido amplio, admitiendo todas las actuales y posibles formas que adopte, se transmiten también pautas acerca del «qué hacer» y del «cómo hacer», fundamentadas ambas perspectivas en sus propios marcos teóricos que responder a «para qué» y «por qué», hacer determinadas cosas, de determinadas formas.

Las *instituciones formadoras* entonces, estarían contribuyendo a que los participantes del proceso de formación como futuros formadores, pudieran conocer e incorporar las pautas del perfil de egreso de la formación, bajo el supuesto de una cierta proximidad entre el perfil de egreso y el perfil profesional. Por lo tanto, la titulación que se obtenga es una base muy importante para garantizar la profesionalidad en la acción, pero no se puede confundir titulación con profesionalismo. Esta relación se podrá apreciar en la práctica y seguramente con los vaivenes que el contexto, los participantes y el profesional de la educación, viven en las diferentes circunstancias.

LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Por último, cabe preguntarse por la incidencia y afectación que proponen los profesionales de la educación. En nuestro país, hay una cultura de sindicalización y de participación social y política que hace de los trabajadores actores sociales de peso, con voz que permanentemente se escucha y

²⁵ Heuguerot, C. (2009) pág. 165.

con acciones que reivindican, protestan, denuncian y proponen, antes los hechos y situaciones en el mundo de la educación, y de la vida del país, y en ocasiones que lo justifican, de la región y del mundo.

También las instituciones educativas históricamente han abierto canales de participación, más allá de los ámbitos sindicales, convocando a todos los trabajadores, sindicalizados o no, e inclusive a otros actores sociales, padres y madres en particular, pero vecinos y otros actores.

Por lo tanto, más allá de las incidencias y afectaciones convenientes a la construcción de la profesionalidad necesaria que pueden aportar los ámbitos sindicales y los institucionales, corresponde preguntarse si los profesionales de la educación en tanto colectivos que los convocan en su calidad de tales, no requerirían además, un ámbito específico y apropiado para la revisión y construcción permanente de lo «qué hay que hacer en la educación que hacen», cómo hay que hacerlo», a la par de debatir sobre los «para qué» y los «porqué» de esas acciones educativas concretas.

Estos procesos y sus respectivas conclusiones, no deberían estar fundadas en la reivindicación y en la imposición del punto de vista de los trabajadores, sino en fortalecer este importante pilar en la construcción de «la profesionalidad que la educación requiere», en cada momento y espacio.

Los profesionales de la educación pueden levantar desde sus prácticas, analizar críticamente y sistematizar su experiencia acumulada, para intercambiar y contribuir a los procesos que se desarrollan en las instituciones contratantes y en las instituciones formadoras. «Plantear la profesionalización requiere, entre otras cosas, *interrogar a la práctica*».²⁶

Hay suficiente evidencia en la historia de la educación por la preocupación y el interés en el «trabajo bien hecho»²⁷ por parte de docentes, educadores y profesionales de la educación en general.

LA PROFESIONALIDAD «SOCIALMENTE OTORGADA»

Con respecto al proceso de construcción de la profesionalidad, cabe preguntarse también, cuál debería ser el papel que tendrían en este proceso, los participantes (los sujetos de la educación) y la sociedad en su conjunto.

Hay que reconocer los intereses en juego en todas las instancias de participación y de incidencia que se otorguen o que los actores logren; en definitiva, significa reconocer otras perspectivas que

²⁶ Sáez, J. (2003) pág. 29.

²⁷ Sennett, R. (2009).

existen y que cabe preguntarse si no sería conveniente legitimarlas y procesar los intercambios, reflexiones y debates que se generen. Desde el punto de vista conceptual, se está colocando la idea de la profesionalidad «socialmente otorgada». «La pedagogía necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos».²⁸

En síntesis, la profesionalidad implica el reconocimiento de determinados parámetros específicamente establecidos, con mayor o menor nivel de institucionalización social, política, institucional y jurídica, en función de un conjunto de «haceres», es decir, de la capacidad de realizar determinadas actividades y tareas, de cumplir una determinada función, educativa, es decir, con intencionalidad de incidir en el proceso educativo de el o los participantes, que puedan ampliar sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, juicios ideas y valores.

ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE AUTONOMÍA Y PROFESIONALIDAD

En este sentido, parece interesante analizar la crítica que realiza Etchegoyen hacia la libertad de cátedra del docente, calificando de ingenuo pensar que es el «rey» del aula y que «allí hace lo que quiere porque nadie está en condiciones de controlar seriamente su actividad en ese ámbito».²⁹

Desarrolla las nociones de «normas constitutivas o básicas» y «normas preferenciales», para referirse a las primeras a las normas que tienen que ver con «la reproducción del sistema de explotación», las segundas, a las normas que tienen que ver con «vender la fuerza de trabajo a tal o cual comprador; solicitar mejora de su precio, etc.», problematizando así la «autonomía docente».

En este sentido surge la pregunta acerca de la interacción entre ambos sistemas de normas o si no se cambian las básicas, sería inútil abordar las preferenciales, e incluso proponerse ampliar y profundizar los elementos que componen estas últimas, porque surge la incertidumbre acerca del lugar que ocupan los componentes de la profesionalidad en las normas preferenciales.

El concepto de autonomía se pone en tensión entre la ocupación y la profesión, es decir, por un lado, un operador que se guía por un protocolo previamente determinado, generalmente por la institución contratante, pública o privada, con algún nivel mayor o menor de legitimidad; por otro lado, un profesional que tiene, usa y le es admitido actuar con una «cierta» autonomía, una autonomía relativa, es decir, que puede y debe decidir con ciertos márgenes y parámetros, *qué hacer, para qué hacer y cómo hacer*.

²⁸ Bárcena, F. y Mélich, J.C., (2000) pág. 12.

²⁹ Etchegoyen, M. (2006) pág. 235.

En este contexto, conviene recordar las ideas que desarrolla Meirieu,³⁰ cuando entre múltiples conceptos se detiene al final proponiendo a los profesionales de la educación la disyuntiva entre «dos lógicas que se oponen: la de la detección y la de la localización», donde expone las oportunidades, posibilidades y desafíos del trabajo educativo, en contextos sociales, políticos, culturales e institucionales, que presentan dificultades y obstáculos, pero posibles de enfrentar y trascender con base en un trabajo intelectual y profesional con relativa autonomía.

En síntesis, el profesional puede y debe, contemplar en el proceso de construcción y desarrollo de su identidad profesional un marco que le permita, actuar y tomar decisiones, permanentemente.

ACERCA DE LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA PROFESIONALIDAD

De acuerdo a las últimas ideas mencionadas, corresponde entonces hacer una mención a la dimensión ética de la profesionalidad (y no solamente de la profesión). Por eso «... se trata de seguir desarrollando y profundizar el conjunto de valores que se ponen en juego en la actuación profesional, de la ideología explícita e implícita en la acción, y del marco teórico que se requiere en consecuencia». En un trabajo anterior, proponía determinados principios rectores, que ahora reitero: libertad, autonomía, responsabilidad, solidaridad, justicia, democracia y utopía.³¹

-.-

«Plantear la profesionalización requiere, entre otras cosas, *interrogar a la práctica*»,³² nos propone Sáez y en este sentido, se presentan diferentes perspectivas que inciden en el proceso de construcción de la identidad profesional que, necesariamente deberían poner el foco de atención en las prácticas educativas y procurar los mayores niveles de articulación posibles.

V. CONCLUSIONES

En primer lugar, se puede concluir en la necesidad de poner en reflexión y debate, el concepto de la profesionalidad, articulándolo con la formación, la titulación o certificación, la profesión y la profesionalización.

En segundo lugar, «la educación» es un concepto amplio, que incluye diferentes formas y modalidades de trabajo educativo; un concepto de educación, desde la perspectiva de una «visión ampliada» que nos ha propuesto la Declaración de Jomtien de Unesco.

30 Meirieu, Ph. (2016) pág. 207.

31 Camors, J. (2001).

32 Sáez, J. (2003) pág. 29.

Esto nos sitúa ante el desafío de investigar las diversas prácticas educativas, para la revisión y ajuste de las propuestas de formación, inicial y permanente, de los diferentes perfiles de profesionales de la educación, así como la relación entre la profesionalidad requerida por las circunstancias y la profesionalidad resultante de los procesos de formación.

En tercer lugar, se problematiza el proceso de construcción de la identidad profesional, con el objetivo de poner el foco en lo que hay que hacer, porqué, para qué y cómo. Esto permite concluir en definir un perfil profesional necesario, en tiempo y espacio.

Como ya se dijo, las instituciones de formación adquieren una lógica de funcionamiento, que incide en la construcción de la profesionalidad de quienes trabajan en la educación. Por lo tanto, la investigación de las prácticas educativas, de las diferentes formas de hacer el trabajo educativo, es sustancial para asistir y sustentar la formación, retroalimentándola.

Respecto al proceso de construcción de la identidad profesional, se propone analizar la incidencia que tienen, de diferente forma, las instituciones contratantes, la formación, el propio colectivo profesional y los participantes y la sociedad.

... la educación dejó de ser patrimonio exclusivo de la escuela. Nuevos espacios sociales se han ido abriendo camino en las diversas geografías en las que habita el ser humano para atender lo que en cada momento se ha definido como necesidad o derecho (Sáez, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV, *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, FHCE/UDELAR, 2016. 147 p.
- BRALICH, J., *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo, CIOEP, 1987. 122 p.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000. 206 p.
- CAAMAÑO, C., *En busca de una enseñanza responsable*, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 31-64.
- COMISIÓN COORDINADORA del SISTEMA NACIONAL de EDUCACIÓN PÚBLICA-Secretaría Permanente, *Informe Final de la Comisión de Implantación del IUDE, abril 2010*. p. 16 y 17
- COPELLO, M.I. *Práctica Docente. Investigando la dialogicidad del proceso reflexivo*, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 65-89.
- CAMORS, J., *Ética y Educación Social. Identificación de los elementos éticos de la práctica profesional*, Revista Trabajo Social, Año XV N° 23, Montevideo, EPPAL, 2001. p. 37-42.
- CAMORS, J., *La importancia de la contextualización para proyectar la docencia*, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción*

- Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 121-158.
- CAMORS, J., *Historia reciente de la educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar*. Montevideo, Magró, 2009. 245 p.
- CAMORS J., *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo, Magró, 2014. 215 p.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*, 6ª. ed. Buenos Aires, Losada, 1967. 382 p.
- ETCHEGOYEN, M.A., *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*, 2ª. ed. Buenos Aires, Estela/La Crujía, 2006. 238 p.
- HEUGUEROT, C., Encrucijadas y laberintos en psicología de las instituciones, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 159-168.
- LEY GENERAL de EDUCACIÓN N° 18.437. 2008.
- MEIRIEU, Ph., *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós, 2016. 228 p.
- MIALARET, G., *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra, Unesco, 1985. 110 p.
- MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2001. 122 p.
- MOYANO, S. *Los debates actuales en Pedagogía Social y su relación con el ejercicio profesional de los educadores sociales*, Exposición en el Seminario Internacional «Pedagogía/Educación Social. Problemas académicos y de formación», 2005, Buenos Aires.
- NÚÑEZ, V., *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999. 176 p.
- SÁEZ, J., *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid, Dykinson, 2003. 200 p.
- SCHON, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós, 1987. 310 p.
- SENNETT, R., *El artesano*, 2ª. ed. Barcelona, Anagrama, 2010. 406 p.
- TRILLA, J. *La educación informal*, 2ª. ed. Barcelona, PPU, 1987. 315 p.
- Unesco, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Unesco. 1990.