

COLECCIÓN: CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL II

# COMPONER SABERES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Investigar, sistematizar y narrar



  
**Isadora**  
EDICIONES

Diego Silva Balerio • Paola Pastore • Hernán Lahore

PROYECTO  
**ANII**

  
Instituto Académico de Educación Social

  
REPE

 **ANEP** CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN

Colección: Cuadernos de Educación Social II

# COMPONER SABERES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Investigar, sistematizar y narrar



Diego Silva Balerio • Paola Pastore • Hernán Lahore

PROYECTO  
**ANII**

  
REPEs

  
Instituto Académico de Educación Social

 **ANEP** | CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



### **Construir saberes en la práctica educativa**

Investigar, sistematizar y narrar

ISBN: 978-9915-42-631-0

Autores/as:

Diego Silva Balerio - Paola Pastore - Hernán Lahore

Material de distribución gratuita, financiado por ANII

© 2024 Isadora Ediciones

Cornelio Cantera 2849 - 094478584

edicionesisadora@montevideo.com.uy

Montevideo, Uruguay

Diseño de Portada & Editorial

Raúl García / ranamvd@gmail.com

Distribuye: América Latina 18 de Julio 2089

(+598) 2409 5536 / 2409 5568 / 2401 5127

Montevideo, Uruguay

libreria@libreriaamericalatina.com

---

Prohibida la reproducción parcial o total de la presente obra sin la autorización expresa y por escrito del editor.

## **Agradecimientos**

A más de 600 colegas, educadoras y educadores sociales, que brindaron sus opiniones y aportes para construir este estudio.

A los más de 40 expertos nacionales e internacionales que contribuyeron con sus reflexiones y opiniones para componer relaciones de saberes en el campo de la educación social y pedagogía social.

FSED\_3\_2021\_1\_171144

Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga - 2021

Proyecto: Componer los saberes de las prácticas entre formación, experiencia e investigación

REPES (Red de estudios de pedagogía social y [de]subjetivación), equipo de investigación que desarrolla proyectos de investigación desde el Departamento de pedagogía social, Instituto Académico de Educación Social, Consejo de Formación en Educación, ANEP.

Contacto: repes@cfe.edu.uy

### **Equipo de investigación**

Responsable científico: Dr. Diego Silva Balerio

Investigadores: Ed.Soc. Paola Pastore y Mag. Hernán Lahore

Asistente de investigación: Mag. Mariana Tenenbaum (Primer censo nacional de educadoras y educadores sociales)

	Pág.
► <b>CONTENIDO</b>	
Prólogo	9
<i>Pasión por componer</i>	9
Presentación	14
<b>CAPÍTULO 1</b>	21
<b>1. Situación y desarrollo del campo profesional de la educación social</b>	23
Presentación de los datos del censo	23
Características sociodemográficas	26
Distribución por sexo y género	26
Estructura de edades	27
Lugar de nacimiento y residencia actual	27
Ascendencia étnico-racial	29
Afinidad política - ideológica	29
Religión	29
Discapacidad	30
<b>2. Formación en educación social</b>	30
Años de carrera, edades promedio de ingreso y de titulación	30
Otras formaciones de grado y posgrados	32
Opiniones sobre la formación	33
<b>3. Situación ocupacional</b>	34
Nivel de ocupación	34
Cantidad de empleos	34
Trabajo principal	35
Ámbito e institución de trabajo	35
Trabajo en el campo profesional	37
Atención directa	37
Otras tareas	39
Remuneraciones	39
<b>4. Asociación profesional</b>	40
Conocimiento de ADESU	40
Afiliación a ADESU	40
<b>5. Resumen del Censo ocupacional de Educadoras y educadores sociales en el Uruguay</b>	40
<b>CAPÍTULO 2</b>	45
Componer saberes entre formación, experiencia e investigación	47
Presentación	47

Grupos de expertos	48
Conclusiones: Consensos de los expertos	56
<b>CAPÍTULO 3</b>	59
<b><i>Escribir las prácticas: una posición política y un modo de producción de la pedagogía social</i></b>	61
De la narración y la comprensión de la experiencia a la producción académica	62
<b><i>La sistematización como modo de producción de conocimiento en pedagogía social</i></b>	69
Pedagogía social como práctica y teoría	71
<b><i>Siete razones que sostiene la sistematización de las prácticas socioeducativas</i></b>	78
¿Por qué sistematizar la práctica profesional? Presentamos a continuación algunas razones, provocaciones o excusas que convocan a sistematizar	78
1. Práctica de preservación de los saberes	78
2. Recuperar lo singular	78
3. La práctica educativa es inseparable de su contexto	79
4. Gesto de explicitación	79
5. Proceso de aprendizaje para quien sistematiza	80
6. Sin aplicacionismos	80
7. Comprender en profundidad para cambiar	80
<b><i>La sistematización no es un estudio de caso</i></b>	81
<b><i>Dos ejemplos de la sistematización pedagógica</i></b>	82
<b><i>Modelo de educación social como matriz para sistematizar</i></b>	84
<b><i>Tres momentos del proceso de sistematización de prácticas socioeducativas</i></b>	88
Momento descriptivo (I)	88
Momento comparativo (II)	89
Momento analítico-creativo (III)	90
<b><i>Narrar las prácticas como autoformación y método profesionalizador</i></b>	90
Ejercicio para componer un modo de narrar	93
¿Qué contar?	94
¿Cómo contar?	95
<b><i>Epilogo: escribir, releer, corregir</i></b>	96
Pedagogía social como práctica de memoria, transmisión y creación	97
Claves para situar la escritura en las prácticas socioeducativas	98
<b><i>Bibliografía</i></b>	103

► **Prólogo**

**Pasión por componer**

Segundo Moyano Mangas

Este Cuaderno para educadores proviene de la investigación realizada durante julio de 2022 hasta julio de 2023 “Componer los saberes de las prácticas entre formación, experiencia e investigación” Si atendemos al significado de la palabra componer en el título elegido por los autores para su proyecto, este trabajo final debería organizar, armar, integrar, conformar, e incluso restaurar o restituir. Posiblemente casi todas esas acciones, de una manera u otra, están presentes a lo largo del recorrido que les ofrecen Hernán Lahore, Paola Pastore y Diego Silva. E incluso también de los sentidos figurados de la palabra, tales como crear o ataviar. Antes de avanzar en la invitación formal a la lectura del libro, desearía detenerme en el significado central y en los efectos considerables que tiene el acto de investigar (como acción y efecto de componer), tal y como ellos lo abordan, en el campo siempre controvertido, tensionado y complejizado de la Educación Social. Abordar los cruces entre la formación, la experiencia y la investigación para dar cuenta de la construcción de saberes y la sistematización de las prácticas profesionales, supone un paso adelante en los modos de producción de conocimiento y de sentido de esas mismas prácticas socioeducativas. Y los autores se han empeñado en realizar ese paso de prestigio y de dedicación apostando por la rigurosidad de la investigación. Tuve el enorme honor de participar en la ciudad de Montevideo de algunos encuentros del proceso con el equipo de investigación. Unos momentos que podría describir con muchos calificativos académicos e, incluso, analizando la idoneidad de las propuestas metodológicas o la capacidad superlativa de compartir criterios, tiempos y modalidades de trabajo. Sin embargo, el núcleo sobre el que pivota el equipo de investigación es la pasión por lo que investiga. El deseo como motor que habilita posibilidades diversas de disensos y consensos. Pero que, sin duda, dota

al equipo de una potencia de trabajo impresionante. Pasados ahora ya unos meses, este aspecto se ha resignificado después de leer el producto de esas horas, días y meses de dedicación apasionada. Y seguro que más de uno se puede preguntar: pero ¿por qué?; ¿por qué esa sorpresa ante la pasión que se supone inherente al que investiga? ¿No es precisamente ese el motor central para abordar las hipótesis y objetivos propuestos? Una respuesta excesivamente inmediata vendría a corroborar esa versión, esa correlación de actos entre la pasión y la investigación. Ahora bien, los últimos tiempos no están abonando esta afirmación.

Las lógicas universitarias actuales están promoviendo (habrá quien piense que de manera premeditada) una tendencia a pensar la investigación en términos individuales (e individualizantes, pese a realizarlas con otros). Sobre todo, como garante de una carrera académica personal a la que no le importe en demasía el sustrato, el aporte y el recorrido de sus investigaciones. Esas mismas lógicas que ponen en primer plano la publicación de resultados en revistas autodenominadas de prestigio internacional, pero que luego sólo acaban leyendo los mismos académicos (en el mejor de los casos). No se les ocurra escribir sus conclusiones en un libro de una editorial de proximidad o publicar en las revistas profesionales ya que acaban siendo, entonces, considerados artículos de divulgación y no artículos científicos. Seguramente, no siempre es así (aunque cada vez es más habitual). Y, posiblemente, me esté basando en algo tan poco científico como una sensación o una intuición (aunque también uno puede visitar los requisitos de acceso a categorías docentes en las universidades públicas y/o privadas). Sea como fuere, ello está produciendo dos efectos, a mí entender y entre otros, que considero remarcables para intentar mostrarles el porqué de la oportunidad y la invitación a la lectura de este trabajo, incluso en términos de necesidad para la profesión y para el avance de los saberes en el campo de la Pedagogía Social, en tanto disciplina académica de referencia de la Educación Social.

El primero de los efectos hace referencia a la sensación de que se está optando por abandonar algo de aquello que el pedagogo Philippe Meirieu ya avanzaba: “La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica” (1998: 92), por lo que hay que tener en cuenta también la impredecibilidad y la incertidumbre inherentes al campo educativo. Abandonar, por lo tanto, esa idea es acercarnos a entender la educación social desde las certezas de las acciones humanas y, ello, nos aleja de la noción tan presente en nuestro campo de pensar la educación social como un antidesestino. Es decir, insiste Meirieu: “[la investigación pedagógica]... se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico” (op.cit.:91-92). Una cierta cura de humildad nos puede ayudar a enmarcar nuestras aportaciones pedagógicas de reflexión y análisis, para así intentar seguir avanzando en el entendimiento de las acciones socioeducativas y de las prácticas profesionales.

Y el segundo de los efectos se refiere a la impresión de que las investigaciones en el campo socioeducativo tienen cada vez más recorrido por fuera de los entramados universitarios. Insisto en la impresión, pero en los últimos tiempos comienzan a emerger otros lugares híbridos, conformados por profesionales de las prácticas y de las agencias de formación, que apuestan por investigaciones (muchas veces infra financiadas o simplemente no financiadas) que abordan trabajos rigurosos de indagación, de producción y de reflexión compartida. El porqué de este efecto posiblemente deberíamos buscarlo en las condiciones draconianas que se le exige al profesorado para acceder y liderar proyectos competitivos y financiados en el campo concreto de la acción socioeducativa. Pero también, y, sobre todo, porque la flexibilidad de estos espacios de investigación permite la incorporación del mundo profesional en términos de igualdad de acceso a la investigación. En la universidad, pese a intentos muy loables, el mundo profesional acaba siendo el convidado de piedra útil de las investigaciones. Esos lugares híbridos facilitan el intercambio de

saberes y la creación de nuevos, alimentan posibles recorridos de las experiencias más allá de lo anecdótico, e incluso permiten dar un lugar a la escritura, a la lectura compartida y al pensar de cada uno y con los otros.

Sin duda, la posibilidad que abre esta investigación en términos de poner en valor esa hibridación, esa participación activa y esa emergencia de saberes profesionales es un alimento para la pasión. Sobre todo, en términos de construir tiempos y espacios compartidos donde la narración de las prácticas permita, tal y como señalan los autores en su trabajo, asomar líneas de transmisión, de reproducción y de creación de saberes acerca del recorrido histórico de la Educación Social en Uruguay. Y me atrevo a señalar que no sólo de Uruguay, ya que esta investigación muestra un camino a explorar en aquellos territorios que han transitado por experiencias similares.

Antes de dejarles continuar transitando por la lectura que les ofrece, me detengo lo más brevemente posible en el último aspecto que me interesa destacar. Se refiere al último elemento de la tríada seleccionada en el subtítulo del Cuaderno: narrar. Los autores ya explican el sentido de esa narración, el valor de lo escrito y la función de la transmisión en el campo profesional de la educación social. Detenerme aquí es solo reivindicar e insistir en la escritura, en tanto soporte de la narración, como acto político. Paola, Hernán y Diego ya lo hacen en el texto. Por supuesto. En los tiempos que nos atraviesan respecto de las políticas sociales y las políticas educativas se hace, si cabe, más necesario ponerse a escribir. Y ponerse a escribir como un ejercicio de reflexión compartida. El acto de escritura puede ser un acto radical de soledad. Sin embargo, también es el producto de un proceso indispensable de colaboración con otros, de participación conjunta y de intercambio. Ponerse a escribir en estos tiempos es reivindicar los trayectos históricos de una profesión, de una práctica, de una formación y de una experiencia de compromiso ético, político y pedagógico. La escritura, como la lectura, tiene efectos de fijación de lo pensado, de lo analizado, de lo reflexionado. Y en tanto construye sentido,

se torna más necesaria que nunca para contrarrestar empujes que intentan desarmar lo andado.

Espero no haber transmitido una sensación de “cualquier pasado fue mejor”. Nada más lejos de mi intención ni de mi pensamiento en esos términos. Ahora bien, compartirán conmigo que, recuperando y parafraseando una célebre canción del grupo español Golpes Bajos, vivimos “Malos tiempos... para la pasión pedagógica”. El antídoto parece pasar por investigar, sistematizar y narrar las experiencias en tanto instrumentos de transmisión y creación, aderezando y componiendo ese trabajo con mucha pasión.

Segundo Moyano Mangas  
Barcelona, Abril de 2024



## Presentación

El cuaderno para educadores N°2 es un producto de la investigación “Componer los saberes de las prácticas entre formación, experiencia e investigación” (IAES, CFE, ANII, 2023) donde exploramos las relaciones que se establecen entre tres espacios de transmisión, reproducción y creación de saberes en el campo profesional de la educación social. Para ello convocamos un conjunto de actores<sup>1</sup> que nos aportaron sus reflexiones acerca de los saberes de la formación, de la experiencia profesional, y de la investigación donde se consignan relaciones, conflictos y sinergias.

Desde hace más de tres décadas existe, en Uruguay, la formación de educadoras y educadores sociales, que actualmente se desarrolla en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE) de ANEP. En 1989 se produce un punto de inflexión, la Escuela de funcionarios del INAME, da respuesta a la preocupación institucional por la formación de sus funcionarios, ofertando la carrera de educación social que se abre a la sociedad. En ella convivieron, desde el inicio, funcionarios del organismo que se forman en conjunto con otros estudiantes interesados en la nueva formación en educación que se brinda en el ámbito público.

En el año 1997 comienza una nueva etapa que está marcado por dos hitos, un nuevo plan de estudios con énfasis pedagógico<sup>2</sup> y el reconocimiento por parte del MEC del nivel terciario de la carrera. En 2011, como

<sup>1</sup> Expertos de acuerdo con el Método Delphi, como conocedor por excelencia de un ámbito o práctica.

<sup>2</sup> Con el apoyo de la cooperación española el nuevo plan de estudios se nutre de los aportes de destacados profesores la pedagogía social, José Ortega Esteban los recuerda de este modo “De las universidades españolas fuimos como técnicos, Violeta Núñez de la Universidad de Barcelona y yo de la Universidad de Salamanca. Fueron dos estancias de unos diez días cada una, en las que estuvimos en reuniones y charlas con los compañeros del centro y del INAME, conformando un plan de estudios de la carrera de Educadores Sociales, organización y contenidos, listado de libros incluidos en la biblioteca del centro al respecto y creación de un aula informática. Fueron jornadas muy satisfactorias para todos. Eran los compañeros de Uruguay, un grupo de profesionales muy preparados y voluntariosos del que aprendimos, al menos yo, muchas cosas.” (Ortega Esteban, 2020: 299)

resultado de procesos colectivos que impulsaron estudiantes, egresados y docentes del CENFORES, tomando como sostén normativo lo que establece el artículo 32 de la Ley General de Educación, se produce un cambio de institucionalidad pasando a ser parte de la oferta formativa del CFE y un nuevo plan de estudios en estrecha relación con la formación de maestros y profesores.

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, además de en Montevideo, en los departamentos de Artigas, Canelones, Colonia, Maldonado, Paysandú, Rivera, y Treinta y Tres.

Si bien los orígenes de lo que hoy denominamos educación social existe en nuestro país como práctica desde hace más de un siglo y se enfocó en la atención de los “menores material y moralmente abandonados y delincuentes”, tal como los nombra el Código del Niño de 1934, desde fines del siglo XIX aparecen mandatos institucionales orientados a la instrucción y disciplinamiento de ciertas infancias y adolescencias. (Pastore, Silva Balerio: 2016)

“El proceso socio histórico llevó a la división del universo de la infancia en dos categorías claramente diferenciadas: La división de la infancia en niños y menores llevó a la construcción de institucionalidades diferenciadas este proceso tuvo como corolario el desarrollo de una nueva profesión en Uruguay: el educador social.” (Fryd, Pastore, Silva Balerio, 2024: 191)

En la confluencia del campo de las políticas sociales con lo educativo se ha ido conformando el campo de la educación social (Silva Balerio, 2015). Históricamente: educadoras y educadores sociales han desarrollado sus prácticas en dispositivos de protección y promoción de las infan-

cias y adolescencias: clubes de niños, centros juveniles, proyectos calle, hogares, centros de privación de libertad, proyectos de medidas no privativas, proyectos de atención a personas con problemas de consumo de sustancias, proyectos laborales y programas de revinculación al sistema educativo formal, entre otros. Poco a poco el campo se amplió, incorporándose la figura del educador social en la educación media, en el trabajo con personas adultas, en el campo de la salud mental, y la protección social entre otros. Este breve listado da cuenta de un campo profesional amplio y diverso, pero también dinámico.

La amplitud y heterogeneidad del campo profesional se construyó a impulso de los propios profesionales y de las instituciones que fueron reconociendo el valor social de sus desempeños profesionales en el campo socioeducativo. A pesar de ello, observamos un desacople entre el desarrollo profesional, la inserción laboral en proyectos e instituciones; y la producción teórica y metodológica que aporte a la mejora permanente de las prácticas. El debilitamiento de todas las estructuras académicas en el CFE, y en particular el desmantelamiento de los departamentos de prácticas, pedagogía social y fundamentos de la educación en 2021 marca un hito de retroceso en los procesos de construcción del campo académico.

Este estado de situación impulsó el desarrollo de esta investigación que aporta desde el campo de la pedagogía social a la producción de saberes de los profesionales de la educación social a partir de activar procesos reflexivos y que incentiven la producción escrita sobre la experiencia de sus prácticas. Partimos de tres premisas:

- a) todo proceso de investigación organiza acciones, técnicas y metodologías para producir conocimiento;
- b) las prácticas socioeducativas son una fuente valiosa de saberes que se ponen de manifiesto cuando educadoras y educadores sociales ejercen su profesión; y,

- c) esos saberes, en general, mueren diluidos en la inercia de las prácticas institucionales por ausencia de sistematización y publicaciones que permitan transmitir los saberes que emergen de las prácticas.

Dado que ese conocimiento se sostiene en las acciones y decisiones que toman las educadoras y educadores en su práctica educativa, partimos del supuesto que esos agentes de forma explícita o implícita, incluso de modo inconsciente, organizan estructuras conceptuales que fundamentan y dan sentido a sus decisiones cotidianas. Explican las razones de sus acciones y dan sentido a la acción buscando algunos efectos que consideran significativos para modificar la situación los sujetos de la educación. Generalmente, la potencia de esa reflexión teórica -y práctica- se diluye por la ausencia de procedimientos para organizar y dar sentido profesional, lo que disgrega las oportunidades de aprender y mejorar las prácticas. La precariedad laboral y las escasas condiciones para la reflexión sobre lo actuado, y para proponer alternativas, conspira con el proceso de profesionalización entendido como continuum de reflexión-acción.

Nos posicionamos en una pedagogía social que “postula que no hay necesariamente una relación de correspondencia unívoca entre la ciencia y lo real (en esto se diferencia del positivismo); pero sí establece que las teorías son capaces de explicar algo de lo real (y en eso se diferencia del idealismo)” (Núñez, 2010: 308). Como sostiene Houssaye (2014), un pedagogo es un practicante teórico de la acción educativa, en tanto tiene que lidiar cotidianamente con el trabajo educativo que contiene de forma indisoluble un magma de teoría y práctica. La práctica es acción que encarna un modo de pensar con repercusiones en lo real. Las concepciones sobre los sujetos, sus posibilidades y formas de aprender, las funciones y responsabilidades de los educadores, la finalidad de las organizaciones, solo por mencionar tres aspectos, tiene consecuencias prácticas en el ejercicio de la educación. Como refiere Agamben -citando a Zenón-, cuando

reconstruye la arqueología del oficio, la práctica de un oficio comporta una acción con una razón plausible (Agamben, 2012). Una acción que no es inevitable y necesaria, sino una decisión profesional, más o menos argumentada, que tiene intención, dirección y prevé un resultado. Este último podrá ser posible, esperable o deseado, pero cada acción educativa supone una expectativa de cambio acerca de la situación del sujeto de la educación.

Luzuriaga (1960) sostiene que quien educa necesita una doble preparación para el ejercicio de su profesión: cultura general y técnica pedagógica. Implica, para educadoras y educadores sociales, poner en juego un saber respecto a la función a ejercer y un saber sobre la materia a transmitir: la cultura (Moyano, 2012). Más allá de aquellos que son objetivables de las disciplinas, en relación con los saberes “propios” del educar Frigerio (2012) señala que el ejercicio de una profesión involucra un saber acerca de lo que se trata, que pone de manifiesto una manera de entenderla. Alliaud (2017) analiza la relación entre teoría y práctica destaca que, generalmente, existen modelos dicotómicos que separan el saber y el hacer, en la búsqueda de superar esta relación disociada entre teoría y práctica propone como categoría una tercera vía: los saberes del oficio. Se refiere a los saberes de la experiencia, que no siempre se presentan ordenados y sistematizados como conocimientos para la formación. Para recuperar y transmitir esos saberes, propone una cadena de producción pedagógica compuesta por los siguientes eslabones: de los conocimientos prácticos, hacia los saberes de la experiencia, de éstos hacia la producción de un saber pedagógico, y finalmente, de estos últimos hacia la formulación de un conocimiento generalizable. (Alliaud, 2017: 78-79)

Quien educa, durante el desarrollo de su oficio va construyendo una relación consigo mismo y su trabajo. Como señala Larrosa el saber de la experiencia es “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que

uno es”. (1998: 23) Se trata del saber del oficio, entendido como el modo en que uno hace su trabajo (Alliaud; Antelo, 2011).

¿Qué relaciones se entretienen entre los saberes de la formación, los saberes de la práctica profesional y los saberes de la investigación? Esta pregunta constituyó el centro de la investigación. Para poder desarrollar el estudio nos propusimos en primer lugar realizar un censo ocupacional, el cual permitió tener información ordenada y sistematizada acerca de los desempeños laborales de educadoras y educadores sociales en nuestro país. Desde este entramado, en una segunda instancia pusimos en diálogo los tres tipos de saberes (de la formación, de las prácticas y de la investigación) constitutivos del campo profesional de la educación social. Para ello decenas de expertos brindaron sus opiniones y valoraciones que nos permite componer una reflexión cualitativa sobre esas relaciones. A este proceso le sumamos un estudio de dinámicas del campo profesional, que lo realizamos analizando los llamados laborales de los últimos 5 años, y un análisis comparativo de los planes de estudio de la formación en Educación Social en las diferentes etapas.

**Este texto se propone avanzar en cuatro aspectos:**

- a) una breve descripción de la situación y el desarrollo del campo profesional de la educación social a partir la implementación del primer censo nacional de educadoras y educadores sociales, se recogen datos sociodemográficos, situación ocupacional y formativa, y las valoraciones sobre la formación inicial y otras temáticas relevantes del devenir profesional;
- b) un análisis sobre los consensos a los que arribaron los expertos consultados sobre la construcción de saberes en el campo de la educación social y la pedagogía social;

- c) la posición pedagógica del equipo de investigación sobre la escritura de las prácticas como un ejercicio político y profesional en nuestro campo de estudios; y
- d) algunas herramientas concretas -sistematización de prácticas y narración de experiencias-para que cada educadora y educador, sólo o en equipo, pueda ordenar elementos de sus prácticas que les permitan aprender de ellas y comunicarlo a otros para que sea transmisible a las nuevas generaciones.

En particular partimos de dos hallazgos de esta investigación que emergieron del grupo de expertos que sostienen que:

- La construcción de saberes a partir de la experiencia profesional requiere algún tipo de trabajo reflexivo, interpretativo o analítico por parte de educadores/as sociales.
- El trabajo reflexivo, interpretativo y analítico sobre la experiencia profesional requiere de apoyos para que se formalice y sea transmisible.

Este cuaderno ofrece una tentativa (Deligny, 2009) para estimular procesos de construcción de saberes de la experiencia profesional que educadoras y educadores despliegan cotidianamente en sus prácticas, una herramienta accesible que promueva la escritura. Solas/os o en equipo creemos que incorporar la escritura de las prácticas como un modo de hacer profesional promoverá el acceso y la producción a novedosos saberes. Escribir sobre las prácticas para aprender en ese proceso mejora las condiciones del ejercicio profesional, y amplía la circulación de saberes sobre los diferentes modos de ejercer la educación social.

# Capítulo 1

## ► **Situación y desarrollo del campo profesional de la educación social**

### **Presentación de los datos del censo<sup>3</sup>**

La producción de conocimiento sobre los procesos de profesionalización en el campo de la educación social no registra antecedentes en nuestro país, tomamos la decisión metodológica de integrar insumos recogidos con distintas técnicas para componer un cúmulo de datos que nos permita comprender la construcción de una profesión con tres décadas de existencia, a partir de la relación entre saberes que se ponen en juego en instancias distintas del devenir profesional.

Iniciamos el proyecto con el estudio cuantitativo a partir de un censo profesional que nos permitió recoger datos sociodemográficos de las educadoras y educadores sociales, de su situación ocupacional, sus valoraciones acerca de su propia formación inicial y un conjunto de opiniones sobre temas de interés profesional basadas en las hipótesis que formulamos en el proyecto de investigación.

El equipo de investigación trabajó en forma conjunta con un informático y una socióloga experta en demografía y estudios de población con quienes supervisamos el diseño del formulario del censo e implementamos el proceso de recogida y procesamiento de datos de forma autoadministrada.

A partir de un acuerdo con la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) se realizó una amplia difusión por correo electrónico,

---

<sup>3</sup> Para ampliar información sobre el 1er Censo nacional de educadoras y educadores sociales se puede visitar el repositorio institucional RIdAA-CFE: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2737>

WhatsApp y redes sociales para divulgar la realización del 1er censo nacional de educadoras y educadores sociales.

En 1993 se tituló la primera educadora social en Uruguay en la Escuela de funcionarios del INAME.

Desde ese año y hasta octubre de 2022 se han titulado 875 educadoras y educadores sociales en el país. De ese total, 686 lo hicieron en INAU (78.4%) mientras que 189 en ANEP (21,6%).<sup>4</sup>

El pasaje de la carrera en 2011 al CFE ha permitido el desarrollo de la formación en varios departamentos del país, hasta ese entonces circunscrita exclusivamente a Montevideo. La nueva propuesta de regionalización de la ANEP, que afecta a todos los subsistemas educativos, establece la existencia de seis regiones en el territorio nacional:

- Litoral Norte - departamentos de Artigas, Salto y Paysandú
- Litoral Sur - departamentos de Río Negro, Soriano, Colonia y San José
- Centro - departamentos de Durazno, Flores y Florida
- Noreste - departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo
- Este - departamentos de Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha y Maldonado
- Metropolitana - departamentos de Canelones y Montevideo

De acuerdo con ello, la formación en educación social en CFE está o ha estado presente en el regional Norte en los IFD de Artigas y Paysandú, en el Nordeste en el IFD de Rivera, en el Litoral Sur en el CERP de Colo-

<sup>4</sup> En 1990 la primera generación de educadoras y educadores sociales inicia los cursos en la entonces Escuela de Funcionarios del INAME, posteriormente denominado como Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del INAU. A partir del año 2011 la carrera pasa a la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE) dependiente de la ANEP.

nia, en el Este en el IFD de Treinta y Tres y en el CERP de Maldonado, y en la zona Metropolitana en el IFD de Canelones y en el IFES de Montevideo. Sólo en el regional Centro hasta el momento no se ha implementado la formación.

*En la zona metropolitana está la mayoría de los egresados, 91%, 686 egresados del Cenfores y 110 del CFE. En la región litoral norte hay 43 egresados, en el este 27, en el Nordeste 9, mientras que no se registras egresados en las regiones litoral sur y centro.*

El censo se desarrolló mediante un formulario web autoadministrado. Completaron con éxito el formulario 522 personas, 358 tituladas en INAU (69%) y 164 en ANEP (31%). Dicha cantidad de personas censadas representa el 61,8% del total de educadoras y educadores sociales en Uruguay. Considerando los universos posibles por institución formativa, participaron del censo un 52% de las personas tituladas en INAU y un 91% en ANEP.<sup>5</sup>

*La cobertura en el total de educadoras/es sociales que realizaron el censo por institución de titulación es muy distinto. Mientras que participaron el 52% de los titulados en Cenfores, lo hicieron el 91% de los titulados en el CFE. Un aspecto significativo que impacta en la cobertura es el año de titulación, ya que la menor participación es de los egresados en las generaciones más antiguas del Cenfores, lo que está asociado a la accesibilidad ya que las bases de datos de correos electrónicos y teléfono están muy desactualizadas, lo que dejó a la difusión por redes sociales como el único medio para que los profesionales se enteraran de la existencia del Censo. Asimismo-*

<sup>5</sup> Otras 173 personas no completaron la encuesta en su totalidad, por lo que la información recogida es parcial y no fue incluida en la sistematización de los datos.

*mo, la cobertura de las últimas generaciones del Cenfores y de todas las generaciones del CFE es muy alta.*

A continuación, se presenta la información relevada organizada en cinco módulos: características sociodemográficas, formación en educación social, situación ocupacional y finalmente, aspectos relacionados a la asociación profesional.

## 1. Características sociodemográficas

### **Distribución por sexo y género**

Las personas tituladas en educación social son un colectivo altamente feminizado, integrado en un 84% por mujeres. Esta situación es característica de las profesiones educativas y del campo de lo social: según el censo docente de la ANEP del año 2018 el 78,1% son mujeres; mientras que en la licenciatura de trabajo social el 95,8% son mujeres de acuerdo con datos del censo de la Facultad de Ciencias Sociales de 2004.

*Distribución por sexo de las y los titulados en educación social, los egresados del Cenfores son 84% mujeres y 16% varones, mientras que en el CFE es casi idéntica: 85% y 15%, se mantiene estable en ambas instituciones formadoras.*

Se incorporó la variable identidad de género en la consulta con el objetivo de relevar de forma amplia las identidades del colectivo profesional, dando la opción de reserva (NS/NC).

*Entre los titulados en Cenfores la distribución por género es 83% mujer, 16% varón, 1% NS/NC, mientras que no se registran casos de población tras o no binario. En el CFE, la identidad de género es 84% mujer, 13% varón, 2% no binario, 1% NS/NC, sin registro de población trans.*

### **Estructura de edades**

Participaron del censo personas entre 24 y 71 años, siendo la edad promedio de 41,2 años. Como era esperable las personas tituladas en ANEP son más jóvenes que las de INAU, en promedio 8 años menores, siendo mayor la brecha entre los varones al alcanzar los 10 años. Debe recordarse que la formación en Educación Social comenzó a desarrollarse en el CFE en 2011 por lo que se trata de generaciones más recientes, y que además la cobertura del Censo tuvo mayor representación de estas generaciones en comparación con las de INAU.

*La edad promedio en los egresados del Cenfores es de 43,8 años (43,1 años en las mujeres, y 46,9 años los varones), mientras que el CFE la edad promedio es mucho más baja 35,8 años (35,6 años en las mujeres y 36,5 años los varones). El promedio general es de 41,2 años, 40,7 en las mujeres y 43,9 en los varones.*

Entre 30 y 49 años se ubican el 76,4% de las mujeres y el 65,9% de los varones, quienes tienen además una mayor acumulación significativa que las primeras en el grupo siguiente (50 a 59 años).

### **Lugar de nacimiento y residencia actual**

El 97% de las personas tituladas nacieron en Uruguay. El restante 3%, equivalente a 15 personas, se distribuyen entre varios países de América y Europa, destacándose Argentina con 8 personas.

*Uruguay (97%) el porcentaje restante 3%, 15 personas se distribuyen entre Argentina (8), Brasil (1), Bélgica (1), España (1), Suecia (2), Venezuela (1) y México (1).*

Entre quienes nacieron en Uruguay, un 64% lo hicieron en Montevideo, seguido de Canelones con un 6%, y en tercer lugar se ubican Artigas y Colonia que alcanzan un 4%. En términos generales, las personas tituladas en ANEP tienen mayor distribución territorial de nacimiento que las tituladas en INAU.

Sobre la residencia actual se destaca que el 97% de las personas censadas vive en Uruguay. España es el país donde se registra la mayor cantidad de residentes en el extranjero, con 7 personas tituladas, 6 en INAU y 1 en ANEP.

Para quienes viven en Uruguay, la distribución territorial en lo que respecta a la residencia actual muestra mayor dispersión entre las personas tituladas en ANEP, mientras que las de INAU se concentran en Montevideo y Canelones. De igual modo, también son altos los porcentajes de residentes en estos departamentos para ANEP, alcanzando en Montevideo y en Canelones un. Al mismo tiempo, las personas tituladas en ANEP tienen mayor porcentaje de residentes en Artigas, Rivera, Paysandú, Maldonado y Colonia, todos departamentos en los cuales se ha dictado la formación en educación social.

*La distribución territorial de los titulados en lo que respecta a la residencia actual muestra mayor dispersión entre los titulados del CFE. Los y las tituladas en el INAU se concentran en Montevideo y Canelones, 64% y 22% respectivamente. Al observar la residencia de los titulados en el CFE Montevideo alcanza a un 45% y Canelones al 19%. Los y las tituladas en el CFE tienen mayor porcentaje de residente en Artigas, Rivera, Paysandú, Maldonado y Colonia, todos departamentos en los cuales se ha dictado la formación en educación social en Institutos de formación docente dependientes del CFE.*

### **Ascendencia étnico-racial<sup>6</sup>**

Se observa un colectivo homogéneo auto percibido de raza blanca, con algunas leves diferencias entre mujeres y varones. Los varones presentan 5 puntos porcentuales más que las mujeres en la ascendencia indígena y 2 en la ascendencia asiática, consolidando un colectivo más heterogéneo con relación a la autopercepción étnico-racial de las mujeres quienes en un 90% de identifican con la raza blanca.

La pertenencia institucional arroja una diferencia relevante que no se identificó en la diferenciación por sexo; las personas tituladas en CFE tienen mayor ascendencia afro e indígena que las de INAU.

### **Afinidad política - ideológica**

La principal afinidad político - ideológica del colectivo es la *Izquierda* (74%), siendo la segunda opción más seleccionada el ítem *no se define* en un 20%. Se identifican algunas diferencias por sexo: las mujeres tienen mayores porcentajes en *Izquierda*, *derecha* y *no se define* que los varones, mientras éstos tienen mayor porcentaje en *centro izquierda*. Con respecto a la pertenencia institucional las personas egresadas de ANEP tienen menor porcentaje en *Izquierda* y *centro derecha*; mayor porcentaje en *no se define* y en *derecha*.

### **Religión**

El colectivo se define como ateo en un 42%, seguido por una posición agnóstica en un 20%, destacándose algunas diferencias por sexo e institución formadora. Los varones presentan mayor preferencia en am-

<sup>6</sup> En este ítem el formulario deba la posibilidad de marcar de forma afirmativa todas las opciones que la persona censada considerara apropiadas para sí.

bas categorías y las personas tituladas en INAU se definen en mayor proporción por el ateísmo.

### **Discapacidad**

Para identificar situaciones de discapacidad se solicitó a quienes participaron del censo que señalaran si tienen alguna dificultad para ver u oír, hablar, caminar o situaciones intelectuales que le impliquen limitaciones. Se destacan las dificultades para ver u oír en un 2%, con mayor concertación en los varones y en el colectivo de personas tituladas en INAU, que son quienes tiene mayor edad. En las otras dificultades relevadas se destacan porcentajes bajos de afecciones para ambos sexos.

## **2. Formación en educación social**

Para el análisis de la información recogida sobre la formación en educación social se utilizaron como variables de corte el sexo y el plan de estudios. En el caso de aquellas personas que cursaron en más de un plan de estudios, se tomó en cuenta aquél donde cursaron más del 50% de la carrera.

### **Años de carrera, edades promedio de ingreso y de titulación.**

La edad promedio de ingreso a la Carrera se ubica en torno a los 24,8 años, con una variación de 1,5 años por sexo. La edad promedio de ingreso se ha ido incrementando a lo largo de los años, mostrando sus valores máximos en las personas tituladas en ANEP con 27,1 años, casi 4 años más quienes se titularon en INAU.

*Edad promedio de ingreso es de 24,5 años las mujeres y 25,9 los varones. El promedio de años de titulación es de 6,4 años en las educadoras sociales, y de 6,6 años en los educadores sociales. Lo que significa un promedio de edad al momento*

*de la titulación que es de 31 años en las mujeres, y 33 años en los varones.*

El tiempo de cursado y finalización de la carrera en promedio es de 6.4 años, presentan los varones un valor apenas mayor que las mujeres. Asimismo, el promedio general se ha ido incrementando levemente con el cambio consecutivo de los planes de estudios.

*Con respecto al promedio de años de carrera el promedio está en 6.4 años de cursada, los varones presentan un promedio de años carrera apenas mayor que las mujeres y la cantidad de años se ha ido incrementando en los consecutivos planes de estudios, 6 años en 1er plan, 6,4 en el 2do plan y 6,7 en el tercer plan de estudios.*

Sin embargo, se debe tener en cuenta que el plan 2011, no sólo amplió la cantidad de cursos respecto al plan anterior, sino que extendió a cuatro años la duración de la cursada para luego estar en condiciones de realizar un trabajo monográfico final con defensa oral. Por su parte, el plan 1997 ya había sumado horas en cursos respecto al primer plan, pero sin extender los años de cursada que hasta ese entonces era de tres, más un período posterior para la elaboración del trabajo monográfico y defensa.

Consecuente con los datos anteriores, la edad promedio de egreso ronda los 31 años. Si analizamos por plan de estudios se mantiene la relación de incremento, las personas tituladas en ANEP tienen mayor edad de egreso.

*Con respecto a la edad promedio de egreso ronda en torno a los 31 años, los varones al tener mayor edad promedio de ingreso y más años de cursada son quienes egresan con más años, 32,71.*

*Si observamos por plan de estudios se mantiene la relación de incremento con los nuevos planes, los y las egresadas del CFE con quienes tiene mayor edad de egreso, entorno a los 33,8 años.*

*Si relacionamos la edad promedio al ingreso, el promedio de años de titulación y la edad promedio de titulación por planes de estudio se observa que en los dos primeros planes de estudios en el Cenfores la edad promedio de ingreso es idéntica, 23,7 años, mientras que en el CFE subió a 27 años. Con relación al promedio de años de cursada los dos primeros planes de estudios en el Cenfores la duración es de 6 años en el plan 1990 y de 6,4 años en el plan 1997, mientras que el plan de estudios 2011 del CFE dura en promedio 6,7 años. Ello significa que se incrementa la edad promedio de titulación en el Cenfores es de 30 años, mientras que en el CFE es de 34 años.*

### **Otras formaciones de grado y posgrados**

Una de cada cuatro personas tituladas en educación social tiene además otra formación de grado. Asimismo, un porcentaje levemente mayor, manifiesta tener formaciones de posgrado (28,4%).

*Accedieron a otra titulación de grado el 25% de las educadoras/es sociales, mientras que el 28% tienen formación de posgrados, principalmente diplomas y especializaciones. Solamente un 7% tienen formación de maestría y 1% de doctorado.*

Las formaciones de grado más reiteradas son: magisterio y profesorado de la ANEP, las licenciaturas en psicología, trabajo social y educación de la UDELAR. Como otras actividades formativas, también sobresalen la formación en educación sexual de SEXUR y la tecnicatura en Tiempo libre y recreación de la UCU. Las formaciones de posgrado se distribuyen

en Diplomas (23%), Especializaciones (11,3%), Maestrías (6,7%) y Doctorados (1%).

### **Opiniones sobre la formación**

Considerando una escala de 1 a 5, donde 1 es *muy mala* y 5 *excelente*, se propuso a las personas censadas que expresaran su opinión respecto a distintos aspectos de la formación: desde un punto de vista general, el componente teórico, las prácticas preprofesionales, el análisis de las prácticas, la investigación y la elaboración del trabajo monográfico final. Para cada uno de estos aspectos evaluados, las valoraciones recogidas se agrupan por planes de estudios.

Las evaluaciones respecto de la formación desde una perspectiva global, del componente teórico y de la formación en prácticas, para los tres planes de estudio se concentran en los valores de 3, 4 y 5. Ello demuestra una valoración positiva de la formación en estos aspectos entre las personas tituladas más allá del plan de estudios, existiendo una mayor acumulación en el valor 4 en los tres casos.

En referencia al análisis de prácticas, investigación y monografía de egreso la situación es menos homogénea, con valoraciones que abarcan toda la escala y existiendo diferencias entre los planes de estudios.

Sobre la perspectiva de análisis de las prácticas si bien tiene alta valoración en los niveles 3, 4 y 5 en su mayoría, para el primer y tercer plan de estudios se recogen opiniones en el primer nivel (*muy mala*).

La formación en investigación fue el ítem valorado con los niveles más bajos. En los planes 1 y 2 se concentra entre los valores 1, 2 y 3, pero el tercer plan de estudios tiene una distribución homogénea en todos los niveles del 1 al 5.

La valoración del proceso de elaboración del trabajo monográfico para la titulación tiene en los tres planes de estudios valoraciones ente 3 y 5, lo que demuestra ser un aporte relevante para el colectivo. Cabe destacar que también se encontraron opiniones en los valores 1 y 2, lo que da cuenta de aspectos a mejorar en este proceso.

### 3. Situación ocupacional

#### **Nivel de ocupación**

En la actualidad, el 95% de las personas tituladas en educación social cuentan con actividad laboral, no existiendo diferencias significativas entre mujeres (95%) y varones (96%).

Con relación a los grupos de edades, las personas jóvenes son las que presentan mayor actividad, con tan sólo un 2,4% que no se encuentran actualmente trabajando. Los grupos de edades intermedias mantienen niveles similares de actividad, en tanto dentro de las personas mayores de 70 años una declara estar jubilada.

Según el departamento de residencia, salvo en Rocha, el nivel de actividad laboral es mayor al 80%.

#### **Cantidad de empleos**

El 60,9% de las personas tituladas tiene un único empleo, siendo el porcentaje un poco mayor para mujeres (61,6%) que para varones (57%).

*Sobre el número de empleos se destaca que el 60,9% tiene un solo trabajo, el 35% tienen dos y el 4,6% tres. Sobre el multi empleo se destaca paridad entre varones y mujeres entre los que tiene dos trabajos; al consultar por un tercer trabajo los*

*varones se destacan sobre las mujeres, el 7,6% tiene 3 empleos mientras en que las mujeres tan solo el 4,1%.*

*Se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de empleabilidad según departamento de residencia actual, mientras que, en Montevideo, Canelones, Cerro Largo, Florida, Lavalleja, Paysandú, Rivera, Rio Negro, Salto, San José, Soriano y Tacuarembó oscila entre el 96% y el 100%, otros departamentos como Artigas, Colonia, Maldonado o Treinta y tres se encuentra en alrededor del 80%.*

#### **Trabajo principal**

A la hora de caracterizar la situación ocupacional de las personas tituladas, para el caso de aquellas que tienen más de un empleo, sólo se tomó en cuenta el trabajo principal, definido como aquel que supone una mayor carga horaria de trabajo.

En promedio, educadoras y educadores le dedican 33hs semanales a su trabajo o trabajo principal, tanto en mujeres como en varones.

*El 60,8% del colectivo profesional tiene un trabajo, 61,6% de las mujeres y 57% de los varones; el trabajo principal es en promedio de 33 horas semanales.*

#### **Ámbito e institución de trabajo**

Se consideraron tres categorías para definir el ámbito laboral: público, privado con fondos públicos y netamente privado. El ámbito privado con fondos públicos refiere a un conjunto de servicios y proyectos que son ejecutados por entidades privadas - asociaciones civiles, cooperativas, entre otras - pero cuyo principal financiamiento proviene de fondos públicos a través convenios con INAU, MIDES, ANEP, entre otros.

El mayor porcentaje de empleos de las personas tituladas son del ámbito público, con mayor concentración en mujeres (68%) que en varones (64%). Un poco más del 20% trabaja en el ámbito privado con fondos públicos, mientras que es bajo el porcentaje en el ámbito netamente privado, existiendo en esta menor presencia de mujeres.

*9 de cada 10 profesionales se desempeñan en el ámbito de las políticas públicas, y las mujeres registran más presencia en instituciones públicas (68%) respecto de los varones (64%).*

*El INAU es la institución con mayor concentración de educadores y educadoras sociales (31,8%), la ANEP un 16,3% y el MIDES con 10%. En la ANEP menos de 1% se desempeñan en el CFE.*

*Luego un conjunto de instituciones: INISA (2,9%), MEC (2,4%), IM, INR y ASSE presentan 1 y 2%, UDELAR, INEFOP, Ceibal y BPS son se desempeñan menos de un 1%.*

*El 11,2% del colectivo profesional se desempeña en ámbitos instituciones privadas, entre ellas se destacan OSC (5,2%), Cooperativas (2,9%) e instituciones educativas (2,4%).*

La distribución por sexo en las instituciones de trabajo muestra algunas características relevantes: en INAU - que representa la mayor concentración de profesionales - gran parte son mujeres (87%) y en ANEP - segundo espacio de concentración - se mantiene la tendencia de mujeres en igual nivel. Sin embargo, en el CFE se observa la situación inversa con un 67% de varones. Cabe señalar que esta distinción del CFE separado del total de la ANEP se realiza para observar el impacto de la integración de mujeres y varones en la formación profesional. Por su parte en la Udelar, también espacio de formación profesional, solamente hay educadores sociales varones trabajando.

### **Trabajo en el campo profesional**

El 84% de las personas tituladas considera que su trabajo es parte del ejercicio de la profesión.

*El 83% de las educadoras sociales y el 90% de los educadores sociales se desempeñan ejerciendo la profesión.*

Al observar el trabajo en campo profesional por departamento de residencia, Rivera y Treinta y Tres son los que presentan niveles más bajos de empleabilidad. Cerro Largo, Artigas y Florida alcanzan al 50% de trabajos profesionales en el campo socioeducativo seguidos por Durazno, San José y Paysandú.

*Al observar el trabajo en el campo profesional por departamento de residencia se hallaron diferencias importantes, Rivera (33%) y Treinta y Tres (40%) son los que presentan niveles más bajos de empleabilidad en campo profesional; Cerro Largo, Artigas y Florida alcanzan al 50% de trabajos profesionales en el campo socioeducativo seguidos por Durazno (67%), San José y Paysandú (71%). Los departamentos con mayor nivel de empleabilidad son Montevideo (87%) Canelones y Colonia (89%), Rocha, Río Negro, Lavalleja y Salto (100%).*

Los departamentos con mayor nivel de empleabilidad en el campo profesional son, Montevideo con un 87%, Canelones y Colonia con un 89%, Rocha, Río Negro, Lavalleja y Salto que alcanzan al 100% de educadores y educadores que se desempeñan en actividades del campo profesional.

### **Atención directa**

Constituye un interés particular para este estudio conocer los niveles de atención directa en los desempeños profesionales, entendida ésta

como el conjunto de acciones profesionales que se llevan a cabo con distintos sujetos y/o grupos poblacionales.

*De los y las profesionales que trabajan en el campo socioeducativo el 82% desempeñan actividades de atención directa, las mujeres reportan mayor proporción de actividades de atención directa alcanzan a un 83%, mientras que los varones tan solo un 71% realizan actividades de atención directa.*

*La atención directa se realiza en mayor proporción con adolescentes y familias, un 81% y 76% respectivamente. Joven y adultos representan el segundo grupo con un 51%, niñas y niños junto con adultos mayores son los grupos que reportan niveles más bajos, 38% y 23%.*

Al analizar según el sexo de las personas tituladas, los grupos de población con los que trabajan en atención directa se observan que en ambos casos los y las adolescentes concentran la mayor proporción sin diferencias significativas. En los varones, el segundo grupo de mayor concentración en la atención directa son las personas jóvenes (87%) y en las mujeres son las familias (76%). Una diferencia relevante se encuentra con relación al grupo de niños y niñas, en las mujeres alcanza al 44% y en los varones tan solo un 4%.

Las principales actividades de educadoras y educadores que trabajan en atención directa son las *actividades grupales* y las *actividades individuales*, en tercer lugar, en el caso de las mujeres se encuentra el *trabajo con familias* y en el caso de los varones los *talleres*. La *enseñanza* como una actividad propia del oficio es en el caso de los varones la cuarta actividad destacada y en el caso de las mujeres es la quinta.

### **Otras tareas**

Otro grupo de actividades relevantes en el ejercicio profesional es la *elaboración de informes* y el *trabajo en red*, seguidos por la *coordinación de equipos*. Las actividades de *supervisión de proyectos*, el *diseño de políticas* y la *orientación técnica* tiene mayor presencia en el grupo de varones al igual que las actividades de *investigación y extensión*, en estas últimas la diferencia entre varones y mujeres es notoria a favor de los primeros.

*Con relación a otras actividades profesionales la elaboración de informes surge como una actividad de alta relevancia con mayor proporción en mujeres que en varones, el trabajo en red y la coordinación de equipos es tarea que comparten en igual proporción varones y mujeres educadores sociales.*

*Se destaca que en tareas que están vinculadas directamente a la producción de conocimientos y saberes en marco de la formación profesional, extensión e investigación, los varones educadores sociales tiene desempeños mucho mayores que las mujeres educadoras sociales.*

### **Remuneraciones**

Como último aspecto a destacar los niveles de remuneraciones.

*Las mujeres concentran su remuneración en el escalón 2 (menos de \$25000) y 3 (entre \$25000 y \$39000) de ingresos en un 77% y los varones en el nivel 2, 3 (40.000 y 59.000) y 4 (60.000 y 80.000) alcanzan al 79% del total de varones. En los primeros dos niveles de ingresos hay mayor proporción de mujeres y en la mitad que aumentan los ingresos los varones están más representados.*

## 4. Asociación profesional

La Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) tiene como cometidos trabajar en la construcción, promoción y difusión de la Educación Social y la figura profesional en el Uruguay.

### Conocimiento de ADESU

Consultadas las personas censadas sobre la existencia de la asociación profesional de educadoras y educadores sociales, un 99% declara conocerla, sin diferencias entre las tituladas en INAU y ANEP.

### Afiliación a ADESU

Sobre los niveles de afiliación a ADESU, un 31% de las personas tituladas están afiliadas a la asociación profesional, encontrándose diferencias importantes entre INAU y ANEP. Quienes se titularon en INAU mostraron mayores afiliaciones que ANEP, 38% y 15% respectivamente.

## 5. Resumen del Censo ocupacional de Educadoras y educadores sociales en el Uruguay

A modo de cierre presentamos 24 conclusiones del primer estudio censal sobre la profesión de la educación social:

- 875 educadoras y educadores sociales se titularon en Uruguay.** 686 en el Centro de Formación y Estudios del INAU, y 186 en el CFE (96 en Montevideo, 22 en Paysandú, 21 en Artigas, 17 en Maldonado, 14 en Canelones, 10 en Treinta y Tres y 9 en Rivera) según datos de octubre de 2022.
- Profesionales de la educación social tienen presencia en 18 de los 19 departamentos de Uruguay.** La distribución por departamento es la siguiente: Montevideo 58.2%, Canelones 21,4%, Maldonado

5,3%, Artigas 3,9%, Colonia 2,2%, San José 1,6%, Paysandú 1,4% Treinta y Tres 1,2%, el resto de los departamentos registran porcentajes iguales o inferiores al 1%.

- El desarrollo de la formación de educadores sociales en el CFE concretó la descentralización que impactó en una más amplia distribución de profesionales en el territorio nacional.** Los egresados de CENFORES tiene una mayor concentración en Montevideo y Canelones, en cambio los egresados del CFE aportan una mayor distribución de los profesionales en el territorio nacional.
- La edad promedio de los titulados en educación social es de 41 años.** El colectivo profesional de la educación social está compuesto por personas de entre 24 y 71 años. La edad promedio es de 41,2 años, 40,7 y 43,9 años en mujeres y varones respectivamente.
- El colectivo profesional es altamente feminizado,** el 84% son mujeres. Esta situación es característica de las profesiones educativas y del campo de social, según el censo docente de la ANEP del año 2018 el 78,1% son mujeres y en trabajo social el 95,8% son mujeres.
- Profesionales y situación de discapacidad.** El 2% de los profesionales manifiestan tener dificultades para ver u oír, mientras que el 1% para caminar.
- La edad promedio de ingreso a la formación es de 24,8 años.**
- La edad promedio de titulación es a los 31 años.**
- En promedio la duración de la carrera de educación social es de 6,4 años.** El promedio de años para la titulación ha aumentado moderadamente según se ha cambiado el plan de estudios, sin embargo, en el Plan 2011 baja el promedio de años respecto de la duración del plan de estudios.
- El 25% de las educadoras/es sociales tienen doble titulación de grado.** Las formaciones de grado que más se destacan son los títulos docentes (maestros y profesores), seguido de licenciaturas universitarias en psicología, trabajo social, ciencias de la educación, y luego tecnicaturas como la de recreación y tiempo libre.

11. **Baja formación de posgrado.** La formación de posgrados entre las educadoras/es sociales es muy baja, tienen formación de maestría el 6,7%, y de doctorado el 1%.
12. **Alta tasa de actividad de las educadoras/os sociales.** 95% de los censados se encuentran en actividad laboral, el 95% y 96% de mujeres y varones respectivamente. Es consistente con la tasa de actividad de los egresados de educación terciaria que según datos del INE de setiembre de 2023 es del orden del 82,9%, mientras que el desempleo es del 2%.
13. **6 de cada 10 profesionales tienen un solo trabajo.** El promedio de horas semanales que trabajan es de 33 horas.
14. **Multi empleo** el 34,5% de las educadoras/es sociales tienen dos trabajos. Mientras que tiene tres trabajos el 4,1% de las educadoras, y el 7,6% de los educadores sociales.
15. **La mayoría las educadoras/es sociales tiene inserción profesional en las políticas públicas.** 9 de cada 10 educadoras/es sociales tienen una inserción profesional en una diversidad de instituciones de las políticas públicas del estado: Administración Nacional de Educación Pública, Administración de los Servicios de Salud del Estado, Banco de Previsión Social, Ceibal, Instituto Nacional del Niño y el Adolescente del Uruguay, Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente, Instituto Nacional de Rehabilitación, Intendencias municipales, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio del Interior, Junta nacional de drogas y Udelar.
16. **Principales instituciones donde trabajan los profesionales.** El INAU es la institución con mayor presencia de educadoras/es sociales (31,8%), seguido de la ANEP (16,3%) y el MIDES (10%).
17. **Altos niveles de desempeño profesional de las educadoras/es sociales en el campo de la educación social.** 84% de los profesionales trabaja en el campo profesional de la educación social. El 90% de los varones y el 83% de las mujeres.
18. **Los niveles de empleabilidad varían según los distintos departamentos.** Los departamentos con mayor nivel de empleabilidad son Montevideo (87%) Canelones y Colonia (89%), Rocha, Río Negro, Lavalleja y Salto (100%). Mientras que Rivera (33%), Treinta y Tres (40%) y Artigas (50%) registran niveles de empleo más bajos.
19. **Principales actividades de los profesionales en atención directa.** En general las actividades grupales, y las actividades individuales se ubican en el primer y segundo lugar. En tercer lugar, las educadoras sociales indican el trabajo con familias, mientras que los educadores sociales señalan los talleres. La enseñanza es la cuarta actividad de los educadores sociales y la quinta de las educadoras.
20. **Otras actividades relevantes del ejercicio profesional.** Se destacan tres: a) elaborar informes; b) trabajar en red con otros profesionales e instituciones; y, c) coordinar equipos de profesionales, no exclusivamente de educadoras/es sociales en distintas instituciones.
21. **Actividades con sesgo de género.** La supervisión de proyectos, el diseño de políticas y la orientación técnica son actividades que realizan preferentemente educadores sociales varones, a la vez que tienen más participación en el desarrollo de investigación y extensión.
22. **Diferencias entre remuneraciones de las educadoras y los educadores sociales.** Ellas están sobre representadas en el grupo de menores ingresos (>25.000 pesos) en 2 puntos porcentuales, mientras que están subrepresentadas en el grupo de mayores ingresos (>80.000 pesos) en 4 puntos porcentuales. Encontramos una asimetría que es consistente en el resto de los grupos de ingresos donde las educadoras sociales están más representadas cuanto menores son los ingresos.
23. **El 99% de las educadoras/es sociales censados conocen la existencia de la ADESU.**

**24. Un tercio de los profesionales están afiliados a ADESU.** El 31% están afiliadas a la Asociación, un 38% de los titulados en CENFORES, y solamente un 15% de los titulados de CFE.

## Capítulo 2

## ► **Componer saberes entre formación, experiencia e investigación**

### **Presentación**

Para conocer y analizar las diferentes perspectivas sobre la producción de saberes y las relaciones entre los ámbitos de producción, formación, investigación y práctica profesional, se aplicó una metodología de investigación que combina técnicas cualitativas y cuantitativas basado en la comunicación. Un método sistemático, interactivo y colectivo para identificar y caracterizar la situación actual en marco del proceso de profesionalización.

La metodología Delphi es una práctica iterativa, acción repetitiva de consultas a un grupo de expertos que permite caracterizar la opinión a partir de aproximaciones sucesivas hasta llegar a un resultado. En un campo de conocimiento poco explorado como el estudio de los procesos de profesionalización en el campo de la educación social acudir a esta estrategia de investigación contribuyó a identificar un arco de posiciones acerca del problema de investigación que nos permite una comprensión a partir de la perspectiva de expertos calificados en distintos ámbitos del desarrollo de la profesión. El análisis de los datos nos aporta información cuantitativa acerca de consensos y disensos y las afirmaciones construidas por el equipo de investigación, los datos cualitativos enriquecen y diversifican las perspectivas para una comprensión más amplia de los fenómenos implicados en la profesionalización de la educación social.

“El método Delphi permite estructurar un proceso comunicativo de diversos expertos organizados en grupo-panel con vistas a aportar luz en torno a un problema de investigación. Su desarrollo tiene que garantizar el anonimato, establecer un proceso iterativo a través del feedback y se orien-

ta hacia una medida estadística de la respuesta de grupo.”  
(López-Gómez, 2018)

Se basa en dos principios: inteligencia colectiva y la participación anónima (López-Gómez, 1998); con estos principios se asegura priorizar y valorar la opinión del grupo ante sentencias individuales. El anonimato es necesario pues garantiza que las opiniones no estén influenciadas entre expertos evitando la conformación del pensamiento grupal o acordado.

El objetivo del proyecto es estudiar la construcción del oficio de educadoras y educadores sociales en el Uruguay en torno al diálogo de los saberes de la formación, de las prácticas laborales y de la investigación en el marco de los procesos de profesionalización.

Para ello nos proponemos indagar las relaciones entre los saberes de la formación, los saberes de la investigación y los saberes de las prácticas profesionales en campo socioeducativo a partir de la opinión y reflexión de diversos actores relevantes, expertos, en la construcción de dichos saberes.

### **Grupos de expertos**

Atendiendo al objeto de estudio y buscando contemplar la mayor heterogeneidad de opiniones se consideran cuatro grupos de expertos:

1. aquellos que participan activamente en los procesos de formación y producción de conocimientos, docentes e investigadores vinculados a la formación de educadores sociales en Uruguay;
2. Educadores y educadoras sociales con reconocida trayectoria laboral;
3. Egresados de los últimos 5 años o monografistas que hayan participado de grupos de investigación en el proceso de formación y tengan al menos un año de ejercicio laboral.

4. Académicos en el campo de la educación social nacionales y extranjeros (Argentina, Brasil, Chile, México, España).

Se conformaron cuatro grupos de *expertos*<sup>7</sup>, 59 expertos, 33 mujeres y 26 hombres, que decidieron participar de la propuesta: 15 docentes, 15 profesionales, 16 estudiantes y noveles profesionales y 13 expertos senior del campo académico nacional e internacional.

La selección del grupo de expertos, sus perfiles profesionales, trayectorias y experiencias fueron elegidas en función del problema de investigación a fin de garantizar un grupo suficientemente heterogéneo para recoger un amplio rango de opiniones a partir de historias de vida diferentes para aportar sus perspectivas acerca de los modos de construcción de saberes en el campo de la pedagogía social. Ello significó un conjunto amplio de discrepancias que representan esas diferencias en las trayectorias, y un conjunto de consensos que nos brindan pistas sólidas sobre el estado del debate acerca de la influencia mutua, en la consolidación de los saberes profesionales de la educación social, entre los saberes emergentes de la formación de grado, de la experiencia profesional y de la investigación en pedagogía social.

En el cuadro se detalla la participación en las rondas de consultas, en las tres rondas en los cuatro grupos de expertos se da una alta tasa de respuesta a las consultas emergentes del proyecto como se observa en la tabla.

<sup>7</sup> Según se consigna en la metodología un experto es un idóneo en la temática por mantener una práctica sostenida.

### Participación por grupo de expertos y por rondas

	Expertos profesionales		Expertos estudiantes y noveles		Expertos senior		Expertos docentes		Total
R1	12	75%	10	67%	9	70%	15	100%	78%
R2	12	75%	13	87%	9	70%	15	100%	83%
R3	11	69%	9	60%	12	92%	15	100%	80%
Total	73%		71%		77%		100%		80%

Fuente: elaboración propia

Como sostiene López-Gómez (2018) la metodología se utiliza para construir procesos de comunicación entre expertos mediante un grupo-panel que se desarrolla anónimamente y que pauta una retroalimentación para construir consensos. El proceso de consulta a los expertos se organizó en tres rondas, la primera con cuatro preguntas abiertas que requirió que los expertos escribieran sus respuestas a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo incidió/incide la formación en educación social en el proceso de profesionalización de las prácticas educativo-sociales?
- ¿Qué y cómo aporta la experiencia de las educadoras y educadores sociales al desarrollo de las prácticas profesionales?
- ¿Qué lugar ocupa la investigación en la construcción de la educación social y la pedagogía social?
- ¿Cómo se relacionan e inciden los saberes de la formación, de la experiencia y de la investigación en el desarrollo de la educación social y la pedagogía social?

A partir de 46 respuestas a las cuatro preguntas el equipo de investigación, con el asesoramiento del Dr. Segundo Moyano Mangas, organizó y sistematizó los contenidos para identificar espacios de consenso y devolver a los expertos 30 afirmaciones cerradas para evaluar de 1 a 10 el grado de acuerdo y desacuerdo (1 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo), incluimos en la segunda ronda la posibilidad de que los expertos pudieran argumentar sus respuestas con un campo de texto abierto al pie de cada pregunta. Estas 30 afirmaciones se pusieron a consideración de los expertos en la segunda rueda de consultas.

El proceso iterativo permitió identificar y afinar las categorías de acuerdo con definiciones criterios cuantitativos, porcentajes de acuerdo y desacuerdo, y cualitativamente para componer un arco de posiciones en torno a los procesos de construcción del saber a partir de la relación entre los saberes de la formación, aquellos que se producen a partir del desempeño profesional de educadoras y educadores sociales y el conocimiento que se produce en la investigación.

Para analizar las respuestas se construyeron criterios para identificar consensos, se identifican dos tipos de consensos, los que son por afirmación o acuerdo a la expresión propuesta, aquellas respuestas que tuvieron más del 75% de las respuestas mayores o iguales a 8 puntos; y los que se expresan como un consenso por oposición, más del 75% se acumulan en las valoraciones 1, 2 y 3.

En la ronda 2, con 30 afirmaciones, registramos siete consensos de acuerdo entre los expertos:

- La formación es un pilar fundamental de los procesos de profesionalización, pero requiere de vigilancia epistemológica sobre los saberes que promueve, distinguiendo los saberes deseables para ejercer la profesión, de aquellos que son obsoletos, insuficientes o limitantes.

- La formación aporta saberes teóricos y metodológicos que conforman un *habitus* profesional y la pertenencia a un colectivo.
- La experiencia profesional de los docentes del área práctica es fundamental y tiene una incidencia decisiva en la transmisión del oficio a los estudiantes.
- Uno de los principales aportes de los saberes de la formación es la construcción de una mirada y una posición profesional que nos identifica como educadoras/es sociales y, a la vez, nos diferencia de otras/os profesionales.
- Todo estudiante de educación social debería participar durante su formación de proyectos de investigación para desarrollar capacidades analíticas situadas en un espacio de producción de conocimiento.
- Los saberes de la investigación necesitan del diálogo y debate con otras disciplinas para adquirir mayor profundidad y consistencia en la comprensión de los problemas de la época.
- El saber profesional de la educación social se consolida cuando dialogan los saberes de la formación, los de la experiencia y los de la investigación.

El colectivo de expertos consultados reafirma el lugar clave de la formación en los procesos de profesionalización de la educación social, se identifica como una etapa fundante para el ejercicio profesional, en tanto genera *habitus*: ofrece conocimientos y metodologías para el trabajo socio educativo lo que va construyendo identidad profesional. Se destacó también que la formación debe ser dinámica en cuanto a la revisión continua de los saberes y conocimientos que allí se desarrollan, los docentes y en especial quienes trabajan en el área práctica tiene un lugar relevante por su experiencia profesional.

En relación con las prácticas de investigación se destacan dos aspectos en consenso, la necesidad de profundizar prácticas de producción

de conocimiento a partir de la investigación en diálogo con otras disciplinas y la potencia de estas prácticas en los procesos formativos para instalar y desarrollar capacidades analíticas para la producción de conocimientos.

Por último, se destaca un acuerdo fuerte sobre la consolidación de saberes profesionales donde se la relación en entre formación, práctica profesional investigación.

Además de las 7 afirmaciones que fueron consensuadas se identificó un consenso por oposición,

- La investigación en el campo de la educación social es innecesaria, el saber emerge de la acción educativa y circula entre los profesionales que desarrollan prácticas en el marco de las instituciones.

En este caso los expertos consensuan por oposición y dan lugar relevante a la investigación como práctica específica que requiere de metodologías rigurosas, sin desconocer los saberes que se producen y circulan entre los profesionales no es suficiente con esas prácticas de producción.

Para la tercera ronda se consideraron las restantes consignas (22) en las cuales no había consenso y se reformularon, se elaboraron 24 afirmaciones con respuesta cerrada<sup>8</sup>, para esta instancia los expertos solo expresaban su nivel de acuerdo desacuerdo, desacuerdo (1) o de máximo acuerdo (10).

<sup>8</sup> Para profundizar se puede revisar el siguiente informe: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2736>

En esta ronda también 7 afirmaciones fueron consensuadas por acuerdo y no hubo consenso por oposición. Las siguientes afirmaciones son las consensuadas en acuerdo:

- La formación debe garantizar una mejor preparación para el desempeño en el campo profesional.
- La formación aporta a la profesionalización cuando actualiza los saberes, métodos y técnicas de transmisión cultural.
- La construcción de saberes a partir de la experiencia profesional requiere algún tipo de trabajo reflexivo, interpretativo o analítico por parte de educadores/as sociales.
- El trabajo reflexivo, interpretativo y analítico sobre la experiencia profesional requiere de apoyos para que se formalice y sea transmisible.
- La investigación en el campo de la educación social es una actividad clave, aunque en la actualidad está poco desarrollada y/o difundida.
- La función de la investigación es crear conocimiento para aportar a la mejora de la formación y del ejercicio profesional.
- La formación de educadores/a sociales debe fortalecer las bases teóricas y metodológicas para la investigación en el campo de la educación social.

En esta ronda se reafirma el lugar de la formación como espacio de preparación inicial donde se procesan y transmiten saberes, métodos y técnicas para el desempeño del oficio, pero también se destaca que debe ser un espacio desde el cual preparar para la investigación como actividad específica de producción y socialización de saberes.

En relación con la investigación se destaca como una actividad clave aun escasamente desarrollada o difundida y cuya finalidad es aportar al proceso de profesionalización a partir de divulgar resultados y hallazgos en la formación y con los profesionales.

Sobre la producción de saberes en la práctica se acuerda que se requiere de algún tipo de trabajo complementario al ejercicio profesional, reflexión y/o análisis para producir saberes y aportar al proceso de profesionalización.

A modo de síntesis, los consensos analizados dan cuenta de las relaciones entre la producción de saber en los tres ámbitos estudiados, formación, práctica profesional e investigación, con diferentes intensidades. La formación es el espacio por excelencia de producción y transmisión de saberes para el ejercicio profesional, pero deben mantener una estrecha relación con las prácticas profesionales por lo que se requiere de actualización y vigilancia epistémica. Se vincula con los saberes de la práctica profesional como espacio de preparación inicial pero no se retroalimenta de sus producciones. La producción de saberes de las prácticas no mantiene una relación activa con la formación, pareciera una relación unidireccional, de la formación hacia las prácticas profesionales sin retroalimentación. La investigación, aún con escaso desarrollo y/o reconocimiento, es la práctica de producción de saberes con potencial para mantener vínculos activos con los dos campos de saber antes mencionados, la formación y la práctica profesional, un espacio de retroalimentación de ámbitos de producción de saberes.

La composición de saberes se produce a partir de la relación sostenida y guiada por prácticas deliberadas de articulación entre lo que se enseña en la formación de grado, los aprendizajes adquiridos durante el ejercicio profesional que son estabilizados mediante la escritura y los hallazgos de la investigación en el campo de la pedagogía social. Este proceso, con escaso desarrollo en la actualidad, marca un lineamiento relevante para los distintos actores del campo de la educación social con el objetivo de desarrollar prácticas sistemáticas que permita la circulación y creación de saberes.

### Conclusiones: Consensos de los expertos

De las cincuenta y cuatro afirmaciones que se pusieron a consideración de los expertos en la ronda 2 y 3 catorce alcanzaron un alto grado de aceptación. A continuación, presentamos la tabla con las afirmaciones ordenadas de mayor a menor grado de consenso.

Nº	Afirmaciones	Grado de consenso
1	La construcción de saberes a partir de la experiencia profesional requiere algún tipo de trabajo reflexivo, interpretativo o analítico por parte de educadores/as sociales.	98%
2	La investigación en el campo de la educación social es una actividad clave, aunque en la actualidad está poco desarrollada y/o difundida.	91,9%
3	Los saberes de la investigación necesitan del diálogo y debate con otras disciplinas para adquirir mayor profundidad y consistencia en la comprensión de los problemas de la época.	89,8%
4	La función de la investigación es crear conocimiento para aportar a la mejora de la formación y del ejercicio profesional.	89,8%
5	El saber profesional de la educación social se consolida cuando dialogan los saberes de la formación, los de la experiencia y los de la investigación.	89,8%
6	La formación de educadoras/es sociales debe fortalecer las bases teóricas y metodológicas para la investigación en el campo de la educación social.	89,8%
7	La formación debe garantizar una mejor preparación para el desempeño en el campo profesional.	85,7%
8	La formación aporta saberes teóricos y metodológicos que conforman un <i>habitus</i> profesional y la pertenencia a un colectivo.	85,7%
9	El trabajo reflexivo, interpretativo y analítico sobre la experiencia profesional requiere de apoyos para que se formalice y sea transmisible.	85,6%
10	Todo estudiante de educación social debería participar durante su formación de proyectos de investigación para desarrollar capacidades analíticas situadas en un espacio de producción de conocimiento.	83,7%
11	La formación es un pilar fundamental de los procesos de profesionalización, pero requiere de vigilancia epistemológica sobre los saberes que promueve, distinguiendo los saberes deseables para ejercer la profesión, de aquellos que son obsoletos, insuficientes o limitantes.	81,6%

12	La formación aporta a la profesionalización cuando actualiza los saberes, métodos y técnicas de transmisión cultural.	81,6%
13	La experiencia profesional de los docentes del área práctica es fundamental y tiene una incidencia decisiva en la transmisión del oficio a los estudiantes.	75,5%
14	Uno de los principales aportes de los saberes de la formación es la construcción de una mirada y una posición profesional que nos identifica como educadoras/es sociales y, a la vez, nos diferencia de otras/os profesionales	75,5%

Existe un amplio consenso que la experiencia profesional puede formalizarse como saber emergente de la acción educativa desplegada en el territorio pero que requiere un trabajo reflexivo y analítico de los propios educadores sociales para lo cual requieren de apoyos para formalizarlo y transmitirlo a otros colegas.

Asimismo, es de amplio consenso que la investigación es una función clave en la profesionalización, aunque está escasamente desarrollada en nuestro país, se la identifica como un medio idóneo para producir conocimiento sobre las prácticas que alimente los procesos formativos de las nuevas generaciones de educadoras/es sociales.

Se destaca la función de la formación inicial como factor relevante en la actualización de los saberes y metodologías de transmisión de la cultural, que asimismo contribuyen en la consolidación de un *habitus* del colectivo profesional.

Estos consensos junto a una multiplicidad de disensos serán insumos para futuros trabajos de investigación sobre los procesos de producción de saberes en el campo de la educación social.

# Capítulo 3

## ► **Escribir las prácticas: una posición política y un modo de producción de la pedagogía social.**<sup>9</sup>

En tiempos de amenaza y ambivalencia en la construcción profesional de la educación social reivindicar la actividad profesional entorno a la producción de saber, como campo de mejoramiento de las prácticas y posibilidad de aportar a las políticas públicas, es un imperativo. La formación de grado se ha descentralizado, se incrementa el número y la distribución territorial de los titulados; a la vez, el desarrollo académico incipiente que se promovió desde el Instituto Académicos de Educación Social, y el Departamento de pedagogía social, se pone en pausa a partir de la eliminación de esos espacios de producción del campo académico en la pedagogía social.

Es tiempo de incrementar lazos entre el mundo profesional y el mundo académicos, para seguir trabajando en transversalizar las relaciones con los profesionales inscriptos en el campo laboral, para discutir y construir lugares donde los profesionales, educadoras y educadores sociales, ocupen la posición de productores y dadores de conocimientos a toda la comunidad.

Las siguientes líneas son un espacio de análisis y reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura en la formación de educadores sociales, con especial énfasis en la escritura académica. Un escribir cuya finalidad sea comunicar de forma ordenada, coherente y consistente el conocimiento producido por los profesionales; destacando su potencial formativo y el aporte para la consolidación de una comunidad académica

---

<sup>9</sup> El presente apartado se nutre de un trabajo anterior publicado en la Revista de Educación Social y Pedagogía Social del CFE. Silva Balerio, D., & Pastore, P. (2021). Saber de los otros. La sistematización de experiencias socioeducativas como modo de producción de conocimiento en pedagogía social. Revista De Educación Social Y Pedagogía Social Del Uruguay, (4), 18. Recuperado a partir de [https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev\\_respu/article/view/743](https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/743)

comprometida en la producción y comunicación de conocimiento. Proceso que requerirá el revisar las actuales relaciones de los educadores sociales con la producción de conocimiento para alterarlas.

### **De la narración y la comprensión de la experiencia a la producción académica**

Escribir es una provocación.  
E. M. Coiran

Por eso hay que abrir el libro. Es necesario que se ponga en marcha ese juego de la apertura y el cierre por el cual el sujeto-libro alcanza su verdadera potencia: convirtiéndose en objeto de lectura.

J.L. Nancy

La formación de educadores sociales en el Uruguay viene transitando un tiempo de transformación. Proceso en el cual se busca consolidar la figura profesional, con especial énfasis en los aspectos profesionalizantes relacionados a los desempeños académicos, la producción y comunicación de conocimiento disciplinar.

La investigación y producción de conocimiento en educación social en Uruguay es aún un campo poco desarrollado. La ausencia de educadores sociales en la producción de conocimiento no parece ser algo casual, sino efecto del lugar profesional construido, asignado y aceptado en las tradiciones académicas. Apostar a la profesionalización exige algunas traiciones que rompan con las tradiciones en las que hemos crecido como profesiones. En este sentido la formación tiene la responsabilidad y el desafío de promover cambios para construir nuevos vínculos entre los profesionales, el conocimiento y su producción. Trabajar sobre las prácticas de escritura, y especialmente la escritura académica en los procesos de

formación, instala la discusión en torno a los modos de producción y comunicación de conocimiento que como formación se busca desarrollar.

La conformación de un Instituto Académico en la formación de Educadores Sociales instala un escenario propicio para desarrollar y fortalecer las capacidades profesionales que favorezcan la producción de conocimiento. En este proceso la formación juega un rol de suma importancia el posicionamiento de los educadores sociales entorno a la producción de conocimiento, constituye un eje central a promover y desarrollar en los trayectos formativos.

Escritura, del escribir, y formación del formar, ambas de origen latín. La primera originalmente asociada a la práctica de grabar, trazar, rayar hacer signos/palabras que representan ideas. Formación del verbo formar, dar forma, que con el prefijo "ción" remite a la acción de dar forma. Juntas nos convocan a reflexionar sobre las palabras que dan forma a la formación, sobre como la escritura forma y se forman profesionales activos en la producción de conocimiento aportando al acervo profesional como autores.

Sostenemos que, lectura, reflexión y comprensión de la práctica son tres operaciones necesarias para que devenga la escritura. Procesos ineludibles para el desarrollo de la escritura académica, entendida como el espacio de producción de textos que construyen sentido y conocimiento sobre el saber disciplinar legitimado por la comunidad académica y científica.

Cuando referimos a la escritura académica vale recordar que se trata de un tipo de escritura que necesariamente debe distinguirse de otros modos de producción escrita que se desarrolla en el marco del desempeño laboral profesional. Al decir de Carlino (2003), "Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias (Woodward-Kron, 1999)." (Carlino, 2003:410).

Los estudios sobre la escritura académica nos indican que, la escritura académica se impone en los trayectos formativos como una práctica necesaria para los estudiantes, pero no es considerada en su componente formativo, no son visualizados sus efectos para la integración en la comunidad académica ni los saberes y prácticas necesarias para su desarrollo. Además, presume de unos particulares modos de elaboración, producción y comunicación escrita del conocimiento en los ámbitos de formación universitaria y/o terciaria. Lejos de presentarse de manera sencilla y accesible, se configura como un campo reglado de producción y comunicación de conocimiento que involucra una serie de aprendizajes. Carlino (2003) señala que, la alfabetización académica implica la entrada a una nueva cultura escrita, lo que envuelve un conjunto de aprendizaje que requiere ser promovido y desarrollados por acciones institucionales; siendo responsabilidad de éstas hacer lugar en el currículum a las prácticas de escritura con las que cada disciplina elabora el conocimiento y lo comunica para que este no quede atrapado en las lógicas de los especialistas. (Carlino, 2003)

Este último aspecto merece especial atención. Si la escritura académica es el modo en el cual se produce, comunica y conserva el conocimiento disciplinar producido en las instituciones formadoras, el mismo no debe ser de acceso restringido ni quedar relegado a un grupo de eruditos escritores. Todos quienes habitan la institución, y la formación, deberán acceder a las lógicas de producción y divulgación de conocimiento mediante la escritura, lo que supondrá de varios esfuerzos, ya que, lejos de configurarse como un conocimiento de desarrollo espontánea, la escritura académica necesita de una práctica que la promueva.

En este sentido, entendemos que la formación debe officiar como plataforma para su desarrollo generando un conjunto de instancias que faciliten el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el marco de los trayectos formativos. Lo que deberá estar enlazado con los diversos

procesos de producción de conocimiento, investigación y análisis que se producen en las prácticas.

Vemos que, es necesario que lectura y escritura se integren como práctica reflexiva y sistemática en el proceso de formación promoviendo en los estudiantes estrategias de producción y comunicación escrita de conocimiento. Habitando la escritura como un espacio de reflexión y análisis de las prácticas y el conocimiento puesto en juego, el que falta y el que emerge. Para que la escritura académica se desarrollé, las prácticas de escritura y lectura deberían transversalizar de un modo particular todo el proceso formativo de los educadores sociales,

“La lectura y escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura o la escritura. Y, además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina.” (Marin, 2006:35)

Ubicamos este proceso de escritura como una clave del saber-hacer (Houssaye, 2015) en tanto que la formalización del saber mediante la escritura explícita para quien lo ejerce y lo escribe, y en ese mismo momento se transforma en un objeto de conocimiento y de transmisión a otros educadores. Por ello, la producción de registros de la acción educativa, de preguntas y reflexiones sobre lo que hicimos y su justificación, así como la escritura de informes requieren de un proceso de implicación en la escritura, y de una lectura y relectura que nos lleve hacia un proceso reflexivo articulación teórica del cual devenga el conocimiento emergente

de una práctica. La escritura nos transforma en productores de sentido, y al mismo tiempo ofrece un plano diferente de análisis y producción de conocimiento comunicable sobre la disciplina que propondrá entrar en diálogo con los otros y con la experiencia personal.

Escribir no es solo decir por escrito, involucra un proceso de auto formación como nos recuerda Cassany (2006),

“Raramente somos conscientes de la estrecha relación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más transcendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los proceso con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos.” (2006:17)

Esta estrecha y poco considerada relación entre escritura, pensamiento, saber y ser, pone de manifiesto la imperiosa necesidad de revisar las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el proceso de formación de los educadores sociales. Para revalorizar el carácter formativo de la escritura.

Quien escribe es capaz de capturar el conocimiento que produce y producir un texto en el cual la lectura, el pensamiento, la reflexión y la acción se encuentran y se ofrecen para ser leídos, y así los textos van nutriendo a la disciplina de densidad de conocimiento.

La escritura se desarrolla, se aprende, escribiendo, por lo que no hay manera de facilitar el trabajo formativo hay que promoverlo, escribir, leer, analizar, reflexionar y volver sobre la escritura configuran ejercicios que deben desarrollarse como parte de la formación. Leer y escribir para producir textos académicos suponen procesos necesarios en la formación y el desarrollo profesional.

“Leer para nutrir el razonamiento, el pensar desde la metáfora y la analogía; leerse en una práctica de sostén mutuo (Rugira, 2005), leer para escribir, escribir para pensar, entendiendo en ello que el acto de escritura es un acto de pensamiento, que no se piensa para luego escribir, que escritura y pensamiento son una y la misma acción. Que, finalmente, se escribe para otro, para otros y con otros.” (Núñez Rojas, M.; Poch Plá, P.; 2014:305)

En la medida que avanzamos en la formación y en el desarrollo de tarea educativa, que nos adentramos en el del oficio educativo como tarea, avanzando en unos modos de decir, de enunciar sobre el quehacer profesional. El desarrollo de una oralidad profesional inviste todo el proceso formativo, se nutre de las lecturas, los escritos y las prácticas. El trabajo educativo encuentran-produce unos modos particulares de decirse.

La formación ofrece diversos escenarios en los cuales aprender a enunciar y comunicar los quehaceres del oficio. Desde los espacios de aula tradicional hasta los diversos escenarios de las prácticas estudiantes y docentes trabajan la oralidad. La reflexión sobre cómo nombrar a los participantes, los fundamentos, los diálogos entre profesionales, modos de presentación y discusión son parte estructurante de la formación. Se practican y perfecciona los modos de decir que posicionan el ejercicio del oficio educativo.

Este trabajo formativo supone analizar y producir lenguaje. Implica tanto examinar banalidades como superar ingenuidades propias del lenguaje oral; pensar las enunciaciones los efectos y afectos del lenguaje oral, su necesidad trabajar sobre él. Decir-se, explica Larrosa (1995) es necesario, pues,

“Al decir-se, uno se tranquiliza. Y al aprender a decirse en la temporalidad de una historia, al narrar-se, uno aprende

a reducir la indeterminación de los acontecimientos, de los azares, de las dispersiones. Uno aprende a tener un pasado y a administrar un futuro. A saber, lo que le pasa. A hacer-se inteligible en su propia historia dándole un origen o un destino, una trama, una serie de transformaciones controladas, un sentido. Si el saberse implica la correspondencia entre un lenguaje y una espacialización, el narrar-se hace corresponder el lenguaje con una temporalización. El doble de la autonarración permite estabilizar y racionalizar el tiempo en tanto que es un yo convenientemente temporalizado. Y permite también tranquilizarse en el mero hecho de reducir la propia indeterminación al contar o contar-se uno su propia historia. (Larrosa, 1995: 41)

Así como el trabajo sobre la oralidad profesional se hace presente en el proceso formativo, la escritura, y en especial la académica requiere de ejercicios para desarrollarse, los que deberán estar presente en todo el proceso formativo. Pues además sabemos que son ampliamente reconocibles los efectos formativos de la escritura, permite a los estudiantes una exterioridad pasible de ser analizada, de ofrecer conocimiento para entrar en diálogo. Un texto que se origina de una idea que va tomando forma y encuentra una formulación hasta que es un producto de comunicación. Este último, el texto, interpela a su autor, así como lo confronta y expone ante la comunidad académica. No se trata tan solo de transcribir ideas a un papel, sino un complejo proceso de elaboración, una delicada composición y traducción donde se encuentran lo que hacemos, lo que pensamos sobre lo que hacemos y cómo lo decimos.

También sabemos que, entre las prácticas, las ideas y su formación hay un complejo proceso de construcción, de narración que aporta significativamente a la comprensión de la práctica, su análisis y reflexión estas operaciones sostiene el proceso formativo desde la producción activa de saberes.

Formación y escritura se implican mutuamente, enlazadas retroalimentan una práctica que produce saber a la vez que se produce y da conocer a partir de los textos que produce. Este es uno de los motivos por los cuales la escritura toma relevancia, se trata pues de trascender las notas de campo y producir a partir de ellas. Creación que parte y reconoce a su autor, se inserta en un mundo de producciones que da densidad a la vida profesional cuya potencia radica en dar continuidad al proceso formativo individual y aportar a un colectivo profesional ocupado por sus saberes.

Escribir siempre es un proceso que supone decisiones y posiciones, nunca es inocuo.

### **La sistematización como modo de producción de conocimiento en pedagogía social**

En este texto proponemos una práctica de sistematización sobre la experiencia de los otros y sobre la propia práctica profesional, ya que como mencionamos dos acuerdos de consenso del grupo de expertos consultados sostienen que:

- La construcción de saberes a partir de la experiencia profesional requiere algún tipo de trabajo reflexivo, interpretativo o analítico por parte de educadores/as sociales.
- El trabajo reflexivo, interpretativo y analítico sobre la experiencia profesional requiere de apoyos para que se formalice y sea transmisible.

El saber sobre la práctica no emerge de forma natural, no es visible ni siquiera para quienes ejercen esa práctica. La acción educativa supone una intencionalidad, un conjunto de conceptos que se ponen en acto, y unos supuestos sobre los efectos de la acción que llevan a cada educador a hacer lo que hacen. Siguiendo a Agamben (2012) para quien el ejercicio de un oficio conjunta una acción con una razón plausible, en la práctica

educativa la acción es observable, pero no lo son las razones que la explican. Por tanto, la sistematización tiene que ver con ese ejercicio de explicitación de los fundamentos de la acción. Entender lo que hacemos o lo que hacen los otros educadores es un proceso de inmersión en prácticas, técnicas, estrategias y métodos de trabajo y a la vez conceptos implícitos/explicitos que justifican porqué se hace lo que se hace y cuáles son los efectos que más se repiten.

La sistematización de experiencias socioeducativas supone describir-visualizar-comprender-narrar cuáles son los conceptos que fundamentan, explican y crean la práctica educativa. Se trata de entrar en la racionalidad de los profesionales que desarrollan las prácticas, entender qué es lo que hacen, cómo lo hacen, y porqué lo hacen de ese modo. Es la inmersión en los procesos de trabajo educativo con sus fundamentos, para reconocer la consistencia, las regularidades, así como la propia lógica inconsistente (Fryd, Silva Balerio, 2010) que muchas veces domina la práctica educativa.

La finalidad es entender el modo singular en que actores e instituciones despliegan la acción educativa y las conceptualizaciones que están imbricadas en esas formas de acción. Se trata de una construcción conceptual que convoca a la investigación como práctica de producción flexible, capaz de adaptarse en función de los procesos que busca sistematizar. No hay un modo correcto de hacerlo, ni un formato válido para todas las experiencias. Aunque en todas las situaciones requiere de rigurosidad conceptual y metodológica.

En cierto sentido, inscribimos esta propuesta de producción de conocimiento en una perspectiva de la investigación cualitativa ya que supone un trabajo que

“...se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organiza-

cional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales (Strauss y Corbin, 1990:7). Está basada en la comunicación, la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros.” (Vasilachis, 2006, p.31)

El producto de la sistematización es un conjunto de textos, algunos descriptivos que dan cuenta del hacer micropolítico y otros más conceptuales en tanto fundamentan y otorgan sentido al porque hacemos eso que hacemos y no otra cosa.

### **Pedagogía social como práctica y teoría**

Hace tiempo que nos ocupa la cuestión del saber y la producción de conocimiento en el campo de la educación y la pedagogía social. La pedagogía social en Uruguay se ha consolidado a partir del reconocimiento y el estudio de un conjunto de práctica que los y las educadores sociales, y sus predecesores han desarrollado en lo social amplio, en general con otros profesionales y actores del *hibrido campo socioeducativo* (Silva Balerio, 2015).

Como disciplina, la pedagogía social, trasciende los límites geográficos, se produce en movimientos transnacionales cuyos orígenes se remontan a finales del siglo XIX en Europa. Pero sus desarrollos se producen en situación, anclada en las coordenadas geográficas, sociales y políticas en que se inscriben prácticas y teorías.

Ocuparnos por el saber y la producción de conocimiento en Pedagogía Social convoca a repensar la díada teoría-práctica. La pedagogía social se ha configurado como un espacio de repetición, sin final, como lo representa la cinta de moebius, un adentro afuera, entre teorías y prácticas con un borde común. En este sentido, Houssaye (2014) refiere a la

pedagogía como “*reunión mutua y dialéctica entre teoría y práctica*” (p. 276) y al pedagogo como un *practicante teórico de la acción educativa*.

Teorías y prácticas están presentes en el desarrollo de la pedagogía social construyendo una epistemología con diferentes énfasis e intensidades en cada época y contexto geográfico. Sus producciones contienen un legado de discusiones, narraciones, prácticas y teorías que continúa en actualidad. Desde el *idealismo* de Natorp, la *praxis* de Nohol, la *dialéctica* entre teoría práctica de los críticos de la pedagogía social, Mollenhauer y Klafky entre otros, se proponen modos de producción en los cuales las elaboraciones discursivas y narraciones producen sentidos pedagógicos en y/o para la acción educativa.

Los movimientos de comprensión de la práctica de tradición hermenéutica encuentran en la sistematización una estrategia de producción y análisis que potencia la relación teoría-práctica. “El interés de la pedagogía hermenéutica no es meramente teórico, sino predominantemente práctico. El interés cognoscitivo del hermenéutico no es proporcionar recetas para la acción, sino comprender la educación tal y como es históricamente” (Pérez Serrano, 2004:41).

En la traducción de la pedagogía social que realizamos desde Latinoamérica apostamos a la producción de saber situado en nuestras particulares condiciones materiales y simbólicas. Desde esta posición la sistematización de experiencias socioeducativas cumple un papel relevante. Como sostiene Jara “el concepto de sistematización de experiencias ha surgido en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad” (Jara, 2018:27).

Mejía (2008) explica que históricamente la sistematización se ha vinculado con las prácticas desde diferentes perspectivas. En el comienzo cercano a las prácticas de evaluación, luego en ámbitos de investigación

y en el devenir histórico ha construido su estatus propio: “La sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber” (p. 8).

En un sentido similar, desde la sectorial de Extensión de la UdeLaR identifican el papel que juega la sistematización de experiencias en una “apuesta a la producción de conocimiento y reconceptualización de las praxis universitarias” enfatizando que “la cultura sistematizadora, propia del contexto latinoamericano, surge de la necesidad de ratificar y rectificar las prácticas. Es producto de las fermentales experiencias de trabajo con sectores populares que se desarrollaron a lo largo y ancho del continente de la mano de la teología de la liberación y de la educación popular principalmente desde mediados del S.XX.” (Cano, Migliaro, Giambruno, 2017:13)

Cano, Migliaro y Giambruno (2017) sostienen que el concepto de sistematización ha evolucionado

“...marcado por las diferentes motivaciones y necesidades que fueron surgiendo junto al crecimiento exponencial de las experiencias de trabajo y su complejidad. En un primer momento se trataba de registrar y comunicar las experiencias de trabajo. Luego, a este objetivo se le agregó la necesidad de aprender de los errores y aciertos surgidos desde las prácticas. En última instancia, se suma la necesidad de ensayar respuestas ante la crisis epistemológica de las ciencias modernas.” (p.14)

“Una primera tendencia conceptual de la sistematización pone el acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia. Otra corriente plantea que la reconstrucción de la experiencia no basta, que la sistematización debe ser un

ejercicio de conceptualización que pueda dar coherencia a la práctica. Asimismo, encontramos una tercera tendencia que enfatiza el objetivo de la producción de conocimiento como especificidad de la sistematización, basándose en el principio dialéctico de la educación popular: se trata de partir de la práctica para contrastarla con las referencias teóricas y, mediante la revisión crítica, ser capaz de modificar la práctica y transformar la teoría. Más recientemente, y guiados por la preocupación ante la profesionalización de la sistematización que amenazaba con dejar afuera a los propios protagonistas de los procesos, encontramos una cuarta tendencia que enfatiza el carácter necesariamente participativo de la sistematización de experiencias.” (p.14)

Nos ubicamos institucionalmente en la construcción incipiente de un espacio académico, el Departamento de pedagogía social, donde asumimos la responsabilidad de desarrollar la sistematización de experiencias socioeducativas como estrategia de producción de conocimiento. Un modo que, basado en una posición académica y política, toma como punto de partida el reconocimiento del saber de los profesionales y los sujetos de la educación. Reconocemos que en las prácticas se pone en acción un conocimiento relevante que tiene mucho para aportar a la formación de las nuevas generaciones de educadoras y educadores sociales.

A su vez, la construcción de las prácticas socioeducativas, en muchos contextos de desarrollo de la educación social, se sostiene en procesos de trabajo en conjunto entre los profesionales y los sujetos de la educación. La práctica en sí es el resultado de mutuas afectaciones entre lo que las educadoras y educadores proponen y la multiplicidad de aportes de los sujetos de la educación. De esa forma se produce una práctica híbrida que recoge aportes tanto del deseo de la educadora como de las preferencias de los sujetos.

...la educación social emerge como una propuesta que particulariza la acción colocando a los sujetos como centro, configurándose en nodo que articula para el sujeto o grupo un conjunto de recursos dispersos. Su finalidad es establecer cartografías de participación social, que permitan componer una situación educativa que habilite campos de socialización y participación ciudadana. El educador profesional, en este planteamiento, deviene un director de orquesta que ejecuta una partitura co-escrita (compuesta) con los sujetos de la educación. Esa coautoría, previa y simultánea a la ejecución de la pieza, remite a una relación (educativa) de trabajo hacia un mismo objetivo. Se trata de una composición conjunta, respetuosa de los tiempos acordados y de los lugares y responsabilidades compartidas. (Fryd y Silva Balerio, 2010:57)

Por tanto, la sistematización de experiencias va a recoger el fruto de negociaciones, acuerdos y peleas que se producen en toda relación educativa. La práctica es ese resultado, a veces azaroso, de intentos fallidos que en su repetición -caso por caso, artesanalmente- van descubriendo caminos, muchas veces heterodoxos, de concreción de los proyectos de los sujetos de la educación.

El verbo *sistematizar* tiene un primer sentido que refiere a la acción de “organizar algo según un sistema” (RAE) y el adjetivo sistemático remite a “que sigue o se ajusta a un sistema.” Tiene que ver con la organización de un conjunto de información, en nuestro caso de conceptos y categorías pedagógicas, en relación con un conjunto de reglas o principios.

La tradición de la educación popular latinoamericana se ha ocupado de este modo de producción de conocimiento como medio de comprensión y análisis crítico de la realidad educativa y como necesidad pensar, analizar y transformar las prácticas.

El educador popular y sociólogo peruano Jara (1994) se ha ocupado de la práctica de sistematización por más de tres décadas, en una de sus producciones establece una delimitación general:

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.” (p.22)

Otro de los sentidos compartidos por varios autores tiene que ver con una función de la sistematización para la ratificación y rectificación de las prácticas (Cano, Migliaro, Giambruno, 2017, p.13), para poner en acción -como sostiene Jara (1994, 2018)- una interpretación crítica que fortalece los procesos de construcción colectiva sobre la educación y la transformación social.

Asimismo, y desde un anclaje profesional de la pedagogía social, adherimos a la concepción que la considera como

“... la disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social. Se ocupa de: el análisis crítico de las prácticas sociales educativas que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa.” (Núñez, 1999: p.25-26).

En consonancia con los principios de la sistematización de experiencias socioeducativas destacamos dos niveles, uno de carácter micro político caracterizado por el espacio singular donde los sujetos de la prác-

tica educativa van tejiendo relaciones sociales, educativas y políticas en contextos institucionales, sociales y comunitarios particulares. Y otro, de carácter macro político, como oportunidad y condicionamiento de carácter general en tanto se construye el problema, diseñan los dispositivos de atención y asignan recursos presupuestales en función de los planes de acción. La descripción de la experiencia requiere de diálogos entre ambos niveles para describir y entender los lineamientos, principios y relaciones de afectación.

“El ejercicio de producción de saber en la sistematización construye los contornos y las líneas de fuerza, que constituyen la práctica, y se hacen visibles en las preguntas que encuentran en sus respuestas el primer relato del cual saldrán organizadas las líneas de fuerza, que en la negociación cultural del equipo sistematizador son aclaradas y definidas. Emergen los sentidos y visibilizan el valor nuevo que se encuentra en estas prácticas. Es ahí, entonces, cuando la experiencia toma forma, no como un ejercicio mecánico de pasar de la práctica a la experiencia, sino como parte del momento en el cual los actores encuentran que esa riqueza componente de su práctica debe mostrarse como aquello que han realizado mediante una producción categorial.” (Mejía, 2008, p.15)

La producción en pedagogía social no puede pensarse y ni practicarse como una actividad monolítica. Si asumimos que la función de la pedagogía social es acompañar a los desarrollos prácticos de los y las educadores con formulaciones teóricas que construyan sentido a las prácticas, es necesario habitar diversas estrategias de producción.

Vemos que, la producción en pedagogía social se fortalece cuando las funciones de comprensión, análisis y teorización encuentran alguna forma para ser desarrolladas; la sistematización se ofrece como un espa-

cio de producción donde la relación teoría-práctica se desarrolla y fortalece

### ▶ **Siete razones que sostiene la sistematización de las prácticas socioeducativas.**

¿Por qué sistematizar la práctica profesional? Presentamos a continuación algunas razones, provocaciones o excusas que convocan a sistematizar.

#### **1. Práctica de preservación de los saberes**

Sistematizar, escribir y compartir la escritura, es preservar los saberes valiosos nacidos en la experimentación de la práctica. Esta actividad permite que las prácticas trasciendan su tiempo, que no mueran en el olvido y que se integren a los desarrollos conceptuales y prácticos de la disciplina. Las construcciones narrativas que se producen: textos, audiovisuales y otros formatos, se inscriben en la producción disciplinar, construyen historia y densifican los marcos de reflexión.

#### **2. Recuperar lo singular**

Sistematizar y producir saberes permite captar lo singular de una práctica: las acciones, los supuestos conceptuales y los efectos de realidad que producen. Cada experiencia educativa aporta elementos para nuevas prácticas, en tanto se aprende de ella. De esta manera la sistematización dialoga con las prácticas en su situación y si bien produce en singular, se ofrece para pensar y analizar las producciones colectivas.

“De lo que se trata es de teorizar cada experiencia historiadora, de reflexionar sobre las operaciones teóricas y metodológicas puestas en juego en la producción de una

situación histórica. No se trata de teorizar cada singularidad sino el procedimiento puesto en juego para construirla: rescatar el tipo de herramientas y el modo de su utilización, **transformar un recorrido práctico en experiencia teórica**. No se trata, pues de practicar teorías -que no hagan nada con su aplicación, más que peso ideológico- sino de **teorizar las prácticas en que estamos implicados**. Para saltar de la oposición entre empirismo y teoricismo, digamos que no se trata de fundamentar una teoría en una práctica por vía deductiva: **se trata de leer las prácticas.**” (Campagno, Lewkowicz, 2007: 36)

#### **3. La práctica educativa es inseparable de su contexto**

Sistematizar una práctica educativa supone siempre analizarla en su contexto de producción. La situación social, cultural, política y económica de la época resulta el escenario de producción. La sistematización no tiene pretensiones de generalización ni de universalización, el aprendizaje es situado, que, a partir de la situación originaria, convoca al pensamiento para activar una reflexión educativa más amplia.

#### **4. Gesto de explicitación**

Sistematizar y escribir es implicarse en la racionalidad y la narrativa de los actores. Supone sostener una escucha activa, inmersión en la experiencia y en el saber de los otros. Los investigadores que toman contacto con la experiencia deberán desplegar una actitud abierta, dispuestos a entrar en el mundo que los actores crearon, y, como un sujeto poroso (Larrosa, 2003), absorber una narrativa para abstraer conceptos y categorías relevantes de esa práctica educativa.

## 5. Proceso de aprendizaje para quien sistematiza

Sistematizar produce saber durante el proceso, enuncia, dialoga con las prácticas y construye una forma de contarlas. Esas narraciones, imágenes, producciones no resultan una verdad contrastada, quien sistematiza está dispuesto a aprender en el proceso de trabajo. No hay nada que corroborar ni algo particular a buscar, durante la sistematización se construyen categorías de análisis, se identifican puntos de interés, nodos problemáticos, dilemas y otros aspectos que promueven el pensamiento sobre la experiencia.

“El juego de fuerzas entre las prácticas se vuelve sumamente interesante en el momento decisivo: el momento en que una situación emerge fuera de la regla alguna práctica radicalmente nueva, es decir, radicalmente otra para las modalidades habituales...” (Campagno, Lewkowicz, 2007: 87)

## 6. Sin aplicacionismos

Sistematizar sin la ilusión del aplicacionismo. El tipo de sistematización que proponemos no tiene una finalidad de reproducción o replicación, entendemos que ello no es ni deseable ni posible. Sin duda son fuente de aprendizaje teórico y metodológico, podemos extraer categorías conceptuales y de análisis que nos posibilita aprender de otros educadores y pedagogos para en nuestras prácticas contar con un mayor equipamiento conceptual para afrontar la creación de nuevas prácticas.

## 7. Comprender en profundidad para cambiar

Sistematizar como medio de acceder a la comprensión profunda de por qué hacen lo que hacen, y qué efectos son previsibles. Podemos asimilarlo a un modo de elucidación en tanto “es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.” (Castoria-

dis. 2007:12) Una forma interrogación sobre el hacer y sus relaciones con el saber de otros. Tal vez, un tipo de elucidación disciplinar, ya que, desde la pedagogía social, en tanto reunión mutua de una teoría y una práctica, no ya en la misma persona, sino en un conjunto de educadores que reflexionan sobre sus prácticas sostenidos en un acervo teórico-práctico colectivo. Desde esta perspectiva de entender la investigación en pedagogía social proponemos que educadoras y educadores se paren sobre los hombros de quienes nos precedieron. Haciendo énfasis, además de los teóricos o filósofos de la educación, en los pedagogos, esos educadores que -practicantes teóricos de la acción educativa- (Houssaye, 2015) encarnan en su acción una teórica pedagógica.

## La sistematización no es un estudio de caso

Según Coller “un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o parte de ella, bien sea por su valor intrínseco”. (Coller, 2000:29) El autor sostiene que el éxito o fracaso depende de la construcción del caso, es decir, de la justificación de su elección por su naturaleza o relevancia. (Coller, 2000)

El tipo de trabajo de producción de conocimiento que estamos caracterizando tiene algunas diferencias con los estudios de caso tal y como son consignados en los procesos de investigación. Sistematizar requiere de un trabajo de inmersión en una experiencia solamente con la sospecha de que allí pasa o pasó algo que debe ser tematizado por la pedagogía social. Quien sistematiza no sabe bien qué hallazgo tendrá, es una búsqueda basada en indicios, hechos o relatos de una memoria oral sobre el valor de las prácticas educativas.

¿Qué experiencias se pueden sistematizar? Las razones para elegirlo pueden ser muy diversas, aunque debe considerarse el potencial de incrementar los aprendizajes teórico, prácticos y/o metodológicos para

ejercer la educación social. Se vislumbra un potencial para comprender las conceptualizaciones que pone en acción para resolver problemas educativos. Llama la atención por algún rasgo característico, el espacio donde se desarrolla, los actores participantes, las formas que ha tomado la práctica, los efectos, la trascendencia histórica, los relatos contruidos, los aprendizajes de los sujetos de la educación.

El punto de partida no requiere ser justificado, el trabajo a posteriori, los hallazgos y aprendizajes del proceso justificarán la tarea de sistematización. En los últimos años identificamos algunos trabajos monográficos en el IFES que recuperan experiencias de la educación social que resultan significativas, sin realizar una presentación exhaustiva dejamos de manifiesto algunos ejemplos:

- Rompe - cabezas. Educación Social y Salud Mental en dispositivos de protección a las adolescencias (Mendizábal, 2018);
- Educación social y vida cotidiana. Análisis de una experiencia socio-educativa en un Club de Niños (Rilla, 2019);
- Nada Crece a la Sombra 2015-2016 (Lucas, 2020)
- Análisis de experiencia del Centro Cultural Urbano: la construcción del Adulto como sujeto de la educación (García, 2021);
- Las prácticas pedagógicas en un centro casa de medio camino, entre lo médico y lo judicial. El trébol un estudio de caso (Luque, 2021);
- Habitar las fronteras simbólicas. Discapacidad, Institucionalización y Educación Social (Lema. 2022).

### **Dos ejemplos de de la sistematización pedagógica**

Desde REPES en los últimos años realizamos dos trabajos de investigación que tuvieron como eje organizar, sistematizar y divulgar experiencias pedagógicas. La sistematización de la experiencia de Martirené

(1969-1976) con Leonardo Clausen y Cristina Mega (Pastore y Silva Balerio 2016) y la recuperación de conceptos claves que explican las prácticas educativas de la trayectoria de Luis Parodi (Parodi, Pastore y Silva Balerio, 2020). Ambos trabajos ponen en evidencia la potencia de esta tarea de recuperación de los saberes pedagógicos.

La teoría pedagógica se produce en el análisis de las prácticas, un proceso no lineal, que enuncia las estructuras teóricas que subyacen a toda práctica, posibilita la construcción narrativa de la experiencia donde emergen conceptos que aportan a la construcción disciplinar.

Es una tarea minuciosa, que requiere de un método que habilite el diálogo con la mayor cantidad de actores que sostienen las prácticas. Identificamos en la escucha activa, la revisión documental y la producción narrativa como tres actividades claves del proceso.

La escucha activa lleva a la inmersión en la experiencia de los otros, permite entrar en la racionalidad de los actores que llevan adelante la experiencia. Se suspende el juicio y se busca comprender las acciones, explicaciones y sentidos desde los discursos de los actores.

La revisión documental prestar especial atención a un conjunto de objetos que han sido parte de la experiencia y guardan en sí mismo información relevante. Los actores en dialogo con estos soportes dotan de densidad el análisis. Fotos, videos, archivos, documentos, cuadernos de campo, notas, objetos, esquelas son parte activa del proceso de producción y sistematización.

La producción narrativa es una posición que ocupar para producir, se asemeja a la figura del narrador que Walter Benjamin identifica por su "orientación hacia lo práctico". Como sentencia Benjamin "el arte narrar se aproxima a su fin, porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo." Ante esta afirmación, asumimos el encargo

político y pedagógico de sostener una búsqueda de esas *verdades* y *sabidurías*<sup>10</sup> pedagógicas que encarnan, con su práctica, muchas educadoras y educadores. Narrar es crear una historia para contar y legar, así se construye la pedagogía social, con producciones que dinamizan el debate y profundizan nuestros saberes educativos.

### Modelo de educación social como matriz para sistematizar

Núñez (1990) comienza su descripción del concepto de modelo haciendo referencia a la posición del físico teórico d' Espagnat (1981) quien define la investigación científica como una imbricación de modelos, que proporciona una imagería realista. Los modelos son siempre simbólicos, pero no son invenciones arbitrarias ya que aluden a algo real y juegan un papel positivo. (d' Espagnat, 1981: 146) Un buen modelo, continúa diciendo, guía el incremento de la experiencia aportando predicciones verificables a partir de presentar una simplificación sobre datos reales que nos acerca a previsiones demostrables. Un modelo como construcción teórica, procura capturar realidad mediante un conjunto de operaciones de reducción y simplificación que hacen comprensible, de forma sencilla, una trama de relaciones complejas. Nos permite prever efectos de esos sistemas complejos, incluso cuando se producen modificaciones en alguno de sus elementos, ya que el cambio de uno de ellos desencadena modificaciones en las relaciones y altera los resultados típicos del modelo inicial.

El concepto de realidad como construcción social, resulta fundante en la perspectiva a la que adherimos, ya que "si la realidad es la definición que se hace de ella, habrá tantas realidades como discursos la definan." (Núñez, 1990: 33) La teoría es un aspecto fundante en la lectura y comprensión del mundo, ya que "lo real es, pues, lo que la teoría pretende cer-

<sup>10</sup> Nos referimos al saber hacer en situación, relación educativa, prácticas de enseñanza y promoción social, invención de escenarios educativos promotores de aprendizajes valiosos para los sujetos de la educación.

car sin conseguirlo plenamente. La ciencia avanza en la ilusión de aprehenderlo [...] Pero lo real escapa, de allí que el movimiento sea incesante" (Núñez, 1990: 33).

En la formación de educadores sociales este es un punto crucial, ya que desde el sentido común la realidad emerge como natural y universal para quien la observa. Por el contrario, la realidad es "lo que se estructura en la dirección señalada por el modelo del cual se parte. [...] La realidad, lejos de ser lo dado, resulta efecto de la producción discursiva en su intento de cercar lo real" (Núñez, 1990: 34). Por ello, el desarrollo de una conciencia teórica en los estudiantes es uno de los principales objetivos de la enseñanza de pedagogía social, ya que el modelo desde el que se lee e interpreta la realidad resulta determinante para postular propuestas educativas. La ilusión de naturalidad y neutralidad en la configuración de lo real, resultan un problema teórico y práctico de relevancia en la formación y el ejercicio profesional.

El modelo no es objeto de imitación, o forma ideal replicable, no es una maqueta que pueda ser reproducida o calcada. El modelo se puede exponer a valoraciones, evaluaciones o mediciones, pero no es aplicable a otro objeto. Un modelo es un "constructo hipotético que genera efectos de realidad". (Núñez, 1990: 34) Los modelos presuponen lo real y obran poniendo en acto un funcionamiento material para describir y transformar, estableciéndose como mediadores entre lo real y la acción.

Destacamos dos aspectos del concepto de modelo: a) la capacidad explicativa, y; b) la capacidad de producir efectos de realidad social:

"El modelo se define por su validez operante: vale en tanto que explica. Así, hablar de modelo es hacer referencia a una pluralidad de enunciados posibles de realidad. Se opone a la voluntad totalizadora (homogeneizadora) del sentido común" (Núñez, 1990: 35)

“Modelo educativo es constructo teórico que produce efectos de realidad social. Se tratará, pues, de conceptualizar los presupuestos epistemológicos en los que se inscriben diferentes modelos educativos en el tema de la inadaptación social y de registrar los efectos que en términos de realidad social han producido.” (Núñez, 1990: 36)

La posición de Núñez (1990) es coincidente con la de Jacques Miller quien enfatiza el antisustancialismo del modelo, al que no es posible atribuirle propiedades ontológicas, sino que es efecto de las relaciones cambiantes entre sus elementos. La posición estructuralista que asume Núñez (1990, 1999) hace énfasis en tres dimensiones que organizan y dan sentido al concepto de modelo:

- a) Siguiendo la posición de Saussure se establece una relación con la lengua como un sistema de signos donde cada componente interactúa con el todo en relaciones de mutua afectación. La estructura es un todo, irreductible a alguno de sus componentes y comprensible a partir del análisis de las relaciones entre sus elementos. En el modelo educativo ningún elemento es determinante en sí mismo, son las interacciones entre ellos las que van a configurar sus características y sus efectos. El modelo no representa la realidad, es de carácter teórico, abstracto, aunque permite analizar y comprender lo real. El modelo de educación social propone analizar diferentes planos de la educación, desde un centro educativo hasta una política educativa como un todo estructurado y significativo, regido por normas que dan estabilidad y organizar su funcionamiento.
- b) A partir de la posición de Levi-Strauss los modelos deben completar cuatro condiciones: i) el carácter de sistema se expresa en que la modificación en uno de sus elementos afecta al

resto; ii) todo modelo con la misma estructura puede presentar variantes de forma; iii) puede predecirse cómo reacciona el modelo cuando uno de los elementos se modifica; iv) permite dar cuenta de los hechos observados.

- c) Con Lacan, Núñez sostiene que la estructura preexiste al sujeto, ya que este es efecto de la estructura, lo que implica la reintroducción de la noción de sujeto a la estructura, y consecuentemente renovar la centralidad del sujeto en la pedagogía social. En oposición a lo que sostienen Saussure y Levi-Strauss para quienes la estructura es total, Lacan la define como “un no-todo”. Una relación entre la estructura actual y virtual “(estructurado y estructurante) de donde la primera pasa a estar sostenida en la segunda, es decir, por la falta. Lacan define la estructura en la que se inscribe su propia ausencia. He aquí la paradoja. Lo que falta por decir es efecto de la estructura, pero ésta, a su vez, lo incluye” (Núñez, 1990:39).

La unidad básica del modelo de educación social propuesto por Núñez resulta de la composición y relacionamiento particular de los siguientes elementos:

- Agente de la acción educativa;
- Sujeto de la acción educativa;
- Contenidos y metodología de la acción educativa;
- Marcos institucionales de la acción social educativa. (Núñez, 1999:40)

La categoría modelo es clave en el segundo momento de la sistematización de la experiencia para ponerla en relación con la descripción general y comparar con una estructura conceptual de la pedagogía social.

### Tres momentos del proceso de sistematización de prácticas socioeducativas

El proceso de trabajo lo organizamos en tres momentos que, si bien con fines formativos los presentamos de forma sucesiva, no se producen de forma lineal, acumulativa y progresiva, sino que van superponiendo en distintos grados de complejidad.

#### Momento descriptivo (I)

La descripción de la experiencia supone entrar en una racionalidad de hechos y significados para entender lo que se hace/hizo y las razones de los actores. Preguntas como qué se hace, en qué momento y con qué finalidad organizan un primer momento del trabajo de sistematización. Se requiere trazar un mapa descriptivo del conjunto de acciones, estrategias, principios, modos de trabajo que organizan la experiencia.

Para realizar una descripción profunda de la experiencia se debe acudir a varias fuentes. En general las experiencias que elegimos no están muy documentadas, o lo están, pero de forma muy dispersa y sin colocar el foco en la dimensión pedagógica. Por tanto, proponemos la realización de estas acciones:

- Rastreo de antecedentes publicados: publicaciones institucionales, fotografías, audiovisuales, artículos, monografías de grado o tesis de posgrado sobre la experiencia, entrevistas de prensa, etc.
- Entrevistas con los actores referentes institucionales de la experiencia, sus inspiradores, coordinadores, educadores, etc.
- Entrevistas con los sujetos de la educación que participaron de la experiencia.
- Entrevistas con actores institucionales y comunitarios cercanos a la experiencia.

- Crear un mapa descriptivo y sistemático de la experiencia donde se incluyan los procesos de trabajo, rituales, rutinas, acciones, finalidades, principios organizadores, concepciones de sujeto, etc.
- Poner en diálogo el mapa descriptivo con los actores de la experiencia con el objetivo de validación general.
- Reelaboración del mapa descriptivo incorporando los ajustes.

#### Momento comparativo (II)

Proponemos utilizar el concepto de modelo de educación social como una máquina óptica para tomar de referencia y poner en relación con el mapa descriptivo que fue elaborado. Se trata de una construcción teórica para captar las distintas dimensiones de la experiencia y organizarlas en torno a algunas categorías. Un modo de abordarlo es mediante algunas de estas preguntas:

- Cuál es el lugar de los sujetos de la educación en la experiencia sistematizada;
- Cuál es la posición de los educadores, sus funciones, las modalidades en que instalan la relación educativa;
- Cuáles son los contenidos y saberes que median la relación educativa -saberes, habilidades, formas de relación social, etc.-.
- Qué metodologías se despliegan;
- Cómo se organiza el marco institucional, que políticas públicas afectan el desarrollo de la experiencia;
- Qué efectos produce la propuesta educativa en los sujetos de la educación.

Este ejercicio pretende cotejar la experiencia con un esquema organizativo de la pedagogía social que permite analizar los distintos elementos del modelo y las relaciones entre ellos. Es una exploración que

busca organizar los datos emergentes de la experiencia en una estructura conceptual válida para la reflexión en pedagogía social.

### **Momento analítico-creativo (III)**

El último momento es analítico y creativo, a partir del trabajo de ordenamiento y comparación -los dos primeros procedimientos- van a emerger categorías pedagógicas relevantes que hacen posible que esa experiencia se haya desarrollado. En ocasiones esas categorías son evidentes, los propios actores las enuncian de forma explícita, en otras instancias son efectos de la interpretación e invención de los investigadores.

En todo caso, se trata de un ejercicio de reconocimiento del saber de los otros y a la vez de invención de conceptos con *validez operante* (Núñez, 1990) ya que explican conceptualmente funcionamientos de esa práctica.

El ejercicio del investigador es entrar en la racionalidad singular de los actores para identificar/crear categorías teóricas que luego serán acentuadas y desterritorializadas de la sistematización para componer una abstracción válida para pensar otras prácticas, en otros contextos de producción, con otros actores.

### **Narrar las prácticas como autoformación y método profesionalizador**

En este apartado proponemos el ejercicio narrativo como método para aprender, formarnos y apuntalar la profesionalización. Muchas veces buscamos en la formación que brindan las instituciones, una segunda carrera o un posgrado un medio idóneo para seguir formándonos, y está muy bien. De hecho, el 25% de los educadores sociales tienen otra formación de grado, y el 28% formación de posgrados. Pero cuando relevamos la producción escrita de los colegas pocos son los que publican textos que den

cuenta de sus experiencias profesionales. Está claro para nosotros que la escritura sobre la experiencia educativa es una forma de aprendizaje y un modo de formación muy potente, aunque está poco desarrollada.

El concepto de experiencia es clave, pero es una noción difícil, ya que existe desde hace un tiempo un uso extendido e impreciso y pareciera que todo es experiencia.

Se establece así una forma de investigar sobre los modos de existencia, ya que para comprender el funcionamiento de una red es importante prestar atención a los fenómenos microsociales, «hay que observar a través de los actores; pero cuando se quiere comprender un actor hay que observar a través de la red de las acciones que estos trazaron» (Latour, 2013a:29). La investigación como forma de exploración del mundo nos indica que «lo más pequeño puede llevar, poco a poco, a lo más grande...» (Latour, 2013a: 18). Es un proceso muy difícil, porque, como señala Latour, «aún nos falta explicar esta distancia continua entre la práctica y la teoría. ¿Por qué es tan difícil seguir la experiencia?» (Latour, 2013b: 154). Una de sus propuestas es avanzar desde la articulación hasta la instauración, estableciendo un vínculo entre las palabras y las cosas, donde «la artificialidad de la construcción y la realidad del resultado van de la mano [...] como si la descripción de la experimentación fuera a ponernos en el camino de la experiencia» (Latour, 2013b:155). (Silva Balerio, 2022: 35)

Como sostienen Contreras y Pérez de Lara (2010), no todo es experiencia, y como pone de manifiesto Dewey no toda experiencia es educativa, de hecho, existe la experiencia anti educativa. Un aspecto claves es considerar la condición relacional de la experiencia: en el campo pedagógico tradicional la relación que esperan los profesionales y las instituciones de los adolescentes es de receptividad, docilidad y obediencia (Dewey, 2004), lo que se agudiza en nuestro campo de estudios. La edu-

cación y la experiencia no son sinónimos, «toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas» (Dewey, 2004: 71), ya que existen las experiencias antieducativas, que son aquellas que «tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias» (p. 72).

Este marco nos permite situar un espacio de producción de saberes a partir de narrar la experiencia educativa en la que estamos o estuvimos involucrados. El saber es del orden del acontecimiento (Kachinovsky, 2017), a diferencia del conocimiento que se presenta desde su completud, el saber se rige desde la falta: “Da lugar a la pregunta, que emerge de un vacío de saber o saber en falta” (Kachinovsky: 2017, 12). El saber cómo relación con una falta, con un no saber sobre la situación, el saber de la experiencia es “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (Larrosa, 1998: 23). Alliaud intentando dejar de lado esa relación disociada entre teoría y práctica, propone una tercera vía: los saberes del oficio. Se trata de los saberes de la experiencia.

Nos interesa destacar la narración como forma particular de reconstrucción de la experiencia por la que -mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido. (Bolívar, Segovia, Fernández, 1997)

Una pregunta clave es definir ¿qué se cuenta? (Alliaud, 2017). Ya que no se trata del contar heroico de los grandes personajes, de lo que sale bien o del que todo lo sabe. Tampoco de ese contar modélico para dar cuenta sobre aquello que se debe hacer. Ni siquiera es el contar evaluativo, ni el que se realiza con tono de informe: impersonal, burocratizado, fragmentado.

Es el contar que surge del quehacer cotidiano, que tiene la intencionalidad de transmitir algo potencialmente rico para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. Es el relato sencillo, pequeño y terrenal de

aquel que se muestra y que, al hacerlo, puede constituirse no en un modelo sino en un ejemplo posible (entre otros). El contar narrativo describe, interpreta, expresa. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas narraciones en las que tampoco se trata de explicar ni dar explicaciones.

El que narra es el narrador, parece obvio, pero requiere ubicar el sujeto de la narración, en tanto la experiencia es singular, su escritura es en primera persona (Larrosa, 1995). Cada educador es ese “yo” dominante de múltiples “yoes” (Connelly y Clandini, 1995)

### **Ejercicio para componer un modo de narrar<sup>11</sup>**

«... a lo más cotidiano le están reservados los pozos más profundos.» (Benjamin, 2021: 11)

Para crear una narrativa es indispensable una estructura que ubique coordenadas temporales y espaciales de la práctica educativa. El sentido de un hacer está dado por las circunstancias y el contexto en que se produce. Sin que ello signifique una perspectiva naturalista en tanto el escenario (espacio) y la trama (tiempo) trabajan conjuntamente para crear la cualidad experiencial de la narrativa.

El escenario es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, donde el contexto juega su papel. En la trama el tiempo es esencial, se estructura a partir de un comienzo, un medio y un final.

<sup>11</sup> Este apartado se nutre de un valioso aporte: Suárez, D. Ochoa, L. Dávila, P. 2003. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas: La documentación narrativa de experiencias escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación

La acción educativa configura una escena teatral (Goffman, 2006) donde actores sociales e institucionales, que generalmente enunciamos como sujetos de la educación y educadores cumplen un rol que está prescripto por una relación social.

La vida cotidiana es el espacio donde se desarrolla la acción educativa, y funciona como un marco de referencia primario de carácter social que organiza la experiencia. Como sostiene Goffman,

“los marcos de referencia sociales proporcionan una base de entendimiento de los acontecimientos que incorpora la voluntad, el objetivo y el esfuerzo de control de una inteligencia, de una agencia viva —siendo el ser humano el más importante de ellas—.” (2006: 24)

### ¿Qué contar?

La propuesta de escribir relatos pedagógicos no propone diseñar o planificar experiencias futuras, sino por el contrario, se trata de “volver a pasar”, de reconstruir aquellas vivencias anteriores con sentido pedagógico.

Al tratar de identificar qué experiencias van a escribir, habrá que pensar en aquello que tenga sentido para cada educadora y educador que se transforma en agente narrativo que destaca y asigna valor a los hechos y situaciones educativas. Una experiencia significativa que despierta interés porque sucedió “algo de lo educativo” que merece ser contado, que se interpreta -se teje y desteje- mediante la escritura. El sentido que le otorguen a la experiencia elegida para contar es la razón de ser de la narración de prácticas e historias pedagógicas. Reconocer el sentido es lo que permite organizar la experiencia para componer un relato.

### ¿Cómo contar?

El profesional que narra una historia pedagógica toma decisiones para elegir hechos y situaciones que entiende pertinente destacar, y al mismo tiempo excluye otros. No podemos contar todo. Para relatar su propia experiencia, el narrador organiza de forma singular y, en ese movimiento narrativo, interpreta la historia vivida. El relato le da forma a la experiencia para transmitirla. El relato es siempre una posición subjetiva en una historia educativa compartida con otros educadores y sujetos de la educación. Se le otorga verosimilitud a partir de hacer disponible algunos acontecimientos vividos que encarnan en el relato. Esos sucesos se ubican uno tras otro, pero no tienen por sí mismos una conexión. Es la reflexión del narrador -educador o educadora social- que va enlazando sentidos al relato.

Es necesario seleccionar y evocar situaciones, sentires y saberes acerca de la experiencia guiados por el principio de pertinencia. Recuperar palabras e imágenes de lo que pasó y nos pasó para que el lector se encuentre en ese relato y que nuestra experiencia lo conmueva: para transformar, agregar y movilizar su pensamiento y su acción; promover, potenciar y cuestionar su práctica diaria.

Para escribir un relato pedagógico hay que contar una historia que lo convierta en experiencia escrita y esto, que en apariencia es natural, exige un aprendizaje. Hace falta ponerse a escribir y asumir con profesionalidad la práctica de escritura para contar historias:

“En este sentido, escribir es una forma de aprender. De manera que, al terminar de escribir, el escritor sabe más que al empezar”. (Suárez, Ochoa, Dávila, 2003)

La idea es ir construyendo un modo de decir, y tramitar el pasaje de la oralidad a la escritura. La transformación de un relato conlleva narrar

una historia que se va componiendo de retazos dispersos una narrativa pedagógica más compleja. La escritura de un relato necesita tiempo y el escritor también necesita de tiempo. Un buen texto no se resuelve rápido, no se escribe de una vez, implica escribir varias versiones y corregir mucho.

### ▶ **Epílogo: escribir, releer, corregir**

Cada educadora y educador social están formados para asumir el trabajo de la escritura, y preparados para narrar sus prácticas. La formación recibida incluye un conjunto de exigencias que los preparó para hacerlo. De hecho, uno de los efectos esperables de la formación inicial es que cada educadora y cada educador contribuyan con el desarrollo de la educación social a partir de aportar a comunidad de prácticas<sup>12</sup> los saberes que fue adquiriendo durante su ejercicio profesional. Se trata de una práctica solidaria con la profesión y con los colegas, pero fundamentalmente con los sujetos de la educación ya que cuando más sepamos sobre cómo potenciar el acceso a la cultura más sentido tendrá la acción educativa.

Estamos convencidos, que no hay desarrollo posible de nuestra profesión sin un conjunto amplio de profesionales que asuman la responsabilidad de hacer transmisible lo que han aprendido mientras actúan.

Es necesario desmitificar la escritura, no se trata de algo reservado a unos pocos, no es una práctica que deben hacer los académicos. No es necesario escribir bien, si es necesario escribir, leer lo que escribimos, conversarlo con colegas, dar a leer a otros, reescribir, volver a leer y volver a reescribir.

<sup>12</sup> Dr. Segundo Moyano Mangas, conferencia "Comunidades de práctica en la educación social", 8 de junio de 2023, Instituto de Formación en Educación Social, CFE.

Stephen King (2004) sostiene que en la escritura no hay que preocuparse mucho en el qué dirán, propone que la lectura y la reescritura tiene por finalidad limpiar el texto, podar un 10 o un 20% para conseguir un mensaje más claro.

### **Pedagogía social como práctica de memoria, transmisión y creación**

La sistematización y la narración de la experiencia pedagógica la entendemos como un gesto, político y pedagógico, de conservación y custodia del saber que educadoras y educadores actúan y sostienen cotidianamente para mejorar las propuestas educativas. De esa forma, garantizan el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes, adultos, familias y comunidades.

Esos saberes de las prácticas están en constante riesgo de disolución, de hecho, mucho de ese saber se pierde cuando no es comunicado, por no pasar a un formato escrito o audiovisual que permita su preservación. Ello no significa ensalzar o sacralizar como prelude de la repetición, por el contrario, todo acto de preservación es una práctica de recreación infiel.

La investigación en pedagogía social tiene que ocuparse de inventariar la memoria, para evitar la repetición de imperativos deshumanizadores y para reinventar conceptualizaciones y usos que, aun en la desobediencia del acto creativo, recuperen los saberes de los otros para encarnarse en nuevas prácticas. De esa forma se producen prácticas de memoria, transmisión y creación que mantienen viva la vocación experimental y reflexiva de la pedagogía social.

**Claves para situar la escritura en las prácticas socio educativas**

*La escritura una práctica formativa.* La escritura requiere de conocimientos, los disciplinares y lingüísticos, por lo que necesita tiempo para estudiar, escribir y reescribir. No puede reposar a la espera de aprendizajes espontáneos, pone en acto una responsabilidad profesional que es más eficaz cuando cuenta con soportes institucionales de promoción y desarrollo.

*La reflexividad y la escritura.* Escribir es un ejercicio reflexivo, analítico y creativo. Si entendemos que la tarea educativa requiere de continua formación y transformación, reconocemos en la escritura una práctica y un espacio para las reflexiones y el análisis cuya potencia formativa es incalculable para quienes encuentran en ella un refugio.

“La lectura es interminable, interminablemente recomenzada, retomada y renovada, porque la escritura no buscó otra cosa que su propia reanudación, su puesta en refrán, su eterno retorno.” (Nancy, 2016:46)

*La escritura (en educación social) una práctica subjetiva.* La escritura, aquella que desea hacerse pública y ofrecerse para otros, y en especial la escritura académica con sus reglas no anulan ni desvanecen al autor. Quien escribe está allí entre líneas, allí están sus prácticas, reflexiones y lecturas, para ponerse a discusión con los otros y otros textos. “Para el momento en que se sienta delante de una hoja en blanco, varias pilas de notas y un diseño, usted ya habrá escrito borradores de pequeñas partes de su trabajo. No obstante, la tarea de tomar ese material en bruto y plasmarlo en una prosa homogénea y legible aún está por delante.” (Walker, 2000:209). Las prácticas de escritura en educación reconocen a sujetos biográficos en sus textos, dejan huellas en quienes escriben y en quienes leen y a la vez, les transforma.

*La escritura (en educación social) una posición política.* Una posición necesaria que habrá que ocupar para no quedar en el lugar de hacedores, ejecutores impensantes y a-reflexivos de la acción. En sí misma, la acción educativa conlleva teorías, conceptos implícitos o explícitos que son su fundamento, su soporte, su discusión. Sostenemos fervientemente que las prácticas son fuente de conocimiento que deben mantener estrecha relación con las teorías y los textos como espacios de reflexión y comunicación, por lo que no deberían escindirse. Si se escinden los mundos de la acción y la producción, y en especial la producción académica, la académica se diluye el sentido corre riesgos de burocratizarse y abandonar el ejercicio profesional.

*Escribir para aprender del hacer del oficio.* La escritura sobre las prácticas es un excelente medio para aprender profundamente sobre la práctica educativa que desarrollamos. Cuando tomamos distancia a partir de plasmar en un texto parte de nuestra práctica, nos estamos apropiando de ella.

*Escribir para continuar haciendo y pasar a otra cosa.* Narrar o sistematizar nuestra práctica puede ser una buena práctica para dejar de hacer lo que estamos haciendo y pasar a otra cosa. Puede ser un ejercicio de cierre de un proceso de trabajo de varios años, un modo de estabilizar algunas ideas, conceptos, métodos que llevamos adelante y de los cuales queremos despegarnos. Pero no así nomás, dando cuenta de lo hecho y lo reflexionado.

*Escribir para recordar lo hecho con los sujetos de la educación.* El trabajo educativo sostenido por muchos años nos enfrentó a situaciones y casos muy distintos, la presentación de casos, la reflexión situada acerca del trabajo con un adolescente, una familia, un grupo de niños permite describir la acción educativa, y poner en marcha una reflexión teórica o metodológica que nos ilustre sobre modos de trabajo singularizados.

*Escribir para organizar la práctica.* Muchas veces la práctica es un tiempo agitado, plagado de urgencias y emergentes que nos exponen a un activismo con poca pausa para pensar. En esas situaciones la escritura puede ser una forma para poner en orden la acción educativa y clarificar los pensamientos. Lo que nos permitirá que las próximas acciones pasen por el tamiz de las reflexiones que nacen de esa escritura.

*Escribir para crear conceptos, prácticas y métodos.* Recuperar la pedagogía como nos recuerda Meirieu (2020) requiere de pedagogos, los practicantes teóricos de la acción educativa (Houssaye, 2015), un trabajo de conceptualización y de creación de prácticas y métodos de acción educativa que mantengan viva la educación como una práctica que busca cambiar las condiciones en que los sujetos se apropian de la cultura.

Lo que está en juego es el proceso de transmisión del oficio de la educación social, que no es ni totalmente un arte, ni tampoco una ciencia, aunque no prescindimos de ninguno de esos extremos, aunque preferimos, el tercer modo, que es pensar la educación como experiencia (Larrosa, 2003). Ello supone pensar, en línea con Debray (1997), tanto en el contenido como el medio que transporta de los saberes de esa transmisión. La sistematización de la práctica y la narración de experiencias pedagógicas significan un acto de resistencia ante el olvido, y un ejercicio de memoria para dinamizar un oficio que siempre se recrea con el hacer y saber-hacer de las nuevas generaciones de educadoras y educadores sociales.

“Así como heredar no es recibir (sino seleccionar, reactivar, refundir), transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro). Es reinventar, por lo tanto alterar. ¿Por qué? Porque la información transmitida no es independiente de su doble ‘medium’, técnico y orgánico, y menos aún del segundo que del primero” (Debray, 1997: 46)

Un hallazgo relevante de esta investigación deja de manifiesto que un modo de fortalecer y recrear el oficio de la educación social pasa por incrementar las relaciones de mutua afectación entre los saberes de la experiencia –sistematizados y publicados–, los saberes enseñados en la formación de grado y los saberes emergente de la investigación en el campo de la pedagogía social. Ello daría como resultado una retroalimentación de la práctica con la evidencia de la investigación y los nuevos marcos teóricos de la formación, al mismo tiempo que los saberes enseñados a las nuevas generaciones serán más pertinentes si se nutren de los saberes sistematizados de las prácticas y de las evidencias de la investigación.

## ► **Bibliografía**

---

Agamben, G. 2012. *Opus dei, arqueología del oficio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Alliaud, A.; Antelo, E. 2009. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Alliaud, A. 2015. *Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación*. Buenos Aires: Paidós.

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

Astigarraga, E. (s/f). *El método Delphi* Universidad de Deusto Facultad de CC.EE. y Empresariales.

Benjamin, W. [1936] 2001. *"El narrador"*. En *Iluminaciones IV, Para una crítica a la violencia y otros ensayos*. pp.111-135. Madrid: Taurus.

Benjamin, W. 2021. *Calle de sentido único*. Madrid: Akal.

Bolívar, A., Segovia, J. Fernández, M. 1997. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo editorial universitario.

Camilloni, A (et al) 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. En Camilloni, A. (Comp.) 2007. *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Campagno, M. y Lewkowicz, I. 2007. *Historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires: Tinta limón.

Cano, A., Migliaro, A., Giambruno, R. 2017. (comp.) *Apuntes para la acción: Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo: Extensión Universitaria, Udelar.

Carlino, P. 2003. *Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Cassany, D. 2006. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós

Castoriadis, C. 2007. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Charlot, B. 2008. La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo: Trilce.

Coller, X. 2000. Estudio de casos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Connelly, M., Clandini, J. 1995. Relatos de experiencia e investigación narrativa (pp.11-59), en AA.VV. Déjame que te cuente ensayos sobre narrativa y educación. Madrid: Laertes.

Contreras, J., Pérez de Lara, N. (comps.) 2010. Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata

D'Espagnat, B. 1981. En busca de lo real, la visión de un físico. Madrid: Alianza.

Debray, R. 1997. Transmisión. Buenos Aires: Manantial.

Deligny, F. 2009. Permitir, trazar, ver. Barcelona: MACBA.

Dewey, J. 2004. Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva.

Foucault, M. 1969. Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI.

Frigerio, G. 2012. Curioseando (Saberes e ignorancias). Educación y Ciudad No22 Enero-Junio 2012. (pp. 81-102)

Fryd, P., Silva Balerio, D. (coord.) 2010. Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Barcelona: Gedisa.

Fryd, P., Pastore, P., Silva Balerio, D. 2024. Fragmentos de historias menores, entre sujetos e instituciones la invención de una profesión. En Espiga, S. 2024. (comp.) Historia social de la educación en Uruguay. Montevideo: CFE. pp.191-202.

García, A. 2021. Análisis de experiencia del Centro Cultural Urbano: la construcción del Adulto como sujeto de la educación. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1896>

Goffman, E. 2006. Frame analysis, los marcos de la experiencia. Madrid: CSI.

Hassoun, J. 1996. Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Editorial de la Flor.

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

Kachinovsky, A. 2017. Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)(125): 11-28

Jara, O. 1994. Para sistematizar Experiencias. San José: Ed. Alforja.

Jara, O. 2018. La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Larrosa, J. (ed.). 1995. Escuela poder y subjetivación. Madrid: La piqueta.

Larrosa, J. 2003. Experiencia y pasión. En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Leartes. Pág. 165-178

Larrosa, J.; Skliar, C. (comp.) 2009. Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Lema, M.J. 2022. Habitar las fronteras simbólicas. Discapacidad, Institucionalización y Educación Social. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2034>

Litwin, E. 2104. El oficio de enseñar. Voces de la educación. Buenos Aires. Paidós.

López-Gómez, E. 2018. El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica Educación XX1, vol. 21, núm. 1, 2018, pp. 17-40 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.

Lucas, Z. 2020. Nada Crece a la Sombra 2015-2016. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1868>

Luque, K. 2021. Las prácticas pedagógicas en un centro casa de medio camino, entre lo médico y lo judicial. El trébol un estudio de caso. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1926>

Luzuriaga, L. 1960. Pedagogía social y política. Buenos Aires: Losada.

Marin, M. 2006. Alfabetización académica temprana. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>

Meirieu, P. 1992. Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. 2006. Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.

Meirieu, P. 2020. Recuperar la pedagogía, de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.

Mendizábal, R. 2018. Rompe - cabezas. Educación Social y Salud Mental en dispositivos de protección a las adolescencias. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1776>

Mejía, M. 2008. Atravesando el espejo de nuestras prácticas pp.7-34 en *Sistematización en Educación y Pedagogía*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Moyano, S. 2012. *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.

Nancy, J.L., Seguí, A. 2016. *Sobre el comercio de los pensamientos*. La Marca

Nohol, H. 1954. *Antropología pedagógica*. México: FCE.

Núñez Rojas M.; Pocha Pla, P. 2014. Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, 2014, pp. 303-321 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Núñez, V. 1990. *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Núñez, V. 1999. *Pedagogía Social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. 2010. *Encrucijadas de la educación social*. Barcelona: UOC.

Ortega Esteban, J. 2020. *Espiral de otoño, memorias menores*. Salamanca: Paso Honroso.

Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio, D. 2021. *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.

Pastore, P. 2021. Enseñar y transmitir. Pistas para discutir la noción de enseñanza y la transmisión en educación social. Núm. 5 2021. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*. Montevideo, Uruguay: IAES- CFE

Pastore, P., Silva Balerio, D. (Coord.) 2016. *Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969-1976)*. Montevideo: Carlos Álvarez Editor.

Pérez Serrano, G. 2004. *Pedagogía social y educación social, construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Pozo, M. T., Gutiérrez, J., Rodríguez, C. 2007. El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366.

Rilla, M. 2019. Educación social y vida cotidiana. Análisis de una experiencia socio-educativa en un Club de Niños. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1769>

Sáez Carreras, J. 2005. La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, núm. 336 2005, pp. 129-139. Universidad de Murcia, España.

Sennett, R. 2009. *El artesano*. Barcelona: Anagrama

Silva Balerio, D. 2015. Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social. *Revista Contrapunto Educación: lo público, lo privado y lo común*, pp.49-54. Montevideo. Extensión, Udelar.

Silva Balerio, D. 2016. *Pedagogía y criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes*. Barcelona: UOC.

Silva Balerio, D. 2022. *Huellas y laceraciones de la institucionalización: estudio cualitativo sobre los procesos de subjetivación de adolescentes en hogares del sistema de protección del INAU de la ciudad de Montevideo* [en línea] Tesis de doctorado. Montevideo: Udelar. FP, 2022.

Silva Balerio, D., Pastore, P. 2021. Saber de los otros. La sistematización de experiencias socioeducativas como modo de producción de conocimiento en pedagogía social. *Revista De Educación Social Y Pedagogía Social Del Uruguay*, (4), 18. Recuperado a partir de [https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev\\_respu/article/view/743](https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/743)

Soneira, A. 2006. La teoría fundamentada en los datos, en Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 153-174). Barcelona: Gedisa.

Strauss, A., Corbin, J. 2002. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Suárez, D. Ochoa, L. Dávila, P. 2003. *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas: La documentación narrativa de experiencias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Vasilachis, I. (Coord.) 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walker, M. 2000. *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.



COLECCIÓN: CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL II

# COMPONER SABERES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Investigar, sistematizar y narrar

Este Cuaderno para educadores proviene de la investigación realizada durante julio de 2022 hasta julio de 2023 **“Componer los saberes de las prácticas entre formación, experiencia e investigación”** Si atendemos al significado de la palabra componer en el título elegido por los autores para su proyecto, este trabajo final debería organizar, armar, integrar, conformar, e incluso restaurar o restituir. Posiblemente casi todas esas acciones, de una manera u otra, están presentes a lo largo del recorrido que les ofrecen Hernán Lahore, Paola Pastore y Diego Silva. E incluso también de los sentidos figurados de la palabra, tales como crear o ataviar. Antes de avanzar en la invitación formal a la lectura del libro, desearía detenerme en el significado central y en los efectos considerables que tiene el acto de investigar (como acción y efecto de componer), tal y como ellos lo abordan, en el campo siempre controvertido, tensionado y complejizado de la Educación Social. Abordar los cruces entre la formación, la experiencia y la investigación para dar cuenta de la construcción de saberes y la sistematización de las prácticas profesionales, supone un paso adelante en los modos de producción de conocimiento y de sentido de esas mismas prácticas socioeducativas. [...] la posibilidad que abre esta investigación en términos de poner en valor esa hibridación, esa participación activa y esa emergencia de saberes profesionales es un alimento para la pasión. Sobre todo, en términos de construir tiempos y espacios compartidos donde la narración de las prácticas permita, tal y como señalan los autores en su trabajo, asomar líneas de transmisión, de reproducción y de creación de saberes acerca del recorrido histórico de la Educación Social en Uruguay. Y me atrevo a señalar que no sólo de Uruguay, ya que esta investigación muestra un camino a explorar en aquellos territorios que han transitado por experiencias similares.

Segundo Moyano

ISBN: 978-9915-42-631-0



9 789915 426310

  
**Isadora**  
EDICIONES