

LA PRAXIS REFLEXIVA: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL

Gisela Riberas Bargalló^a y Jesús Vilar Martín^b

Fechas de recepción y aceptación: 7 de enero de 2014, 6 de febrero de 2014

Resumen: La educación social en sus diversas acepciones (profesión, práctica educativa y estudios universitarios) ha experimentado unos importantes cambios en los últimos años. De una actividad centrada en la solución de problemas concretos dentro de un ámbito específico, se ha ido avanzando hacia la necesidad de estar capacitado para el trabajo en entornos complejos y difusos. El ejercicio de la actividad en estos entornos requiere de un posicionamiento estratégico, de una visión global más allá de un manejo de recetas cerradas y de una perspectiva ética que trascienda el simple cumplimiento de instrucciones. Por ello, capacitar al profesional para el diseño y la aplicación de las acciones socioeducativas es una temática que requiere la integración de multiplicidad de competencias para que cada intervención sea una respuesta que se adapte a la situación, a las capacidades y al contexto de la persona atendida. En el periodo de formación universitaria, el *practicum* es un espacio de aprendizaje privilegiado donde se ponen en juego todos los conocimientos adquiridos y sirve de trampolín para empezar a ejercer la profesión en un contexto real pero seguro, que más adelante será el escenario cotidiano de la acción profesional.

Palabras clave: educación social, profesional reflexivo, transversalidad, *practicum*, ética aplicada.

^a Facultad de Educación Social y Trabajo Social, Fundación Pere Tarrés, Universidad Ramon Llull.
Correspondencia: Calle Santaló, 37. 08021 Barcelona. España.
E-mail: griberas@peretarres.org

^b Facultad de Educación Social y Trabajo Social, Fundación Pere Tarrés, Universidad Ramon Llull.



Abstract: Social education in its various meanings (profession, educational practice and university studies) has experienced a few major changes in recent years. From a professional activity centered in the solution of specific problems within a specific field, it has been moving toward the need to be able to work in complex and diffuse environments. The exercise of the profession in these environments requires a strategic positioning, a global vision beyond a closed handling of recipes and an ethical position that transcends the mere compliance with instructions. Therefore, qualifying future professionals for the design and implementation of socio-educational actions requires the integration of multiplicity of competencies in order to assure that each intervention will be a response adapted to the situation, to the skills and to the context of the person being cared for. During the Social Education Degree, the *Practicum* is a privileged space of learning where all the acquired knowledge is put into play and it serves as a springboard to begin to practice the profession in a real context but safe, which would later be the scene of the everyday professional action.

Keywords: social education, reflexive professional, transversality, practicum, applied ethics.

PRESENTACIÓN

Partimos de la idea de que la educación social tiene como reto principal hoy en día la formación de profesionales reflexivos, si quiere ocupar de forma significativa un lugar en el entramado de las profesiones socioeducativas que sea acorde con las características de los escenarios complejos donde desarrolla su actividad, y si quiere tener alguna garantía de éxito en su tarea. Ahora bien, aunque la idea de profesional reflexivo está perfectamente desarrollada de forma teórica, pensamos que conviene seguir profundizando en la manera en la que traducirla de forma satisfactoria en la formación básica de los futuros profesionales.

El artículo vamos a dividirlo en tres partes. En la primera, se hace un breve repaso de la evolución que ha hecho la educación social desde su aparición a finales de los años sesenta hasta la actualidad. En segundo lugar, se muestran algunos de los cambios substanciales que se han ido incorporando en la forma de entender qué es hoy en día la educación social desde la perspectiva de las situaciones de complejidad. Finalmente, mostramos cómo el *practicum* es un espacio formativo privilegiado que posibilita una forma de acercarnos a la formación de profesionales reflexivos.

La idea es que antes de finalizar los estudios de educación social los estudiantes entiendan de qué hablamos cuando se habla de situaciones complejas y difusas, comprendan qué se espera de ellos/as como profesionales reflexivos y sean capaces de posicionarse



y responder de forma eficiente en esas situaciones en las que se requiere una visión global e integradora de los conocimientos adquiridos. Para ello, han de ser capaces de utilizar un método de trabajo reflexivo que implique la interiorización significativa y consciente de contenidos, estrategias y competencias para construir acciones adecuadas a cada situación específica, según la persona, su edad y su contexto vital. En definitiva,

hay que evitar que sus actuaciones sean reactivas, poco meditadas, para salir de una urgencia (profesionalidad actuadora) y que, en su lugar, construyan acciones planificadas de forma rigurosa, reflexiva, anticipatoria, de consecuencias y éticamente responsable (profesionalidad reflexiva), es decir, que integren adecuadamente la dimensión técnico-científica (fundamentación conceptual y teórica de las propuestas), la valorativa (valores que orientan la acción, sentido moral) y la estratégica (la traducción de las ideas y los valores en acciones precisas) (Sánchez, 1996: 17-18).

Se trata de articular de forma adecuada la espontaneidad y la creatividad junto al rigor, la previsión, la responsabilidad y el uso de técnicas y estrategias precisas, “de manera que se encuentre un punto medio entre la improvisación reactiva y la rigidez burocrática” (Riberas, Vilar y Mora, 2013: 9).

1. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

La educación social, en su triple dimensión, como *titulación, como profesión y como práctica educativa* (Sáez, 2006: 37), ha tenido un desarrollo singular. Como hemos indicado en otros textos, podemos afirmar que, en comparación con otras profesiones y áreas académicas, la educación social ha realizado un proceso muy rápido (nos situamos desde el final del franquismo hasta 1991) y de carácter inductivo.

Rápido, porque en escasamente 25 años pasó de ser un trabajo no cualificado y desconocido a una profesión reconocida con estudios reglados (Real Decreto 1420/1991 del 30 de agosto de 1991) y colegios profesionales, el primero, en Catalunya, en el año 1996 (Vilar, 2013). Inductivo porque, a diferencia de la mayoría de profesiones que evolucionan de una práctica genérica poco especializada hacia las progresivas especializaciones, “la educación social ha hecho el proceso inverso” (Vilar, 2011: 369-371). Como es bien sabido, la educación social que conocemos hoy es el resultado de integrar diversas ocupaciones previas ya especializadas (la animación sociocultural, la educación especializada, la educación de adultos, entre otras). Cada una de ellas *renunció* a parte de su esencia para construir conjuntamente una estructura superior (la educación social), más amplia pero, a la vez, más incierta. Esa integración es la que permitió poder hablar



de una nueva profesión, pero, como contrapartida, aún se mantiene la tensión entre la seguridad del ámbito (que es preciso, pero con el riesgo de caer en un reduccionismo y perder entidad profesional) y la inseguridad de la profesión (más imprecisa en su conjunto pero que asegura un reconocimiento y una posición mucho más elaborada en el mundo de las profesiones socioeducativas).

Pero, además, también ha experimentado cambios extraordinarios desde 1991 hasta la actualidad, desde la creación de la diplomatura hasta las primeras promociones del grado en Educación Social. En los primeros años, al menos hasta el año 2000, en que se pusieron en marcha nuevos planes de estudio, como resultado del proceso inductivo que antes hemos indicado, el debate en la profesión y en la formación universitaria se centraba de manera preeminente en definir los ámbitos de intervención, el *dónde* de la actividad profesional. A medida que se iniciaron los debates para el paso de diplomatura a grado, el discurso fue evolucionando hacia una reflexión sobre el sentido y la misión, el *para qué* de la educación social, que afectó tanto en el terreno de la profesión (la identidad) como en el terreno de los estudios universitarios (los planes de estudio).

Podemos afirmar que estos dos grandes periodos (el primero, desde finales de los años sesenta hasta la creación de la diplomatura en el año 1991; el segundo, desde entonces hasta el paso a grado) han estado enlazados por el debate de la identidad profesional, en algunos momentos más intuitivo y en otros más sistematizado. Este proceso ha permitido hacer la diferenciación entre lo que hemos definido como estructura profunda y la estructura superficial de la identidad profesional: “la primera representa la esencia irrenunciable de qué es la educación social –una autoimagen, una misión, unos valores– y la segunda representa lo que se muestra, la forma como la sociedad percibe la profesión” (Vilar, 2013: 100). El resultado de esta construcción lo podemos ver claramente en los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007).

Aunque todavía queda mucho por hacer para situar la educación social en el punto en el que se merece dentro del universo de las profesiones socioeducativas, podemos afirmar que la evolución hasta este momento ha sido satisfactoria, sobre todo si tenemos en cuenta la brevedad con la que ha sucedido, las importantes dificultades con las que ha tenido que lidiar para hacerse un espacio tanto en la universidad como en el terreno de las profesiones y la forma en que progresivamente ha integrado la necesidad de evolucionar hacia una autoimagen que se adecua a los entornos de complejidad donde desarrolla su actividad. Estamos convencidos de que la identidad del educador social debe acreditar “capacidades, competencias, habilidades y conocimientos polivalentes y diversos, con los cuales pueda interpretar y proyectar en toda su complejidad y diversidad, la reflexión-acción socioeducativa” (Guzmán, Riberas, Sogas y Boadas, 2013: 12).



2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PERFIL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Como hemos indicado en el punto anterior, la transformación de la autoimagen del profesional nos permite ver cómo, con el paso del tiempo, se ha ido respondiendo de forma diferente a qué significa hoy en día una formación profesionalizadora. Mientras que en los primeros años esta se centraba en una concepción actuadora, progresivamente ha evolucionado hacia una concepción reflexiva. El paso de un modelo a otro ha supuesto un cambio de paradigma de carácter estructural que afecta a la esencia de las identidades profesionales, las autoimágenes y culturas de trabajo, la globalidad de cómo entender la realidad, la forma de diseñar las nuevas estructuras de intervención y el planteamiento sobre la formación profesional.

El punto de partida de la concepción actuadora consiste en dominar las habilidades y competencias tecnológicas que permiten aplicar respuestas específicas de carácter resolutivo para cada uno de los problemas que pueden aparecer en los distintos escenarios de intervención, en una estructura de trabajo parcializada donde la suma de actuaciones *correctas* asegura el éxito en la intervención. Desde este punto de vista, la formación consiste en aportar los conocimientos que se aplicarán en cada una de las actuaciones correctas.

El planteamiento reflexivo-creador parte de una mirada global y compleja de la realidad. Se trata de una concepción donde los fenómenos se entienden como el resultado de las interacciones que se dan entre los diferentes elementos que la configuran. Ya no se trata de una mirada causal y lineal sobre la realidad, sino de llegar a entender que la interacción de los elementos que entran en contacto en cada escenario da como resultado una nueva realidad compleja con propiedades singulares, distintas y no reductibles a los elementos que la constituyen. Desde este punto de vista, la formación consiste en capacitar al profesional para crear conocimiento en un entorno complejo. Si comparamos los dos modelos, gráficamente resultaría:

<i>Profesional actuador</i>	<i>Profesional reflexivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lógica mecanicista • Estructura tecnocrática y jerárquica • Actuación finalista, resolutiva • Aplicación mecánica de fórmulas prefijadas. Actividad reproductora • Trabajo solitario, “de corta mirada” • Trabajo organizado a partir de la lógica de los servicios • Multidisciplinariedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica sistémica • Estructura reflexiva y en red • Actuación dinamizadora, creativa • La investigación como forma de crear conocimiento. Actividad creadora • Trabajo cooperativo de “mirada amplia” • Trabajo organizado a partir de la necesidad de la persona atendida • Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad

Fuente: Riberas, Vilar y Mora, 2013: 32.



Podemos indicar que las principales manifestaciones de este cambio del profesional actuador al reflexivo se concretan en los siguientes puntos:

- Se produce el paso de una mirada centrada en la intervención resolutive, parcial, a una mirada centrada en la promoción integral de la persona.
- Se entiende que un entorno complejo y a menudo difuso es el espacio natural de trabajo del profesional, para el cual no hay respuestas preestablecidas y es imprescindible crear respuestas *ad hoc* de cada situación.
- Para poder crear conocimiento, se pasa de la oposición teoría-práctica a una integración entre la reflexión y la acción.
- Para asegurar una correcta atención a las personas, es imprescindible un trabajo cooperativo de carácter interdisciplinario entre profesionales que evite caer en contradicciones entre los profesionales que intervienen en una misma realidad social.
- Hay que asegurar el respeto a los procesos complejos y los tiempos de las personas atendidas, pero a la vez hacer un uso adecuado de los recursos disponibles de manera eficaz y eficiente.
- Se comprende que la actividad profesional es un ejercicio de responsabilidad moral que responde al compromiso adquirido con la sociedad de la que se forma parte.

En resumen, podemos afirmar que los modelos clásicos de carácter tecnocrático, que pretendían formar profesionales actuadores y resolutivos a partir de la fragmentación de la realidad en parcelas cerradas de actuación, se han manifestado insuficientes en la realidad actual (Gimeno, 1987; Sáez, 1997; Caride, 2003; Úcar, 2006). Hoy en día ya no se discute la necesidad de plantear la formación desde una perspectiva transversal que capacite a los profesionales para ser críticos, reflexivos e investigadores, si queremos que sean capaces de trabajar en escenarios de complejidad (Schön, 1998; Elliot, 1989; Stenhouse, 1987).

Pero esta formación no es sencilla. De hecho, y siguiendo a Morín, “la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de retroalimentaciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” (Morín, 2008: 33). Hay que capacitar a los futuros profesionales para trabajar desde la creatividad y la investigación en su práctica (Imbernon, 2007; Perrenoud, 2004).

Desde nuestro punto de vista, los cambios sugeridos por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), a pesar de las muchas contradicciones y aspectos criticables, han abierto una oportunidad de plantear cambios metodológicos que realmente contribu-



yan a construir una formación capacitadora para trabajar en escenarios de complejidad: “autorregulación, metacognición, relación de nuevos conocimientos con conocimientos previos, formulación y análisis de hipótesis, planteamiento de alternativas, evaluación de resultados...” (Trillo, 2008: 25). En nuestro caso, ha comportado una reorientación de la metodología formativa hacia un sistema basado en el aprendizaje integrado y transversal que revaloriza los aspectos prácticos y aplicados. De esta forma, garantizamos una correcta adquisición de las competencias imprescindibles para el ejercicio de la práctica profesional. Como indican Rosa, Riberas y Fernández (2012), además de las competencias intrapersonales e interpersonales se destacan las competencias generales o sistémicas que se impulsan en la titulación como elementos esenciales para consolidar esta nueva posición profesional: capacidad de desarrollar la identidad profesional, capacidad ética y moral y capacidad de evaluación continua.

Las propuestas metodológicas que hemos implementado en el desarrollo del grado nos han permitido trabajar de forma transversal e integrada diferentes asignaturas y materias. Estas integraciones permiten consolidar significativamente conocimientos, desarrollar competencias y, a la vez, optimizar el esfuerzo de los estudiantes, al poder utilizar un trabajo como eje central que se adapta a las particularidades de cada asignatura. Queremos destacar especialmente el trabajo de integración que hemos desarrollado alrededor del *practicum*. Por esta razón, para acabar este artículo, nos centraremos de forma específica en el *practicum* como elemento fundamental para la formación de profesionales reflexivos.

Tal como se indicaba en los libros blancos para la elaboración del grado de educación social (ANECA, 2005), así como en las jornadas para la preparación del grado en Educación Social de Palma de Mallorca (2006) y las recomendaciones de la Conferencia de Decanos en sus asambleas para la elaboración del grado en Educación Social de Córdoba (2007) y Madrid (2008), se insistió en que un elemento fundamental en la formación de futuros profesionales es el *practicum* y el trabajo final de grado por su carácter integrador (entre los dos, se recomendaba llegar a 60 créditos ECTS, en una proporción de 42 y 16, respectivamente).

Como argumentaremos a continuación, el *practicum* es un espacio privilegiado para la promoción de competencias. Al tratarse de un tipo de actividad de carácter transversal y globalizadora, posibilita la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A la vez, sitúa al estudiante en un escenario concreto donde se dan problemas reales a los que hay que dar algún tipo de respuesta, por lo que implica un aprendizaje de carácter funcional. Estos elementos (la integración de contenidos, la contextualización en un entorno real y el aprendizaje funcional), que son determinantes para el buen desarrollo de las competencias (Zabala y Arnau, 2007), hacen del *practicum* un espacio de trabajo ideal.



Pero, precisamente por tratarse de un espacio complejo y singular, se podrá llegar a explotar todas sus potencialidades si se tienen en cuenta todas sus particularidades. A continuación, detallaremos las que nos parecen que deben tenerse más en cuenta.

3. EL *PRACTICUM*, UNA SITUACIÓN SINGULAR DE APRENDIZAJE PARA LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL

Son múltiples las perspectivas desde las que puede interpretarse el sentido del *practicum* y la forma que este puede adoptar. Si tomamos como referencia las dos tendencias sobre las que hemos venido argumentado hasta ahora (actuadora o reflexiva), este proporciona experiencias formativas totalmente opuestas entre ellas, de manera que hay que ser consciente de qué planteamiento está en la base del *practicum* para no incurrir en contradicciones entre la voluntad de formar a profesionales reflexivos y una práctica que nos lleva a un profesional actuador. A continuación, expondremos brevemente las características que adopta el *practicum* desde cada una de estas dos concepciones.

Desde la perspectiva actuadora, el *practicum* adopta un carácter normativo, evaluador, de carácter finalista. Se entiende que el estudiante que va a prácticas ya está prácticamente formado y va a demostrar y a poner en práctica lo que sabe. En este caso, la Universidad se erige como el único agente formador válido, espera el reconocimiento de su autoridad académica y ve el mundo profesional como un lugar de aplicación. Aquí, los profesionales de los recursos de prácticas adoptan una actitud evaluadora y esperan recibir a estudiantes eficaces y resolutivos, a los que llegan a confundir con suplentes o voluntarios. El resultado de esta combinación es un progresivo distanciamiento entre la realidad profesional y social y la Universidad (de manera que cada vez más la Universidad deja de cumplir su función de servicio público), mientras que desde el punto de vista de los profesionales se rechaza el conocimiento que no es directamente aplicable. En definitiva, se cae en el enfrentamiento clásico entre teoría y práctica.

Desde la perspectiva reflexiva, el *practicum* adopta un carácter formativo, de proceso. Se entiende que el contexto de prácticas es un espacio de aprendizaje donde el estudiante, además de utilizar lo que ya sabe, adquirirá conocimientos que no puede adquirir en un entorno académico clásico. La Universidad se convierte en un espacio de formación básica que debe ser contextualizada. Es decir, aporta conocimientos fundamentales que acaban de tomar sentido en el momento en que sirven para construir propuestas concretas de intervención. En este caso, el recurso de prácticas se convierte en un complemento necesario porque ofrece contextualización y se convierte en agente formativo, donde se comprende que el estudiante es un aprendiz y que, por ello, puede equivocarse. El resultado de esta forma de entender el *practicum* es una acción cooperativa entre el mundo



académico y el mundo profesional en la que los dos se necesitan, y una percepción de la acción social como actividad investigadora que debe llevarse a cabo mediante equipos interdisciplinarios.

Como puede verse, la formación de profesionales reflexivos requiere un *practicum* entendido como proceso formativo. Desde esta perspectiva, el *practicum* es un entorno de aprendizaje que presenta siempre una triple dimensión: es un espacio de ensayo, un espacio de inmersión profesional y un espacio vivencial y de autoconocimiento (Rosa, Riberas y Fernández, 2012).

Creemos que es un espacio de ensayo porque el estudiante toma contacto, conoce y experimenta a partir de la observación y la participación de la dinámica propia de la práctica cotidiana, integrando las habilidades, estilos y actitudes presentes en la realidad profesional. Debe permitir que los contenidos trabajados en la formación estrictamente académica puedan ser contrastados a partir de la experiencia práctica que realiza el estudiante mediante un proceso de confrontación y redefinición. Pero, tomando las palabras de Meirieu (1998: 81), debe ser un *espacio de seguridad*, esto es, un lugar donde la persona que aprende puede atreverse a hacer algo que no sabe hacer bien todavía sin sufrir las consecuencias de un posible error.

A la vez, es un espacio de inmersión porque el estudiante se sumerge en la realidad y en la práctica profesional y adquiere una visión global de la profesión desde la vivencia real, a veces de carácter informal, que le permite construir y resituar los supuestos, los prejuicios o las ideas preconcebidas que tenía respecto a esta.

Finalmente, es un espacio vivencial y de autoconocimiento porque el estudiante realiza un trabajo introspectivo, de autoconocimiento e identificación de sus capacidades y limitaciones, poniendo en juego sus propias maneras de hacer pero observando al mismo tiempo las formas y estilos profesionales de las personas con las que interactúa.

Ahora bien, para poder sacar el máximo partido a estas tres dimensiones, es necesario contemplar con detenimiento sus características como espacio privilegiado de aprendizaje. Son particularidades que, bien integradas, abren un abanico muy importante de posibilidades de aprendizaje pero que, en caso contrario, en lugar de optimizar la formación obtenida en las aulas, puede convertirse en un importante elemento distorsionador. A continuación argumentaremos con más detalle esta cuestión.

En primer lugar, el *practicum* se desarrolla de forma simultánea en diversos espacios formativos: la Universidad, con los espacios de seguimiento, tutorización y supervisión de los procesos de prácticas, y el lugar donde se desarrollan las prácticas.

En segundo lugar, interviene una gran diversidad de agentes formadores: el profesorado de la Universidad en las situaciones de seguimiento, los profesionales responsables del estudiante en los lugares de prácticas y el resto de profesionales con los que este convive durante su estancia, ya sean del mismo servicio o de otros servicios; también intervienen



las personas atendidas que, desde su perspectiva, modelan las concepciones, supuestos y prejuicios de los estudiantes. Así mismo, hay que tener en cuenta a los demás estudiantes con los que comparten experiencias en los espacios de seguimiento de las prácticas.

En tercer lugar, se dan formas simultáneas de aprendizaje que conllevan a su vez tipologías o situaciones de aprendizaje diversas: en algunos momentos es formal, es decir, intencional, consciente, estructurado o semiestructurado (por ejemplo, el seguimiento en el aula o una tutoría con el profesional responsable del estudiantes en el lugar de prácticas). En este caso, suele ser mediado (el estudiante tiene una experiencia diferida del conocimiento –por ejemplo, cuando se le explica un caso o hace una simulación–). Pero a la vez puede ser también informal (la vivencia espontánea en el lugar de prácticas). En este caso, el aprendizaje es directo, no estructurado, experiencial y vivencial.

En cuarto lugar, y muy relacionado con el punto anterior, se producen simultáneamente diversas formas de relación entre estos agentes: en general se complementan, con menor frecuencia se refuerzan entre ellos (comparten objetivos formativos comunes), pero muchas otras veces pueden contradecirse y generar interferencias.

Al haber tantas particularidades en juego, el *practicum* requiere una importante estructuración para poder sacar el máximo partido a su potencial. En concreto, el diseño del *practicum* debe descansar en dos pilares: en primer lugar, que cuente con un currículum estructurado (qué se enseña/aprende, cómo se desarrolla desde el punto de vista metodológico, qué estrategias de aprendizaje se ponen en marcha, quiénes son los agentes formativos que participan y cuál es su papel, cómo se estructuran el seguimiento y la evaluación de todo el proceso). En segundo lugar, que se contemple a los profesionales y los recursos de prácticas como agentes formadores, por tanto, que el diseño se plantee en términos de corresponsabilidad formativa (Vilar, 2006: 195). Esta idea implica:

- Identificar la complementariedad y el refuerzo de las potencialidades de cada uno de los dos agentes formativos (Universidad y servicios profesionales).
- Establecer espacios y momentos para trabajar de forma cooperativa el tutor/a de la Universidad y el del centro de prácticas.
- Entender que ambos son agentes formativos.
- Construir objetivos comunes respecto de la formación de los futuros profesionales: formación para un mundo complejo.
- Distribuir los contenidos de aprendizaje entre los dos agentes y establecer un itinerario formativo entre ellos que gire alrededor de la idea de *practicum*.

Como puede verse, desde esta perspectiva el centro de práctica debe convertirse en un espacio estructurado, por lo que es imprescindible que disponga de un plan de prácticas (un currículum formativo, en definitiva) y que el/la tutor/a adopte un rol formador



(no es suficiente con *ir siguiendo* al profesional), por lo que es conveniente estructurar espacios de tutorización dentro de sus funciones profesionales cotidianas. Esta tutorización se complementa con la que se hace también desde la Universidad para que el trabajo de seguimiento permita integrar de forma armónica la experiencia vivida, los conocimientos académicos y el proceso de crecimiento personal del estudiante. Para ello, es muy importante que haya una comunicación frecuente entre la persona que hace la función de tutoría o supervisión en la Universidad y la persona que le acompaña en el lugar de prácticas. Buena parte del éxito en el proceso dependerá de la calidad de esa comunicación.

Como síntesis de este último apartado, diremos que el objetivo es que el *practicum* aporte una vivencia positiva y significativa, que permita una correcta experimentación con situaciones críticas controladas, que asegure el uso satisfactorio del conocimiento y la puesta en práctica de habilidades y destrezas, que aporte nuevos aprendizajes que solo se construyen en el contraste entre pensamiento y acción; en definitiva, que contribuya al pleno desarrollo de las competencias profesionales para el ejercicio riguroso y responsable de la actividad. En caso contrario, se corre el riesgo de que se convierta en una situación caótica, una oportunidad perdida de hacer un buen aprendizaje guiado sobre una situación compleja, una fuente de contradicciones entre la academia y el mundo profesional que desorienta el futuro profesional; en definitiva, una experiencia desagradable y una fuente de frustración para el estudiante.

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Una propuesta educativa tiene éxito en la medida en que somos capaces de convertirla en acciones sistemáticas y ordenadas. Para ello es necesario disponer de conocimientos oportunos que posibiliten construir propuestas concretas en forma de planes de trabajo individuales, familiares y proyectos comunitarios.

Ahora bien, la realidad actual de los entornos sociales requiere capacitar al profesional para que haga una aproximación con una actitud abierta, dinámica y flexible, desde parámetros de complejidad. En este sentido, no existe “la respuesta definitiva”, sino la mejor respuesta que un equipo es capaz de construir, desde una perspectiva de servicio a la ciudadanía. No podemos extendernos en este punto, pero insistiremos en la idea de que los equipos deben considerarse como sistemas abiertos que aprenden, que ganan en riqueza a medida que construyen respuestas, pero siempre que se haga un ejercicio de metaconocimiento sobre el propio proceso de creación. Puede ser que sea el mismo equipo quien gestione este proceso de toma de conciencia sobre el propio aprendizaje; en otros casos, será de utilidad una mirada externa a modo de supervisión.



En la medida en que individualmente o como equipo se vaya progresando en la creación de estructuras cada vez más complejas, aumentará la capacitación para hacer aproximaciones más estructuradas, ricas, coherentes, eficaces y eficientes y efectivas a la realidad social. Por otra parte, la calidad y el rigor en la praxis profesional, además de ser una exigencia de carácter ético, son a la vez una protección para el profesional frente a situaciones de Burnout. Para nosotros, una de las fuentes de estrés profesional es el hecho de estar expuesto de manera recurrente a situaciones críticas, sin solución aparente, y no tener estrategias para gestionarlas.

Un aspecto que no hemos desarrollado y que hay que tener muy presente es que no podemos obviar que el trabajo en red e interdisciplinario se da y se consolida en un territorio. Desde esta perspectiva, hay que entender que el territorio no es solamente un espacio geográfico, sino un espacio simbólico donde se construye ciudadanía, en el que la persona atendida es un sujeto activo y participativo. No nos podemos extender en este punto, pero insistimos en que se trata de dos temas a los que hay que dedicar más investigaciones.

Finalmente, no podemos olvidar que la educación social es una profesión con vocación de servicio que se desarrolla en la mayoría de situaciones en contextos de injusticia y vulnerabilidad. Desde este convencimiento, el rigor y la técnica no son una finalidad en sí, sino el medio para cumplir adecuadamente el compromiso de la profesión con la sociedad. Por todo ello, es imprescindible capacitar al futuro profesional con criterios claros que le ayuden a actuar ante situaciones éticamente complicadas, sobre todo en una época como la actual de gran diversidad, heterogeneidad y cambios constantes. El profesional necesita elementos que le permitan orientarse en este escenario complejo, bajo un prisma de justicia y con amplitud de miras, más allá de sus propias creencias. Su acción ha de permitir que se sientan incluidos todos los usuarios sin importar diferencias de género, hábitos, religión, clase social o procedencia (Guzmán, Riberas, Sogas y Boadas, 2013: 23).

El objetivo final es formar a profesionales técnicamente competentes, éticamente respetuosos con las necesidades de los demás y honestos consigo mismos en el ejercicio de su actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2006) *El títol de grau en Educació Social. Jornades d'estudi i debat*. Palma de Mallorca, 22-23 de juny. Facultat d'Educació-Campus UIB, Universitat des Illes Balears.



- ANECA (2005) *Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación social*, 2 vols. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA.
- ASEDES (2007) *Documentos profesionalizadores*. Barcelona, Asedes.
- CARIDE, J. A. (2003) “Teories, models i paradigmes en Pedagogia-Educació Social” en PLANELLA, J. y VILAR, J. (coords) *L'educació Social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona, Pleniluni: 47-72.
- CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN (2007) *Propuesta para la elaboración del título de grado en Educación Social*. Córdoba (Acta de asamblea).
- CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN (2008) *Primeras orientaciones para la definición de los grados de educación social y de pedagogía*. Madrid (Acta de asamblea).
- ELLIOT, J. (1989) *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic, Eumo Editorial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.
- GUZMÁN, R.; RIBERAS, G.; SOGAS, A. y BOADAS, B. (2013) “Las habilidades sociales y la entrevista: metodologías para la intervención social” en *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 53: 11-24. Barcelona, Fundació Pere Tarrés.
- IMBERNON, F. (2007) *La formación permanente del profesorado*. Barcelona, Graó.
- MEIRIEU, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- MORIN, E. (2008) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- RIBERAS, J.; VILAR, J. y MORA, P. (2013) *Elaboració de projectes socials. Disseny i avaluació de les accions socioeducatives*. Barcelona, Claret.
- ROSA, G.; RIBERAS, G. y FERNÁNDEZ, C. (2012) “El Practicum y la capacitación profesional de los estudiantes de Grado de Educación Social y Trabajo Social: de la orientación al desarrollo de competencias” en *I Congreso Internacional e interuniversitario de orientación educativa y profesional*. Málaga, 18, 19 y 20 de octubre.
- SÁEZ, J. (1997) “La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación” en PETRUS, A. *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel: 40-67.
- SÁEZ, J. (2006) “La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la pedagogía social” en PLANELLA, J. y VILAR, J. *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona, Editorial UOC: 17-60.
- SÁNCHEZ, A. (1996) “Fantasmas en el desván: cuestiones valorativas en la intervención psicosocial” en SÁNCHEZ, A. y MUSITU, G. (coords) *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona, EUB: 55-75.
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.



- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TRILLO, F. (2008) “El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas” en *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 40: 13-29.
- ÚCAR, X. (2006) “El porqué y el para qué de la pedagogía social” en PLANELLA, J. y VILAR, J. (coords.) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona, Editorial UOC: 233-270.
- 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. (coords.) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona, Editorial UOC: 163-196.
- VILAR, J. (2011) “La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales” en PLANELLA, J. y MOYANO, S. *Voces de la educación social*. Barcelona, Editorial UOC: 367-381.
- VILAR, J. (2013) *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona, Editorial UOC.