

Anna Forés Miravalles
y Ana María Novella Cámara
(Coord.)

7 retos

para la educación social

*Reinventarse como profesional de lo social,
nuevos desafíos para la empleabilidad*



Anna Forés y
Ana María Novella (coords.)

7 retos
para la educación social

Colección
Psicología

Otros títulos de interés
publicados en Gedisa:

El trabajo en red

Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales

José Ramón Ubieto

La construcción de itinerarios de inserción laboral

Xavier Orteu

Paradojas entre promoción social y servicios sociales

Antonio Rosa Palomero

Los retos de la educación en la modernidad líquida

Zygmunt Bauman

Problematizar el trabajo social

Definición, figuras, clínica

Saül Karsz

Las fronteras de la Pedagogía Social

José Antonio Caride

Evaluación de los servicios sociales

Miquel Gómez Serra

Dar (la) palabra

José García Molina

La exclusión: bordeando sus fronteras

Definiciones y matices

Saül Karsz (coord.)

**La educación en tiempos de incertidumbre:
las apuestas de la Pedagogía Social**

Violeta Núñez (coord.)

***7 retos
para la educación social***

*Reinventarse como profesional de lo social, nuevos
desafíos para la empleabilidad*

**Anna Forés y
Ana María Novella (coords.)**

gedisa
editorial

<http://www.gedisa.com>

© Anna Forés y Ana María Novella (coords.), Sandra Costa, Jesús Damián, Núria Fabra, Montse Freixa, Araceli Lázaro, Alfons Martinell, Artur Parcerisa, Núria Pérez Escoda, Joseba Polanco, Lot Tortajada, Jordi Usurriaga, Marta Venceslao, Conxita Vila y Julio Zino

Diseño de cubierta: Elisabeth Pla Juncà

Primera edición: febrero de 2013, Barcelona

Edición en formato digital, 2013

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.

Avda. del Tibidabo, 12, 3.º

08022 Barcelona (España)

Tel. 93 253 09 04

Fax 93 253 09 05

Correo electrónico: gedisa@gedisa.com

<http://www.gedisa.com>

Formato digital:

Editor Service, S.L.

Diagonal 299, entlo. 1ª

08013 Barcelona

creadisseny@editorservice.net

www.editorservice.net

eISBN: 978-84-9784-735-3

Depósito legal: B. 20089-2013

IBIC: JNF

Índice

[Prólogo](#)

Introducción

1. Prácticas externas y formación de competencias. ¿Qué competencias?

1.1. La dimensión teórica: comunicación del ponente

1.1.1. La dimensión técnica: los conocimientos y los saberes

1.1.2. La dimensión metodológica: el saber hacer o la capacidad de aplicar los saberes

1.1.3. La dimensión participativa: saber estar

1.1.3.1. El saber estar en relación a las personas y colectivos de intervención

1.1.3.2. El saber estar en relación con el equipo de trabajo

1.1.3.3. El saber estar en relación a la comunidad

1.1.3.4. El saber estar en relación a la organización

1.1.4. La dimensión personal: saber ser

1.1.4.1. Capacidades personales del saber ser

1.1.4.2. Capacidades intelectuales del saber ser

1.1.4.3. Capacidades laborales del saber ser

1.2. La dimensión práctica: debate entre los tutores del centro y los tutores de la universidad

1.2.1. Competencias según tipología

1.2.1.1. Competencias del saber hacer y del saber

1.2.1.2. Competencias del saber ser

1.2.2. Competencias según niveles

1.2.3. Competencias compartidas

1.3. Conclusiones

1.4. Bibliografía

2. Acompañar y supervisar. Uno de los secretos de la profesión

2.1. Hacia un proceso de acompañamiento en la formación práctica del educador social

2.1.1. Marco de referencia

2.1.2. El acompañamiento educativo

2.1.3. La supervisión

2.1.4. Acompañar, tutorizar y supervisar en la formación práctica del educador social

2.1.5. La finalidad del acompañamiento; evolución y evaluación de las competencias

- 2.2. Aportaciones y reflexiones en torno a la formación práctica del educador social
 - 2.2.1. Los contenidos del proceso compartido de acompañamiento al futuro educador social
 - 2.2.2. Las metodologías, o ¿cómo ejercer el papel de acompañantes?
 - 2.2.3. Los espacios
 - 2.2.4. Los instrumentos para el acompañamiento
- 2.3. Conclusiones
- 2.4. Bibliografía

3. Narrar(se) para narrar. Narraciones analógicas y digitales

- 3.1. Dimensión teórica
 - 3.1.1. «Narrar(se) para narrar»: narrar(se) para ser (entre la realidad y el relato de vida)
 - 3.1.2. ...y entre las espinas de lo narrado, la rosa... Transpirar para inspirarse
 - 3.1.2.1. Reinventarse para avanzar «como profesional de lo social»
 - 3.1.2.2. Cuestionarse para desaprender
- 3.2. Trabajo grupal
- 3.3. Conclusiones
- 3.4. Bibliografía

4. Revisión de proyectos. Diseñando nuevos retos

- 4.1. ¿Qué significa planificar y revisar un proyecto socioeducativo?
- 4.2. Aprender a planificar y a revisar proyectos
 - 4.2.1. Se trata de desarrollar una competencia
 - 4.2.2. ¿Cuál es el punto de partida para diseñar o revisar proyectos socioeducativos?
 - 4.2.3. ¿Por dónde seguimos?
 - 4.2.4. ¿El mejor proyecto es aquél que no se cumple?
 - 4.2.5. Fase inicial de la secuencia
 - 4.2.6. Fase de desarrollo de la secuencia
 - 4.2.7. Fase de cierre de la secuencia
 - 4.2.8. El diseño y la revisión de proyectos en las prácticas externas de Educación Social
- 4.3. Conclusiones
- 4.4. Bibliografía⁸¹

5. Estrés y humor. Claves para una profesión saludable

- 5.1. ¿Qué es el estrés?
- 5.2. El estrés y el humor
- 5.3. El humor anti-estrés en la educación social

- 5.4. El humor en la formación de educadores sociales
- 5.5. Conclusiones
- 5.6. Bibliografía

6. Retos y empleabilidad. No es im-possible

- 6.1. La teoría y la práctica de la ocupabilidad en la educación social
 - 6.1.1. El proceso de legitimización de los problemas sociales y la definición de las políticas sociales
 - 6.1.2. Del oficio a la profesión en la educación social
 - 6.1.3. Teoría y práctica de la ocupabilidad del educador en la actualidad: retos y nuevas perspectivas
 - 6.1.4. La necesidad de nuevos perfiles profesionales
- 6.2. A la empleabilidad desde el autoempleo
 - 6.2.1. El autoempleo colectivo y la empleabilidad
 - 6.2.2. ¿Cómo debe organizarse una práctica enfocada al autoempleo?
 - 6.2.3. ¿Cómo trasladamos las funciones empresariales como entidades sociales al día a día de la entidad o servicio?
 - 6.2.4. El producto-servicio
- 6.3. Conclusiones
- 6.4. Bibliografía

7. Identidad e identidades del educador social. Nuevos tiempos ¿nuevas formas de educar?

- 7.1. La educación social hacia la búsqueda de nuevas identidades
- 7.2. Tejer la identidad profesional en el ejercicio de la profesión
- 7.3. Conclusiones
- 7.4. Bibliografía

8. 7 retos desde donde reinventarse como profesional

- 8.1. ¿Qué retos nos facilitan reinventarnos?
- 8.2. Del reto al compromiso de reinventarse
- 8.3. Bibliografía

Prólogo

Empezar las prácticas de Educación Social supone, a menudo, cruzar un puente hacia una dimensión diferente de la realidad que se ha vivido con anterioridad.

Más allá del aprendizaje en un contexto profesionalizador, las prácticas suponen contactar con una «realidad sabida» de personas frágiles, de colectivos vulnerables o de situaciones vitales complejas que, aparentemente, puede parecerse muy alejada de nuestra «realidad vivida».

El período en prácticas permite ponerse a prueba, saltar del trapecio sabiendo que la red está ahí abajo, minimizar los riesgos derivados de la inexperiencia (tanto para los estudiantes como para las personas acompañadas), y aprender con cada salto fallido o exitoso para mejorar con el siguiente intento.

Las prácticas externas de Educación Social posibilitan un espacio donde conjugar el «saber» y el «saber hacer» con el «saber estar» y el «saber ser... mejores», en un entorno cambiante, que a menudo nos sorprende con el paso cambiado.

Y es que, en el proceso de acompañamiento a cada alumno en prácticas, nos «examinamos» todos: profesores y tutores universitarios, tutores de centro, universidad, entidad, equipo profesional, etcétera.

- ¿Acompañamos juntos?
- ¿Hacia dónde?
- ¿Formamos actores-autores para obras donde cambian continuamente guión, escenario, *attrezzo* y público?
- ¿Posibilitamos la adquisición de las competencias básicas que les permitirán desarrollarse como futuros profesionales de la educación social?
- ¿Tenemos/desarrollamos/fortalecemos nuevas competencias profesionales que exigiremos a los futuros educadores sociales (emprendeduría, innovación, proactividad, cooperación, gestión y viabilidad, etcétera)?
- ¿Estamos, como decía Séneca, educando a los estudiantes para la vida?

Acompañar a los estudiantes en prácticas debería posibilitar el encuentro con ellos mismos y con los demás, la movilización de sus capacidades y potencialidades, la identificación de sus limitaciones, el aprendizaje de la mirada respetuosa y en positivo, la utilización de los errores como posibilidad de mejora, la reflexión sobre el propio proceso y el de los demás, la complementariedad de la teoría con la práctica educativa, el

equilibrio con la vida...

La finalidad compartida por la universidad y el centro de prácticas es participar conjuntamente en la formación de profesionales competentes en acompañar y capacitar personas, grupos o comunidades que pueden ser protagonistas de sus vidas, agentes activos de sus procesos individuales o colectivos, capaces de fijar y conseguir sus propios objetivos, y de aportar en la construcción de una sociedad mejor.

Ello implica que el período de prácticas debe, a su vez, reconocer, acompañar y capacitar a los estudiantes para ser protagonistas de su proceso de aprendizaje y de crecimiento personal y profesional.

Y esto no se improvisa, no se puede dar por supuesto, ni es patrimonio exclusivo de ninguno de los agentes que intervienen.

Supone un esfuerzo continuo, de todos ellos, para sistematizar los espacios de reflexión y análisis sobre la acción de los otros/del equipo/de uno mismo.

No ofreceremos buenas prácticas cuando no hay espacio para formular dudas, para plantear posibles alternativas y propuestas de mejora, para identificar aquellos elementos que pueden ser transversales y aplicables a otros contextos institucionales, a otros ámbitos de intervención.

No somos buenos centros de prácticas si no nos dejamos interpelar por la mirada de cada alumno, por cada interrogante, por cada duda. La inercia de lo sabido o repetido es la gran enemiga de cualquier proceso de aprendizaje.

Nadie aprende cuando deja de preguntarse. Creo que morimos, de algún modo, cuando perdemos la capacidad de interrogarnos sobre si hacemos lo que creemos que debemos hacer o si lo hacemos como creemos que lo deberíamos hacer.

A menudo decimos que somos o decimos que hacemos algo distinto a lo que realmente vivimos. Y es que, la inercia, puede matar equipos y proyectos. Y el papel, el proyecto educativo de cada centro, lo aguanta todo, mientras la realidad vivida puede pasar por cauces radicalmente distintos.

Desde la perspectiva del equipo profesional, la mirada de los estudiantes en prácticas ofrece la oportunidad de mirarse a un espejo, a menudo olvidado, en un entorno especialmente activo/reactivo, con espacios limitados para la reflexión y el análisis sobre la propia acción.

Creo que enseñamos lo que somos, que ninguno de nosotros podemos dar lo que no tenemos y que, para acompañar a los otros, antes debemos ser capaces de acompañarnos a nosotros mismos. Tampoco podemos acompañar a nadie más allá de lo que hayamos llegado, si no estamos abiertos a aprender con ellos nuevas sendas. Por eso, las prácticas suponen un reto y una invitación a renovar el compromiso con la opción/vocación profesional y con la formación permanente.

Un maestro que se haya formado en la metodología magistral y el libro de texto, habrá perdido el tren cuando no haya comprendido la importancia de incorporar las nuevas tecnologías o las lenguas extranjeras como parte vehicular de su tarea educativa.

De la misma manera, la universidad y los centros de prácticas podemos quedarnos plantados en el andén si no somos capaces de comprender que el escenario ha cambiado, que la identidad profesional no debería definirse, exclusivamente, por ámbitos especializados cambiantes, y que transversalidad, universalidad, complementariedad, viabilidad, proactividad, emprendeduría, innovación, sostenibilidad, optimización, cooperación... deberían formar parte de nuestro propio paisaje.

En ningún caso podemos dar por supuesto que tenemos estas competencias, especialmente si, como el maestro, hemos vivido una formación académica y unos itinerarios profesionales que se han dado en un paradigma distinto que ya es pasado.

- ¿Garantizamos una mínima coherencia entre discurso y praxis en el marco institucional y en las acciones individuales y grupales de nuestros equipos?
- ¿Puede transmitir pasión por la profesión quien no la vive apasionadamente?
- ¿Cómo posibilitar el aprendizaje, el autoconocimiento y la evaluación continua, si se carece de espacios sistemáticos de revisión y planificación de acciones y proyectos?
- ¿Ofrecemos un espacio experimental-vital significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que acompañamos?
- ¿Dónde podemos encontrar el equilibrio entre lo que creemos que deberíamos hacer, lo que podemos hacer, lo que se nos encarga y lo que puede ser viable y sostenible en el tiempo?
- ¿En qué medida nos planteamos quienes somos, qué queremos ofrecer y qué ofrecemos?
- ¿A qué encargo social queremos/debemos responder y cómo podemos participar en la definición de las nuevas políticas sobre lo social/lo público?

El acompañamiento al estudiante nos permite también recuperar la perspectiva de la persona atendida en nuestros centros de prácticas. En su relato/narración nos recuerdan que somos mirados por las personas que acompañamos. Vernos desde la mirada del otro puede interpelarnos sobre si nos reconocemos, o no, en un reflejo que puede transmitir esperanza realista y positividad... o desencanto y pesimismo. Posibilita plantearnos qué debemos, qué queremos y/o qué podemos cambiar/mejorar. Nos recuerda que siempre podemos aprender de los errores si los leemos como oportunidades.

Junto con el tutor-universidad y el tutor-centro, el equipo docente y el equipo del centro son corresponsables de la formación competencial técnica, metodológica,

participativa y personal de cada estudiante.

En un escenario cambiante, donde se privatiza la responsabilidad de lo social y se desmantelan unilateralmente las políticas públicas del Estado del Bienestar, si queremos garantizar un aprendizaje continuo adaptado a los tiempos, todos los agentes implicados en la formación de los profesionales de la educación social deberíamos mantener un espacio conjunto de abordaje de los nuevos retos. Este libro propone uno de estos espacios compartidos.

De ello depende poder reducir la distancia entre realidad sabida y realidad vivida. De ello depende poder abordar nuestro papel como agentes de transformación de una realidad que puede ser construida, de una sociedad nueva.

De nosotros depende, en fin, que estemos formando a los estudiantes para la vida.

Eduard Sala

Introducción

En la actualidad, el impulso del desarrollo competencial y de la empleabilidad de los futuros graduados en Educación Social, es uno de los grandes desafíos de las universidades españolas y de la sociedad en general actuando de manera coordinada. Es el momento de repensar la profesión ante los tiempos inciertos, complejos, líquidos.

Éste es un libro coral, reflexivo y compartido,¹ que nace del diálogo, las lecturas y de un seminario de siete encuentros entre los agentes implicados en la formación de los profesionales de la educación social: educadores sociales que ejercen de tutores de prácticas de Educación Social,² los tutores de universidad,³ personas que aportan elementos para la reflexión y el diálogo posterior, por su experiencia o su saber. Personas compartiendo experiencias, reflexiones, buenas prácticas, dudas y propuestas de transferencia. Agradecemos a los profesionales que han participado de los seminarios Marta Andújar, Laura Barbero, Judith Berraco, Isabel Blanco, Olga Elena Cabrera, Guillem Canals, Joan Josep Castaño, Clarissa Castaño, Anna Ciurana, Sandra Costa, Nuria Descalzo, Joan Dueñas, Núria Fabra, Roger Fe, Pilar Folgueiras, Prudenci Gatell, Cristina Gómez, Eva Larrosa, Merche Lorenzo, Emili Martin, Meritxell Martínez, Joan Muntané, Núria Pérez Escoda, Elisenda Rialp, Fran Rojas, Laura Rubio, Miguel Sierra, Míriem Solsona, Jordi Usurriaga, Dolça Valero, Marta Venceslao, Carles Vila y Montserrat Ylla-Català. Y queremos hacer una mención especial a Clarissa Castaño que con su profesionalidad y buen hacer ha hecho posible el seminario «Reinventarse como profesional de lo social». Y a Mercè Mestre, por conseguir que el libro tuviera coherencia.

Este libro es el resultado de estos seminarios de reflexión y de dos proyectos de investigación-acción. El primero de ellos es «Fortaleciendo las prácticas de Educación Social: tejiendo la corresponsabilidad en la formación de las competencias y la empleabilidad desde la universidad y el mundo laboral», del Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) 114, Ministerio de Educación, y el segundo es el proyecto de Investigación en Docencia Universitaria, Instituto de Ciencias de la Educación (REDICE) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de Barcelona (UB): «La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponsable entre los Estudios de Educación Social y el mundo laboral» (REDICE-10/1002-27). Proyectos que nos han permitido a la Facultad de Pedagogía fortalecer espacios para la corresponsabilidad y diseñar espacios para analizar y ver

puntos de conexión entre la universidad y el mundo laboral.

La finalidad de este libro, pues, no es otra que analizar los retos del profesional de la educación social para promover y sistematizar la función docente corresponsable de los agentes implicados en las prácticas externas en los mismos centros o recursos sociales como en la universidad, favoreciendo propuestas corresponsables.

Este libro está escrito con un triple objetivo, el primero sería conocer y reconocer cuales son los retos de la educación social, el segundo, tender puentes entre la universidad y la profesión y como tercer objetivo escribirlo de forma coral y poliédrica, desde la mirada profesional, académica y compartida.

Conocer y reconocer cuales son los retos de la educación social

Se han escogido siete de los muchos retos posibles que debe tener presente la educación social en este momento. Cada reto viene marcado por un marco más teórico, de mano de personas con gran experiencia, personas que aportan elementos reflexivos relevantes y proponen referencias y perspectivas. Los capítulos del libro recogen todos y cada uno de estos siete retos, que surgen del cuestionamiento sobre las competencias, el acompañamiento y la supervisión, la identidad, la empleabilidad, la revisión de proyectos, el humor y el estrés y la importancia de la narración en las profesiones sociales. Los capítulos van antecidos por una introducción al tema y por las propuestas trabajadas en el seminario en forma de ideas transferibles, y se ven sintetizados en forma de reto. Todo ello proporciona pistas para saber cómo reinventarse como profesional de lo social, y reflexionar sobre los nuevos desafíos para la empleabilidad.

Tender puentes entre la universidad y la sociedad

En el marco curricular de los estudios universitarios, las prácticas externas se convierten en el entorno indispensable en el cual analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir a que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las cuales se forma y en las que se empleará. Pero también son, por excelencia, un espacio que tiene que fomentar la empleabilidad del estudiante promoviendo en éste la capacidad de conocerse y planificar su formación a partir del balance de competencias, el alto índice de transferibilidad y el grado de conocimiento de la realidad social y de las competencias profesionales. En la medida que el estudiante esté preparado para analizar sus competencias y formarse para desarrollarlas, debe ser capaz de visualizar sus opciones

delante del mercado laboral y los desafíos profesionales. Se ha demostrado el gran índice de inserción laboral gracias a unas buenas prácticas. Y para que esto sea posible, la función docente del profesional del centro resulta importantísima porque es el responsable de estimular la transferencia de competencias.

Escribirlo de forma coral y poliédrica, desde la mirada profesional, académica, compartida

Este libro es el resultado de un acto compartido, de un diálogo entre profesionales de lo social, tutores de centros socioeducativos, tutores de universidad, miembros del colegio de educadores y educadoras sociales. Y es así intencionalmente, para poder ofrecer una mirada rica en matices y detalles. Entendiendo el sentido último de universidad, como espacio común, que trasciende las aulas universitarias y entra en estrecha relación en los espacios profesionales. Y reconociendo, también, el papel de los ex-estudiantes, ahora profesionales con experiencia contrastada, que vuelven a la universidad pero con otro rol y nuevos desafíos, pero con el mismo compromiso con la educación.

El resultado es un libro actual, lleno de propuestas, referencias y perspectivas. Un relato profundo de fondo, de concreción y de alta transferencia a la realidad social y universitaria.

Un libro de lectura sugerente para los estudiantes en formación, docentes universitarios y educadores sociales.

Notas:

- [1.](#) En este libro se utiliza el género masculino para referirse a ambos géneros. Somos conscientes del agravio que supone. El objetivo es tan sólo facilitar la lectura.
- [2.](#) En adelante, también indicado tutor-centro.
- [3.](#) En adelante, también indicado tutor-universidad.

1

Prácticas externas y formación de competencias. ¿Qué competencias?

Conxita Vila y Montse Freixa

La formulación de unas competencias precisas conlleva la comparación, la constatación de un eventual desajuste entre el referencial universitario y el laboral. Este capítulo es el resultado del trabajo y diálogo entre la universidad y los centros de prácticas que al compartir los contextos formativos, visualizan las competencias.

El concepto de competencia es complejo y lleno de acepciones. En el ámbito universitario, se han utilizado especialmente dos definiciones.

La primera, parte de Le Boterf (2001) definiendo la competencia como un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación de expertos, de herramientas, etcétera).

La segunda definición es de Perrenoud (2005: 15), utiliza constructos similares y define la competencia como «la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, fundamentándose en algún conocimiento, pero que no se reduce a él. Para afrontar una situación, se deben activar diversos recursos. La construcción de las competencias es inseparable de la formación de pautas de movilización al servicio de una acción eficaz».

Desde el ámbito universitario español, y específicamente, en el contexto de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, una definición muy utilizada de competencia es «la gestión global y eficiente de la aplicación de un conjunto seleccionado e integrado de conocimiento y habilidad sobre el contexto de una realidad compleja con el objeto de interpretarlos, comprenderlos, e intervenir eficazmente con ellos» (Mateo, J. y Martínez, F., 2008: 267).

Si la competencia es el elemento que permite dominar una categoría de situaciones complejas, entonces, se tienen que identificar no solamente dichas categorías sino también los recursos que moviliza. Utilizar los recursos para guiar las decisiones, exige una formación relacionada con un entrenamiento reflexivo. Ésta es una de las razones de la importancia del prácticum en el Grado de Educación Social.

1.1. La dimensión teórica: comunicación del ponente

El prácticum es el espacio profesional donde el estudiante interactúa por primera vez en la profesión y su mirada debe posicionarse en lo que debe ser su profesión y su competencia profesional. El prácticum tiene el objetivo de integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje, en una situación real, en un puesto de trabajo, en la práctica del rol profesional facilitando la adquisición de las competencias necesarias para la profesión.

El concepto de competencia tiene cuatro componentes indisolubles pero a la vez diferentes. La dimensión técnica (los conocimientos y los saberes), la metodológica (el saber hacer o la capacidad de aplicar los saberes), la participativa (saber estar) y la personal (saber ser).

Tal vez, el conocimiento de un servicio o un territorio no es nuevo para un estudiante, pero sí que es nuevo el modo de mirar, escuchar, relacionarse, analizar, etcétera. Esta nueva mirada, estas nuevas sensaciones y emociones o esta nueva manera de ver y verse, posibilitarán y facilitarán reconocer las competencias adquiridas durante la formación académica y personal, así como descubrir aquellas competencias que debe mejorar, adquirir e incorporar para el ejercicio de la profesión.

La competencia no puede reducirse ni a un saber específico, ni a una capacidad específica. No es tanto un saber imitar o aplicar rutinariamente los recursos personales, como activar las capacidades. No radica tanto en los recursos a movilizar, como en su gestión. Se manifiesta con comportamientos creativos, derivados de la puesta en práctica de conocimientos y aptitudes y también de la propia personalidad.

En este sentido, a partir de estudios de diferentes autores, se pueden apreciar distintas propuestas. La siguiente clasificación realizada a partir de los trabajos de Delors (1996), Martínez y Echeverría (2009) y que se muestra en la tabla 1 puede ser comprensible:

Tabla 1. Clasificación de las competencias

<ul style="list-style-type: none">• Competencia técnica: saber, conocer. Tener conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, un ámbito del conocimiento.
<ul style="list-style-type: none">• Competencia metodológica: saber hacer, realizar. Aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando procedimientos adecuados.
<ul style="list-style-type: none">• Competencia participativa: saber estar, convivir. Predisponerse a las relaciones interpersonales, a la comunicación y a la cooperación.
<ul style="list-style-type: none">• Competencia personal: saber ser. Actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades y tomar decisiones.

1.1.1. La dimensión técnica: los conocimientos y los saberes

Esta dimensión consiste en adquirir competencias en el saber a través de la formación académica, la formación personal no académica y experiencias profesionales similares.

Es importante que los tutores de prácticas de los centros tengan conocimiento de lo que el estudiante sabe del ámbito donde hará sus prácticas. Por su parte, el estudiante debe reconocer los saberes adquiridos para poderlos aplicar. Debe hacer un ejercicio de las diferentes competencias técnicas adquiridas y de su utilidad en el lugar de prácticas.

Es el momento de poner a disposición de su trabajo profesional, sus conocimientos y sus saberes, es el primer nudo de un engranaje que se irá tejiendo con los otros componentes de la competencia.

Estos saberes y conocimientos facilitarán el pensamiento crítico, la comprensión, el análisis, la interpretación de la realidad, el conocimiento del ámbito de intervención, la dimensión humana, personal y social de las personas, los marcos de convivencia que rigen, los marcos legales y los derechos y deberes de las personas, los motivos generadores de desigualdades sociales, el marco económico y social y sabiendo que han adquirido unos saberes en las asignaturas cursadas en la universidad.

1.1.2. La dimensión metodológica: el saber hacer o la capacidad de aplicar los saberes

Consiste en aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizando los procesos adecuados para solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias a nuevas situaciones. Es la capacidad de aplicar los conocimientos y procedimientos que dan apoyo al ejercicio profesional. Pero, para poder desarrollar estas capacidades, los estudiantes han de ser conocedores del encargo del servicio.

La dimensión metodológica significa saber hacer en las diferentes actividades profesionales y, por lo tanto, debe incluir las capacidades que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Capacidades de la dimensión metodológica

• Capacidad para identificar el ámbito de intervención del centro de prácticas.
• Capacidad para identificar los métodos de planificación y evaluación en relación a la tarea encomendada por el centro de prácticas.
• Capacidad de utilizar los protocolos, instrumentos existentes en el servicio e institución.
• Capacidad de transferir de manera adecuada sus conocimientos.

• Capacidad para determinar las metodologías de la intervención social y educativa.
• Capacidad para seleccionar y determinar metodologías en la planificación de actividades.
• Capacidad para seleccionar y determinar sistemas de evaluación del proyecto/actividad.
• Capacidad para seleccionar y diseñar métodos para evaluar el nivel de satisfacción de los usuarios.
• Capacidad para identificar técnicas en la recogida de documentación y registro de las actividades.
• Capacidad para participar activamente en los espacios profesionales técnicos en los cuales hayan sido invitados (grupos de discusión, formación del servicio, etcétera).

1.1.3. La dimensión participativa: *saber estar*

El saber estar se demuestra en las actitudes, el comportamiento en el trabajo, mostrándose atento a la evolución del entorno, interactuando con respeto con los otros profesionales, con la comunidad y con los propios educandos del servicio.

El saber estar y las capacidades participativas se pueden diferenciar en los cuatro apartados siguientes.

1.1.3.1. El saber estar en relación a las personas y colectivos de intervención

Tabla 3. Capacidades del saber estar en relación a las personas y colectivos de intervención

• Capacidad para observar, con una mirada profesional planificada a través de indicadores que facilitan poder aportar elementos en la diagnosis o evaluación de la situación.
• Capacidad para la escucha, —escuchando activamente y demostrando interés en la escucha—, explicitando a la persona o colectivo la comprensión de lo que nos han contado, sin juzgar ni evaluar.
• Capacidad de comunicar, la comunicación debe ser clara, concisa y adecuada al colectivo verificando su comprensión, siendo consciente del impacto de sus palabras.
• Capacidad de negociar entre los profesionales, con los agentes de la comunidad y con los propios beneficiarios, valorando los efectos de las posiciones que se tomen.
• Capacidad para resolver problemas, anticipándose a los acontecimientos, asegurándose de que no vuelva a pasar y consiguiendo una alternativa al conflicto de manera satisfactoria.
• Capacidad de autoaprendizaje, extrayendo aprendizajes de cualquier situación vivida, observada, etcétera.

1.1.3.2. El saber estar en relación con el equipo de trabajo

Tabla 4. Capacidades del saber estar en relación con el equipo de trabajo

<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de coordinarse y colaborar con los miembros del equipo y con otros trabajadores del centro de prácticas, compartiendo planes, informaciones, etcétera, sin dejarse llevar por alianzas ni rumores.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de asumir responsabilidades, con un nivel de autoexigencia coherente con las decisiones que se asumen.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de tolerar la frustración, indagando sobre los sentimientos del grupo, motivando a continuar con el objetivo.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de liderazgo lateral, se hace responsable tanto del éxito como del fracaso del grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de comunicarse eficazmente con todos los miembros del equipo.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de participación en el equipo para diseñar y desarrollar proyectos socioeducativos que permitan elaborar los planes individuales de intervención y/o planes de mejora.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de colaboración con otros profesionales de la red social, del territorio.

1.1.3.3. El saber estar en relación a la comunidad

Tabla 5. Capacidades del saber estar en relación a la comunidad

<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para interactuar con los diferentes agentes de la comunidad (entidades, servicios, otros equipos profesionales).
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de observación del entorno comunitario y su interrelación entre las relaciones sociales, el urbanismo, el paisaje urbano, la movilidad, la gestión de los conflictos colectivos, los medios de comunicación.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para identificar las situaciones socioeconómicas y sociales del entorno y sus causas.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para trabajar en red y de compartir los éxitos y los fracasos en las actuaciones.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para gestionar la diversidad cultural de la comunidad, facilitando que las personas no caigan en prejuicios y actitudes intolerantes.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para entender y gestionar los conflictos de la comunidad dando alternativas a la gestión del conflicto.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para evaluar el impacto social de los proyectos o programas que se están llevando a cabo.

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para transmitir la información de los proyectos o programas a la comunidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para identificar los canales de comunicación que utiliza la comunidad para transmitir información.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para motivar a los miembros de la comunidad en actividades participativas.

1.1.3.4. El saber estar en relación a la organización

Tabla 6. Capacidades del saber estar en relación a la organización

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la comprensión del sistema organizativo de la entidad, ente o servicio.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para adaptarse al ritmo de trabajo del servicio.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar situaciones diferentes y cambios, demostrando flexibilidad y adaptación al cambio.

1.1.4. La dimensión personal: saber ser

La dimensión personal significa actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades y tomar decisiones. Las capacidades del «saber ser» se pueden diferenciar en: personales, intelectuales y laborales.

1.1.4.1. Capacidades personales del saber ser

Tabla 7. Capacidades personales del saber ser

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, mostrándose flexible y buscando el consenso y las oportunidades del y para el cambio.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para tomar decisiones, ser creativo, aportando nuevas ideas.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de resistir ante la adversidad, visualizar aspectos que se puedan rescatar con una actitud constructiva.

1.1.4.2. Capacidades intelectuales del saber ser

Tabla 8. Capacidades intelectuales del saber ser

--

• Capacidad crítica y constructiva.
• Capacidad de empatía, no ponerse sólo en el lugar del otro, sino sentir como el otro.
• Capacidad para analizar los problemas del entorno, del grupo de compañeros, etcétera.
• Capacidad para saber encajar la crítica.

1.1.4.3. Capacidades laborales del saber ser

Tabla 9. Capacidades laborales del saber ser

• Capacidad para tolerar y entender las situaciones de estrés.
• Capacidad de motivación, compromiso.
• Capacidad para gestionar el tiempo.
• Capacidad para tomar decisiones.

1.2. La dimensión práctica: debate entre los tutores del centro y los tutores de la universidad

La discusión ha llevado a analizar las competencias según tipología, nivel y las que pueden ser compartidas por ambos agentes.

1.2.1. Competencias según tipología

Los grupos de trabajo han analizado principalmente las diferentes competencias a partir de la clasificación anteriormente propuesta.

1.2.1.1. Competencias del saber hacer y del saber

Las competencias del saber hacer y del saber son las más fáciles de evaluar y de darles soporte tanto para los tutores de centro como para los tutores de la universidad. El trabajo de estas competencias, como las del saber ser, también deben ser abordadas desde la continuidad ya que cada vez van volviéndose más complejas.

Así, por ejemplo, en la competencia de la observación se puede elaborar una escala desde el punto inicial cuando el estudiante de tercer curso entra por primera vez en un

centro de prácticas hasta el cuarto curso, cuando acaba ya su formación y se inicia en su inserción laboral. Así, esta competencia de la observación puede trazarse a través de una línea que es transversal y que va subiendo peldaños. Éstos son: observación, observación y sistematización de la práctica, capacidad crítica y constructiva, análisis crítico de la información hasta llegar a analizar la situación desde una perspectiva de la complejidad.

Toda esta competencia se refiere a la observación, pero primero se aprende a observar, se aprende a analizar, se aprende a opinar críticamente y a partir de aquí se construye.

Finalmente, indicar que algunas competencias del saber hacer se enredan con las del saber ser. En este sentido, la observación es un ejemplo claro de ello ya que el estudiante debe tener una mirada sin prejuicios, una mirada lo más respetuosa posible hacia la persona que es el objeto de trabajo del educador social.

1.2.1.2. Competencias del saber ser

Son competencias obvias e imprescindibles que deben tener los educadores sociales y se refieren a: empatía, escucha activa, honestidad y compromiso ético, entre otras. Estas competencias se van construyendo a partir de la formación, la educación recibida, las propias vivencias y las heredadas de las familias y del entorno, aunque para ejercer de educador social hay que ser consciente de lo que se posee y de lo que hay que mejorar.

Estas competencias resultan difíciles de alcanzar; por una parte por su obviedad y, por otra, porque residen en la persona. En este sentido, cada estudiante llega al centro de prácticas con un punto de partida diferente (entendiendo la competencia como un recorrido con un inicio y un final), a partir del cual debe ir avanzando. Pero esta tarea se erige ardua y llena de dificultades, pues, no es tan evidente como trabajar otras competencias. Su abordaje se realiza mediante la aproximación a la persona con la que se trabaja, el desarrollo de una cierta sensibilidad, del trabajo con respeto, etcétera.

Una parte importante de la profesionalidad radica en estas competencias desde que se empieza hasta que se acaba el ejercicio profesional. Por esta razón, los tutores del centro indican que ellos también las trabajan cuando en las reuniones de equipo hablan de los casos, cuando elaboran un informe, etcétera. De ello, se deduce que las competencias del saber hacer son continuas pero a la vez recurrentes; es decir, algunas veces se avanza y otras se retrocede, como en una espiral que se va proyectando hacia arriba.

Esta dimensión de competencias continuas y recurrentes junto a la dimensión de unas competencias inherentes a la persona, lleva a la conclusión que tanto son competencias iniciales como finalistas para los estudiantes; cuestión que lleva a proponer una graduación de la competencia. De esta forma, los centros de prácticas deben planificar la formación a los estudiantes a partir de unos mínimos que ya deberían llevar adquiridos, para potenciar esta competencia y elevarla hasta lo máximo posible entendiendo que la adquisición de esta competencia no se acaba con la finalización del prácticum, sino que

continúa durante toda la vida laboral ejerciendo como educador social.

1.2.2. Competencias según niveles

Las competencias del saber hacer y del saber devienen las más fáciles de clasificar, probablemente porque son las más visibles y sus indicadores de evaluación se redactan en términos objetivables. Así, en el tercer curso, se deben trabajar las competencias como la capacidad de análisis, de observación, de formar parte del equipo, del conocimiento de los mecanismos, instrumentos, registros e informaciones. En cuarto curso aparecen las competencias que están más centradas en actuaciones e intervenciones. Dicho de otro modo, los verbos de las competencias de tercero son «entender, comprender, conocer, identificar» mientras que los verbos que se emplean en cuarto utilizan la acción como «intervenir, gestionar, actuar». Consecuentemente, no se puede gestionar sin antes conocer, entender; primero la comprensión para después actuar.

Aunque se propone esta diferenciación de competencias por cursos, ambos tutores conciben las competencias como un continuo al igual que el proceso de prácticas. Así, las competencias se inician en los diferentes cursos y es en tercero cuando se ponen en juego con una cierta intensidad y en cuarto deben ser ya adquiridas. La conclusión que se erige es que las competencias son transversales, continuas y graduales.

1.2.3. Competencias compartidas

Las prácticas de los estudiantes del Grado de Educación Social se entienden como un proyecto formativo entre los centros de prácticas y la Facultad de Pedagogía. Desde esta perspectiva y planteamiento, encontramos competencias que son compartidas por ambos contextos mientras que otras son propias de cada uno de ellos.

Se entienden las competencias compartidas como aquéllas que son bidireccionales. El ejemplo más claro se encuentra en la búsqueda del equilibrio entre la teoría y la práctica, que es un bucle que se retroalimenta: de la teoría a la práctica pero también de la práctica a la teoría. La gran mayoría de las competencias de las prácticas son compartidas entre universidad y centro. Así, desde la universidad, realizar el acompañamiento al estudiante revierte en los propios centros y permite construir y reconstruir la profesión y el crecimiento profesional.

1.3. Conclusiones

Una competencia debe ser adquirida en los diferentes contextos de trabajo; es decir, la adquisición de una competencia implica ponerla en juego en los distintos marcos profesionales y transferirla a nuevos escenarios.

Cuando el estudiante llega a las prácticas ya lleva consigo diferentes competencias del saber, del saber ser, saber estar y saber hacer, fruto de todos los entornos de aprendizaje en los que ha estado inmerso y en los que actualmente interactúa. Nos referimos tanto a los entornos formales como a los informales. El entorno de las prácticas provoca que el estudiante tenga que reflexionar y movilizar todos sus recursos para probar la competencia que le es útil en el momento preciso.

Estas competencias tienen una adquisición gradual. De ahí, que los aspectos más interesantes y pedagógicos sean por una parte las distintas posibilidades que tengan los estudiantes para ponerlas a prueba y, por otra, la capacidad que tengan los tutores para determinar qué niveles de la capacidad deben ser demandados en tercer y cuarto curso.

Reto 1

Visualizar las competencias de manera precisa y clara,
para identificar situaciones que permitan su
dominio práctico y conceptual.

1.4. Bibliografía

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones Unesco, Madrid.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*, Gestión, Barcelona.

Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). «Formación basada en competencia», en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27, n.º 1, Editorial Um, Murcia, págs. 125-147.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*, La Muralla, Madrid.

Perrenoud, P. (2005). «La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències», en Carreres, J. y Perrenoud, P. (ed.), *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/1042>

2

Acompañar y supervisar. Uno de los secretos de la profesión

Núria Fabra y Sandra Costa

En los estudios de Educación Social los futuros graduados se forman para ser competentes en el arte de acompañar a personas, grupos o comunidades, a que desarrollen sus capacidades y potencialidades para construir sociedades más justas y cohesionadas. En su formación práctica aprenden a acompañar a las personas atendidas en los distintos recursos socioeducativos, al mismo tiempo que son acompañados por su tutor-universidad y tutor-centro. El prácticum deviene un espacio clave en la formación, siendo la relación educativa del tutor-centro y del tutor-universidad el medio por el que establecer la conexión de contenidos teóricos con la práctica, la reflexión y análisis del saber hacer y saber estar del futuro profesional.

2.1. Hacia un proceso de acompañamiento en la formación práctica del educador social

2.1.1. Marco de referencia

Nuestra mirada a la educación se sitúa en el *paradigma de la complejidad*.⁴ Entendido como el espacio de diálogo que facilita la comprensión de la realidad desde la convivencia de distintos modelos y lógicas explicativas, poniendo en juego los valores y en conjunción con un posicionamiento y forma de entender el mundo desde su capacidad de transformación. Es una forma de estructurar el propio pensamiento desde el continuo diálogo interno con el entorno. Desde el paradigma de la complejidad se entiende la educación como un proceso de conjugación del pensamiento, los valores y la acción. Se parte de la capacidad de dialogar con el entorno conjugando el todo y las partes, considerando las diferentes concepciones y visiones para construir nuevas respuestas creativas que respondan a nuestra necesidad de cambio y mejora. Es un proceso reflexivo donde confrontar homogeneidad y diversidad, individualidad y sociedad, igualdad y diferencia... Es un sistema retroactivo de continua construcción de la vida en

sociedad y la ciudadanía, desde el liderazgo de las personas que la conforman. Desde el paradigma de la complejidad no hay una realidad sino múltiples interpretaciones de la realidad que se conforman en un entramado de relaciones entre las personas, la sociedad y la naturaleza. Se defiende la generación de nuevas formas de comunicación y convivencia desde la libertad de pensamiento y acción de las personas de forma coherente consigo mismos y con respeto a su entorno.

2.1.2. El acompañamiento educativo

Encontraremos muchas referencias pedagógicas al concepto de acompañamiento educativo.⁵ Definimos el acompañamiento educativo como el proceso en que el educador social establece con una persona, grupo o comunidad un proyecto de mejora con finalidades específicas. Es un proceso en el que el educador parte del reconocimiento del otro, como capaz de conseguir su propósito. Siendo el educador social responsable de la escucha activa, la interrogación, el efecto espejo, reforzar las potencialidades, el autoconocimiento, la autoestima, la sociabilidad... y la generación de oportunidades y el educando, el protagonista del proceso de cambio y el responsable de la toma de decisiones.

El acompañamiento educativo parte de la necesidad de renovación, es decir del establecimiento de la relación educativa como elemento base de la educación, desde la implicación y responsabilidad profesional y reconociendo al otro como un ser capaz al que otorgar confianza en su posibilidad de cambio y mejora.

La responsabilidad será un valor de trabajo relevante. Cada actor asume las consecuencias de sus decisiones y aprendemos a prever y analizar las consecuencias de nuestras acciones reflexionando sobre sus repercusiones. Aprendemos a analizar la complejidad de las decisiones, dando valor a la experiencia y el conocimiento y siendo consecuentes con nuestras metas.

Educador y educando piensan en torno a sus competencias, sus experiencias, sus sentimientos, sus miedos, sus ilusiones, sus frustraciones, sus habilidades y sus dificultades y así van tejiendo el análisis de la compleja realidad y de las relaciones que se establecen para ir avanzando en el proceso de toma de decisiones para la construcción de un futuro mejor. Es una forma de educar basada en el empoderamiento, entendido como la capacidad de pensar y hacer del educando con libertad y responsabilidad. Una forma de construir nuestra individualidad/identidad, al tiempo que nuestra sociabilidad y nuestro mundo particular y global.

Acompañar es trabajar desde la relación educativa, responsabilizarse del proceso desde el lugar que cada uno ocupa y buscar la distancia suficiente para poder reconocer al otro

y la implicación suficiente para promover inquietudes y cambios en el otro.

2.1.3. La supervisión

La supervisión en el contexto profesional será el espacio en el que los educadores sociales recibirán este acompañamiento como forma de crecimiento personal y profesional a lo largo de su trayectoria. Será una oportunidad para seguir mejorando en el ejercicio profesional desde la reflexión-acción, el autoanálisis, la formación, un espacio que debería ser una herramienta básica de trabajo para todos los profesionales y los equipos, aunque sólo algunas veces es incluido en los diseños y presupuestos de los servicios, equipamientos y proyectos en los que participan los educadores sociales y otros profesionales del trabajo con personas.

La supervisión es un espacio privilegiado de trabajo de reflexión en torno a la praxis profesional. Es un espacio donde trabajar la complejidad de las distintas miradas, las distintas formas de hacer, las distintas visiones y los diversos sentimientos que se ponen en juego en las relaciones educativas. El lugar donde construir identidad profesional individual y de equipo, donde construir proyecto educativo, donde definir lo importante a compartir, donde revisar las corresponsabilidades, los apoyos, los refuerzos, las dudas, etcétera. Un espacio donde confrontar lo hecho y las planificaciones con los modelos, los referentes, las experiencias y construir un proyecto común, generar nuevas oportunidades, identificar dificultades en clave de soluciones, donde crear respuestas.

2.1.4. Acompañar, tutorizar y supervisar en la formación práctica del educador social

El acompañamiento educativo es la metodología a aplicar en el proceso de tutorización y supervisión de la formación práctica del futuro graduado en Educación Social. Es un proceso de corresponsabilidad en que el estudiante lidera su proyecto formativo y los distintos agentes educativos lo acompañan, también responsablemente, en el necesario ejercicio de la reflexión sobre los distintos saberes; el saber, el saber hacer, saber ser y el saber estar propios de la educación social.

Es el estudiante quien teje su proyecto profesional. El tutor-centro, desde su realidad concreta, aporta reflexión y análisis del trabajo realizado, es un espacio de reflexión que facilita al estudiante la comprensión de los acuerdos de equipo, de la interpretación del proyecto educativo, donde reflexionar porqué las cosas son así y cómo pueden cambiar desde la realidad más concreta.

Elementos que se confrontan y complementan con las aportaciones del tutor-universidad, que a su tiempo es el responsable de conectar con las teorías y modelos y

facilitar la transversalidad de la formación adquirida, donde analizar la coherencia de nuestras actuaciones, donde buscar la transversalidad de nuestro quehacer y preparar al estudiante para afrontar retos educativos de distinta índole y en diferentes contextos, un espacio donde la duda es oportunidad y donde la recapitación es fortaleza. Es un entramado en el que hay espacios de pensamiento, valores y acción, forjando las bases teórico-prácticas del continuo proceso de crecimiento profesional del educador social.

2.1.5. La finalidad del acompañamiento; evolución y evaluación de las competencias

Las prácticas en el contexto universitario requieren de un proceso de evaluación de competencias adquiridas a lo largo de un proceso. El estudiante construirá su plan formativo con el acompañamiento del tutor-centro y tutor-universidad. Al final del proceso deberán evaluar si se han conseguido las metas propuestas, teniendo en cuenta las competencias y habilidades en las que se ha formado, su capacidad de pensar y de hacer, la toma de decisiones de acuerdo con sus valores desde una perspectiva ética en el acompañamiento a personas o grupos.

El acompañamiento finaliza en la evaluación, una evaluación participada donde contrastamos el proceso realizado, donde analizamos la relación educativa, la implicación de los diferentes agentes participantes, las demandas, las preguntas, el análisis, las oportunidades... En la evaluación debemos analizar la capacidad de compromiso con el encargo, la ubicación en el proyecto educativo o el contexto, las competencias puestas en juego, las habilidades desarrolladas, la capacidad de implicación, el reconocimiento de los demás agentes y educandos... En definitiva, deberemos evaluar si el trabajo educativo ha propiciado el proceso de mejora acordado. Someteremos a análisis si hemos podido tejer un fin y hemos trabajado para conseguirlo, así como lo adquirido en el proceso y la capacidad de reajuste, redefinición y reconstrucción a las vicisitudes del proyecto. Podremos analizar si el futuro graduado en Educación Social reconoce a los otros, les otorga capacidad de decisión, si cree en la capacidad de cambio de las personas y las sociedades, si se compromete con la generación de oportunidades, si sabe ubicarse en un contexto determinado, si es coherente con el rol profesional y el encargo, si sabe actuar de acuerdo a sus valores, en definitiva, si tiene un proyecto profesional responsable y está dispuesto a pensar y actuar con coherencia y ética y ejercer en un futuro no muy lejano como un educador competente para acompañar, también él a otros educandos.

2.2. Aportaciones y reflexiones en torno a la formación práctica del educador

social

Tutores-centro y tutores-universidad implicados en el proyecto formativo de las prácticas del educador social definen, a partir del diálogo compartido, las bases de todo proceso de acompañamiento educativo poniendo en común los contenidos a los que se debe acompañar, los tiempos y espacios, los instrumentos y la evaluación del desarrollo de las competencias desarrolladas, etcétera.

2.2.1. Los contenidos del proceso compartido de acompañamiento al futuro educador social

El mayor aprendizaje que el educador social en prácticas debe llevar a cabo es aprender a pensar y hacer de forma coherente con su encargo, el contexto profesional y su ética profesional. Así pues, debe conocer el marco institucional y el contexto comunitario donde se ubica la institución, el conjunto de recursos de la red y la trama de relaciones e interrelaciones institucionales con las que se trabaja de manera inter y multidisciplinariamente, y el rol y las funciones de los profesionales involucrados.

Para ello el papel del estudiante no es el de mero observador ni lector pasivo de los documentos referentes al contexto y ámbito de referencia, sino que se hará hincapié en la capacidad analítica y crítico-constructiva de los nuevos conocimientos que vaya elaborando. Actitud y competencia que deberá estar presente a lo largo de todo el proceso. Deberán velar la construcción de discurso educativo evitando los juicios de valor, desarrollando la capacidad de ser crítico con uno mismo. Cuando un estudiante entra en contacto con una institución se le brinda una gran oportunidad de conocerse a sí mismo, poniendo en juego todas sus capacidades y potencialidades, descubriendo las limitaciones y dificultades a las que tendrá que hacer frente a lo largo de su carrera profesional.

El estudiante irá asumiendo cotas de responsabilidad y desarrollando su autonomía a través de los encargos de las prácticas y de los espacios de análisis con el tutor-centro y el tutor-universidad.

El estudiante desarrollará competencias específicas de su lugar de prácticas y otras transversales aplicables a diferentes contextos y realidades. Se trata de aprender a reflexionar acerca de la acción de los otros, pero también de la propia, de aprender cómo resolver situaciones más o menos conflictivas, a mostrar una actitud flexible pero firme, observar cómo se desenvuelve en la relación con los demás, con el equipo educativo pero principalmente con las personas a quién va dirigida la acción socioeducativa. Hay una competencia muy importante en el ejercicio profesional del educador social, se trata de la creación de vínculos con las personas con las que se está acompañando, generando

así un espacio para la creación de una relación educativa. El estudiante consciente o inconscientemente participa de manera doble de esta experiencia: es alguien que, junto a su tutor-centro y su tutor-universidad construye un vínculo de tal forma que participa de una relación educativa/formativa y paralelamente, va poniendo en juego sus competencias para construir con los demás el vínculo educativo que le convierte como educador «en prácticas» ante los demás. Algún ejemplo de competencia que se trabajará a lo largo de las prácticas en instituciones socioeducativas, son las relacionadas con las habilidades comunicativas: capacidad de escuchar, buen uso de la palabra, de los silencios, la asertividad en la comunicación, etcétera.

En este punto, se insiste cada vez más en la necesidad de acompañar a los estudiantes en la gestión de las emociones, debido a situaciones complejas a las que debe hacer frente no por la dificultad de las mismas, sino por la dureza en las que se producen determinadas vivencias e historias de vidas de las personas y/o comunidades con las que trabaja.

2.2.2. Las metodologías, o ¿cómo ejercer el papel de acompañantes?

Tutorizar ofrece una oportunidad para revisar y reflexionar acerca de la profesionalidad, el compromiso y la responsabilidad de quien ejerce este encargo institucional, analizando a su vez sus competencias y habilidades en la construcción de relaciones educativas y procesos de acompañamiento. Acoger a un estudiante, acompañar y tutorizar sus prácticas formativas, es exponerse y saber que alguien va a aprender, también, mediante modelaje e imitación. ¿Cómo acoger al otro?, ¿cómo brindar espacios para la escucha, para el diálogo y la palabra?, ¿cómo mostrar y presentar la institución, dar un lugar en ella al estudiante, introducirle en el equipo de trabajo, presentarle las personas atendidas en el centro, ofrecerle espacios de tutorías, etcétera, o bien, ¿cómo preparar seminarios reflexivos y participativos, con dinámicas que ayuden a pasar de los hechos vividos y las experiencias acumuladas a la reflexión, elaboración de discurso y vinculación entre teoría y práctica?, ¿cómo planificar la función docente para que el estudiante aprenda la necesaria reflexión y planificación antes de pasar a la acción? Son oportunidades para revisar nuestra competencia educativa.

Presentamos algunos ejemplos de contenidos que forman parte de esta relación educativa:

- Análisis de situaciones educativas que se viven en las instituciones y que el estudiante relata, análisis y seguimiento de casos particulares.
- Análisis de proyectos educativos individuales.

- Participación y análisis en los distintos espacios cotidianos de la institución, realización de actividades diarias, participación en reuniones de equipo y con otros profesionales.
- A partir de la detección de necesidades que realiza el propio estudiante y la planificación del proyecto de trabajo individual (memoria de las prácticas), o bien mediante la redacción del diario de campo u otros registros personales.
- Lecturas de bibliografía de referencia y documentos internos de la institución.
- Exposición de las inquietudes, angustias, preocupaciones, aciertos que se van viviendo a lo largo del proceso formativo de las prácticas.

2.2.3. Los espacios

El recurso donde el estudiante lleva a cabo sus prácticas es el centro de formación, también desde su lugar en la red comunitaria y en el entramado social del que forma parte. Pero además hay espacios individuales y exclusivos del estudiante con el tutor-centro que servirán para tomar más consciencia del proceso de acompañamiento; son las tutorías personalizadas, espacios de diálogo e interpelación de la realidad que vive el estudiante, espacio para el *feed-back*, o simplemente para la clarificación de información, o bien la reflexión conjunta.

Desde la universidad, uno de los momentos clave para acompañar a los estudiantes son los seminarios defendidos como espacio de reflexión-deliberación sobre la práctica y los contenidos formativos que emergen en el ejercicio profesional. Se trata de un grupo de estudiantes que durante el curso van a ser acompañados por un profesor que ejerce la función de tutor-universidad. En este caso el espacio para el acompañamiento será colectivo. En él, el tutor-universidad tratará de planificar, organizar mediante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales las competencias mencionadas con anterioridad, y de forma complementaria a las tutorías individualizadas. Existen, también, las coordinaciones con el tutor-centro y los encuentros conjuntos. En todos estos espacios, se acompañará al estudiante y al tutor-centro para que, conjuntamente, se impulse el plan de prácticas en la experiencia concreta y singular de cada estudiante.

2.2.4. Los instrumentos para el acompañamiento

El principal instrumento donde registrar el itinerario formativo del estudiante y el compromiso de cada agente comprometido en el proceso de acompañamiento es el Plan de Trabajo Individual. Este documento de trabajo tendrá que servir para fijar los objetivos de las prácticas, las actividades que llevará a cabo en cada uno de los espacios formativos (centro y universidad), los compromisos que cada cual deberá asumir, los espacios de contraste y puesta en común para realizar el seguimiento del plan formativo y

el conocimiento previo de los indicadores de evaluación. La elaboración de un Plan de Trabajo Individual para el estudiante de prácticas que contemple la triple perspectiva (estudiante – tutor-centro – tutor-universidad) permite asentar las bases para lo que debiera ser una buena comunicación y coordinación.

Otros registros e instrumentos que se utilizan para el acompañamiento es la realización y el seguimiento del diario de campo, así como el propio seguimiento del trabajo/proyecto que realiza el estudiante como fruto de su paso por la institución y donde vinculará teoría y práctica.

2.3. Conclusiones

Las prácticas formativas en instituciones y entidades facilitan una oportunidad para que el estudiante adquiera, mediante un proceso de acompañamiento y tutorización corresponsable, las competencias básicas para el desarrollo de su profesión. El estudiante y futuro educador social es el principal responsable de su propio proceso de aprendizaje y de poner en relación e interrelacionar las competencias que va adquiriendo y que están siendo acompañadas por diferentes agentes, en su propio proyecto formativo en clave de itinerario.

Como hemos visto, el acto de acompañar implica constituir, desde un inicio, un proceso de reflexión-acción participativa que permita, al futuro profesional, una continua construcción de su trabajo educativo, en la que la complejidad de la realidad y las relaciones que se establecen entre las personas, las sociedades y la naturaleza, sean el punto de partida para aportar capacidad de cambio a las personas y sociedades a quien acompañe en su devenir profesional. En consecuencia, apelamos al siguiente reto.

Reto 2

Acompañar y supervisar corresponsablemente desde la definición y formalización de un plan de trabajo como instrumento de excelencia.

2.4. Bibliografia

- Bonil, J. y Pujol, R.M. (2005). «El paradigma de la complexitat: un marc per a orientar l'activitat científica escolar», en *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]*, vol. 4, IEC, Barcelona, págs. 43-58.
- Moretti, F. (1999). *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torí.
- Novella, A.; Forés, A.; Costa, S.; Pérez Escoda, N.; Fuentes, N. y Freixa, M. (2011). *Las claves docentes de los seminarios de prácticas externas. Un espacio óptimo para el trabajo de las competencias*. II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (30 de junio-1 de julio), Vigo.
- Planella, J. (2003). «Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social», en *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]*, vol. 2, IEC, Barcelona, págs. 13-33.
- (2002). «De l'atenció a l'acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés», en *Revista de Treball Social*, n.º 169, Col·legi de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, Barcelona, págs. 52-68.
- Salomé, J. (1993). *Rélation d'aide & formation a l'entretien*, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- Sastre, J. (1993). *El acompañante espiritual*, San Pablo, Madrid.
- Uniopps (1995). *Accompagnement social et insertion: Pratiques associatives*, Syros, París.
- Wiel, G. (1989). «Fonction accompagnement et fonction formation dans une stratégie d'innovation pédagogique», en *Cahiers Binet-Simon*, n.º 620, Société Alfred Binet et Théodore Simon, Lyon, págs. 20-42.

Notas:

4. Véase: Bonil, J. y Pujol, R.M. (2005). «El paradigma de la complexitat: un marc per a orientar l'activitat científica escolar», en *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]*, vol. 4, IEC, Barcelona, págs. 43-58.

5. Movimiento por el acompañamiento y la inserción social (MAIS): <http://www.mais.asso.fr>, UNIOPPS y Bruxelles, S.; Moretti, F.; Vilar, J. y Planella, J., entre otros.

3

Narrar(se) para narrar. Narraciones analógicas y digitales

Lot Tortajada, Julio Zino y Marta Venceslao

Nos constituimos como sujetos a través de una intersubjetividad que sólo es posible en y por la comunicación; una comunicación que es, esencialmente, un intercambio de narrativas. Este capítulo propone un adentramiento en un territorio conocido para el trabajo social educativo: la narración, y lo hace de la mano de dos experiencias que dan cuenta precisamente de esa doble artesanía de transmisión y adquisición, es decir, del habla y la escucha necesarias para posibilitar el vínculo educativo. En la primera, se presenta una experiencia sobre narraciones digitales en prisión, elucidando el vínculo entre relato y significación y en la segunda, se realiza un ejercicio autoreflexivo sobre la narración, desde el punto de vista de un educador en el Servicio de Atención Domiciliaria (SAD).

Sabemos que la dimensión narrativa no puede ser abordada sin aludir al pensamiento benjaminiano. «El narrador —escribe Walter Benjamin (2008: 65)— toma lo que narra de la experiencia; de la suya propia o la referida. Y la convierte a su vez en experiencia de aquéllos que escuchan su historia». La narración sería entonces el acontecimiento de la experiencia del que narra, o si se prefiere, la comunicación de esa experiencia. A propósito de la figura del educador como *último narrador*, Nicolás Casullo (1999: 132) observó con acierto que el propósito no es informar de un hecho o suceso como el valor de un dato, sino inscribir ese acontecimiento «desde la vida del narrador en la del que escucha, transmitirlo de modo que lleve la marca del tiempo y la existencia del narrador, en igual medida que la vasija de barro lleva la marca de las manos del ceramista». *Narrar(se) para narrar* como sabiduría, construcción y posibilidad de que algo nuevo advenga. Éste es, en esencia, uno de los propósitos del acto educativo.

3.1. Dimensión teórica

3.1.1. «Narrar(se) para narrar»: narrar(se) para ser (entre la realidad y el relato de vida)

Si partimos de una formulación clásica, narrar es referir lingüística o visualmente una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación, en el sentido que sea, de la situación inicial. Hay pues un sentido descriptivo, de secuencia y de proceso en la acción de narrar y ése es nuestro punto de partida.

¿Qué es lo que narramos? Narramos la realidad, nuestras prácticas o más precisamente, nuestra visión de la realidad y de esas prácticas. Nuestro relato tiene reflejos de nuestra existencia individual y social. Aún cuando estemos situados en el terreno de la ficción, podemos encontrar en el relato referencias a nuestra existencia, a nuestros esquemas de pensamiento, a los sentimientos, acciones, nuestros modos de relacionarnos, de reconocernos, de ser en el mundo.

A través del relato estamos narrando la realidad en la cual existimos y tal como la percibimos. Y aunque somos nosotros que narramos y el relato es personal, ese relato está lleno de referencias y significados comunes que hacen que trascienda lo individual. Aún cuando la obra haya surgido de un proceso de creación personal, estrictamente individual, es factible constatar esta conexión con lo social, con procesos comunes, con significaciones compartidas que conectan con los receptores de la obra. Y esto puede ser debido a que el autor pudo haber enfatizado el carácter social de su relato con referencias a la historia general o a esos procesos o prácticas comunes a los que aludíamos.

Pero cuando el relato se aleja de la ficción y se orienta a *ser* un relato sobre la realidad, estas particularidades se acentúan. El relato de estas características, utilizado desde temprana época en las ciencias sociales, recibe el nombre de *relato de vida*, un caso particular de *historia de vida*.⁶

El *relato de vida* es una reflexión sobre lo social a partir de un relato personal. Como señala Ferrarotti (1981: 4) «la historia de vida es la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo ideográfico». El relato de vida articula lo local con lo global, lo micro con lo macro, lo particular con lo general. Valora también la experiencia y el punto de vista personal y considera que este punto de vista es el reflejo de una experiencia más amplia y colectiva (intersubjetividad). Es una vía de acceso al conocimiento y a la comprensión de la realidad social: la subjetividad contenida en el relato es precisamente una fuente de conocimiento de los esquemas que orientan la existencia de las personas.

La perspectiva que orienta el uso de los relatos de vida se conecta más con metodologías cualitativas que con cuantitativas, más con enfoques fenomenológicos que con enfoques positivistas u objetivistas. El relato de vida se revaloriza a partir de esta concepción: «el acto como síntesis activa de un sistema social, la historia individual como historia social totalizada por una praxis: estas dos proposiciones implican un camino

heurístico que ve lo universal a través de lo singular, que busca lo objetivo sobre lo subjetivo, que descubre lo general a través de lo particular. A nuestro parecer, esto invalida la validez universal de la proposición aristotélica: “No existe ciencia que no sea ciencia de lo general”. No. Puede existir la ciencia de lo particular y de lo subjetivo y tal ciencia llega por otras vías —vías en apariencia muchas veces paradójicas— a un conocimiento de lo general» (Ferrarotti, 1981: 47).

Pierre Bourdieu, en *La ilusión biográfica*, (1997: 75), reflexiona y advierte sobre algunas particularidades de los relatos de vida: «el relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, como el del entrevistado que se “entrega” al entrevistador, propone unos acontecimientos que sin estar todos y siempre desarrollados en su estricta sucesión cronológica (cualquiera que haya realizado entrevistas de historias de vida sabe que los entrevistados pierden constantemente el hilo de la estricta sucesión temporal), tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. El sujeto y el objeto de la biografía (el entrevistador y el entrevistado) comparten en cierto modo el mismo interés por aceptar el postulado del sentido de la existencia narrada (e, implícitamente, de toda existencia)».

Estas advertencias no restan valor a la perspectiva ni al interés de los relatos de vida como vía de acceso al conocimiento de lo social. Bien al contrario, sobre lo que Bourdieu pretende advertir es que el relato de vida se construye desde el *habitus*,⁷ que es un reflejo de los *habitus* del narrador, de los esquemas de pensar, sentir y actuar que orientan su existencia y sus prácticas sociales y que han sido aprendidos a través de prácticas sociales.

El relato de vida es, en este sentido, una importante fuente de información sobre las condiciones de existencia de las personas, de sus miradas sobre la realidad, fortaleciendo el punto de vista de los actores, a menudo ignoradas en las visiones hegemónicas impuestas sobre la realidad social.⁸

Pero aún más destacable son los procesos que el relato de vida induce en sus autores. Al situarlos en una perspectiva reflexiva⁹ sobre su propia experiencia promueve un proceso de conocimiento y de reconocimiento: narramos para explicarnos y para explicar a los otros nuestras vivencias y experiencias. Narramos reflexivamente incorporando al relato nuestras percepciones de la realidad y construyendo un relato que acaba dando a quien narra una valoración crítica de su realidad y sus prácticas. Inversión pues de la mirada, que privilegia el punto de vista de los actores, como la que nos puede conducir a una comprensión diferente de las realidades sociales.

3.1.2. ...y entre las espinas de lo narrado, la rosa... *Transpirar para inspirarse*

Narrar(se) para narrar: cuando leí esta frase o expresión feliz no fui capaz de localizar al sujeto de la acción, me encontré con dos formas no personales que se sentían aisladas y desoladas, no tenían quien encarnara sus aspiraciones más profundas que de alguna manera quería desentrañar. Entonces, estimada, le pregunté a la forma «*narrar(se) para narrar*» si se encontraba cómoda en esta situación, llamémosle anómala desde un punto de vista sintáctico, semántico y, por qué no, semiótico, quizás. «Es curioso que seas profesor de castellano y aspirante a profesional de la Atención Educativa Domiciliaria (AED) y no te hayas dado cuenta de que estás ante una forma lingüística y semántica que define perfectamente tu trayectoria docente y vital.» Me respondió taxativa. «Si analizas mi estructura sintáctica con atención, te darás cuenta de que, para empezar, estoy formada por un verbo en infinitivo que gracias al pronombre “se” quedo transformada en reflexivo; ¿no es sugerente que, en origen, una narración reflexione sobre sí misma y, por tanto, sea autorreflexiva? Además, gracias a la preposición “para” la siguiente categoría gramatical transforma la autorreflexión en un proceso que transita y camina hacia algún lugar con una finalidad concreta, es un verbo transitivo. Así, fijate, que soy una expresión que del proceso autorreflexivo de la acción *explicar algo propio*, es decir *narrar(se)*, me dirijo o transito hacia un lugar. Sintaxis, semántica, semiótica y narratividad conviven en perfecta armonía: un sistema en el que la entropía no es válida, sino más bien la negentropía donde el sistema se abastece de su propia energía y la transforma en nutriente. Así, el sujeto de ese proceso autorreflexivo que tanto anhelas encontrar podrías ser tú; y el camino por el que verter esa autorreflexión narrativa, no tengas ninguna duda, es el seminario «Reinventarse como profesional de lo social». La *expresión feliz*, estimada, se desvaneció entre la niebla de mi pensamiento y me dejó divagando, sorprendido.

Cuando me encuentro ante una *expresión feliz*, me gusta exprimirla hasta la última gota; notar en mis dedos sus prístinos anhelos; arrancar la flaqueza de su significado poliédrico y pulir sus matices... Ello rasga mi piel, trabajo con espinas que conocen el sabor ferruginoso de mi sangre, la misma que riega tus palabras y tus pensamientos, estimada rosa, querida inspiración, que para que brote tu belleza es tan necesario transpirar entre tus espinas que acabo exhausto, agotado: «*transpirar para inspirarse*».

3.1.2.1. Reinventarse para avanzar «como profesional de lo social»

Las tipologías textuales son unas siete u ocho, según los autores, y no habría que confundirlas con un concurso de «*miss textualidad*» en el que el texto con mejor «tipo» gana el concurso. Cuando empiezo así mi explicación sobre tipologías textuales con mis discípulos, su atención es mayor. Ya lo decía Juan Marsé que «el humor es la expresión más noble para explicar o narrar la realidad». Les explico un poco mi vida (sin entrar en

intimidades poco heroicas) y utilizo una tipología textual diferente para cada acontecimiento que decido compartir. Hace unos días comenté que me habían invitado a ir como ponente a un seminario que organizaba la Universitat de Barcelona y que tenía que llevar un texto escrito. Les comenté que lo más académico y formal sería acudir a la tipología del texto expositivo con sus tesis, síntesis, antítesis, parecido al argumentativo (muy hegeliano todo, además aprovecho para referir la etimología de tesis que proviene del griego «Zeus», «Dios» por extensión) sus palabras especializadas y tecnicismos, algunos de ellos tan complicados en su elocución a causa de su extensión que han provocado una fobia como la «hipopotomostrosesquipedaliofobia», es decir, fobia a las palabras largas (no deja de ser irónico que el significante y el significado se nutran en perfecta armonía). Y fue un discípulo (alumno proviene de «alere», alimentar, y era él quien me alimentaba ahora) quien me dio una idea feliz: «¿Sabes que hay un juez en Andalucía que redacta sus sentencias como si fuera una poesía?». Con esta idea empecé a escribir un poema relacionado con el trabajo que puede desempeñar un graduado en Educación Social, pero no me llenaba, así que acudí a Proust y a Cervantes; en el prólogo de *El Quijote* existe un paralelismo con la obra *En busca del tiempo perdido* ya que sendos narradores reflexionan sobre cómo pudieran escribir algo, y en ese proceso autorreflexivo surge la narración, aflora una prosa que se va generando a medida que el narrador va llevando a cabo ese proceso socrático conocido como «gnose se auton» (conócete a ti mismo), y ello queda referido en un ítem de los objetivos para este seminario: «Favorecer la construcción de una identidad profesional del estudiante desde el *autoconocimiento* y el aprendizaje activo». Así, entiendo que la universidad va a ayudar a que el futuro graduado en Educación Social encuentre su propia voz, y así pudiera existir un proceso retroactivo, ya que la universidad se estaría *reinventando para avanzar*.

3.1.2.2. Cuestionarse para desaprender

Mientras voy escribiendo este texto, voy pensando que cuán distinto es aquello que pensaba escribir hace unos días a lo que está surgiendo en este momento; recuerdo una idea que me ayudó muchísimo a confeccionarlo tal y como ha quedado, y es la expresión feliz «*narrar(se) para narrar*». Ello lo compararía con la forma que yo tengo de componer (llevo unos veinte años y al final uno acaba conociendo sus procesos creativos) ya que cuando quiero crear busco una nota que me guste, y toda la canción basculará en torno a esa nota, que será diferente, y sobre todo me transmitirá emoción. En el campo universitario, como en otros muchos, se ha formalizado la necesidad de que la única vía para proponer nuevos avances ha de ser la estrictamente académica y formal, con unos requisitos inamovibles y una estructura férrea e incólume. Ello, desde

mi punto de vista, es necesario y útil, pero considero que ofrecer otra mirada a la investigación universitaria, ya sea en el campo de la educación social o en la física nuclear aportaría una recepción mucho más amplia, y generaría unos productos «literarios» más atractivos; por tanto, pienso que la repercusión de lo investigado sería sensiblemente mayor. De todos modos, no estigmatizo el producto académico y formal, lo considero útil y necesario; aún así, yo creo que sería interesante apostar por artefactos literarios en investigación académica como ocurre en este seminario para así desaprender y avanzar.

De esta autorreflexión, han surgido seis preguntas-reflexión:

- ¿Los productos narrativos en investigación hacen que su lectura sea más atractiva?
- ¿Un artefacto literario en investigación universitaria provoca más cambios que otro formal y académicamente aceptado?
- ¿La narratividad como hecho diferencial del discurso académico debería tener más relevancia y mayor aceptación en círculos universitarios? Y, ¿estamos abiertos al cambio?
- ¿Es más fácil o más difícil redactar desde el punto de vista de la ficción narrativa cuando se aspira a generar cambios, proponer ideas, compartir descubrimientos, cambios de paradigma, etcétera, dentro de la investigación universitaria?
- ¿Qué procesos cognitivos, estrategias recurrentes... se llevan a cabo en procesos de gestación narrativa dirigida hacia la investigación universitaria? Y, ¿en aquéllos reglados y los más alternativos, se llevan a cabo procesos distintos o parecidos?
- En investigación académica con la narratividad como modelo, ¿deberíamos tener en cuenta el punto de vista adoptado por el narrador en función del objeto investigado?

3.2. Trabajo grupal

La sesión grupal se articuló en torno a la elaboración de propuestas de trabajo en las cuales, a partir de la narración, el estudiante en prácticas pueda reflexionar y cuestionar su propio proceso de formación, es decir, *problematizarlo*. Este espacio colectivo permitió tanto a los tutores-universidad, como a los tutores-centro, explorar nuevas posibilidades de trabajo con los estudiantes, al tiempo que reflexionar su propia práctica docente.

Las proposiciones de los tutores-universidad tuvieron principalmente tres objetivos:

- Identificar los elementos más relevantes del proceso de las prácticas.
- Reflexionar y profundizar en ellos.

- Conocer diversas técnicas narrativas para comunicar la experiencia.

Los tutores-universidad plantearon la posibilidad de la elaboración de narraciones digitales con este propósito, cuyo principal material sería el registro que los estudiantes realizan en sus diarios de campo a partir de una observación atenta e interesada por el acontecimiento educativo. Asimismo, el entrecruzamiento con referencias cinematográficas, literarias, etcétera, podría abrir nuevas posibilidades de creación. Este tipo de narración sería incluso pertinente para posibilitar el trabajo a partir de la pregunta que interroga sobre los motivos por los cuales eligieron estudiar Educación Social. Los tutores-universidad acompañarían individualmente a los estudiantes en el proceso de elaboración (tutorías) y el resultado final sería expuesto y evaluado en el marco del seminario.

Los tutores-centro presentaron actividades destinadas a la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes en el curso de las prácticas, mostrando un particular interés por la dimensión emocional, es decir, por los sentimientos que se generan en el ámbito profesional. Con el objeto de habilitar un espacio para reflexionar sobre ellos y permitir que el estudiante analice su posición delante del acto educativo, plantearon la narración de la experiencia vivida y las emociones que acompañan la estancia en el centro. Los tutores coincidieron en apuntar las potencialidades de esta actividad para trabajar junto al estudiante sus expectativas, motivaciones y sentimientos en relación a las prácticas. Una variante interesante a esta propuesta es la consistente en la revisión del diario de campo en clave autorreflexiva con el objetivo de detectar los estereotipos, prejuicios y estigmas, que inconscientemente, orientan la práctica educativa.

3.3. Conclusiones

La metodología narrativa trasciende las fronteras de los habituales informes, formularios y diagnósticos que pueblan, acaso en exceso, el campo educativo para brindarnos la posibilidad de explorar otros territorios. Se trata de habilitar nuevas geografías desde las cuales reflexionar la práctica profesional, con sus contradicciones y potencialidades, con sus controversias y afectos. Esta propuesta es particularmente fecunda, como hemos tratado de mostrar en el curso del capítulo, en una doble dimensión, a saber, como herramienta autorreflexiva sobre la propia posición educativa, al mismo tiempo que como instrumento de trabajo con los sujetos de la educación. Deseamos haber contribuido con estas páginas a la ampliación, tan siquiera milimétrica, de la superficie movediza y

siempre inestable en donde acontece eso que llamamos devenir educativo.

Quisiéramos concluir este recorrido planteando como reto o desafío la apertura de espacios para narrar(se) y narrar la práctica profesional en nuestras instituciones, ya pertenezcan éstas a la esfera académica o social.

Reto 3

Institucionalizar espacios para narrarse
y narrar la práctica profesional.

3.4. Bibliografía

- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*, Ediciones Metales Pesados, Santiago de Chile.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Génova.
- Caicedo, A. (2003). «Aproximaciones a una antropología reflexiva», en *Revista Tabula Rasa*, n.º 1, Bogotá, págs. 165-181.
- Casullo, N. (1999). «El último narrador», en Graciela F., Margarita P. y Daniel K. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa*, Anthropos, Barcelona.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari.
- Maillard, C. (1998). *La razón estética*, Laertes, Barcelona.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau V. (2006). «Historias de vida y método biográfico», en Vasilachis De Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona.
- Montaigne, M. (2009). *Assaigs*, Proa, Barcelona.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona.
- (1974). *El hombre y la muerte*, Kairós, Barcelona.
- Tortajada, L. (2009). «Una experiència en Atenció Educativa Domiciliària», en *Revista Àmbits de psicopedagogia*, n.º 26, Editorial Àmbits, Barcelona.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*, Paidós, Barcelona.
- (1995). *Los secretos de la infancia*, Paidós, Barcelona.
- Watzlawick, P.; de Machain, N.M.; de Luque, I.S. y Báez, A. (1995). *La realidad inventada*, Gedisa, Barcelona.

Notas:

6. «La *story life*, el relato de vida, es una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona especial, ya

que sólo basta con ser parte de la sociedad a la cual se estudia» Mallimaci, F. y Giménez Béliveau V. (2006). «Historias de vida y método biográfico», en Vasilachis De Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona.

7. «El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir» (Bourdieu, 1972: 178).

8. Véase, en este sentido, el empleo que se hace de los relatos de vida y el planteamiento que se formula en Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*, Ediciones Akal, Madrid.

9. «Desde una perspectiva reflexiva, habría que asumir que la investigación social es paradójica y que todos somos sujetos y objetos de investigación: los límites se desdibujan; sujetos y objetos se afectan mutuamente» (Caicedo, 2003: 170).

4

Revisión de proyectos. Diseñando nuevos retos

Artur Parcerisa y Jordi Usurriaga

Como es bien sabido, y sería de rigor, cualquier proceso formativo tiene que estar enmarcado en un proyecto determinado, en el cual se especifiquen objetivos, metodologías, temporalidad y las estrategias y recursos didácticos que se vayan a emplear.

En el caso de las prácticas externas entran en juego diferentes actores formativos, los cuales deberían, además de estar coordinados, compartir un proyecto común de formación. Este proyecto debe tener presentes a los diferentes componentes de la acción educativa: estudiante, tutor-centro, tutor-universidad, y debe contemplar también a los educandos, ya que son los protagonistas de cualquier recurso socioeducativo.

Un proyecto de estas características suele ser una de las planificaciones más complejas que podamos plantearnos. Deberían contemplar la visión y necesidades de los estudiantes, los requerimientos administrativos de la universidad, los objetivos de la institución y las necesidades de los educandos. De hecho no es un único proyecto, ya que cada actor debería tener el suyo, contemplando los requerimientos y necesidades de los otros.

En las siguientes páginas trataremos de la singularidad de este tipo de proyectos, así como de la necesidad de estructurar y plasmar, si no todas, la mayor parte de acciones por donde transitará el proceso formativo del futuro profesional. Y como cambiante es la realidad social, del mismo modo este proyecto tiene que tener la suficiente flexibilidad para adaptarse a los tiempos, espacios y retos que la profesión del educador social tiene frente a sí.

Al mismo tiempo, en la estructura de estos proyectos se debería asentar, y por tanto cuidar, una de las partes más delicadas del proceso formativo. El acercamiento del futuro graduado en Educación Social a la realidad, a los educandos, suele ser un momento esperado y al mismo tiempo angustiante. Impone respeto, en algunos casos produce cierto miedo y/o destemplanza, afloran inseguridades, dudas (incluso de haber escogido la carrera adecuada) y siempre, o casi siempre, acompañadas del entusiasmo y buena voluntad. En este proyecto deberíamos poder plasmar aquello que nos determina a seguir

cada día en esta profesión y poderlo transmitir a los futuros graduados en Educación Social. En definitiva, la pasión por la profesión y la exigencia de revisión y actualización continuada.

Los educadores sociales, entre muchas otras tareas, diseñan, llevan a cabo y evalúan proyectos socioeducativos. Los proyectos tienen utilidades diversas como, por ejemplo, servir para conseguir una ayuda económica o ganar un concurso de servicios. De todas maneras, aquí de lo que queremos tratar es de los proyectos como herramientas que pretenden proporcionar más rigor y coherencia a la acción socioeducativa.

Es de sentido común que si sabemos hacia donde queremos encaminar nuestra intervención, orientaremos mejor nuestros pasos y, cuando nos veamos obligados a dar vueltas, nos será más fácil volver al camino. Desde el conocimiento científico también se constata que la planificación favorece avanzar hacia los objetivos planteados.

Aparentemente, no siempre actuamos a partir de una planificación. En determinados contextos y situaciones incluso puede parecer que prácticamente no se planifica. ¿Es ello cierto? La respuesta a esta pregunta depende de lo que entendamos por planificar.

En el campo educativo, y en el de las ciencias sociales en general, tenemos un problema: los conceptos no son unívocos sino que tienen significados diferentes según quién los utiliza.

Así pues, deberemos empezar proponiendo un significado determinado para algunos conceptos relacionados con la planificación. Ello es ineludible para podernos entender. A partir de aquí, podremos tratar sobre algunas cuestiones alrededor de los proyectos socioeducativos y sobre su revisión.

4.1. ¿Qué significa planificar y revisar un proyecto socioeducativo?

Hay quien piensa que sólo con un proyecto bien detallado, que permita realizar un seguimiento de si se están cumpliendo o no —o en qué grado— las intenciones educativas propuestas, se puede hablar de rigor profesional. En el otro extremo se sitúan los que creen que los procesos educativos son demasiado complejos y singulares para poderlos planificar y que, por lo tanto, lo que debería hacerse es ir construyendo respuestas ante las situaciones y las dificultades que irán surgiendo a lo largo del desarrollo de estos procesos educativos.

Creo que, en todo caso, es importante tener presente que la intervención socioeducativa es intencional. Con ella, pretendemos conseguir algo. Por lo tanto, hay que definir qué es lo que pretendemos y decidir cómo lo haremos para intentar conseguirlo. Esta definición es un proyecto. Es decir: unas intenciones educativas y un

cómo (metodología y evaluación).

Esta guía de acción es imprescindible por diversas razones: ayuda a concretar las ideas, establece relación entre el qué y el cómo, facilita comunicar lo que se pretende hacer, etcétera. La planificación (la guía de acción) puede ser más o menos detallada, más o menos extensa, pero es necesaria.

En realidad, cuando un educador improvisa, lo hace respondiendo ante una situación según sus ideas y concepciones previas. Si cuenta con un proyecto de referencia, la improvisación la contextualizará en el marco de este proyecto. Es decir, tener un proyecto también ayuda a improvisar. En realidad, un buen proyecto es aquél que proporciona herramientas para responder mejor a situaciones complejas y singulares.

Tan importante como diseñar un proyecto —un buen proyecto— es llevar a cabo su revisión para mejorarlo, para convertirlo en un proyecto mejor. Precisamente la revisión de proyectos puede convertirse en una oportunidad muy buena para analizar y reflexionar sobre la práctica socioeducativa y para plantearse cómo mejorarla. Es evidente que esta práctica siempre podrá mejorarse y pequeñas innovaciones pueden ayudar a ello.

Acometer innovaciones provoca inseguridades, puesto que nos enfrentamos a algo nuevo, que no sabemos cómo se desarrollará y que nos pondrá en tesituras desconocidas. Esto explica que las innovaciones reales, aquéllas que suponen cambios de fondo y persistentes, siempre resultan de la suma de cambios pequeños. Sólo éstos suponen un grado de inseguridad asumible. Es a partir de la continuidad de pequeños cambios que pueden llegar a producirse cambios mayores.

La planificación y revisión de proyectos es uno de los mejores articuladores para afrontar estas innovaciones, para analizar y reflexionar sobre qué se puede mejorar y tomar decisiones en este sentido.

Precisamente por las posibilidades que ofrecen los procesos de diseño y revisión de proyectos de cara a mejorar la intervención socioeducativa, es muy recomendable llevar a cabo estas tareas en equipo educativo.

Por otra parte, también es positivo documentar los procesos, recogiendo los proyectos elaborados y sus revisiones, ayudando así a que el proceso de revisión y mejora pueda continuar en el futuro. Si para conseguir mejoras reales hay que impulsar cambios pequeños, asumibles, se hace necesario documentarlos para que cada innovación pueda suponer un paso adelante, sustentado en los pasos anteriores.

4.2. Aprender a planificar y a revisar proyectos

4.2.1. Se trata de desarrollar una competencia

La competencia de planificar y de revisar proyectos socioeducativos tiene que ser básica en la formación de los estudiantes del Grado de Educación Social. Como sucede con cualquier competencia, para desarrollarla se requiere el aprendizaje de conceptos, procedimientos o habilidades y actitudes, en este caso relacionados con la planificación y revisión de proyectos. El aprendizaje de estos contenidos o saberes es condición indispensable para el desarrollo de la competencia.

Este aprendizaje es indispensable pero no suficiente para desarrollar la competencia. Es necesario, también, aprender a movilizar e integrar aquellos conceptos, procedimientos y actitudes para ser capaz de responder de manera adecuada a una situación determinada.

En este caso, la situación a la que se debe poder responder será el diseño de un proyecto o su revisión. Sólo diseñando y/o revisando un proyecto, con sus singularidades, incertidumbres y urgencias, se podrá practicar la movilización e integración de los contenidos o saberes pertinentes.

Aprender los saberes es el primer paso, pero el aprendizaje de la competencia se quedará a medio camino si no se aprende a movilizar e integrar estos saberes para responder a una situación singular. De aquí la importancia de las prácticas externas, en instituciones y centros, como oportunidad para practicar la integración.

4.2.2. ¿Cuál es el punto de partida para diseñar o revisar proyectos socioeducativos?

La respuesta teórica es fácil: las necesidades y potencialidades. La concreción práctica no lo es tanto porque el concepto de necesidad —y el de potencialidad— está cargado de valores: las necesidades no son las mismas para observadores distintos.

Detrás del concepto de necesidad pueden existir filosofías o visiones distintas. En los enfoques prescriptivos o normativos de análisis de necesidades y potencialidades, se parte del concepto de que las necesidades son algo que existe, que está ahí y que, por lo tanto, hay que encontrar.

En esta concepción se distingue entre demanda y necesidad real, considerando que en ocasiones las demandas esconden las verdaderas necesidades. Desde esta perspectiva, el análisis de necesidades y potencialidades tiene que ser lo más objetivo posible.

En los enfoques participativos o democráticos se considera que la necesidad es un constructo complejo que tiene que analizarse para entenderlo bien y poderlo asumir. En las metodologías con este tipo de enfoque, se pretende que sean las propias personas afectadas por las necesidades las que las identifiquen, las relacionen entre sí construyendo categorías, y las prioricen.

En este proceso también se pretende ayudar a las personas a aprender a identificar sus propias necesidades para que puedan ser más autónomas en la resolución de sus propios

problemas.

Por si no fuera todo ello suficientemente complejo, el proceso de análisis de necesidades y potencialidades está condicionado por las políticas, el encargo y/o las características de la institución o del centro. Tener en cuenta y analizar estos aspectos, así como el contexto en general, es indispensable para poder pensar en un proyecto que responda a necesidades y potencialidades y que, a la vez, sea viable de llevar a cabo.

4.2.3. ¿Por dónde seguimos?

A partir de las conclusiones de la evaluación inicial o diagnóstica (análisis de necesidades, de potencialidades y de contexto) podremos diseñar el proyecto o bien analizar o revisar un proyecto anterior. Es decir, planificar o revisar unas intenciones educativas (competencias, objetivos, contenidos) y unas estrategias para el aprendizaje de los contenidos educativos (conceptos, procedimientos, actitudes) y para su seguimiento y evaluación.

El grado de desarrollo, la amplitud y la concreción del proyecto depende de factores diversos. También en este tema puede ser recomendable empezar por metas asequibles e ir completando y mejorando posteriormente la planificación.

Cualquier proyecto, para no quedarse en papel mojado o sólo en buenas intenciones, requiere de unos mínimos: unas actividades o acciones a desarrollar, un tiempo específico para estas acciones, un espacio concreto donde realizarlas y personas determinadas para llevarlas a término. Se puede pensar que se trata de requisitos evidentes pero lo cierto es que muchos proyectos no se han llevado a la práctica porque faltaban algunos de estos requisitos. La viabilidad del proyecto se relaciona directamente con estas condiciones. Es por ello que lo más habitual es que el proyecto viable se aleje del proyecto que nos gustaría desarrollar. Encontrar el punto justo entre lo que creemos que debería hacerse y lo que es posible hacer es una cuestión clave.

4.2.4. ¿El mejor proyecto es aquél que no se cumple?

Esto lo hemos oído en algunas ocasiones. La afirmación responde a la idea de que es necesario contar con una guía orientadora de la práctica pero que, como esta práctica siempre será distinta y singular, habrá que ir modificando el proyecto inicial para adaptarlo a la realidad.

Por otra parte, el proceso de planificación – acción – evaluación es un círculo: a partir de la información suministrada por la evaluación se toman decisiones que modifican la acción y, por tanto, lo que habíamos planificado.

De todas maneras, en lugar de pensar en proyectos para no llevarlos a término, quizás sería mejor diseñar proyectos que incluyesen la previsión y la flexibilidad suficientes para ir respondiendo a la práctica. El propio proyecto debería facilitar los procesos de

regulación por parte del educador y de autorregulación por parte de los educandos.

Se trata de pensar en proyectos socioeducativos donde se contemplen acciones, tiempos, espacios y personas para facilitar los procesos de regulación de la acción educativa y de autorregulación de las acciones de aprendizaje. Una manera de diseñar y revisar proyectos con esta perspectiva, es desde una visión de secuencia educativa (Giné y Parcerisa, 2003).

La idea de secuencia educativa responde a la concepción de que los educandos aprenden paso a paso, siguiendo un proceso que necesariamente debe comportar transformación o cambio en las competencias de la persona.

La mirada del proceso educativo desde una perspectiva de secuencia facilita el análisis holístico, permite considerar el conjunto de componentes de la acción educativa desde un punto de vista global, viendo cómo se relacionan e influyen entre ellos y permitiendo entender mejor la complejidad del hecho educativo y, en consecuencia, proporcionando una base más sólida para fundamentar las decisiones referidas a la intervención educativa.

Pensar en un proyecto como una secuencia ayuda a interrelacionar sus componentes y a analizar qué componentes favorecerán mejor el proceso de aprendizaje en cada una de las tres fases en que se divide la secuencia educativa: la fase inicial (cuando se inicia un proceso de aprendizaje), la fase de desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación... de los distintos contenidos), y la fase de cierre de la secuencia (de síntesis y de estructuración de los aprendizajes).

Para cada una de estas fases será necesario planificar estrategias (actividades, aspectos organizativos y recursos) que se correspondan con las intenciones educativas del proyecto, con la materia o la temática objeto del proyecto, con el contexto y con los elementos favorecedores del proceso de aprendizaje.

La decisión sobre las estrategias que contemplará el proyecto debe tomarse desde una doble mirada: la del educador y la del educando. Al planificar o revisar cada fase de la secuencia hay que preguntarse qué necesitará el educador para ayudar y acompañar a los educandos en su proceso de aprendizaje y, a la vez, nos tenemos que preguntar qué necesitará el educando para ir avanzando en el proceso de construcción de su aprendizaje.

En la relación educativa hay dos caras, como en una moneda. Hay dos protagonistas y, en consecuencia, debe haber una doble mirada.

4.2.5. Fase inicial de la secuencia

Cuando se inicia una secuencia, el educador necesitará estrategias que le permitan hacer una evaluación inicial, detectando el punto de partida de los educandos y viendo sus

potencialidades. Asimismo, necesitará estrategias que le faciliten presentar al educando y compartir con él los objetivos de la secuencia (del proyecto o de una parte del mismo), buscando construir un vínculo y favorecer así la motivación.

¿Y la otra cara de la moneda? Para que se pueda crear el vínculo y una implicación activa del educando, a éste las actividades de la fase inicial tienen que servirle para anticipar (qué se propone hacer), reforzar la motivación (interés, expectativas), aflorar las ideas previas y para adecuar su planificación (cómo me tendré que implicar).

Por otra parte, el educando necesita entender y asumir los objetivos que se proponen, ya que sólo de esta manera podrá conducir su propio proceso de aprendizaje y tomar decisiones de autorregulación.

La fase inicial es muy importante para el desarrollo posterior de la secuencia. Es por ello que, en un proyecto, debería reflejarse esta importancia, con actividades que ayuden a poner en juego los elementos que ayudarán al educador en su tarea y al educando a implicarse activamente en su proceso de aprendizaje. Estas actividades de la fase inicial —como las de las otras fases— requieren de tiempos, espacios y personas específicas para su desarrollo.

Una de las mayores dificultades en la relación educativa es acercar los puntos de partida, los supuestos y las lógicas de educadores y educandos. Es por ello que se requiere prever estrategias dirigidas a la comunicación y al intercambio.

4.2.6. Fase de desarrollo de la secuencia

En esta fase del proyecto, hay dos cuestiones clave: cuáles son las estrategias que se planifican para facilitar la regulación de la intervención educativa en función de la práctica que se irá desarrollando, y qué estrategias están previstas para facilitar la autorregulación del proceso de aprendizaje.

Las actividades de regulación de la intervención educativa (digamos de la enseñanza, en sentido muy amplio) se tendrán que pensar para que los educadores puedan detectar los tipos de errores, los obstáculos que dificultan el progreso del aprendizaje y, también, las estrategias que tienen éxito.

Desde el punto de vista de los educandos, las necesidades son otras: gestionar sus errores (no les es suficiente con que se detecten, necesitan que se les ayude a superarlos) y tomar conciencia de lo que les está resultando positivo para avanzar. Se deberán prever estrategias para responder a estas necesidades.

Asimismo, para ayudar al desarrollo de la autonomía de los educandos (ésta es una cuestión central), se tendrán que planificar actividades en las cuáles el propio educando recoja información, la analice y la juzgue, y a partir de aquí tome decisiones de

autorregulación.

4.2.7. Fase de cierre de la secuencia

Esta fase es tan importante como las anteriores: los proyectos tienen que tener una fase de finalización en la que se evalúe el proceso, se resitúen las responsabilidades de las personas y se deje de acompañarlas. Para los educadores es el momento de la evaluación final, de valorar el progreso que se ha producido. Para los educandos tiene que ser el momento de tomar plena conciencia del propio progreso, recapitulando y relacionando el proceso seguido, de manera que puedan orientar nuevas secuencias educativas.

Diseñar o revisar proyectos para su mejora desde la perspectiva de secuencia, con la doble mirada y la previsión de cómo favorecer la regulación y la autorregulación, supone prever un proyecto flexible que contemple estrategias para la regulación y la autorregulación y prevea acciones, espacios, tiempos y personas para llevar a cabo las actividades que se deriven de los procesos regulativos y autorregulativos.

4.2.8. El diseño y la revisión de proyectos en las prácticas externas de Educación Social

Las prácticas externas de la formación de los futuros graduados en Educación Social puede ser un momento privilegiado para el desarrollo de la competencia profesional de planificación y revisión de proyectos. Para que sea así, se requiere que los estudiantes hayan adquirido los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) de la competencia y que tengan la oportunidad en las prácticas de revisar y planificar proyectos para practicar la movilización e integración de los saberes aprendidos.

La práctica de esta competencia podría tener dos niveles: uno de estudio y revisión de proyectos para formular algunas propuestas de mejora o plantear nuevas posibilidades y el otro nivel sería el de diseñar un proyecto, de forma más o menos compartida con el tutor-centro. El seguimiento del proceso con el tutor-universidad permitiría introducir una visión más distanciada y más relacionada con el aprendizaje realizado en cursos anteriores.

En todo caso, se trataría de un proceso de acompañamiento del estudiante para ayudarlo a desarrollar la competencia de planificación y revisión de proyectos.

4.3. Conclusiones

En este apartado, antes de las conclusiones, deberíamos contemplar algunas cuestiones presentes en la profesión de la educación social.

Los educadores sociales tenemos una *falta de tradición investigadora* que revierte en dificultades e inseguridades en el momento de implementar cualquier proyecto. Una primera idea sería reconocer la necesidad de la investigación social también liderada por educadores sociales. No hay que empezar por grandes planteamientos, y en cualquier caso atrevernos con pequeños cambios, éstos nos tienen que dar primero una orientación sobre la transformación deseada, y en segundo lugar las dosis de seguridad necesarias para su continuidad. Cuando hagamos una cosa nueva, que sea una innovación pequeña, que la prueba sea pequeña.

Una segunda cuestión sería sobre la naturaleza de la *realidad* y su *dinamismo*, por tanto, la necesidad de una continua adaptación del proyecto a las necesidades detectadas, así como una continua revisión de estas necesidades. La realidad es cambiante, dinámica, al no ser estática, los proyectos que escribamos tienen que tener la suficiente flexibilidad para poder adaptarse al cambio. Tenemos que estar dispuestos a que los proyectos que escribamos sean de naturaleza cambiante, por tanto a su continua re-lectura y re-escritura.

Otra idea que debemos tener presente es considerar un proyecto como *producto* y como *proceso* al mismo tiempo. Producto enlazado con la respuesta a una detección de necesidades y proceso como adaptación a la *realidad dinámica*.

Otro aspecto es que en todo proyecto está siempre subyacente la plasmación de «*otros*» *tres proyectos*: el personal, el institucional y el social. El primero enlazado a la experiencia personal, el segundo como encargo más profesional y el tercero que enlazaría a su vez la visión de lo que se espera de nosotros como profesionales en una doble dimensión, profesional de lo social y profesional formador en lo social.

¿Dónde construir y compartir estos proyectos? En el *seno del equipo*, el trabajo en equipo se reconoce como competencia fundamental ya que es el espacio donde se negocian *significados*, por tanto donde encontramos espacios comunes y al mismo tiempo donde exponemos, proponemos y ajustamos las diferentes concepciones del mundo que tenemos. Espacio físico y mental donde tenemos que encontrar puntos de encuentro que nos permitan vivir con cierta comodidad o con la menor incomodidad posible. Es en ese punto donde cedemos una parte de nuestro espacio, léase conceptualmente, para que el «otro» lo ocupe, quien a su vez también ha cedido una parte.

Llegados aquí, y previo a la plasmación de las conclusiones, nos podemos plantear algunos interrogantes que nos deben servir para reflexionar sobre nuestra posición en el desarrollo de un proyecto.

- ¿Cómo planificamos?

- ¿Identificamos desde dónde planificamos?
- ¿Qué competencias deberíamos reconocernos para poder hacer una buena planificación?

Al margen de las respuestas, que serían *ad-hoc* para cada profesional, dependiendo de su momento profesional y vital y del momento de la entidad y/o servicio donde desarrollemos el encargo socioeducativo, hay unas afirmaciones que son de carácter generalizable:

- Uno se convierte en tutor profesional por convencimiento personal, y todo y ser un trabajo en y con el equipo, siempre existe un componente de soledad.
- Reconocer y asumir la necesidad de tener un proyecto escrito, aunque sea poca cosa (una hoja, hoja y media) con unos pocos objetivos y bien definidos.
- Al mismo tiempo, este proyecto es un documento orientativo, cambiante y a desarrollar conforme cambia la realidad.
- Que en la tutorización de la formación en Educación Social la evaluación se puede convertir en un problema si previamente no se ha definido claramente lo que pretendemos conseguir.
- Que desde la Universitat de Barcelona se ha constituido un equipo docente que engloba al equipo de coordinación de prácticas profesionales, tutores profesionales y tutores de dicha universidad. Este equipo planifica y dispone de un espacio de participación y reflexión con el fin, entre otros, de evitar la sensación de soledad que acompaña al proceso formativo en la práctica profesional.

Y como conclusión general en cualquier proyecto, y en concreto el de la formación en la práctica profesional de la educación social, se tiene que destinar un tiempo concreto, un espacio concreto y unas personas concretas, para darle forma, espacio y lugar con el objetivo de que se den los aprendizajes de la práctica y de la interrelación entre teoría y práctica.

Reto 4

Sistematizar los procesos de planificación y diseño de las acciones socioeducativas.

4.4. Bibliografía

Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*, Siglo XXI, Madrid.

Giné, N. y Parcerisa, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*, Graó, Barcelona.

Jonnaert, Ph. y Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, De Boeck, Bruselas.

Parcerisa, A.; Giné, N. y Forés, A. (2010). *Mirada didáctica a la educación social. Relación, comunicación y secuencias educativas*, Graó, Barcelona.

Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social*, Graó, Barcelona.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós-MEC, Barcelona.

Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Paidós-MEC, Barcelona-Madrid.

5

Estrés y humor. Claves para una profesión saludable

Jesús Damián y Núria Pérez Escoda

Cada educador se encuentra ante su propio reto tanto personal como laboral. La ilusión depositada en cada uno de los proyectos que realiza a veces se ve alterada por la frustrante realidad. En otras ocasiones, cuando los problemas no parecen tener solución llega la ansiedad, el agobio o la desesperación. Es por ello que el educador vive permanentemente entre dualidades: entre el optimismo y cierto grado de pesimismo, entre la esperanza y el desconsuelo, entre la seguridad y la desconfianza, entre la certeza y la duda permanente, entre la ilusión desbordante y el desánimo. Entre la reflexión serena y los imprevistos cotidianos que alteran y estresan su quehacer profesional.

Seamos honestos y reconozcamos que el duro trabajo que realizan los educadores sociales está plagado de sinsabores, agobios, imprevistos... lo que les lleva a vivir momentos de tensión y estrés en la cotidianidad de su tarea profesional.

Para confrontar este problema, algunas Comunidades, ayuntamientos, asociaciones y plataformas articulan medidas correctoras y paliativas para afrontar esta situación desgastante y estresante por la que pasan los educadores sociales implicados en la realidad social donde ejercen su rol profesional. De esta forma se generan seminarios para mejorar la gestión del tiempo, se recomienda hacer más ejercicio, asistir a cursos de yoga o relajación, tomarse más descansos, distribuir mejor la carga de trabajo, etcétera. Ciertamente todas ellas son válidas, pero nosotros queremos proponer otra más, «el sentido del humor», que como tendremos la oportunidad de constatar, se nos brinda y así está demostrado, como un método eficaz e inmediato en experimentos de laboratorio que demuestran su eficacia para la gestión de emociones positivas.

Antes de comenzar, sin embargo, queremos dedicar un poco de espacio a entender qué es el estrés, cómo funciona y por qué es tan nocivo.

5.1. ¿Qué es el estrés?

El estrés, frente a lo que a primera vista pueda parecer, es un importante sistema creado

por la evolución para preservarnos la vida en situaciones de emergencia. Ante una situación crítica y «cotidiana» (un oso nos acecha en mitad del parque) nuestro cuerpo nos prepara para la acción, tanto dirigida a la huida cómo a la lucha. Esto revierte fisiológicamente en nuestro organismo, acelera el corazón, envía sangre a los músculos de los brazos y las piernas y agudiza los sentidos. En unos segundos, nuestro organismo está preparado tanto para trepar a un árbol, salir corriendo, como para empuñar un cortaúñas y una linterna (tipo MacGyver) y enfrentarnos a tan terrible animal. Al mismo tiempo comprobaremos que se desactivan otros procesos corporales no urgentes, como la digestión, el sistema inmunológico o las facultades intelectuales superiores (Jáuregui y Fernández, 2008).

En nuestra vida cotidiana se esconden elementos estresores que activan los resortes para que nuestros mecanismos físicos, cognitivos y comportamentales se pongan rápidamente en funcionamiento. Así encontramos atascos imprevistos, fechas tope para la presentación de un proyecto, o simplemente cuando nuestro ordenador o cuando la fotocopidora se atasca despiertan en nosotros la rabia, la ira y las respuestas más «agresivas» y descontroladas jamás vistas. El tema se agrava cuando lo que genera nuestro malestar se debe a fricciones relacionales con el equipo de profesionales o con los educandos.

En la tarea del educador social son innumerables las situaciones que se brindan diariamente por la peculiaridad de su trabajo y por el tipo de personas con las que interviene para que emerjan las peores consecuencias del estrés que se derivan de su activación continuada. Es evidente que vivir en un estado de emergencia corporal permanente no es sostenible. La excitación física y mental provoca agotamiento, insomnio, desgaste del sistema circulatorio y todo tipo de dolores musculares y de cabeza. Al mismo tiempo, la inhibición de los sistemas secundarios nos proporciona trastornos digestivos, una reducida capacidad analítica, creativa y de memoria, y una mayor vulnerabilidad a las enfermedades físicas y mentales. Éstos son los motivos de que el estrés se considere un riesgo tan serio para la salud y se asocie con tantos trastornos.

5.2. El estrés y el humor

El sentido del humor es una capacidad que nos permite desdramatizar las cosas y evitar que nos «saquen de nuestras casillas». El humor puede ayudarnos a regular nuestras emociones y a afrontar mejor los riesgos, las amenazas, los errores, los fracasos y las malas noticias. El psicólogo George Vaillant (2000) realizó un estudio de personas con

una buena salud mental y comprobó que estas personas no habían sufrido menos adversidades y desafíos en la vida, pero que sí habían desarrollado métodos maduros para afrontarlos.

Por su parte el doctor Mora (2010: 60), nos refiere los beneficios psicológicos del humor y la risa que trataremos de sintetizar:

- Reduce el estrés y los síntomas de depresión y ansiedad. Para corroborar este planteamiento citaremos a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Madrid, que desde hace cuatro años imparte un curso que lleva por título «La risa y el humor para afrontar el estrés».
- Eleva el estado de ánimo, la autoestima, la esperanza, la energía y el vigor. El humor es un elemento motivador sumamente valioso y útil en la vida de las personas ya que ensalza e incentiva los estados de ánimo, restablece una mejor aceptación consigo mismo y genera una autoimagen saludable y positiva.
- Aumenta la memoria, el pensamiento relativo y la resolución de problemas. Sobre este aspecto el doctor Fernández (2002) desarrolla su tesina titulada «Hacia una Pedagogía del Humor» en la que destaca las funciones, beneficios y dimensiones del humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Mejora la interacción interpersonal, las relaciones sociales, la atracción y la proximidad. El humor fortalece los vínculos entre las personas y hace que se consoliden los lazos de amistad. Ayuda a descubrir afinidades e intereses comunes. Favorece el encuentro desde la simpatía y la cordialidad.
- Aumenta la colaboración y facilita la identidad grupal y la solidaridad. El humor hace que los miembros en un grupo se identifiquen totalmente con él. Dicha vinculación emocional hace que se consoliden los lazos entre los miembros estableciéndose las propias señas de identidad. Las bromas y la diversión compartida conforman un estilo peculiar de cada grupo.
- Promueve el bienestar psicológico y emocional. Funciona como mecanismo para regular las emociones gracias al cual aumentan sentimientos positivos, de alegría y bienestar. Ayuda a mitigar las emociones negativas. Favorece la capacidad de autocontrol emocional.
- Mejora la relación entre psicólogo y paciente. El humor favorece la desmitificación del proceso clínico. Ayuda a superar la formalidad desde la empatía, la aceptación incondicional del otro y la congruencia. Permite al psicólogo la introducción de elementos «humorísticos» para desbloquear situaciones amenazantes o problemáticas. Puede servir de herramienta o estrategia en el trabajo con determinadas patologías o perturbaciones del paciente.

- Intensifica la hilaridad y es muy contagioso. Aumentan las oportunidades de pasarlo bien y gozar. Se concede importancia a la espontaneidad. Se aprovechan las ocasiones para introducir notas hilarantes consentidas y compartidas.

5.3. El humor anti-estrés en la educación social

De forma resumida comentaremos los argumentos citados por Fernández y García (2010), por los que el humor positivo es un ingrediente fundamental en la figura del educador social.

Primera: de cara a la propia estabilidad emocional y cuidado personal. Al trabajar con poblaciones frágiles, vulnerables y/o conflictivas lleva a establecer unos vínculos «muy especiales». El compromiso de su acción social pasa por una implicación no sólo profesional sino también personal. Esto hace que el educador, desde su actitud empática, sufra «en sus propias carnes» las situaciones conflictivas y los problemas de las personas con las que trabaja.

En otras ocasiones, los imprevistos o la tensión emergente ante determinados casos hacen que afloren sentimientos de estrés, agobio o excesiva tensión. Por otra parte, la tensión acumulada se gesta a partir del trabajo con sus propios compañeros de equipo y la fatiga emocional puede hacer su aparición y desequilibrar su personalidad. Por todo ello, el educador debe trabajarse personal e interiormente de cara a alcanzar una propia armonía interior y conseguir la estabilidad necesaria para realizar eficientemente su trabajo.

Segunda: de cara a buscar nuevos y creativos proyectos de intervención socioeducativa. El humor es una llave maestra que abre las puertas de la creatividad y la imaginación a través de talleres, de la elaboración de materiales, del diseño de dinámicas y ejercicios divertidos. El carácter didáctico y motivador del humor pone de manifiesto su poder como herramienta pedagógica ya que por medio del humor se agilizan y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tercera: «porque es necesario dar una respuesta positiva, alegre y optimista a las personas con las que trabajan los educadores sociales» (Garanto, 1983). «En una sociedad como la nuestra, donde el pesimismo, el desencanto y la pasividad campan a sus anchas, es necesario lanzar mensajes esperanzados y realistas que vayan en beneficio del conjunto de los ciudadanos, y muy especialmente de las personas que pasan por

situaciones de crisis, conflictos personales o sociales» (Marín, 1984).

Cuarta: porque es un elemento de comprensión de la realidad. El sentido del humor nos ayuda a comprender el mundo que nos rodea desde una mirada amable, generosa y divertida. Nos hace ver la realidad desde diferentes perspectivas gracias a que desdramatiza situaciones conflictivas y posibilita la observación de los fenómenos con diferentes claves humorísticas de interpretación.

El humor permite contemplar y entender la existencia desde una mirada generosa, amable y teñida de emociones positivas. Ofrece nuevos datos que pueden estar olvidados al tiempo que ayuda a poner las cosas en su justa perspectiva tal y como ocurre en la siguiente carta:

Carta Citada por Klein (1988: 41).

«Queridos papá y mamá:

Siento no haber escrito antes, pero... todo lo del escritorio se quemó cuando se incendió mi dormitorio del colegio mayor. Ya he salido del hospital y el médico ha dicho que pronto estaré recuperada por completo. Además, me he ido a vivir con el chico que me salvó, porque casi todas mis cosas quedaron destruidas. Ah! Por cierto, sé que siempre habéis deseado tener un nieto, así que os alegrará saber que pronto os daré uno. Os quiere Mary.

P.D. No hubo ningún incendio, mi salud es perfecta y no estoy embarazada. En realidad, ni siquiera tengo novio. Suspendí el francés y aprobé por los pelos las matemáticas y la química y quería asegurarme de que no sacarais las cosas de su justa perspectiva».

Quinta: porque genera un estilo de relación socioeducativa. El humor tiene como misión otra manera de enfrentarse a la vida y a los acontecimientos cotidianos. El humor ayuda a controlar y resolver los conflictos. Sirve como bálsamo que alivia las tensiones que se generan cotidianamente a la vez que nos acerca, desde una visión positiva y alegre, a los colectivos con los que trabajamos los educadores sociales.

5.4. El humor en la formación de educadores sociales

Como hemos visto el humor incide de forma decisiva en el desarrollo del ejercicio profesional del educador social, por este motivo está plenamente justificado que los tutores de los futuros graduados en Educación Social incluyamos el sentido del humor desde dos perspectivas diferentes y a la vez complementarias: como estrategia en la propia acción formativa y de acompañamiento del proceso de prácticas externas y como competencia a desarrollar en los propios estudiantes.

Algunas recomendaciones útiles para incorporar o mejorar el sentido del humor en la

práctica profesional serían:

- Conviene ser consciente que no vale cualquier tipo de humor. El humor positivo es inofensivo, no agresivo, no insultante, no obsceno. Es preciso reírse con los demás no de los demás, reírse de todo y de nada, de uno mismo. La mofa, la burla, la sátira o el sarcasmo, no forman parte del humor positivo y deben evitarse.
- El reírse de uno mismo significa desdramatizar o no tomarse las cosas excesivamente en serio. Se trata de incorporar cierta dosis de autorelajación y autoaceptación saludable.
- Aprender a relativizar la realidad, a modificar la perspectiva de los problemas o dificultades y situar lo acontecido en la perspectiva justa.
- No intentar ser original, ni forzar las situaciones, contrariamente cuando se quiere ser original, aparece el bloqueo y nos impide ser creativos. El humor aparece en la cotidianidad, es preciso prestar atención a lo que acontece a nuestro alrededor.
- Es conveniente centrarse en el presente: «el aquí y ahora» suele ser la principal fuente generadora de situaciones inesperadas y de anécdotas divertidas.
- En un sentido parecido, comprender que lejos de interpretar los cambios como un sometimiento indeseado y desagradable a lo imprevisto y resistirse a ellos, es más productivo aceptarlos como un reto, como una aventura en la que uno puede crecer como profesional y como persona.
- Celebrar el fracaso. De él aprendemos enormemente y puede convertirse en un estímulo para mejorar o cambiar estrategias inadecuadas. La tolerancia a la frustración es una estupenda aliada del sentido del humor.
- Frecuentemente, el peor enemigo es el propio censor interno. Conviene darse permiso para hacer cosas diferentes, innovadoras, arriesgar con medida, probar las propias potencialidades, dejar de lado la barrera del miedo al ridículo y del «qué dirán».
- El humor es un motivador intrínseco, permite disfrutar de la suerte de ser educador, permite positivar las situaciones, adoptar actitudes más positivas, impulsa el espíritu de superación.

5.5. Conclusiones

Como hemos visto el tutor-universidad, necesita poner en práctica el ejercicio del humor tanto en el proceso de tutorización como en su práctica profesional y además fomentar el desarrollo de esta competencia al estudiante. No hay referentes únicos en la aplicación del humor, ni en la función docente ni para la práctica profesional. En este sentido los

expertos coinciden en que cada cual debe encontrar sus propias herramientas; en otras palabras, todas las técnicas pueden ser válidas, sin embargo cada uno necesita elegir aquéllas con las que se sienta más cómodo. Éste es precisamente el reto que planteamos en este capítulo, que el tutor —tanto el universitario como el de centro— aplique el humor en su tarea de desarrollar en nuestros estudiantes esta competencia como estrategia educativa y como fuente de bienestar.

Reto 5

Aplicar el humor en la práctica profesional como estrategia educativa y como fuente de bienestar.

5.6. Bibliografía

- Fernández, J. D. (2002). «Pedagogía del humor», en Idígoras, A. (ed.), *El valor terapéutico del humor*; DDB, Bilbao.
- y García, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*, DDB, Bilbao.
- y Francia, A. (2009). *Educación con humor*; Algibe, Málaga.
- y Jáuregui, E. (2008). *Alta diversión. Los beneficios del humor en el trabajo*, Alienta, Barcelona.
- Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*; Herder, Barcelona.
- Klein, A. (1988). *¿Y tú de qué te ríes?*, Grupo Zeta, Barcelona.
- Marín, R. (1984). *La creatividad*, CEAC, Barcelona.
- Mora, R. (2010). *Medicina y terapia de la risa*, DDB, Bilbao.
- Vaillant, G. (2000). «Adaptative mental mechanisms. Their role in a positive psychology», en *American Psychologist*, n.º 55 (1), págs. 89-98.

6

Retos y empleabilidad. No es im-possible

*Araceli Lázaro, Joseba Polanco
y Anna Forés*

El presente capítulo presenta un planteamiento paradójico. En pleno momento de recesión, de crisis y de re-evolución, queremos ofrecer un espacio para hablar de la empleabilidad de los educadores sociales y los retos que tenemos por delante. Plantear otras maneras de trabajar en lo social, de acercarse a la profesión sin caer en discursos ingenuos o simplistas sino basados en dos grandes experiencias vitales y profesionales como son la de Araceli Lázaro con una trayectoria profesional en lo social, consolidada y reconocida y Joseba Polanco, uno de los referentes del mundo cooperativo que sigue posibilitando nuevos espacios y formas de organizarse como son las cooperativas. Este capítulo recogerá la voz de ambos y concluirá, como los anteriores, con unas propuestas prácticas para poder desarrollar en las entidades sociales y en la universidad, acabando con el reto.

6.1. La teoría y la práctica de la ocupabilidad en la educación social

Reflexionar sobre la teoría y la práctica de la ocupabilidad en la educación social, exige introducir una reflexión alrededor de cuatro bloques de contenido complementarios.

6.1.1. El proceso de legitimización de los problemas sociales y la definición de las políticas sociales

La profesión de educador social nace vinculada al desarrollo de las políticas públicas en el desarrollo del Estado de Derecho y del Bienestar. Y ejerce en programas sociales mayoritariamente definidos desde las mismas. Es por ello que es necesario recordar el proceso por el que las necesidades sociales ganan la legitimidad y se convierten en problemas sociales susceptibles de tener una respuesta desde las políticas públicas.

En el proceso visualizamos la debilidad de la presión subjetiva de los más vulnerables, pero también la incipiente presión de la ciencia en la configuración de las respuestas educativas a los problemas sociales.

Políticas débiles para personas y profesionales débiles. Políticas que ni garantizan todos los derechos, ni están dirigidas a TODA la población. Puede considerarse un primer reto para el educador y la educación social.

6.1.2. Del oficio a la profesión en la educación social

Si hacemos una mirada retrospectiva sobre el porqué y cómo hemos llegado a ser educadores sociales encontramos que «aunque parezca una paradoja, el hombre a través de la historia primero hizo las cosas y después las pensó a fondo, las analizó y las sistematizó hasta elaborar la “teoría”» (Grazziosi, 1978: 34). En el caso del educador social, posiblemente el recorrido fue el de unas «*ocupaciones*» —animador sociocultural, educador de personas adultas y educador especializado— que acaban configurando la hoy legitimada *profesión* de educador social.

El gran salto que la profesión ha hecho en los últimos 30 años pone de manifiesto el tránsito formal del oficio a la profesión y los esfuerzos por una visibilidad y también un reconocimiento social aún sin consolidar.

6.1.3. Teoría y práctica de la ocupabilidad del educador en la actualidad: retos y nuevas perspectivas

En poco tiempo el proceso de confluencias ocupacionales y saberes técnicos nos sitúan en un escenario teóricamente prometedor y definido en base a variables generadoras de retos profesionales. Señalamos las siguientes como las más relevantes:

- *El excesivo peso de los ámbitos en el proceso de construcción de la identidad profesional... ¿Los ámbitos se confunden con la identidad profesional?* (Vilar, J., 2006: 402-410): «Ha sido un camino aparentemente más fácil pero la contrapartida ha sido que ha dejado una identidad precaria que descansa excesivamente en las variaciones de los encargos externos. Era necesario concretar los espacios donde desarrollar la actividad profesional, pero el problema ha sido que, mientras se perfilaba la identificación de los lugares donde ejercer la profesión (el dónde), se trabajaba menos en la definición de la propia identidad (el para qué), que se ha construido en demasiadas ocasiones en función de los encargos que se recibían en cada uno de estos lugares». Segundo gran reto del educador y la educación social.
- *El necesario cambio conceptual y profesional.* El necesario tránsito del concepto «**recurso**» al de «**servicio**». O la necesaria conciencia de profesión no «paliativa», sino dinamizadora y posibilitadora de derechos sociales.

- *La gestión pública o privada de los servicios y las repercusiones profesionales.* El necesario cambio de cultura a la hora de buscar trabajo: de la ocupación a la ocupabilidad. Tercer reto de la educación social. Como síntesis, desde la reflexión teórica y también desde la práctica se confirma un desarrollo normativo que pretende dar respuesta a toda la población: Ley de Dependencia 2007, Ley de Servicios Sociales 2007, Ley de los Derechos y las Oportunidades en la Infancia y la Adolescencia 2010. La excesiva institucionalización. Como decía antes, el reto de pasar del concepto «recurso» al de «servicio». Las normativas «de amplio consenso y baja intensidad». El reto de pasar de actuaciones centradas en la población más vulnerable a la universalidad prevista en las leyes actuales.

6.1.4. La necesidad de nuevos perfiles profesionales

Como perspectiva de cambio cualitativo, es necesario reflexionar sobre cómo hacer operativas nuevas respuestas profesionales, fundamentadas en nuevos paradigmas conceptuales y técnicos. Unos nuevos perfiles profesionales que contemplen:

- Más globalidad, más transversalidad, más complementariedad.
- Una formación NO centrada exclusivamente en las vulnerabilidades. Que se pueda proponer y trabajar en políticas para toda la población.
- El cambio de «modelo». Del modelo tecnocrático al paradigma de la complejidad.
- El refuerzo de las capacidades críticas e investigadoras.
- El tránsito de los principios morales a la ética aplicada: del cómo comportarse al cómo interrogarse.

Según García Nadal (2003: 321-345): «la consolidación de profesión tiene buena perspectiva, pero está muy condicionada por tres factores esenciales:

- De la capacidad de la formación de adaptarse a la realidad profesional.
- De la integración de los educadores sociales en grupos profesionales definidos.
- De la consolidación de estructuras profesionales que puedan desarrollar instrumentos de protección para los profesionales y la profesión».

Posiblemente podríamos citar un cuarto factor de gran relevancia actual (Castro, M.; Fullana, J. y Pallisera, M., 2008: 565-580):

- «La política social que se defina en cada momento».

Es evidente que la formación global y los colegios profesionales se han implementado

gradual y positivamente. Pero no es tan evidente el reconocimiento profesional a la hora de definir los lugares de trabajo socioeducativo (progresiva desvinculación de los Servicios Sociales de prestaciones públicas, externalización sin control de calidad y evaluación, etcétera) en un desequilibrio sustancial con lo que serían los servicios de salud o educación, más visibilizados y considerados socialmente como servicios públicos gestores de derechos.

Y como la consolidación de la profesión **también depende de la capacidad de la formación** para adaptarse a la realidad profesional, a la universidad le corresponde:

- Proporcionar, a través de la formación, una visión crítica que permita el análisis del espacio educativo y profesional (estrategias educativas y espacios de participación de los estudiantes al largo de su formación).
- Potenciar la elaboración de proyectos de fin de grado, como indica Bolonia, y definidos como espacios de profundización de ámbitos y funciones.
- Incluir en los contenidos el proceso de consolidación de la figura profesional. Así como, instrumentos formativos que les permitan desarrollar innovaciones en los ámbitos de trabajo.
- Reducir la distancia entre el mundo profesional y el formativo, posibilitando espacios de participación y reflexión conjunta, y con convenios de docencia e investigación.

De esta proximidad entre el mundo profesional y el formativo nace la necesidad de crear reflexión y acciones hacia la empleabilidad.

6.2. A la empleabilidad desde el autoempleo

La palabra empleabilidad, en una primera impresión, nos ofrece la perspectiva de la contratación; referida a quien es empleado y desarrolla condiciones que mejoren las posibilidades de ser empleado, contratado.

Sin embargo, a esta acepción inicial se le van incorporando nuevas visiones, más amplias. En este sentido, consideramos la empleabilidad como el conjunto de características que posee una persona que le permiten conseguir un puesto de trabajo. Con esta visión ampliada nos referimos tanto a la persona que es contratada, como a la que se auto-emplea.

Las características a las que me refiero obedecen a las habilidades para desarrollar unas funciones y tareas propias de una profesión, de un trabajo; así como a las condiciones culturales, sociales y económicas que pueden constituirse en factores positivos que

refuerzan las habilidades profesionales.

De todas estas características, sin menospreciar ninguna de ellas, considero que el espíritu emprendedor de la persona es la más importante.

Todas las características suman en positivo, pero en los momentos que estamos viviendo tanto si nos emplean como si nos autoempleamos, individual o colectivamente, la más necesaria es la capacidad de emprender de las personas.

Nuestra sociedad necesita que las personas desarrollen un espíritu emprendedor, que consiste fundamentalmente, en plantearse permanentemente las condiciones para mejorar las funciones y tareas que realizan.

Además hay que decir que no es una virtud que está al alcance de unos pocos, sino que está al alcance de todos nosotros, lo utilizamos en nuestra cotidianidad y el buen desarrollo de nuestra sociedad lo necesita. El espíritu emprendedor es la idea central de la empleabilidad.

6.2.1. El autoempleo colectivo y la empleabilidad

Como se ha indicado, en el cooperativismo se valora especialmente el autoempleo colectivo, al ser la cooperación la raíz de la actividad; no obstante, cuando la cooperación se produce entre empresas, en muchas ocasiones se trata de empresas individuales, de personas que recorren el camino del autoempleo individual.

La legislación cooperativa deja un amplio margen para el desarrollo de la organización, ofrece un alto grado de autoregulación. Como consecuencia de ello, la cooperación exige el establecimiento de procedimientos de funcionamiento muy claros, que puedan ser controlados.

Al mismo tiempo requiere que las personas tengan un grado de flexibilidad para alcanzar acuerdos y que además tengan interiorizada la proactividad como elemento de mejora del funcionamiento empresarial derivado de la experiencia práctica y de la escucha, ya que los elementos que determinan el autoempleo colectivo son los siguientes:

- Propiedad colectiva.
- Participación en la gestión.
- Participación en los resultados.

De estos elementos determinantes se deriva la necesidad de realizar un aprendizaje para incorporar las capacidades que se necesitan para desarrollar la empresa.

Se trata de capacidades que también son importantes para poder vivir y desarrollarnos en la nueva sociedad hacia la que, voluntaria o involuntariamente, se dirige nuestra sociedad actual. La cooperación.

Las circunstancias que envuelven hoy nuestra sociedad exigen que desarrollemos la cooperación y que con este modelo de funcionamiento nos responsabilicemos individualmente para dar solución colectiva a nuestros problemas.

6.2.2. ¿Cómo debe organizarse una práctica enfocada al autoempleo?

Una práctica que pretende formar para el autoempleo tiene que trabajar en dos planos.

Por una parte debe ofrecer al estudiante una visión general de la empresa, no con un sentido mecánico técnico, sino especialmente haciendo hincapié en el proyecto empresarial, el producto-servicio que pone la empresa en el mercado y la manera cómo la empresa realiza el proceso de producción del producto servicio. En este nivel, la práctica mostrará al estudiante cómo funcionan y se interrelacionan las diferentes funciones empresariales, es decir, qué papel cumplen en este proyecto empresarial la función comercial, la función de producción, la función de personas, la función de compras, la función administrativa y la función financiera.

En segundo lugar, la práctica debe ser capaz de conseguir que el estudiante desarrolle correctamente alguna de las tareas que son importantes para la empresa. En este nivel hay una proyección más concreta al día a día del trabajo de las personas. Al conocer en profundidad el desarrollo de al menos una tarea, podrá extrapolar este conocimiento en un futuro caso de autoempleo.

El desarrollo de la tarea recoge los aspectos concretos, así como la documentación que hay que cumplimentar, dentro del circuito documentario de la empresa, para dejar registro de todos los aspectos que deben ser controlados. Es importante que el estudiante vea el control como un factor de mejora, no de fiscalización; este factor de mejora le permite tener seguridad de que esta parte del proceso funciona correctamente, de la misma forma que le ofrece la posibilidad de analizarlo para mejorar la eficacia y la eficiencia del proceso.

6.2.3. ¿Cómo trasladamos las funciones empresariales como entidades sociales al día a día de la entidad o servicio?

Es importante que el estudiante de prácticas adquiera un esquema de cómo pasamos de las funciones empresariales al día a día de la empresa, por tanto se le debe proponer una metodología que le permita conocer las interrelaciones más importantes que se dan en la empresa.

A continuación se propone un esquema que puede servir de referencia:

- Área comercial: producto/servicio, mercado, cliente, política comercial:

producto/precio/acceso al educando.

- Área de producción: desarrollo del proceso que elabora el producto/servicio, desde el inicio de su producción hasta que lo recibe el cliente. Análisis de las capacidades del proceso para llegar a un número determinado de clientes.
- Área de compras y subcontrataciones.
- Área de inversiones.
- Análisis de los ingresos y costos: ingresos, precio, costos, resultado económico. Viabilidad económica.
- Análisis financiero-tesorería. Viabilidad financiera.

6.2.4. El producto-servicio

Finalmente indicar que la práctica debe inculcar al estudiante una actitud proactiva hacia el descubrimiento de productos y servicios.

El estudiante debe comprender que una empresa o entidad social es la organización de procesos que combinan personas, bienes y capitales, para realizar un producto-servicio, que se coloca en el mercado a un precio superior al costo en que se ha incurrido.

El fin de la entidad social puede ser único o múltiple. Las empresas capitalistas tradicionales prácticamente tienen como fin único la maximización del beneficio; en tanto que en las cooperativas, como también ocurre en muchas pymes, nos encontramos con diversos fines. En las cooperativas el mantenimiento y la creación de puestos de trabajo es una consecuencia de la forma jurídica, especialmente en las de trabajo asociado, ya que coincide la figura del propietario-persona socia, con la de la persona trabajadora; por lo que en estas empresas la supervivencia de la empresa es un elemento determinante en su modelo de gestión.

Este factor de supervivencia promueve la mejora continua y el permanente desarrollo de productos y servicios —tanto en el ámbito privado como en el público— que refuerzan la actividad comercial.

Los educadores sociales tienen por delante el reto de constituir cooperativas, como posibles modelos de autoempleo.

6.3. Conclusiones

Los retos que hemos visto parten de la consolidación de una profesión que ha de garantizar llegar no sólo a un sector de la población sino a la mayoría, el reto de pasar de actuaciones centradas en la población más vulnerable a la UNIVERSALIDAD prevista en las leyes actuales, que los diferentes ámbitos de trabajo de los educadores sociales no

confundan su identidad (como veremos en el capítulo 7). También es necesario el tránsito del concepto «recurso» al de «servicio», no hacer un trabajo sobre el déficit sino sobre la prevención, trabajando con normativas «de amplio consenso y baja intensidad». Ver modelos que fomenten la empleabilidad como son las cooperativas.

El reto desde la universidad sería incluir en el currículum universitario conocimientos de gestión empresarial y laboral.

- Fomentar los estudios para evaluar la rentabilidad de los diferentes servicios y recursos educativos.

Aceptar el reto entre todos los agentes del prácticum de:

- Hacer un plan de optimización de recursos desde los propios equipos de trabajo de los centros educativos y también que esto se pudiera trabajar en los estudios.
- Establecer mecanismos de control y transparencia desde la Administración en la adjudicación de recursos.
- Establecer mecanismos de control y transparencia dentro de las entidades. Que todos los trabajadores conozcan las partidas presupuestarias, qué recursos tienen, etcétera.
- Potenciar convenios de colaboración entre las entidades y las universidades en prácticas, trabajos de fin de grado, etcétera. Y fomentar también convenios de investigación, intervención educativa y evaluación de programas ya existentes.
- Propiciar espacios de difusión para dar a conocer buenas prácticas y éxito en las intervenciones. También lo decíamos porque parece que sólo salen las cosas negativas, por los medios, etcétera.
- Dar a conocer la figura del educador social a la sociedad en general. Aprovechar los medios de comunicación y abrir espacios de debate.

Reto 6

Reducir la distancia entre el mundo profesional y el formativo, posibilitando espacios de participación y reflexión conjunta, y con convenios de docencia e investigación.

6.4. Bibliografía

- Castro, M.; Fullana, J. y Pallisera, M. (2008). «La inserción laboral de los Diplomados en Educación Social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional», en *Bordón*, n.º 59, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, págs. 565-580.
- García Nadal, A. (2003). «¿Qué futuro profesional espera al educador social en el marco de las nuevas perspectivas laborales?», en *Pedagogía Social, Revista interuniversitaria*, n.º 10, Calamar Ediciones y Diseño, España, págs. 321-345.
- Grazziosi, L. (1978). *Códigos de ética del Servicio Social*, Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- Vilar, J. (2006). «Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social», en Planella, J. y Vilar, J. (coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información*, Editorial UOC, Barcelona.

7

Identidad e identidades del educador social. Nuevos tiempos ¿nuevas formas de educar?

Alfons Martinell y Ana María Novella

La identidad es un constructo dinámico, lleno de tensiones y transformaciones. En cada ser conviven múltiples identidades que configuran la IDENTIDAD en mayúsculas, aquello que «soy». La(s) identidade(s) se construyen dentro de un proceso de socialización, en los espacios de interacción mediante identificaciones y atribuciones. Así, como dice Lévi-Strauss (1981) y Habermas (1987), las relaciones constituyen la identidad. En este sentido, la persona construye su identidad como ubicación en el mundo y la asume subjetivamente en relación con él y esta cultura que le ha dado un nombre y un lugar en las relaciones y le ha enseñado el significado de las cosas. En la construcción de la identidad profesional, de las identidades profesionales, la relación con los otros y con lo institucional juega un papel importante. Teniendo como referencia la definición de identidad como «una construcción dinámica que tiene que contemplar tres elementos: la autoimagen (quién somos, como nos vemos), la función social o la misión de la profesión (qué ofrecemos) y la cuestión de los valores que la orientan (a qué nos comprometemos)» (Vilar, 2011: 371), se han de potenciar relaciones profesionales que alimenten estos tres elementos y fomenten una cultura profesional sólida y activa. Esta identidad profesional en construcción necesita de un proceso en compañía de otros que nos aportan cuestiones sobre los que tejer las relaciones y configurar desde la acción elementos objetivos y subjetivos, estructurales y funcionales, éticos. En las páginas siguientes, proponemos algunas reflexiones a debate para una nueva agenda que en estos nuevos tiempos faciliten la construcción de la identidad profesional del educador social.

7.1. La educación social hacia la búsqueda de nuevas identidades

En este contexto de turbulencias dónde el sistema capitalista no consigue (o no desea) evolucionar más allá de los índices de crecimiento y la ortodoxia de la economía liberal clásica, ciertas ideologías no encuentran ubicación en este conjunto de crisis, principalmente las que se dedican a los más indefensos, la preocupación por lo público y

la defensa del Estado del Bienestar, o mejor, del Estado Social. Las personas que han hecho de ello su profesión suponemos que viven una crisis de identidad. ¿Qué somos? ¿Dónde vamos?

Estamos viviendo un momento de crisis económica donde se han perdido las formas fundamentales como el contrato social y la función del Estado-Nación, el cual se ha disuelto irresponsablemente dando pie a una cierta cacería de brujas a todo lo que es atención a los más desfavorecidos o las denominadas políticas sociales en pro a una disciplina presupuestaria indiscriminada.

En todo este proceso algo se ha roto, sin un debate profundo, la generación de alternativas o un coste electoral. Todos esperamos que de esta grave crisis nazca una nueva forma de hacer política para recuperar todo lo destrozado después de muchos años de trabajo.

La función de los que hoy reconocemos como educadores sociales procede de un largo trayecto desde el paternalismo, la caridad cristiana y el asistencialismo. Las sociedades precedentes se organizaron para dar respuesta a una problemática social emergente de las diferencias y a la falta de reconocimiento de los derechos de un sector de la población marginal. A pesar de los efectos de la pobreza y la exclusión se necesitaron muchas décadas para un reconocimiento mínimo que dio lugar al nacimiento de nuevas formas de respuesta social. Lo que parecía consolidado ahora se cuestiona, ¿volvemos al asistencialismo?

Las problemáticas y necesidades sociales, individuales y colectivas, generan un proceso de respuesta por parte de los diferentes estamentos de nuestras sociedades mediante la institucionalización de servicios y equipamientos de diferente tipo. Este proceso configura un encargo social más amplio al aceptar que las respuestas no pueden darse solamente en el ámbito privado o familiar y requieren una dimensión comunitaria. De esta forma se configuran las demandas, o encargos sociales, de servicios especializados que reclaman un nivel de profesionalización y capacitación mínimo.

En la medida que este encargo social va siendo asumido por la sociedad se reclama el reconocimiento de unos derechos fundamentales y especializados para la ciudadanía, que la estructura del Estado ha de responder, garantizar y organizar desde el nivel legislativo y normativo hasta el diseño de políticas sociales y educativas que ofrezcan los servicios pertinentes.

La evolución desde el voluntariado y el filantropismo, en estos campos, hacia una profesionalización especializada es un largo y difícil proceso que evidencia las contradicciones de la intervención en el ámbito de los problemas sociales. Finalmente, y después de una larga confusión, se define la figura del educador social que adquiere un papel social a nivel profesional y una formación universitaria específica.

Estos procesos de configuración profesional tienen una característica muy dinámica debido a las formas específicas de las problemáticas y necesidades sociales a las que responde. Se va construyendo una identidad profesional que es fruto de la integración de los antecedentes históricos, y los perfiles precedentes, hasta la respuesta a la realidad de un contexto determinado en un momento concreto. Consideramos que las funciones que ha de asumir el educador social van cambiando y evolucionando de acuerdo con las situaciones sociales que le rodean. La adaptabilidad del educador social a su realidad es un requerimiento muy importante en esta profesión, mucho más que en otros campos donde esta variable no es tan importante.

Esta rápida lectura de la configuración profesional nos permite analizar, con más detalle, algunas de las características de la actualidad. No podemos olvidar que muchas de las reflexiones sobre la educación social contemporánea proceden de políticas sociales desarrolladas en Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Lamentablemente, el aislamiento de la dictadura franquista y la negación de la disfuncionalidad social de los regímenes fascistas evitaron que España y Cataluña se pudieran incorporar a este proceso de evolución de las políticas públicas hacia el campo de lo social. Este retraso, que quizás aún esté presente a pesar de ciertas negaciones, se fue recuperando gracias a las nuevas políticas sociales de la democracia fruto de una Constitución que reconoció nuevos derechos a las personas en un Estado de Derecho y Social. Estas políticas se iniciaron en el ámbito local, a partir de 1979, y posteriormente en el ámbito autonómico y estatal que han evolucionado hasta la actualidad.

Las alianzas entre las Administraciones Públicas y una sociedad civil muy activa fueron desarrollando los referentes conceptuales y prácticos de unas nuevas políticas sociales, las cuales han generado lo que hemos denominado el encargo social a la figura profesional del educador social vigente, profesionalizando muchas personas en diferentes ámbitos y sectores sociales y un gran crecimiento del empleo en este campo.

En este contexto, la práctica profesional, los intercambios profesionales, la investigación aplicada y la institucionalización profesional y de la formación van generando unas identidades profesionales que buscan la especificidad con la diferencia y comparación con otras figuras profesionales de otros campos (salud, educación, etcétera).

Las políticas sociales evolucionan desde planteamientos más técnicos y pedagógicos hacia una normativización muy amplia que —unido a los procesos de generación de conocimiento y análisis de la práctica— influyen en la tipología de servicios, proyectos e instituciones que definen el encargo social al educador social con una identidad cada vez más definida. En este sentido la preeminencia de lo normativo sobre lo que podríamos denominar social-pedagógico va en aumento creando algunos conflictos e

inadecuaciones. En este punto se puede dar una discordancia entre el discurso teórico y los contenidos de la formación universitaria con las demandas de las políticas sociales a través de sus formas organizativas (instituciones, organizaciones sociales o tipologías de proyectos).

En este análisis interpretamos que la identidad del educador social, en las últimas décadas, es fruto de una relación sosegada entre la reclamación de las políticas sociales y el avance conceptual y teórico sobre la función profesional del educador social. Creemos que no han existido enfrentamientos importantes o conflictos profundos entre las partes en los últimos años. Aspecto que requeriría otro análisis más profundo.

Después de esta larga introducción nos parece que es importante plantearse una serie de preguntas que pueden provocar una primera reflexión: en el marco de la crisis actual, ¿se mantiene el mismo nivel del encargo social?, ¿las rupturas violentas de las políticas sociales alteran el consenso social?, ¿en este contexto, cómo se ha de interpretar la identidad profesional del educador/a social?

Es evidente que los quebrantamientos unilaterales del Estado en los compromisos, en las políticas sociales, largamente negociadas, y la reducción de servicios a los más desfavorecidos y vulnerables, representa una crisis social muy importante más allá de las dimensiones económicas. Este hecho se puede interpretar de muchas formas pero consideramos que la mayoría coincidiremos que se caracteriza por el abandono de lo social a las ayudas y compensaciones a las personas con disfuncionalidades de todo tipo. Vuelve el viejo planteamiento de que la problemática social es un tema de la esfera privada individual, que cada uno ha de resolver sin el apoyo de nadie. Éste es un sueño de liberal mal entendido, donde el Estado no ha de participar en lo personal ya que forma parte de la intimidad individual. De la misma forma estas necesidades sociales han de desaparecer del espacio público o dejarlo a la iniciativa social (tercer sector o lo que más nos sorprende, el uso reiterado de las ONG como un ente a quien se deposita esta problemática fuera del paisaje ciudadano).

La perplejidad ha sido tanta que el mismo cuerpo social que gestiona y asume un gran número de servicios sociales, educativos y terapéuticos no ha sido capaz de reaccionar a este gran retroceso que nunca hubieran podido imaginar ni en el peor de los escenarios. Poco a poco observamos un proceso de reacción y movilización que va a tener grandes consecuencias en el futuro.

Pero en todo este proceso la figura profesional del educador social, o el discurso conceptual y teórico de este campo, no ha reaccionado más allá de los problemas laborales (que de por sí son muy importantes). Nos referimos más a la capacidad social y profesional donde los educadores sociales son capaces de organizarse para trasladar su posición en este entorno de reclamaciones y denuncias. Otros profesionales como los

médicos, enfermeras, maestros, servicios públicos, etcétera, o han sido más activos o al menos, más visibles.

Una primera hipótesis de reflexión va muy unida a la existencia de una configuración de una identidad profesional muy débil donde las diferencias y la falta de unidad no han hecho posible este consenso o agrupación en pro a la reivindicación de los servicios que están prestando. De la misma forma las características de los servicios y las personas que atienden no facilita el uso de formas de presión clásicas, pero existe el peligro de situar al educador social como una figura profesional más cercana a sus antecedentes históricos que a la realidad contemporánea después de tantos años de lucha.

Nos preguntamos ¿cómo ha de asumirse la función de educador social en el contexto actual?, ¿cómo puede aportar sus reflexiones y consideraciones en este entorno tan agresivo hacia los servicios sociales? Entendemos que los profesionales de la educación social han de participar en este debate (suponemos que ya lo están haciendo) con personalidad propia, trasladando a la opinión pública los efectos a corto y largo plazo del abandono de los servicios de apoyo, tratamiento y prevención que están realizando. Hemos de procurar más visibilidad de los efectos de estas restricciones desde la lectura de lo profesional y lo técnico con una información más detallada a la población.

Las restricciones a lo que denominamos políticas del Estado del Bienestar hemos de considerar que se han realizado de forma unilateral por parte de las Administraciones Públicas sin ningún tipo de información, organización, ni planificación, sólo con la simple información de que no hay dinero (y todos sabemos para qué sí que lo hay). La crisis del Estado del Bienestar es un concepto de las estructuras gubernamentales. La población nunca ha manifestado que no desee o acepte las políticas sociales, por lo cual es importante que la propia sociedad adquiera consciencia de sus propias opiniones más allá del ejercicio del poder o la manipulación informativa de las estructuras oficiales o ciertos grupos ideológicos. La negociación ha de ser un vehículo de restauración de un nuevo contrato social donde la educación social ha de asumir una función política muy importante aportando los elementos para una mayor comprensión de las situaciones. Si la identidad profesional del educador social actual se configuró fruto de la implementación de políticas sociales y la recuperación democrática, no puede abandonar su rol en la realidad que le toca vivir en estos momentos. No deseamos vivir del pasado pero hemos de entender la contemporaneidad como un momento muy significativo de un nuevo cambio de paradigma en la identidad profesional del educador social. Podríamos desprendernos del rol que nos han designado las políticas sociales de hace unas décadas para ver cómo podemos ejercer la profesión en un entorno muy diferente. La tranquilidad de la dependencia del Estado y el seguimiento de las normativas gubernamentales han de alterarse con un nuevo compromiso con el sujeto de

intervención, con el usuario y con los colectivos más vulnerables que reclaman la solidaridad como un derecho de inclusión en nuestra sociedad.

Creemos que será necesario poner más énfasis en el enfoque por derechos en las funciones del educador social. Donde su función tendrá que realizarse de acuerdo con los derechos fundamentales universales, además de por todos los derechos que reconoce la legislación actual estatal y autonómica. En algunos casos la función de la educación social será elevar estas reivindicaciones y denuncias a las estancias locales y nacionales, en otros quizás hemos de pensar que la dejadez de ciertas responsabilidades por los Estados «desarrollados» serán motivo para presentar reclamaciones ante los estamentos de la jurisdicción internacional.

La situación actual no nos permite ciertos conformismos y comodidades, es necesario dar un paso adelante en la búsqueda de esta nueva identidad profesional:

- ¿Cuál es el encargo social actual? Y, ¿quién está legitimado para hacerlo: el Estado o la sociedad?
- ¿Cómo respondemos ante la vulneración de los derechos fundamentales?
- ¿Cómo creemos que se ha de ejercer la profesión de educador social en la actualidad?
- ¿Qué espera de nosotros la sociedad?

Hemos de incorporar a nuestras agendas éstas y muchas más preguntas, en las que una visión de dónde procede la profesión nos puede ayudar a entender cómo hemos de actuar en la realidad actual pero fundamentalmente pensar en el futuro de lo que representamos; no sólo una profesión sino el buen vivir de muchas personas que quizás no tienen la posibilidad de participar activamente en la vida social.

7.2. Tejer la identidad profesional en el ejercicio de la profesión

Aterrizando en la práctica profesional, sin perder de vista esta responsabilidad política que tiene el educador social, estamos de acuerdo con Vilar en que «es imprescindible saber bien “quién somos” para poder definir más tarde “qué hacemos”, qué tipo de propuestas de actuación quedan dentro de los márgenes que delimitan la educación social y cómo se llevan a cabo. Éste “quién somos” exige definir el sentido de la tarea y los valores que orientan la práctica profesional» (Vilar, J., 2011: 367-368). En el día a día, los procesos de actuación son importantes pero sobretodo se ha de construir el sentido que toman dentro del quehacer profesional, el equipo de profesionales define las intencionalidades socioeducativas que hay detrás de sus prácticas. Analizarlas facilita la

construcción del sentido y significado de la profesión, cuestionarse «quiénes somos» desde el permanente interrogarse sobre su identidad. Pero la respuesta no está en la concreción de las funciones o del ámbito en el que desarrollan el ejercicio, sino en la reflexión intelectual de qué elementos teóricos y prácticos configuran la práctica profesional durante el día a día. En el ejercicio de la profesión, las identidades se construyen y reconstruyen. De acuerdo con Lacan, el sujeto siempre está «en proceso», siempre está incompleto, siempre está en formación. Por ello, en la formación permanente —pero sobretodo en la formación inicial— es imprescindible introducir categorías de análisis que nos permitan ser conscientes de los entresijos de nuestra identidad. Estas categorías de análisis se han de fundamentar en la interrogación alrededor de la práctica profesional. Éste es uno de los elementos clave de la formación permanente y de la formación inicial como construcción de la cultura de la profesión.

Otra de las claves, en este activismo de la configuración de la identidad profesional en la práctica en relación con los otros, es la evaluación formativa. Ésta siempre se da en relación con otros protagonistas de la relación socioeducativa. Una de las funciones de nuestra profesión es acompañar en la construcción de la identidad del sujeto individual y colectivo. Por ello, en el ejercicio profesional del educador social se construyen y reconstruyen múltiples identidades. Tomar conciencia de este hecho implica gestionar los diferentes planos de incidencia de nuestras acciones profesionales que a su vez repercuten en aquellos actores con los que interaccionamos. En la relación socioeducativa se reconstruye nuestra identidad profesional que retroalimenta nuestra identidad en mayúsculas. Pero a la vez, la arquitectura y desarrollo de la práctica profesional acompaña la construcción de la identidad del otro y/o los otros. Así, en la práctica profesional del educador se reconstruyen como mínimo las identidades de cuatro actores: el educando que acompañamos, el grupo o colectivo del que forma parte, los profesionales con quienes nos relacionamos y coordinamos, y nuestro «yo» profesional. Y éstos a su vez, inciden en la reconstrucción de la identidad de los otros, a partir de la concepción del desarrollo de la identidad y con el reconocimiento de los otros. Algunos de los interrogantes que ayudan en el ejercicio profesional a configurar permanentemente «¿quiénes somos?» son los siguientes:

- ¿Qué intencionalidades fundamentan mi ejercicio profesional?
- ¿Cómo reconozco al otro en la relación socioeducativa? Y, ¿cómo fomento su protagonismo y responsabilidad en su proyecto personal?
- ¿Cómo diseño la acción socioeducativa? Y, ¿cómo en la práctica profesional la reajusto ante las incertidumbres y retos del desarrollo de la acción?
- ¿Qué recursos me permiten retroalimentarme con la evaluación formativa?

- ¿Qué elementos introduzco para acompañar la construcción de la identidad del otro? Y, ¿cuándo los introduzco?
- ¿Qué sentido tienen las acciones socioeducativas que como equipo promovemos?
- ¿Qué valores orientan nuestro quehacer socioeducativo? Y, ¿a qué nos comprometemos?
- ¿Soy consciente de mi identidad? Y, ¿soy consciente que influyo en los otros?

Estos interrogantes y otros que aquí sería imposible recoger, han de orientar la formación de la cultura de la profesión para profesionales «noveles» y/o «en formación»; y la de aquellos otros que llevan años en la profesión y que han de reinventarla para seguir adelante ajustándose a los tiempos y a las necesidades sociales.

7.3. Conclusiones

Las nuevas formas de educar que requieren los tiempos que vivimos y viviremos, necesitan incorporar en la práctica cotidiana de los profesionales nuevos retos para mejorar el proceso de formación permanente y la reconstrucción de la identidad profesional. La evaluación formativa alimenta la reconstrucción de la identidad profesional. Ésta es posible si se realiza una práctica fundamentada en la intencionalidad de avanzar en el conocimiento, la curiosidad interrogativa ante las circunstancias cotidianas, la inquietud reflexiva en la acción participante y la corresponsabilidad del equipo profesional (interno y externo) y de los otros protagonistas (ciudadanos). Ser activos en la configuración de la identidad profesional desde la reflexión facilita la búsqueda de nuevas respuestas, el rediseño de las acciones, la narración del saber que invade la práctica y de la cultura profesional. Reflexionar en los nuevos tiempos de la profesión alimenta la construcción de la identidad profesional.

Reto 7

**Sentido e identidad del educador social
desde la reflexión de la profesión.**

7.4. Bibliografía

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid.

Lévi-Strauss, C. (1981). *La identidad*, Petrel, Barcelona.

Perremound, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.

Vilar, J. (2011). «La ética en el proceso de la construcción de la identidad de los educadores y educadoras sociales», en Planella, J. y Moyano, S. (coords.), *Voces de la educación social*, Editorial UOC, Barcelona.

8

7 retos desde donde reinventarse como profesional

Ana María Novella y Anna Forés

La profesión social se ha de reinventar, ahora más que nunca, lo hemos visto a lo largo del libro, porque el contexto en estos 20 años ha cambiado, porque la sociedad está cambiando, porque las exigencias y los contextos de bienestar y las políticas sociales están cambiando y con ellas, los presupuestos dedicados a la educación social. El ejercicio profesional genera nuevos retos y la empleabilidad plantea nuevos desafíos que requieren sin ninguna duda optimizar la formación inicial y la formación permanente que fomente la reconstrucción de la identidad profesional. Y exige un compromiso compartido entre la universidad y los profesionales de la educación social.

Las reflexiones hasta aquí presentadas han querido profundizar en siete de los retos para la educación social. La realidad profesional, y la empleabilidad, requieren de un triple ejercicio que abre diferentes espacios reflexivos hasta llegar a reinventarse como colectivo. El primer ejercicio se produce en el plano individual del «yo» en el espacio interno de construcción de la identidad singular de cada uno de los profesionales, un cambio individual para poder llegar al cambio colectivo; el segundo tiende un puente del «yo» al «nosotros-equipo» para la construcción de aquello compartido desde los equipos profesionales en la práctica cotidiana, por ello es importante disponer de espacios compartidos; para finalmente concluir en un tercer ejercicio que permite «reinventarse como profesión» tejiendo los hilos de la cultura de la profesión que confeccionaran las bases de la identidad compartida como colectivo profesional, siendo el colegio profesional uno de los entes responsables de promover este proceso, legitimarlo y ayudar a promoverlo.

8.1. ¿Qué retos nos facilitan reinventarnos?

Cada uno de los capítulos ha ido apuntando un reto con su fundamentación argumentativa desde la práctica y la teoría. Los autores han partido del paradigma reflexivo desde la perspectiva de empoderar a los profesionales en ejercicio y en

formación, como agentes activos en buscar la respuesta a estos retos. Desde este paradigma, las prácticas reflexivas —introducidas en el quehacer y en la metodología de trabajo— son una condición para hacer emerger el cuerpo teórico, práctico y ético que invade la relación socioeducativa y sustenta la práctica profesional. Es una forma de progresar y evolucionar activamente, el profesional ha de ser un teórico de la acción. Por ello, compartimos un reto global que es «la capacidad de reflexionar en la acción, sobre la acción y desde la acción» (Perremound, 2004).

Los siete retos recogidos en los capítulos anteriores reflexionados sobre, desde y en la acción socioeducativa son los siguientes:

Reto 1. Visualizar las competencias, de manera precisa y clara, para identificar situaciones que permitan su dominio práctico y conceptual.

El irse introduciendo, gracias a las prácticas, al ejercicio profesional supone un gimnasio o un laboratorio de las competencias. Es el escenario donde las competencias se ejercitan, se mejoran y optimizan. Esto es posible siempre y cuando se incorporen espacios para su desarrollo y su evaluación formativa. Este reto exige crear situaciones, espacios y tiempos tanto en la universidad, como especialmente en los centros y recursos de prácticas, que favorezcan el desarrollo de las competencias del ejercicio profesional, para dar una mejor atención socioeducativa a los entornos de la intervención del educador social.

Reto 2. Acompañar y supervisar corresponsablemente desde la definición y formalización de un plan de trabajo como instrumento de excelencia.

Participar en los procesos socioeducativos implica tener un *plan* de trabajo compartido y consensuado entre los distintos agentes. Este acto nos antepone una necesidad expresada por todos los agentes implicados, la de establecer puentes y canales de comunicación y de coordinación, tanto de los objetivos, el plan de intervención (actividades y acciones), así como el plan de seguimiento trimestral y final. Por todo ello, tener un *protocolo* común que recoja los momentos de encuentro y relación entre los agentes, la calendarización del proceso de acompañamiento, los indicadores de evaluación, los registros e instrumentos compartidos, entre otros, facilitarán en gran medida la tarea compartida.

Reto 3. Institucionalizar espacios para narrarse y narrar la práctica profesional.

La práctica reflexiva necesita espacios de construcción y sistematización de las experiencias. Sea mediante registros narrativos para compartir las prácticas profesionales, o bien estableciendo espacios para la narración colectiva como pueden ser las reuniones de equipo y/o de coordinación. Estos espacios, lenguajes narrativos, en definitiva, de supervisión y de creación de identidad colectiva, deben poder incidir en la práctica profesional.

Reto 4. Sistematizar los procesos de planificación y diseño de las acciones socioeducativas.

Sistematizar permite visualizar y ordenar desde la complejidad todo aquello que el profesional experimenta y siente durante el desarrollo de la acción socioeducativa. La sistematización necesita de la investigación-acción como metodología para reflexionar en la acción para volver a planificarla y a desarrollarla. Ordenar la práctica, secuenciarla y reconocer los elementos que inciden en el proceso, impulsa la construcción de buenas prácticas profesionales. Sistematizar implicaría el nuevo reto subyacente (y que vimos en el reto anterior) que sería *escribir*. Escribir aquello que queremos hacer, aquello que hacemos o dejamos de hacer y escribir sobre el proceso de reflexión entre la planificación y la ejecución.

Reto 5. Aplicar el humor en la práctica profesional como estrategia educativa y como fuente de bienestar.

El profesional debe encontrar su fórmula para incorporar el humor como herramienta educativa, hacia los otros (equipo de trabajo, personas con las que se trabaja) y para sí mismo. El humor tiene su máximo potencial cuando se incorpora de forma segura, flexible y adaptada a las circunstancias que conllevan las realidades en que se actúa. Se ha de saber regular y personalizar dado que las diferencias individuales implicarán estrategias e intensificaciones singulares. Pero no sólo tiene beneficios en la relación con los demás, sino que si se aplica con uno mismo permite ponerse delante de las situaciones con otra actitud, disposición y fomentar estrategias de bienestar, que harán que el trabajo de la educación social sea más liviano.

Reto 6. Reducir la distancia entre el mundo profesional y el formativo, posibilitando espacios de participación y reflexión conjunta, y con convenios de docencia e investigación.

Acercando el mundo profesional y el formativo desde la confianza mutua y la búsqueda de avances conjuntos, podremos mejorar el conocimiento científico y técnico sobre las realidades y temáticas en que trabajamos. La mirada analítica de la práctica implica una retroalimentación de los saberes que la orientan y sistematizan. Hay que establecer espacios para trabajar conjuntamente y compartir el doble desafío de la reflexión de la realidad social y de la búsqueda de nuevas estrategias de actuación. Todo ello en beneficio de la formación inicial y permanente, para una mejor empleabilidad y profesionalización.

Reto 7. Sentido e identidad del educador social desde la reflexión de la profesión.

El sentido y significado de la identidad profesional en el contexto socioeducativo y en el ámbito específico de la acción profesional ha de ser una construcción colectiva. Esta construcción se ha de dar en espacios públicos de corresponsabilidad a partir de la deliberación y negociación de significados, la reflexión desde la acción y la conceptualización de nuevos referentes conceptuales. Profesionales expertos y no tan expertos se han de encontrar para repensar su identidad como acontecimiento cotidiano y reivindicativo que cualifica y amplifica la calidad de la fundamentación de la práctica profesional.

8.2. Del reto al compromiso de reinventarse

La educación es un movimiento de transformación, un acto que nos recuerda la *poiesis* griega. Ese renacer constante, esa creación y recreación que invita a la reinención para transformar y transformarse. Reinventarse de forma proactiva tiene también dificultades: saber cuánto tiempo debemos invertir para nuevos escenarios de futuro difíciles de predecir, saber cómo serán estos escenarios y cuánto van a durar. Por eso es importante promover espacios para el compromiso compartido con la profesión, para seguir pensando y creando conjuntamente.

La identidad profesional se teje «con» otros y «para» otros. Se configura en la historia colectiva, en las representaciones sociales y en la percepción narrativa de los acontecimientos. Por ello, necesitamos ser maestros y aprendices del arte de reconocerse en la acción transformadora y repensarse intelectualmente. Sólo desde aquí será posible reinventarse como profesionales. Sólo con el compromiso y el trabajo constante estos retos podrán tomar cuerpo en el quehacer diario de los profesionales de la acción social y en las aulas universitarias. Hace falta un compromiso individual y colectivo, para

garantizar el despliegue de estos retos.

Previamente se ha de reconocer la necesidad y sentido de repensarse como profesional y como profesión. La evaluación formativa es una de las herramientas que facilita la reconstrucción de la identidad profesional desde el ejercicio profesional y la reflexión colectiva de la profesión. Esta reconstrucción es posible si se realiza desde una práctica fundamentada en la intencionalidad de avanzar en el conocimiento, en la curiosidad interrogativa ante las circunstancias cotidianas de la profesión, en la inquietud reflexiva de la acción participante y en la corresponsabilidad del equipo profesional (interno y externo) y de los otros protagonistas (ciudadanos). Junto a la evaluación formativa, la reflexión ética toma un protagonismo supremo. Incorporar la reflexión ética desde la práctica, más micro y cotidiana, nos permite tejer una ética aplicada tal como sugiere Jesús Vilar (2011). La ética ha de ocupar un lugar más privilegiado en el ejercicio de la profesión, pero además tiene que tomar más protagonismo en los espacios reflexivos desde donde reinventarse, donde la deliberación y narración serán estrategias esenciales. No es suficiente con tener y conocer el código deontológico. La reflexión ética tiene que impregnar la práctica y desde aquí incidirá en el diseño de la identidad. Ser activos en reinventarnos profesionalmente desde la reflexión ética, la búsqueda de nuevas respuestas, el rediseño de las acciones, la narración, etcétera, nos facilita ser conscientes del saber que está presente en la práctica y de la cultura profesional que creamos entre todos y cómo ésta incide en las personas con quienes trabajamos.

La reinvención implica tres elementos claves: conocer qué y porqué debemos cambiar, la disposición para el cambio y el compromiso colectivo con el cambio. Los siete retos nos facilitan el camino: comprometerse con la profesión implica un lazo más estrecho entre universidad y profesión con una corresponsabilidad compartida, facilitar espacios de sistematización, planes de acción, de narraciones compartidas, de lenguajes comunes, todo ello para garantizar el bienestar de los profesionales de lo social y de las personas para las que trabajamos. Reinventarse porque es el momento de seguir comprometidos con la sociedad.

8.3. Bibliografía

Perremound, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.

Vilar, J. (2011). «La ética en el proceso de la construcción de la identidad de los educadores y educadoras sociales», en Planella, J. y Moyano, S. (coords.), *Voces de la educación social*, Editorial UOC, Barcelona.

Índice

7 retos para la educación social	2
7 retos para la educación social-1	3
7 retos para la educación social-2	4
7 retos para la educación social-3	5
7 retos para la educación social-4	6
7 retos para la educación social-5	9
7 retos para la educación social-6	13
7 retos para la educación social-7	16
7 retos para la educación social-8	26
7 retos para la educación social-9	35
7 retos para la educación social-10	44
7 retos para la educación social-11	55
7 retos para la educación social-12	62
7 retos para la educación social-13	71
7 retos para la educación social-14	80