

Jornadas del Instituto de Educación – FHCE - UDELAR

Eje temático 2: Estudios en Docencia

Título de la ponencia: “Los profesionales de la educación como objeto de los estudios en docencia”

Inscripción institucional: Departamento de Estudios en Docencia; Cátedra UNESCO Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Instituto de Educación, FHCE; UDELAR.

Autor: Jorge Camors

jorgecamors@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco de las I Jornadas de Investigación del Instituto de Educación. Se trata de un avance de la investigación documental que se viene realizando a partir de la toma de posesión de la Dirección del Departamento de Estudios en Docencia (DEED) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Dicho Departamento fue creado por el Consejo de la Facultad¹, a partir de la eliminación de la Opción Docencia que estaba vigente en los planes de estudio del año 1991. Recoge entonces la producción y experiencia acumulada por las actividades de enseñanza, investigación y extensión de la Unidad de Opción Docencia. El DEED quedó así integrando al Instituto de Educación,

Una de los principales proyectos del DEED es el Certificado de Estudios de Formación en Docencia que fuera aprobado por el Consejo de la Facultad el 29 de setiembre de 2016.²

Por lo tanto, en el marco de los estudios en docencia, surge la preocupación por estudiar la docencia en general, sus antecedentes conceptuales y comenzar una problematización que permita identificar el o los perfiles de egreso de la formación, en el grado actualmente (¿o debería ser una especialización, tecnicatura o un posgrado? y analizar la concepción a desarrollar en la formación de estos profesionales de la educación.

Por último, cabe señalar que los estudios acerca de “la formación de profesionales de la educación” se realiza desde la experiencia acumulada en la educación de personas jóvenes y adultas, así como desde la Pedagogía Social.

La/s docencia/s, como objeto de estudio

La docencia es visualizada como una praxis, lo que implica una relación dialéctica y constante entre la teoría y la práctica. Esta relación se da a través de un cambio permanente que aúna en su seno la investigación, la enseñanza y la extensión. Una docencia que, haciéndose eco de las nuevas demandas sociales se despliega tanto en los dispositivos institucionales más tradicionales, como la que se realiza, en forma cada vez más creciente, en los contextos llamados de “educación no formal”. (Equipo Docente de la UNOD, 2012)

En tanto, el DEED tiene una rica historia y una importante acumulación por más de veinte años, tenemos esa fortaleza que debemos capitalizar y a partir de ella, seguir avanzando, profundizando y generando las innovaciones que sean necesarias y convenientes.

¹ (Exp. N° 120012-000482-12)

² (Distribuido N° 989/16)

La experiencia institucional acumulada en la formación en docencia en FHCE nos muestra, y nos confirma, la necesidad de seguir profundizando en el problema de las “docencias” y la formación que requieren, tal como lo desarrollan las colegas Caamaño y Heuguerot (2016).

Pero se debería ir más lejos aún, trascendiendo la mirada a la *formación docente* del IPA (actualmente formando parte del Consejo de Formación en Educación) y también de la *formación en docencia* en la FHCE. Debemos reconocer que los diferentes ámbitos institucionales de trabajo y las diferentes modalidades de desarrollar “la docencia”, van conformando perfiles diferenciados y con cierto nivel de especificidad, más allá de los elementos comunes y básicos. Las circunstancias de la educación van introduciendo particularidades en la docencia que requieren, y como consecuencia de las respectivas propuestas de formación.

Las prácticas docentes curriculares realizadas por los estudiantes de la Opción Docencia, en la misma FHCE, durante más de 20 años, nos hablaban de las *indiferencias* a la necesaria o conveniente formación en docencia, así como claras *resistencias* a través de negativas, o la presentación de obstáculos, para recibir estudiantes de práctica.

En la FHCE sigue vigente un debate sobre los conocimientos y saberes necesarios para desempeñar la docencia, donde podríamos caracterizar sucintamente dos posiciones definidas: quienes consideran que con solamente investigar se reúnen los requisitos suficientes (¿para enseñar o para la docencia?) y quienes consideramos que además del dominio de los conocimientos y saberes disciplinares, se debe contar con formación en docencia, cuyos ejes centrales son la pedagogía y la didáctica, además de tener elementos teóricos, metodológicos y una actitud profesional, para sistematizar la experiencia laboral, para poder pensarla y mejorar así, las prácticas.

Por lo tanto, está planteado un aspecto conceptual central, a seguir profundizando, a través de diferentes acciones, a los efectos de contribuir a las conceptualizaciones sobre *la docencia*.

El seminario de docencia previsto en el diseño curricular del Certificado, tiene un importante papel a asumir para “ofrecer una adecuada aproximación a la actividad de enseñanza ofreciendo a los estudiantes, que aspiran a ser docentes, insumos didáctico – pedagógicos básicos para que, complementados con la fuerte formación disciplinar específica que traen consigo, puedan realizar una futura labor de enseñanza responsable y profesional”.³

La complejidad de la enseñanza debe incluir, entre diferentes aspectos, los vinculados con la gestión de la misma, en tanto requiere planificación y evaluación. La formulación y diseño de proyectos educativos pasa a tener un lugar destacado en la propuesta de formación, desde una concepción donde la evaluación se planifica también y queda incluida en el diseño.

Las prácticas curriculares en el campo, como parte del proceso de formación de los profesionales universitarios de la FHCE, aparecen como un elemento distintivo y un aporte significativo. Este componente de la formación debería constituir una línea de trabajo a seguir profundizando en el DEED.

Desde la práctica docente “se propone contribuir en la formación de un profesional que entienda su trabajo docente como una praxis (Grundy; 1991) que vincula, dialécticamente, fundamentos teóricos que respaldan su acción y, en la misma medida, capacidad de análisis de las condiciones del contexto real donde esa práctica se concreta”.⁴

Mayor apertura se encontró en los diferentes ámbitos de la educación no formal, donde la UNOD viene acumulando experiencia en la formación en docencia de los estudiantes avanzados de las diferentes Licenciaturas de la FHCE.

³ Caamaño, C. (2009), pág. 31 – 64.

⁴ Copello, M.I. (2009), pág. 65 – 89.

En este sentido corresponde señalar que la educación no formal, resulta reconocida a través de la Ley General de Educación del 2008 y ubicada como parte del Sistema Nacional de Educación. En la Opción Docencia su reconocimiento e inclusión en las prácticas curriculares, era previa.

La “docencia” ha estado históricamente vinculada a la enseñanza y a la educación formal. Podríamos reconocer, por ahora, tres grandes vertientes, que han venido incidiendo en la configuración del campo de estudio:

- El maestro, especialmente a partir de la reforma varelana de 1877, dado que en 1882 se funda el Instituto Normal de Señoritas y en 1891 el Instituto Normal de Varones, en el marco de la expansión de la escuela pública, de nivel primario.⁵
- El maestro técnico actual que tiene sus antecedentes en las escuelas de oficios, con un pasaje influyente en la Dirección General de la Enseñanza Industrial.
- El docente universitario, de donde se desprende en 1935 el docente de enseñanza secundaria. Este último contará a partir de 1949/1951⁶ con una formación específica alcanzando un perfil diferenciado del docente de la Universidad de la República.

Cabe preguntarse, si la noción de “docencia” es representativa, ilustrativa y alentadora de los diferentes tipos de intervenciones y acciones que “la educación” requiere, y si en cierta medida, el uso del término “docencia” no estaría restringiendo el campo de actuación o estuviera no haciendo visible a buena parte del mismo.

Otra perspectiva en el análisis de la docencia, es abordar las nociones de docente y de educador.⁷ Es decir, abordar desde la complejidad de la educación⁸ y de los procesos educativos de cada sujeto, implica trascender los aspectos de la enseñanza en la labor docente, y por otra parte, abordar los diferentes alcances educativos que pueda proponerse y finalmente lograr. Si bien tradicionalmente se hablaba de educador y educandos⁹, la referencia a enseñantes y aprendientes no resulta equivalente. La enseñanza estaría incluida en el concepto de educación, pero esta última noción tiene una dimensión y alcance más amplio.

En el INAME del año 1989 (actual INAU) en su Centro de Formación y Estudios se creó la figura del Educador Social¹⁰. La formación de los educadores sociales, después de su etapa inicial en CENFORES de 1990 a 2010, pasa a estar ubicada a partir de 2011 en el Consejo de Formación en Educación, junto a otras carreras (Magisterio, Profesorado, Maestro Técnico) en los diferentes centros del país.

Por lo tanto, se asoma una cuarta y nueva vertiente en la formación, que asume la formación de los educadores sociales en nuestro país, en la medida que son reconocidos como profesionales de la educación, como los maestros y profesores, se forman en una institucionalidad común desde 2011 y vienen trabajando juntos, en los últimos años y en forma creciente en la educación pública y en diferentes programas de otras políticas públicas.

Por último, es necesario contemplar los aportes desde la Educación Física al campo de la educación, con una historia que formalmente podemos ubicar con la creación de la Comisión Nacional de Educación Física en 1911. En este sentido, el último plan de estudios de la Licenciatura en Educación, del año 2017¹¹, dice haber contemplado en su diseño “elementos de dos tradiciones en el país: la formación docente y la formación universitaria”. En sus objetivos

⁵ Bralich, J. (1987)

⁶ El Instituto de Profesores Artigas fue creado en 1949 y comenzó a funcionar en 1951

⁷ Camors, J. (2009) en base a desarrollos de colegas de la UNOD Bertoni, E. y Caamaño, C.

⁸ Morin, E. (2001)

⁹ Mialaret, G. (1985)

¹⁰ Camors J. (2014)

¹¹ Licenciatura en Educación Física, Plan 2017 – disponible en: <http://isef.edu.uy/enseñanza/planes-de-estudio/>

de formación reconoce una “práctica educativa”, un “trabajo pedagógico”, expresa que la formación “faculta al egresado a desarrollar su actividad en la comunidad, así como en instituciones educativas”; y finaliza estableciendo que el egresado “está formado para la enseñanza, la extensión y la investigación”. Por lo tanto, desde el DEED deberíamos establecer líneas de acción para conocer con mayor profundidad los desarrollos de la educación física, la recreación y el deporte con la educación y con la docencia, para fortalecer el intercambio y la cooperación mutua; para ampliar, profundizar y problematizar el campo de conocimiento.

En la Ley General de Educación del 2008 se define la “formación en educación” y crea el Instituto Universitario de Educación.¹² En el año 2009, se instaló una Comisión interinstitucional, con participación de UDELAR, ANEP, MEC e INAU que elaboró una propuesta de implementación del Instituto Universitario de Educación, que a mi juicio constituye un insumo muy importante a tener en cuenta, en la medida que recibe la aprobación de todas las autoridades respectivas. Se incluye un Perfil de Egreso para el Profesional de la Educación¹³, nominación que introduce el texto legal y que aparecería “sustituyendo” a la tradicional nominación de “docente” para ampliar a su interior diferentes derivaciones que tendría el “trabajo educativo”. Cabe acotar que otros autores, hablan de los “profesionales de la intervención educativa” (Sáez,2003)

En la Ley General de Educación del año 2008, se incluyen orientaciones para las cuales explícitamente se coloca el problema de la formación y de la profesionalización de los educadores. Es así que se reconoce la educación en la primera infancia, con una conceptualización específica y diferente a la educación inicial y primaria. También se le asigna al Consejo Nacional de Educación No Formal que se crea por esta ley y cuya Comisión Directiva integra la Universidad de la República, el cometido de profesionalizar los educadores que trabajan en ese campo educativo. Y, por último, por primera vez se incluye en la ley, la educación de personas jóvenes y adultas, que requiere, a nuestro juicio, poner en debate el perfil del profesional de la educación que se necesita, por la población con la que trabaja, así como en los diferentes ámbitos y temas por los que transita.

Acerca de la profesionalidad

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

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

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

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

¹² Arts. 31, 84, y 85

¹³ Informe Final, 3 de febrero de 2010

“El concepto de profesión es una construcción social. Tiene sentido y significado en un contexto determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos”¹⁴.

Una práctica social en la que participan: “conocimiento especializado, formación para adquirir este conocimiento que se retraduce en competencias y habilidades, asunción de un código ético que justifique la acción responsable en el uso de tales habilidades, creación de reglas de juego internas para la articulación de los mismos profesionales entre sí y sus relaciones con otros, la actividad política para impulsar la profesión y justificar su presencia, como vital, en el mercado laboral, respondiendo a las distintas necesidades y demandas de los ciudadanos...”¹⁵

Por lo tanto, la contextualización del trabajo educativo es muy importante¹⁶ en la medida que los diferentes planos del contexto (cultural, social, político, institucional, jurídico, pedagógico¹⁷) inciden en las formas en que se despliegan las acciones y las concepciones que las sustentan y que se transmiten en consecuencia. ¿cuánto se trae y se comunica “naturalmente” en el trabajo educativo? ¿cuánto se “acomoda” en el trabajo a partir de reconocer las particularidades del contexto donde se trabaja? ¿la formación, toma en cuenta la contextualización? ¿cuáles serían los límites de la “acomodación” del trabajo educativo en función del contexto?

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

En este sentido es interesante la perspectiva de “trabajo concreto y trabajo abstracto” que se presenta en el marco del pensamiento crítico, “...un nexo entre sistema y mundo de vida. La fuerza de trabajo se consume en acciones concretas; como acción pertenece al mundo de la vida de los trabajadores; pero como trabajo abstracto, donde produce rendimiento tendiente a la realización del capital, pertenece al sistema económico”.¹⁸

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

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

Las instituciones contratantes.

Por lo tanto, se trataría de enfocar el análisis en la profesionalidad como un trabajo con determinadas especificidades y especificaciones. Por éstas últimas, se hace referencia a las pautas que establecen las *instituciones contratantes (privadas o públicas)*, en la medida que diseñan un puesto de trabajo, delimitan lo que hay que hacer, definen para qué hay que hacer esas determinadas cosas y formulan cómo hay que realizar el trabajo. Estas pautas pueden tener una mayor o menor extensión y detalle, una mayor o menor libertad de acción, pero definen un marco de actuación, a partir del cual la institución se relaciona con la sociedad y la población, ofreciendo/produciendo un servicio, en nuestro caso, educativo.

Por lo tanto, se supone que el perfil del puesto de trabajo ha sido elaborado de acuerdo al perfil profesional, pero este supuesto no se aprecia en la realidad. Podemos afirmar que hay diferencias importantes y que en muchos casos confunden, interpretan mal y hasta distorsionan

¹⁴ Sáez, J. (2003) pág.67

¹⁵ Sáez, J. (2003) pág. 61

¹⁶ Camors, J. (2009)

¹⁷ En alusión a los conceptos predominantes y las prácticas usuales en el equipo y el proyecto donde se trabaja

¹⁸ Etchegoyen, M. (2006) pág.189 y 196

el perfil del profesional de la educación. En este sentido es muy interesante la perspectiva del “análisis psicosocio - institucional que propone “reflexionar sobre algunos valores y creencias internalizadas”, ya o en proceso.¹⁹

Las instituciones formadoras.

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

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

La perspectiva de los profesionales de la educación.

Por último, cabe preguntarse por la incidencia y afectación que proponen los profesionales de la educación. En nuestro país, hay una cultura de sindicalización y de participación social y política que hace de los trabajadores actores sociales de peso, con voz que permanentemente se escucha y con acciones que reivindican, protestan, denuncian y proponen, antes los hechos y situaciones en el mundo de la educación, y de la vida del país, y en ocasiones que lo justifican, de la región y del mundo.

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

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

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

Los profesionales de la educación pueden levantar desde sus prácticas, analizar críticamente y sistematizar su experiencia acumulada, para intercambiar y contribuir a los procesos que se desarrollan en las instituciones contratantes y en las instituciones formadoras. “Plantear la profesionalización requiere, entre otras cosas, *interrogar a la práctica*”.²⁰

¹⁹ Heuguerot, C. (2009) pág.165

²⁰ Sáez, J. (2003) pág. 29

Hay suficiente evidencia en la historia de la educación por la preocupación y el interés en el “trabajo bien hecho”²¹ por parte de docentes, educadores y profesionales de la educación en general.

La profesionalidad “socialmente otorgada”.

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

Hay que reconocer los intereses en juego en todas las instancias de participación y de incidencia que se otorguen o que los actores logren; en definitiva, significa reconocer otras perspectivas que existen y que cabe preguntarse si no sería conveniente legitimarlas y procesar los intercambios, reflexiones y debates que se generen. Desde el punto de vista conceptual, se está colocando la idea de la profesionalidad “socialmente otorgada”. “la pedagogía necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos”²²

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

Acerca de la relación entre autonomía y profesionalidad.

En este sentido, parece interesante analizar la crítica que realiza Etchegoyen hacia la libertad de cátedra del docente, calificando de ingenuo pensar que es el “rey” del aula y que “allí hace lo que quiere porque nadie está en condiciones de controlar seriamente su actividad en ese ámbito”.²³

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

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

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

En este contexto, conviene recordar las ideas que desarrolla Meirieu²⁴, cuando entre múltiples conceptos se detiene al final proponiendo a los profesionales de la educación la disyuntiva entre “dos lógicas que se oponen: la de la detección y la de la localización”, donde expone las

²¹ Sennett, R. (2009)

²² Bárcena, F. y Mélich, J.C., (2000) pág. 12

²³ Etchegoyen, M. (2006) pág. 235

²⁴ Meirieu, Ph. (2016) pág. 207

oportunidades, posibilidades y desafíos del trabajo educativo, en contextos sociales, políticos, culturales e institucionales, que presentan dificultades y obstáculos, pero posibles de enfrentar y trascender en base a un trabajo intelectual y profesional con relativa autonomía.

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

Acerca de la dimensión ética de la profesionalidad.

De acuerdo a las últimas ideas mencionadas, corresponde entonces hacer una mención a la dimensión ética de la profesionalidad (y no solamente de la profesión). Por eso "...se trata de seguir desarrollando y profundizar el conjunto de valores que se ponen en juego en la actuación profesional, de la ideología explícita e implícita en la acción, y del marco teórico que se requiere en consecuencia." En un trabajo anterior, proponía determinados principios rectores, que ahora reitero: libertad, autonomía, responsabilidad, solidaridad, justicia, democracia y utopía.²⁵

Conclusiones y nuevas preguntas

En primer lugar, se puede concluir en la necesidad de poner en reflexión y debate, el concepto de "docencia", porque está asociado a una determinada forma de desempeñar la profesionalidad, donde se prioriza fuertemente la enseñanza y el aula como ámbito naturalizado. Se puede concluir en que el concepto "docencia", en singular, está estrechamente vinculado a una determinada concepción de "la educación", donde la enseñanza la desborda.

Se podría pensar que el plural, problematizaría una modalidad que histórica y tradicionalmente ha estado asociada a la enseñanza magistral. Si bien es cierto que se han introducido diversas técnicas y metodologías de enseñanza, el modelo tradicional/magistral tiene un peso predominante e incluso, altamente valorado aún en la Universidad. Pensar en clave de "docencias" permitiría, al menos, pensar en los diferentes perfiles y modalidades que requiere el trabajo educativo, problematizando la dimensión que podría asumir la enseñanza, en cada uno de ellos.

El ámbito del "aula" está asociado a una determinada forma de desempeñar la función educativa e incide fuertemente en la construcción de "la docencia", desconociendo otras modalidades que puede asumir el trabajo educativo.

En segundo lugar, "la educación" es un concepto que incluye la enseñanza, junto a otros, y nos sitúa ante el desafío de investigar las diversas prácticas educativas, para la revisión y ajuste de las propuestas de formación, inicial y permanente, de los profesionales de la educación.

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

En tercer lugar, se problematiza el proceso de construcción de la identidad profesional, procurando situar la mirada en la profesionalidad, diferenciándola de la formación y la titulación. El objetivo es poner el foco en lo que hay que hacer, porqué, para qué y cómo. Esto permite concluir en definir un perfil profesional necesario, en tiempo y espacio.

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

²⁵ Camors, J. (2001)

Por último, se puede concluir que los “Estudios en Docencia”, podrían poner en reflexión y debate su/s objeto/s de estudio, en el marco de contribuir a los cambios que la educación requiere y a la que la población tiene derecho; un concepto de educación, desde la perspectiva de una “visión ampliada” que nos ha propuesto la Declaración de Jomtien de UNESCO, y desde allí analizar la formación de los profesionales y los diferentes perfiles que la educación requiere.

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

Referencias bibliográficas

BRALICH, J., *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo, CIOEP, 1987. 122 p.

BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000. 206 p.

CAAMAÑO, C., *En busca de una enseñanza responsable*, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 31 – 64.

COPELLO, M.I. *Práctica Docente. Investigando la dialogicidad del proceso reflexivo*, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 65 – 89.

CAMORS, J., *Ética y Educación Social. Identificación de los elementos éticos de la práctica profesional*, Revista Trabajo Social, Año XV N° 23, Montevideo, EPPAL, 2001. p. 37 - 42.

CAMORS, J., *La importancia de la contextualización para proyectar la docencia*, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 121 – 158.

CAMORS, J., *Historia reciente de la educación en Uruguay. Conocer para comprender y transforma*. Montevideo, Magró, 2009. 245 p.

CAMORS J., *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo, Magró, 2014. 215 p.

ETCHEGOYEN, M.A., *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*, 2ª ed. Buenos Aires, Estela/La Crujía, 2006. 238 p.

HEUGUEROT, C., *Encrucijadas y laberintos en psicología de las instituciones*, en CAAMAÑO, C. (Coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. p. 159 – 168.

MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2001. 122 p.

MEIRIEU, Ph., *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós, 2016. 228 p.

MIALARET, G., *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra, UNESCO, 1985. 110 p.

NÚÑEZ, V., *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999. 176 p.

SÁEZ, J., *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid, Dykinson, 2003. 200 p.

SCHON, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós, 1987. 310 p.

SENNETT, R., *El artesano*. 2ª ed. Barcelona, Anagrama, 2010. 406 p.

UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, UNESCO. 1990.