

## ACERCA DE LOS PRIMEROS AÑOS DE DESARROLLO PROFESIONAL. CLAVES PARA EL DISEÑO DEL ACOMPAÑAMIENTO A NOVELES EDUCADORES SOCIALES EN URUGUAY

## ABOUT THE FIRST YEARS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT. KEYS FOR THE DESIGN OF ACCOMPANIMENT TO NOVELES SOCIAL EDUCATORS IN URUGUAY

**Soledad Pascual Valverde<sup>1</sup>**

Consejo de Formación en Educación- ANEP  
Universidad de la República. Uruguay  
soledadpascual@gmail.com

### Resumen

Los primeros años del desarrollo profesional en la educación es un aspecto ampliamente estudiado. En Uruguay, el Proyecto Noveles del Uruguay del Consejo de Formación en Educación (CFE) inicia en 2011 e incorpora el abordaje de los primeros años de inserción profesional de los educadores sociales a partir del 2017. Pensar este acompañamiento remite necesariamente a ponerse en posición de novel, ya que la tarea en sí resulta novedosa en nuestro país. Implica asumir posición sobre lo “novel” y el “acompañamiento”, en tanto la producción acerca del tema se ha desarrollado en torno a otros profesionales de la educación (maestros de educación primaria y profesores de enseñanza secundaria principalmente). La Educación Social se ha construido sin una relación directa con las instituciones. Esta “intemperie institucional”, su desarrollo “a cielo abierto” remite a su instalación como modelo educativo en espacios cuya finalidad no es la educativa, y en las cuales, generar las condiciones para que lo educativo acontezca se vuelva tarea y no antecedente. Pensar un dispositivo de acompañamiento los primeros tiempos de desarrollo profesional que sostengan dinámicas de subjetivación profesional -si es que puede nombrarse de tal forma- será tarea de las palabras que siguen. El artículo recorre algunos posicionamientos conceptuales y metodológicos que se entienden necesarios a la hora del diseño del acompañamiento, focalizando en dos aspectos que desafían el inicio de la vida profesional: la inserción institucional y el trabajo en equipo.

**Palabras clave:** Educación social - Noveles - Acompañamiento

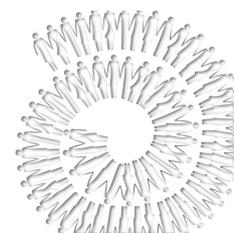
## **Abstract**

The first years of professional development in education are a widely studied. In Uruguay, the program in charge of this period started in 2011 and social educators are incorporated in 2017. Thinking about the accompaniment of new social educators necessarily leads to putting oneself in the novel position, since the task itself is a novelty in our country. It implies definitions about “novel” and the “accompaniment”, while the production on the subject has been produced around other professionals of education. Social Education has been built in relation with multiple institutions. Its development refers to its installation as an educational model in institutions whose purpose is not educational, and in which, to generate the conditions for education become a task and not an antecedent. This pages intends to design a device of accompaniment for the first times of professional development that sustain professional subjectivation dynamics -if it can be named in such a way- will be the task of the words that follow. The article focuses on two challenges: institutional insertion and teamwork.

**Palabras claves:** Social education - Noveles - Accompaniment

Recibido: 18-02-2019

Aceptado: 20-08-2019



## INTRODUCCIÓN

Pensar el acompañamiento a noveles educadores sociales en el Uruguay remite necesariamente a ponerse en posición de novel. No porque quienes estamos pensando en dicha tarea recién estemos iniciando nuestro camino como profesionales, sino porque la tarea en sí resulta novedosa en nuestro país. La formación de educadores sociales está recorriendo su séptimo año en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), institución encargada de la formación de Maestros de Educación Primaria, Profesores de Educación Media, Maestros y Profesores Técnicos y más recientemente Maestros de Primera Infancia.

La formación de educadores sociales en Uruguay inicia a principios de la década de los noventa en un marco institucional destinado al cuidado/control de la infancia<sup>2</sup>. Siete años después de su inicio, se obtiene el reconocimiento de formación terciaria por parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Dos décadas habían pasado, cuando egresados, docentes y estudiantes iniciaron un proceso que culminó con la salida de la formación en Educación Social de la órbita del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Este comienza en 2005 con la conformación de la Comisión Intersectorial que redacta una propuesta de un nuevo plan de estudios. Otro hito en este proceso es la promulgación de la Ley General de Educación N°18437, cual ubica a la educación social dentro de la educación no formal:

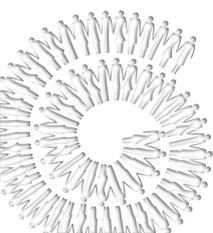
La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. (Ley N°18437, 2008, Artículo 37).

Y ubica la formación de los profesionales del campo en el marco de la formación en educación del país.

La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera. (Ley N°18437, 2008, Artículo 31.)

La propuesta del nuevo plan aspiraba a convertir la propuesta de formación terciaria en una con carácter universitario, pasando de tres a cuatro años y descentrando la misma de la infancia y la adolescencia, aspectos que por su enclave institucional habían prevalecido como enfoques orientadores. Este proceso devino en la incorporación de la Carrera en Educación Social en el CFE en 2011.

En 2015, el CFE inicia el trabajo de elaboración de nuevos planes de estudios para todas sus carreras, como parte del cumplimiento del mandato fundacional de hacer la transición hacia una formación de carácter universitario. El documento Orientaciones y



Objetivos del CFE 2015-2020 revela que: “Avanzar en la transición hacia una formación universitaria es sin duda la meta principal de este período y todas las tareas inmediatas deben preparar el camino para la misma, anticipando y explorando innovaciones” (CFE, 2015, p.1). Y destaca que se trabajará para: “Crear las bases académicas e institucionales acordes a la formación con nivel universitario, profundizando la reflexión a partir de los aportes del período anterior” (CFE, 2015, p.2).

El documento Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017 del CFE establece las bases para el cambio curricular, inscripto en el proceso de transformación institucional antes mencionado. Se concibe la formación en educación en el marco de:

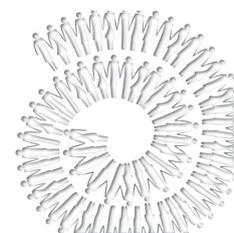
Una institución que favorezca la formación permanente, que ofrezca titulaciones de tecnicatura, pregrado, grado y posgrado, ampliamente relacionado a nivel nacional e internacional con otras instituciones educativas y que contribuya a la mejora continua de la educación en todos sus niveles. (2017, p.4)

En este marco, en 2011 surge el “Proyecto Acompañamiento a docentes noveles en Uruguay”, y recién en 2017 se incorporan en el espectro de actores participantes los vinculados a la Carrera de Educación Social. Es decir, que en Uruguay el acompañamiento a noveles es un aspecto poco explorado y un aspecto de reciente aparición para la formación en educación social.

Si miramos los egresados de la Carrera de Educación Social, podemos decir que a la fecha se titularon 691 educadores sociales en el marco del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del INAU. En el marco del CFE se han titulado hasta 2018, 13 educadores sociales en Artigas, 6 en Paysandú, 7 en Montevideo, 3 en Maldonado y 1 en Canelones; totalizando 30 egresados, y se encuentran en proceso de monografía una veintena de estudiantes. Esto da cuenta que lo novel en educación social, en este marco institucional, es un tema nuevo.

El perfil de egreso señala que los educadores sociales se desempeñan en los siguientes ámbitos:

- internados, centros diurnos, programas de acompañamiento familiar y de egreso de niños y adolescentes institucionalizados por protección;
- centros de privación de libertad de adolescentes, cárceles de adultos y programas de medidas no privativas de libertad;
- programas para niños y adolescentes en situación de calle, refugios y centros diurnos para adultos en situación de calle;
- centros juveniles, casas jóvenes, clubes de niños, centros de primera infancia;
- centros de atención para adolescentes y adultos adictos a sustancias psicoactivas; tanto clínicas, como comunidades terapéuticas, centros diurnos y dispositivos ambulatorios;



- programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa Aulas Comunitarias (PAC), Formación Profesional Básica (FPB) y Dirección Sectorial de Educación de Adultos;
- programas socio-laborales para adolescentes, jóvenes y adultos;
- centros culturales, museos, programas de recreación y tiempo libre, entre otros.

Así, aparece la diversidad institucional como un nudo en el desarrollo profesional de los educadores sociales, atravesado por la diversidad de poblaciones con las que se desarrolla la tarea. La educación social se instala en espacios cuyas finalidades no siempre son educativas, por lo que desplegar acciones de esta índole se torna un desafío profesional. Algunos colegas señalan que:

A este elemento hay que sumar la consideración de las condiciones del desarrollo profesional de los educadores sociales en nuestro país. Reconocer que las prácticas de la educación social se despliegan en un escenario profesional desregulado por parte del Estado, ya que no se establecen criterios organizadores de las prácticas socioeducativas ni contenidos educativos comunes. Tampoco hay acuerdos ni reglamentaciones acerca de las funciones que un educador social deberá cumplir. (Silva, Castro, Espiga, Pérez, 2015, p.104)

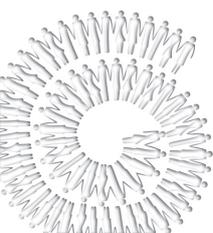
Con respecto a los temas del desarrollo profesional que se destacan por su relevancia para la educación social, podemos destacar dos grandes temáticas:

- la inserción en las instituciones, y
- la construcción de equipos de trabajo y de trabajo en equipo.

## **1. Posicionamiento conceptual para diseñar estrategias de acompañamiento**

El diseño de estas estrategias de acompañamiento a noveles implicará, en primer término, definir qué se entenderá por novel y qué se entenderá por acompañamiento. Adscribimos a las palabras de Castro y López (2017) cuando proponen: “Pensar la profesión educativa como un ejercicio de perpetuo principiante en el que la duda, la reflexión sobre lo que hacemos e incluso asumir que no sabemos, puedan convertirse en claves para pensar otras formas de habitar la situación educativa” (p.49). Esto, abonaría en el sentido de “recomponer un sentido integral e integrador del ser aprendiente y el ser enseñante en el proceso de formación profesional” (Castro y López, 2017, p.55).

Este planteo descansa en la filosofía de la natalidad (Arendt, 1996), sostenida en la idea de que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho que en el mundo hayan nacido seres humanos” (p.186). Acompañar el advenimiento de un nuevo educador social debería, a nuestro entender, sostener el planteo arendtiano que la educación es acción y creación de una radical novedad, como condición de la vida política. Supone



asumir como parte del proceso, que en la acción siempre hay otro, que la acción humana es impredecible, en tanto la condición humana es portadora de la radical novedad. En este sentido, la educación como acción se caracteriza por: la pluralidad (alteridad), la imprevisibilidad, la novedad radical (nacimiento), la irreversibilidad, la fragilidad y la narración.

El desafío será entonces trazar senderos en clave de formación/accompañamiento que sienten sus bases en los aspectos antes mencionados. Es decir, lo novel, la novedad es parte de lo humano e intrínseco a lo educativo.

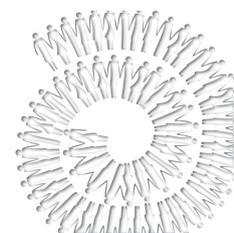
Para pensar el acompañamiento de los profesionales de la educación, concretamente de los educadores sociales a partir de lo antes mencionado, tomaremos los aportes de Ferry (1997) con respecto a la formación. El autor entiende que no es posible formar a otros, que son los individuos los que adquieren una cierta forma para desempeñar unos oficios, mediados por unos otros, unas lecturas, unas prácticas, etc. Es decir, la formación es un trabajo sobre sí mismo. Coincidimos con esta perspectiva para pensar el acompañamiento de los principiantes, en tanto este no pretende ser un espacio de “tramitación de problemas” si no la posibilidad de ejercitar formas de ser profesional de la educación.

El acompañamiento tendrá efectos formativos, dejará huella sobre la que el otro podrá volver, para cuando no esté más acompañado. Como plantea Vezub (2004), el “desarrollo profesional docente” se concibe como un proceso que no finaliza luego de la formación inicial y no responde a la necesidad de cubrir falencias de esta, sino que concibe la formación de los profesionales de la educación como un “proceso complejo de larga duración” (Alliaud y Vezub, 2012, p.13). Las autoras se posicionan acerca de la tarea que desempeñan los enseñantes hoy, señalando que: “Enseñar hoy (intervenir sobre las personas) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia” (Alliaud y Vezub, 2012, p.15).

Al atender las configuraciones en que se dan las prácticas profesionales de los educadores sociales, la dimensión de la incertidumbre<sup>3</sup> debe necesariamente ser incorporada, tanto en la formación como en las estrategias de desarrollo profesional.

Este estado de situación configura formatos de actuación profesional que remiten a procesos subjetivos complejos, que requieren una disposición a habitar la incertidumbre y a tolerar un cierto no saber (Tizio, 2003) sobre la situación a la que se encuentra expuesto. (Silva, Castro, Espiga y Pérez, 2015, p.104)

Para Cornu (2017), el acompañamiento debe sostenerse desde una igualdad que mantenga la asimetría de los lugares. Pensar el acompañar de un igual en tanto adulto y profesional, pudiendo sostener lugares diferentes en relación a las responsabilidades que ese proceso implica, debe promover un movimiento, un cambio de lugar, basado en



la confianza. “Hemos nombrado tal confianza: *confianza emancipadora* (Cornu, 2005): es una forma de ‘hacer compañía’, que se trasmite en la experiencia compartida” (Cornu, 2017, p.108). Este es un aspecto relevante para que las estrategias de acompañamiento sostengan “dinámicas de subjetivación” (Cornu, 2017). En este caso de subjetivación profesional -si es que puede nombrarse de tal forma- será trazar un recorrido para caminar con otros.

En este escenario, pensar estrategias de acompañamiento a noveles educadores sociales será desarrollar dispositivos situados que permitan desplegar la educación social.

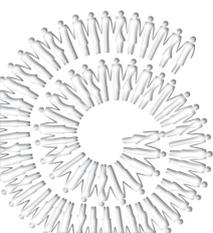
Pero ¿qué es una situación? La producción de una demarcación. Esto es, la producción de un espacio y un tiempo en un medio sin marcas socialmente instituidas. Pero la producción de la situación también implica la creación de la subjetividad capaz de habitar ese espacio y ese tiempo. En este sentido, una situación constituye a su habitante -y no es el marco en el que se manifiesta un tipo subjetivo previo-. Dicho de otro, la fundación de una situación es también la fundación de su habitante. De esta manera, las estrategias de subjetivación en los tiempos contemporáneos consisten en hacer de un fragmento una situación, de una subjetividad fragmentada una subjetividad situacional. (Grupo Doce, 2001, p.27)

Acompañar a los noveles será instalar un dispositivo donde el reciente egresado pueda aprender a ir siendo educador social, desmarcándose de la idea de que la identidad profesional se adquiere de una vez y para siempre. A la hora de seleccionar un diseño, optaremos por intentar seguir los lineamientos de lo que Vezub (2015) llama modelo basado en el desarrollo profesional, en contraposición a los modelos con base en la deficiencia. “Los dispositivos de acompañamiento pedagógico constituyen una alternativa superadora de los modelos de formación permanente de carácter instrumental y carencial” (Aillaud y Vezub, 2012, p.33).

El modelo de desarrollo profesional “considera el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje y de la producción de conocimientos de la práctica” (Vezub, 2015, p.9). Este apuesta a generar una actitud de indagación permanente en el educador, lo que lo posiciona como sujeto político productor de saberes pedagógicos.

Al asumir que: “Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido” (Buenfil, 1993, p.5), se asume que las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas. A la luz de esto, los dispositivos que privilegian el rescate de las formas de interpretar las propias prácticas de los educadores se evidencian como las más acertadas para el desarrollo profesional.

Asimismo, el fomento del trabajo colaborativo -la experiencia compartida diría Cornu (2017)- no solo proporciona un modo sumamente propicio para el desarrollo del



pensamiento, sino que rompe con la cultura de trabajo en solitario, que el formato escolar ha instalado, promoviendo la cooperación y la corresponsabilidad sobre la tarea. Concebirla como asunto de un colectivo “significa transformar los problemas privados en problemáticas públicas y asumir colectivamente la responsabilidad por la producción, que ya no es de cada individuo, sino de todos (del colectivo profesional, de la institución escolar que se comparte)” (Alliaud, 2017, p.115).

En consecuencia, el ejercicio del pensamiento se distancia del accionar solitario y función innata. Korinfeld (2017) nos remite a palabras de Lewkowicz quien “proponía entonces que pensar no es solo reflexionar, sino es realizar prácticas en común, es pensar junto a otros los implícitos de las prácticas teóricas”(p.17). Su práctica no radica en el ejercicio de la razón iluminista, tal como plantea Deleuze (2002):

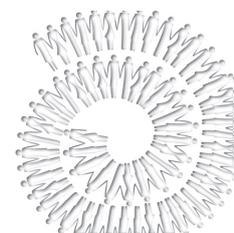
[...] pensar no es innato, sino que debe ser engendrado en el pensamiento. Sabe que el problema no es dirigir ni aplicar metódicamente un pensamiento preexistente por naturaleza y de derecho, sino hacer nacer lo que no existe todavía (no hay otra obra; todo el resto es arbitrario y mero adorno). Pensar es crear, y no hay otra creación sino que crear es, ante todo, engendrar 'pensamiento' en el pensamiento. (p.227)

Dos claves quedan planteadas como indispensables para el acompañamiento de noveles educadores sociales: primero, la necesidad de que este traccione la creación de pensamiento que habilite a desplegar la tarea educativa en los variados marcos institucionales en que la educación social se instala; y segundo que el oficio de educar implica un colectivo, unos otros.

Apostar por el trabajo en colectivo permite la circulación de una multiplicidad de miradas, previene la totalización de las situaciones desde una única perspectiva, aspecto que limita o constriñe las posibilidades de acción. Implica asumir la diferencia como elemento constitutivo de las relaciones humanas y, por ende, de las relaciones entre profesionales y con los destinatarios de nuestra tarea. Implica también, disponernos a un trabajo de construcción, a unos tiempos de debate y deliberación, en el convencimiento de que esta forma nos permite afrontar la complejidad de la tarea. Esta convicción – la de privilegiar miradas compartidas- implica superar formas fragmentarias de concebir lo social, las cuales que tienden a despolitizar los abordajes, a des responsabilizar las prácticas, y no promueven la implicación de los sujetos profesionales intervinientes.

## **2. Posicionamiento metodológico para diseñar estrategias de acompañamiento**

Un dispositivo de acompañamiento a los noveles educadores sociales en Uruguay, habrá de partir del pensar la profesión en clave nacional, y la diversidad institucional del campo educativo social, como elementos a ser incorporados en el marco del desempeño



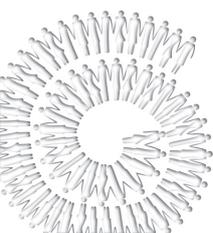
profesional. Los ejes que vertebran la propuesta serán la inserción en las instituciones y la construcción de equipos de trabajo y de trabajo en equipo.

Un dispositivo hace referencia a “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p.257). De la interacción entre seres vivos y dispositivos devienen los sujetos. Todo dispositivo entonces implica siempre un proceso de subjetivación, un proceso de producción de sujetos.

Como principio orientador para el diseño de espacios de acompañamiento de noveles tomaremos la noción de formación experiencial de Houssaye (2014) entendida como: “El conjunto de situaciones donde los formados, a través de los formadores, pueden experimentar la realidad educativa” (p.280). Avanza el autor planteando que esta no privilegia el saber por sobre la experiencia, sino que esta se da en el encuentro de ambos. La ubica en el orden del razonamiento práctico, de la praxis, desmarcándose de posiciones que anteponen el dominio de ciertos saberes para el abordaje de la realidad. Como dispositivo propone la “alternancia-producción” en la cual “se trata de aprovechar todas las oportunidades de vincular estrechamente teoría y práctica, investigación con acción, palabra con acción” (Houssaye, 2014, p.282).

Para ello se parte de un modelo de desarrollo profesional que considera el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje y de la producción de conocimientos de la práctica. Se seleccionan en consecuencia, dispositivos grupales e individuales, que combinan momentos de actualización pedagógica con espacios de reflexión individual y colectiva y de análisis de las prácticas. Se pretende reforzar las capacidades de los noveles educadores sociales en el análisis de las situaciones en las que se desarrollan sus prácticas en forma colectiva, y el desarrollo de estrategias de trabajo que incorporen la situacionalidad y la responsabilidad compartida sobre el hecho educativo.

Los dispositivos grupales como organizadores de la acción (Souto, 1999) aparecen como los más adecuados. Y dentro de estos, los ateneos, los cuales constituyen encuentros formativos en los que se trabaja a partir y sobre las propias prácticas de los participantes. Se promueve el análisis y la profundización conceptual de los atravesamientos que esas situaciones registren. Asimismo, la complementación con un dispositivo individual hace contrapunto: el trabajo en torno a narrativas. Las narrativas pedagógicas constituyen un instrumento especialmente potente para la organización de estos momentos. Estas permiten la reorganización y comunicación de las prácticas poniéndolas disponibles para el análisis y para la producción de conocimiento, enriqueciéndolas. En palabras de Suárez:



Al narrar su experiencia y asumir la autoría de los relatos, los docentes se incluyen en el texto, en la situación y la recrean, seleccionan sucesos, enfatizan ciertos aspectos y omiten otros. En síntesis, reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y otorgan sentidos particulares a su práctica. De este modo, toman conciencia de aspectos no explorados de su práctica, de las dificultades que afrontaron y de las estrategias que inventaron para superarlo. (Suárez, 2007, 2011, citado en Vezub, 2015, p.8)

Es decir, los saberes autorizados y jerarquizados para su circulación en estos espacios son construidos desde el interior de las prácticas de los colectivos de educadores, reafirmando la imbricación entre teoría y práctica. Esto impacta directamente en la posibilidad de los educadores de entablar una relación de interioridad con los saberes producidos y validados en torno a su experiencia, mientras que desarrollarán una relación de exterioridad con los conocimientos formales, producidos en otros ámbitos. (Alliaud, 2017).

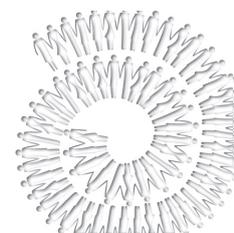
Los ámbitos en los que se desarrolla el acompañamiento también han de ser intencionados como elementos constitutivos del dispositivo en diseño. Así, el ámbito de trabajo como espacio fuera de este serán combinados.

Poniendo a operar la convicción de que la educación es una tarea colectiva, los espacios de acompañamiento que aborden la inserción institucional de los noveles deberán involucrar a referentes institucionales en algunas instancias, alternando con otras que se realizarán exclusivamente con los noveles. Se prevé el acompañamiento de los docentes orientadores a los noveles en un proceso continuo y acumulativo de reflexión y producción.

Como último elemento que compone el dispositivo, nos referiremos a quienes acompañan a los que se inician en la profesión. Este lugar ha de ocuparse desde la confianza emancipadora (Cornu, 2017), en tanto posición de quien traspasa un oficio.

[...] la función emancipadora del comandante “tutor”, invisible y siempre atento, es hacer crecer la confianza del oficial aprendiz en sus aptitudes en manejar satisfactoriamente y solo el barco; ejercita al mismo tiempo una manera de navegar y la transmisión de un modo de comando, [...]. (p.108)

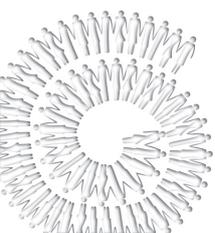
Esta posición es consecuente con la asunción de la incertidumbre propia del oficio de enseñar. Quien acompaña pone a disposición, oferta, pero debe sostener el proceso de toma de decisiones de quien es acompañando. Debe guiar y orientar, promoviendo en el otro una paulatina adquisición de confianza, necesaria para desplegar el oficio. Para Alliaud y Antelo (2009) “el acompañamiento tendría que basarse en una relación de igualdad que solo se vuelve desigual en torno a la cantidad de cosas probadas y errores cometidos [...]” (p.97).



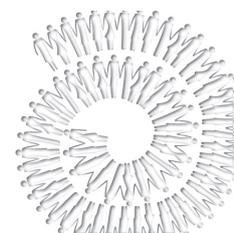
Mediante estas modalidades se busca colaborar con la construcción de una identidad profesional basada en la reflexividad de las propias prácticas, como coordinadas para el desarrollo profesional. El trabajo en torno a las estrategias se centra en el ejercicio de la reflexión, asumiendo la connotación que estas tienen en física: algo que se emite y al entrar en contacto con una superficie cambia de dirección y retorna al punto donde se originó. El rol de quien acompañe los primeros años de ejercicio del oficio de educador social habrá de ser esa superficie de reflejo, de reenvío. Concomitantemente, esta función ha de ser construida en el equipo de trabajo, en esos otros con los que se comparte el hacer, pero fundamentalmente se construye el pensar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*, 73(26), 249-264.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Uruguay, Montevideo: MEC-AECID-ANEP-OEI.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, España: Península.
- Buenifl, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México, México: DIE-CINESTAV.
- Castro, C. y López, W. (2017) La formación de educadores en clave de producción de eternos principiantes. En K. Nossar y C. Sallé (Comps). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles* (pp.45-61). Montevideo, Uruguay: CFE-ANEP/OEI.
- CFE-ANEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Carrera de Educación Social*. Recuperado de [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/educador\\_social/plan\\_estudios\\_2011.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf)
- CFE-ANEP (2015). *Orientaciones y objetivos del CFE*. Recuperado de [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/documento\\_orientaciones\\_\\_objetivos.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones__objetivos.pdf)
- CFE-ANEP (2017). *Documento de Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017*. Recuperado de [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/fundamentosyorientaciones\\_propuesta2017.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf)



- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodriguez (Comps), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Grupo Doce. (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Gráfica México.
- Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos*, XL (Número Especial 1), 275-283.
- Korinfeld, D. (2017). De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas sobre los Ateneos de Pensamiento Clínico. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodriguez (Comps), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*, (pp. 15-39). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Ley 18437. (2008). Ley General de Educación. Montevideo, Uruguay.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes Educación.
- Silva, D.; Castro, O.; Espiga, H.; Pérez, G. (2015). Poner en práctica la educación social: acción-reflexión e incertidumbre. *InterCambios*, 2(2), 103-109.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Souto, M.; Barbier, J.; Cattaneo, M.; Coronel, M.; Gaidulewicz, L.; Goggi, N. E. y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Vezub, L. (2004) "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje". *Revista IICE* n.22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila Editores.
- Vezub, L. F. (2015). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas De Educación*, 6(1), 97-124.



<sup>1</sup> Soledad Pascual Valverde. Educadora Social (CENFORES, INAU). Magíster en Planeamiento y Gestión Educativa (IIEP UNESCO). Se ha desempeñado como educadora en proyectos socioeducativos, en coordinación de proyectos, y en la gestión de políticas educativas en ámbitos públicos. Docente universitaria en ámbitos públicos (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdeLaR) y privados (Instituto Universitario ACJ). Docente de la Carrera de Educación Social (CFE-ANEP). Ha participado en variados proyectos de extensión e investigación en el ámbito universitario. Coordinadora del Área de Inclusión Educativa de la DSIE-ANEP-CODICEN. Ha publicado variados artículos en revistas y capítulos de libros en el ámbito educativo nacional e internacional.

<sup>2</sup> El entonces Instituto Nacional del Menor (INAME), que a partir del año 2005 pasa a llamarse INAU.

<sup>3</sup> “El señalamiento de la incertidumbre como señal de nuestros tiempos recorre las más heterogéneas interpretaciones de lo que acontece y nos acontece, involucrando la puesta en juego de convergencias y divergencias que colocan en el núcleo del debate actual la constelación discursiva con la cual la modernidad, como matriz epistémica y cultural, significó la condición del Hombre y de su historia.

Tal constelación, como sabemos constituyó el fondo de inscripción tanto de las maneras de hacer inteligible el mundo como de las convicciones y acciones de los hombres en dicho mundo y sobre él. De ella forman parte esas claves de inteligibilidad para el pensamiento y la acción en las que consistieron las ideas de la razón universal, del progreso como itinerario redentor de la humanidad, de la emancipación individual y colectiva como logro inefable del avance de la razón y por la razón” (Skliar y Téllez, 2008, p.13-14).

