

## **Algunas consideraciones en el debate sobre ámbitos emergentes en la educación social<sup>1</sup>.**

**Jesús Vilar. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL).**

En esta comunicación se propone reflexionar sobre el peso que ha tenido el debate de los ámbitos en el proceso de construcción de la identidad profesional en la educación social y cómo, a su vez, esta forma de plantear la construcción de la identidad está condicionando su desarrollo posterior, con el riesgo de perder mucho de lo que se ha avanzado.

El origen histórico de la profesión y la singular forma como ésta se ha construido ha centrado el debate de la identidad profesional en la definición de los ámbitos de intervención, de manera que el profesional se ha venido identificando más por lo que hace en determinados lugares que por lo que esencialmente debería ser, al margen del lugar donde desarrolla su actividad. En segundo lugar, también ha contribuido a poner el énfasis de la identidad en el espacio de intervención el hecho de proceder de una cultura profesional actuadora, más centrada en la acción que en la reflexión. Comenzaremos desarrollando brevemente estas dos ideas.

### *La educación social, un proceso de convergencia.*

Como hemos indicado en otro lugar (Vilar 2011, en prensa), a diferencia de otras profesiones, la educación social ha experimentado un proceso de carácter inductivo. Lo habitual en la gran mayoría de las profesiones es evolucionar desde una práctica genérica para la que no se necesita una preparación especial, convertirse más tarde en una ocupación que requiere una cierta especialización y, finalmente, llegar a tener las características de una profesión desde la que se desarrollan posteriormente las especialidades. En el caso de la educación social, se parte de diversas actividades no especializadas

---

<sup>1</sup> Comunicació publicada a Belando, M.R. (Ed.) (2011). II Jornada monogràfica de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS) "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro" 29 de abril de 2011; Facultat de Educació; Universidad Complutense de Madrid. P. 402-410

que posteriormente, cada una de ellas hizo su desarrollo propio dando lugar a los distintos “ámbitos” clásicos de la educación social que, en definitiva, son sus especialidades. Cada uno de estos sectores especializados que aparecieron en paralelo tenía su fundamentación teórica, su sentido de misión profesional, incluso sus valores. Así pues, el paso de ocupaciones especializadas independientes entre sí a una estructura nueva de profesión única consistió en renunciar a parte de las particularidades propias de cada uno de ellos para integrarse en una entidad superior, la educación social, donde todos ganaban desde la perspectiva del reconocimiento público pero a la vez todos perdían, desde el punto de vista de la inseguridad que representa integrarse en un tronco común más amplio que es la profesión pero que a su vez es más indefinido por ser una identidad única, que integra todas las procedencias iniciales.

Así pues, en esta nueva situación de mayor inseguridad era fundamental profundizar en los aspectos que determinan la identidad de los profesionales como forma de consolidar el paso a esta entidad superior. La construcción de la identidad requiere identificar tres elementos que interactúan entre ellos: la autoimagen profesional (cómo nos vemos, cómo trabajamos), el sentido o misión (qué aportamos, para qué servimos) y los valores que dan consistencia a su práctica (a qué nos comprometemos moralmente con la sociedad). Estos tres elementos constituyen la estructura profunda de la profesión, los elementos esenciales contruidos por los profesionales. La estructura superficial de la profesión es lo visible, lo que la sociedad y los otros profesionales ven: en este caso, las funciones, la forma de organizarse o el lugar de trabajo. En el caso de la educación social, la construcción de la estructura profunda de la identidad es especialmente compleja porque, al partir de procedencias diversas como antes hemos indicado, hay que articular un debate donde se puedan integrar las diferentes autoimágenes, las diferentes formas de considerar la misión y las distintas motivaciones morales de cada una de las prácticas que han confluído en la educación social. Aunque los “Documentos profesionalizadores” han intentado romper con esta tradición, la inercia de la que se viene esta profesión dificulta notablemente el cambio de perspectiva, lo que indica la fragilidad de este proceso.

En lugar de haber planteado esta cuestión de manera rigurosa, la identidad se ha centrado sobre todo en las funciones y en el lugar donde ejercer la profesión. 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. Como hemos indicado en otro texto (Vilar, 2006; 174) 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. Llevado al extremo, nos encontrábamos con profesionales que estando en ámbitos diferentes casi no se reconocían en la misma profesión. Suponemos que este fenómeno se ha producido por la influencia aún presente de haber pasado de forma muy rápida de ser una “ocupación” a una “profesión”. Ésta ha sido, precisamente, una de las causas de contradicción entre los profesionales de la educación social, que debían moverse entre “el encargo” y lo que internamente se ha considerado que era la función de la profesión. La pregunta aparecía enseguida: yo quién soy, ¿lo que quiero ser o lo que me encargan que haga? Desde esta perspectiva, y dado lo cambiante de los contextos sociales y de las políticas que determinan los contextos de trabajo, se entiende que el nivel de incerteza del profesional es muy alto.

### *La educación social, una profesión actuadora.*

La segunda cuestión que desde nuestro punto de vista determina la forma como se ha construido el debate sobre los ámbitos de la educación social es el carácter tradicionalmente actuador-aplicacionista que inspira la profesión.

Fundamentalmente, respecto de la manera como el profesional se plantea las incertidumbres de la actividad profesional (de carácter técnico, científico o ético), podemos hablar de dos formas genéricas de cultura profesional que son determinantes en el proceso de construcción de la identidad: en primer lugar,

una cultura profesional actuadora-aplicacionista, que descansa plenamente en los modelos tecnocráticos y, en segundo lugar, una cultura reflexiva creadora, que descansa en la perspectiva crítica y hermenéutica, así como en las prácticas técnicas de la investigación-acción.

La cultura actuadora-aplicacionista parte de una mirada mecanicista de la realidad, entendida como la suma de las partes que la constituyen. Esta perspectiva fragmentada se traduce en el terreno de la actividad profesional en un trabajo marcadamente individual que necesita acotar los diferentes espacios de intervención y dominar las habilidades y competencias tecnológicas que hay que manifestar para llegar al éxito en cada uno de ellos, entendido como “solución definitiva” o “problema-solución” de carácter finalista.

Así, ser un buen profesional se convierte en ser un buen solucionador. Para ello, la realidad se define desde la perspectiva de los problemas “bien definidos” (Sternberg, 86: 297), esto es, situaciones donde presuponemos que todas las variables son identificables y se dispone de un método para llegar a la solución que se presupone como objetivamente correcta, mientras que se descartan otras alternativas de tratamiento al ser consideradas directamente como un error.

Por otra parte, esta cultura profesional separa muy claramente el sujeto que crea el conocimiento del que lo organiza y del que lo aplica, en una circulación vertical de la información de carácter deductivo. Esta organización pone al educador/a al final de la secuencia y lo convierte en un auxiliar de quien piensa (el experto) y de quien diseña las intervenciones (el técnico). En este caso, se traslada en forma de tareas mecánicas y atomizadas un encargo externo, pero pierde todo el sentido creativo y transversal de la profesión, que es uno de los rasgos que la caracterizan.

En este escenario, el supuesto ideal es disponer de competencias que permitan dominar el método y aplicar soluciones. Se parte de una mirada estática de la realidad (los cambios sociales son más cuantitativos que cualitativos) lo que genera una importante incomodidad ante la novedad y de los hechos no previstos. En una situación así, el objetivo implícito del

profesional es volver a la situación previa a la dificultad mediante el uso de criterios prefijados y cerrados que representan “la respuesta buena” ante aquel fenómeno.

Ante una situación de crisis, puede manifestarse una posición egocéntrica-subjetiva (el profesional considera que no debe cambiar nada, que está bien situado y que las dificultades están generadas por los demás sistemas con los que se relaciona). Ello conlleva la tentación de centrifugar las dificultades, de manera que habitualmente se exigen cambios contextuales y/o una solución externa que venga a resolver la dificultad.

Este tipo de profesionalidad puede ser letal para la educación social porque la complejidad del mundo actual necesita profesionales capacitados para la investigación y la creación de conocimiento. Estas otras habilidades son las que habrán de utilizar para actuar de manera eficaz en estos escenarios complejos y para poder gestionar de forma adecuada las dificultades morales de su práctica.

La alternativa a esta opción es una cultura profesional reflexiva-creadora, que parte de una mirada sistémica y compleja de la realidad. Se trata de una concepción de la realidad que necesita tener muy presente la globalidad de los fenómenos, que son el resultado de las interacciones que se dan entre los diferentes elementos de carácter macrosocial, mesosocial, exosocial y microsial (Bronfenbrenner; 1987) que la configuran. Ya no se trata de una mirada causal y lineal sobre la realidad (que en definitiva, continúa considerando el todo como la suma de las partes) sino de llegar a entender que la interacción de los elementos que entran en contacto en cada escenario dan como resultado una nueva realidad compleja con propiedades singulares, distintas y no reductibles a los elementos que la constituyen. Es decir, se produce el emergentismo de unas nuevas propiedades y características (Peñalver, 87; 50) y su comprensión implica pasar de la mirada lineal entendida como suma a la mirada desde la complejidad, entendida como interacción.

Las situaciones que ha de tratar el educador/a social son interpretables y deben leerse desde la perspectiva de los “mal definidos” (Sternberg, 1986:

318), que no tienen ninguna fórmula preestablecida para su tratamiento y que requieren creatividad para construir una respuesta contextualizada y específica (la mejor respuesta es la que un equipo es capaz de construir, dentro de unos parámetros determinados por criterios externos de buenas prácticas).

En este escenario, el supuesto ideal de la actividad profesional es disponer de competencias para elaborar respuestas en un marco de complejidad y cambio. Esto implica que se parte de una mirada dinámica de la realidad, se convive de forma natural con la novedad y lo imprevisto y se tiene claro que no hay respuestas definitivas sino que todas tienen una cierta provisionalidad, porque los sistemas están en permanente evolución o esto implica estar en una dinámica constante entre desequilibrio y equilibrio. Por esta razón, ante una situación de crisis, tienen una posición autocrítica-objetiva y un grado alto de apertura a generar cambios estructurales y buscar soluciones internas. Desde el punto de vista de las actitudes, es básica la cooperación, la confianza entre profesionales, el compromiso y la implicación en la creación de conocimiento, desde una lógica de circulación horizontal del saber.

En este caso, el profesional y los equipos deben entenderse como sistemas con una gran capacidad metacognitiva que permita simultáneamente abordar el problema que se esté tratando y, a la vez, tener conciencia de cómo se está abordando, de la estrategia y de los esquemas de pensamiento que se están utilizando. Mientras que una perspectiva tecnocrática basada en la lógica mecanicista incapacita al profesional para trabajar de forma fluida en un escenario de complejidad y cambio como el actual, una perspectiva reflexiva e investigadora lo habilita para plantearse un trabajo cambiante de carácter cooperativo. En definitiva, se trata de un cambio substancial que implica pasar de ser un solucionador de problemas a un creador de conocimiento.

*Hacia una nueva cultura profesional.*

Este progresivo cambio de perspectiva ha puesto de manifiesto la necesidad de modificar también el rol y la cultura de los profesionales en relación con la

forma de ejercer su función y de tratar los problemas sociales. Es lo que Hoyle (citado por Imbernon, 1994; 30) describe como el paso de una Profesionalidad restringida a una profesionalidad ampliada. El nuevo reto ha sido y sigue siendo aprender a leer la realidad desde un punto de vista más amplio en el que el estudio de cada problema debe plantearse como una investigación y, sobretodo, como un acto de creatividad. Autores como Schön (1992,1998), Elliot (1989) o Stenhouse (1987), insistieron en la perspectiva crítica, reflexiva y/o investigadora, respectivamente, a la hora de pensar en la persona que debe trabajar en situaciones de complejidad. En este tipo de escenarios tan importante es lo que cada profesional es capaz de solucionar individualmente aplicando una estrategia como, sobre todo, lo que puede llegar a construir con los demás, aportando su saber, ante retos donde aparentemente no hay una respuesta clara. Así pues, es imprescindible incorporar competencias que realmente aseguren que se trabaja de forma colaborativa, se supera el individualismo, se valora la relación con la comunidad, se cuida y promueve el trabajo de equipo o se asume como un requerimiento fundamental la formación permanente en términos de investigación (Imbernon, 2007; Perrenoud, 2004).

Ahora bien, todo este conjunto de destrezas, habilidades y competencias ha de estar enmarcado por aquellas actitudes que reconozcan la dimensión subjetiva y valorativa tanto del profesional cómo de las personas a quienes se atiende. No es sólo una nueva forma de mirar de carácter cognitivo complejo; es también una mirada que incluye todos aquellos elementos que dan respuesta en una idea de complejidad desde la perspectiva de los valores: cooperación, confianza y complicidad recíproca entre los agentes, sentido autocrítico, voluntad creadora, autocontrol, compromiso moral desde el ejercicio de su profesión hacia los derechos de la ciudadanía, son actitudes fundamentales para pasar de la lógica actuadora-aplicacionista a una lógica reflexiva-creadora. Sin cambio de actitudes no hay cambio de perspectiva racional.

De hecho, cuando Delors plantea en el año 1996 los ya famosos cuatro pilares de la educación como elementos a tener en cuenta en la educación a lo largo

de toda la vida, (esto es, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser), ya está poniendo el énfasis en la necesidad de superar aquello que tiene que ver, de manera exclusiva, con el conocimiento racional y tener en consideración otros elementos determinantes para la construcción de las sociedades del futuro.

### *Conclusiones.*

Recuperando el hilo argumental sobre los ámbitos en la educación social, creemos que es conveniente seguir hablando de ámbitos profesionales pero es necesario construir nuevos parámetros desde los que volver a hablar de “ámbitos” de intervención o sectores emergentes en escenarios de complejidad, que es donde habitualmente le profesional va a desarrollar su actividad. Las problemáticas no son precisas y cerradas, son transversales y difusas, por lo que deben tratarse desde la necesidad de la persona a ejercer sus derechos y no tanto desde la lógica organizativa de los servicios que da seguridad al profesional.

Para ello, urge consolidar la construcción de una identidad profesional propia y autónoma que integre las múltiples tradiciones que han confluído en la educación social y, a su vez, es necesario construir una cultura reflexiva-investigadora. El primer aspecto ha de dar solidez al sentido de la actividad profesional: quiénes somos, cómo nos vemos, a qué nos comprometemos. El segundo aspecto ha de posicionar al profesional de forma adecuada ante los escenarios complejos donde desarrollará su actividad. Estos dos elementos han de servir para plantear posteriormente el lugar donde desarrollar la actividad pero, sobre todo, una forma de ejercerla que sea acorde con las características de los contextos de intervención, complejos y cambiantes.

Consideramos que el reto actual no consiste sólo a hacerse un espacio singularizado en el entramado de las profesiones, sino de ocuparlo desde una perspectiva que realmente contribuya a dar respuesta a la complejidad de las problemáticas actuales desde el trabajo cooperativo con otras profesiones donde todas y cada una de ellas debe renunciar a parte de su esencia si

quieren trabajar de forma efectiva. Ya no se trata sólo de complementarse sino de construir conjuntamente. El cambio fundamental consiste a superar el funcionamiento autoreferencial (Santibáñez, R.; Setien, M.L., 2004: 62) y a pensar en clave transprofesional (Vilar, 2008: 274) o de acción interprofesional (Riera y Civis, 2007: 141).

Para nosotros, la transprofesionalidad se da en una situación de carácter colaborativo donde las personas que participan construyen conocimiento teniendo como objetivo fundamental responder a las necesidades de la persona o colectivo que se atiende, desde la elaboración de un único proyecto basado en el consenso. Esta forma de trabajo implica eclecticismo, renuncia al protagonismo de una profesión sobre las demás; busca elementos transversales que ayuden a optimizar los saberes particulares de cada uno de los participantes; presupone un liderazgo compartido y una actitud constructiva.

Mientras no se produzca este cambio en la identidad profesional y no se avance en las nuevas culturas de la complejidad, el debate sobre los ámbitos generará más dificultades que certezas y tanto la profesión como las personas que la ejercen estarán en una situación precaria e inestable.

## Bibliografía.

- Asedes (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asedes.
- Elliot, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Peñalver, C. (1987). Las explicaciones sistémicas: una aproximación a la epistemología sistémica. A Castillejo, J.L.; Colom, A.; *Pedagogía sistémica* (pp. 45-63). Barcelona: Ceac.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Riera, J.; Civis, M. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Santibáñez, R.; Setien, M.L. (2004). *Las necesidades de formación del tercer sector*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coords.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (pp. 163-195). Barcelona: Editorial UOC.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. A *Cultura y Educación*, 20 (pp. 266-277). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En Planella, J.; Moyano, S., *Voces de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC