

***INFORME FINAL SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN  
TORNO AL CONTEXTO PROFESIONAL DE LOS  
EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES QUE  
TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA  
DESPROTEGIDA***

*Grupo Haurbabesa Lanbide:* Idoia Fernandez, Maite Arandia,  
Arantxa Uribe-etxebarria, Jesus Otaño, Maria José Alonso, Nekane Beloki,  
Arantza Remiro, Nerea Agirre

## ÍNDICE

<b>CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: CONJUGANDO LOS MUNDOS ACADÉMICO Y PROFESIONAL .....</b>	<b>3</b>
<b>RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN .....</b>	<b>6</b>
1. LA ADMINISTRACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DESPROTEGIDA EN LA CAPV .....	7
1.1. <i>Acercamiento histórico y cambios legislativos .....</i>	7
1.2. <i>La cuestión social y su polisemia: riesgo, desafiliación, vulnerabilidad y exclusión social.....</i>	10
1.3. <i>Los problemas sociales y su tratamiento especializado: la dinámica de las respuestas profesionales fragmentadas.....</i>	12
1.4. <i>Los dispositivos institucionales en el ámbito de la infancia desprotegida: conclusiones sobre la organización y gestión de la intervención socio-educativa desde los poderes públicos.....</i>	14
1.5. <i>La formación de los educadores sociales: un acercamiento desde las formaciones inicial y continua .....</i>	17
2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL AMBITO DE LA INFANCIA DESPROTEGIDA.....	20
2.1. <i>La formación y su incidencia en el desarrollo profesional.....</i>	23
2.1.1. <i>Concepción de la formación y de los planes formativos.....</i>	24
2.1.2. <i>Las necesidades de formación .....</i>	28
2.2. <i>La cotidianidad: su potencialidad para el aprendizaje profesional .....</i>	30
2.2.1. <i>Formas espontáneas de aprendizaje profesional .....</i>	30
2.2.2. <i>El cuidado para preservar la salud dentro de la profesión.....</i>	38
2.3. <i>Consecuencias finales.....</i>	38
<b>CONCLUSIONES SIGUIENDO LA LÓGICA DE LOS APARTADOS.....</b>	<b>40</b>
I. SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA SOCIAL Y POLÍTICA DEL ÁMBITO DE LA INFANCIA DESPROTEGIDA.....	40
II. SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA DESDE LOS PODERES PÚBLICOS .....	41
III. EN RELACIÓN A LA FORMACIÓN.....	43
A. <i>Sobre la formación inicial y el terreno de competencia de las universidades .....</i>	43
B. <i>Sobre la formación y el desarrollo profesional, y sus relaciones .....</i>	44
C. <i>Sobre la idea de formación que gravita en el mundo profesional .....</i>	45
IV. SOBRE EL POTENCIAL DE LA COTIDIANIDAD PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL/FORMAS ESPONTÁNEAS DE APRENDIZAJE PROFESIONAL.....	48
• <i>Las formas espontáneas de aprendizaje profesional que han emergido dentro de este estudio son las que nombramos a continuación: .....</i>	48
V. SOBRE EL “CUIDADO” DENTRO DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN .....	50
<b>LAS LÍNEAS DE AVANCE Y LOS MODOS DE DESARROLLARLAS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>56</b>

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: CONJUGANDO LOS MUNDOS ACADÉMICO Y PROFESIONAL

El trabajo que presentamos es el resultado de una investigación que se ha desarrollado en el País Vasco sobre el contexto profesional de las educadoras y los educadores sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida. Este estudio ha mantenido *el propósito final de impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito en cuestión, como en lo que compete a la formación inicial y a la formación continua.*

Tres han sido las razones impulsoras de este trabajo que se ha realizado a lo largo de tres años. La primera, tiene que ver con la necesidad de que la universidad esté atenta a la complejidad y a la rápida evolución de este ámbito de intervención educativa, para poder articular los currícula formativos con sentido y realismo, tanto en los itinerarios de formación inicial como en la proyección de la formación continua. En un momento como el actual, donde la universidad está pretendiendo realizar un cambio profundo en sus planes de estudio y en la configuración general de la misma, la pertinencia de este estudio ha sido clara y para las personas que hemos estado involucradas con el mismo, muy clarificadora. La segunda, con la idea de ir superando la separación entre los mundos académico y profesional, que tradicionalmente han tendido a mantener caminos paralelos, con momentos concretos y puntuales de interacción. Si hablamos de una universidad de mayor calidad, la relación y el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y las agencias y agentes de Educación Social en la configuración tanto de la formación como de la investigación se nos impone de modo claro. La tercera está relacionada con el hecho que el ámbito profesional de la infancia desprotegida presenta una rica realidad para la investigación. Posee una extensa red de atención y servicios, garantizada desde legislaciones universales y locales así como desde dotaciones financieras de carácter público y privado; tiene una larga tradición histórica en las políticas de las Diputaciones Vascas y se trata, por último, de un ámbito en el que se interviene mediante la función asistencial, la educativa y la terapéutica, lo que constituye en sí un auténtico crisol de prácticas profesionales sobre las que es importante teorizar y sistematizar.

Con estos argumentos nos pusimos en marcha un equipo mixto de ocho personas compuesto por profesoras universitarias, pertenecientes a departamentos distintos de la UPV/EHU, pero todas ellas relacionadas con la Educación Social y, por un educador y una educadora vinculados al Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV). Esta composición del equipo se encuadra en planteamientos teóricos relacionados con la pedagogía crítica y con la investigación-acción participativa.

En esta investigación hemos partido de una serie de hipótesis de trabajo, a saber:

1. Dentro de los contextos prácticos en los que los educadores y las educadoras intervienen en el ámbito de la infancia existe suficiente conocimiento práctico construido como para articular junto a la universidad un planteamiento formativo inicial y continuo de gran potencialidad educativa y social.

2. Existen factores de tipo sociolaboral, de género, formativo y organizativo que dificultan el desarrollo profesional e institucional de la Educación Social en este ámbito.

3. La producción de conocimiento, a través de documentos y de la sistematización de la experiencia de los y las profesionales y voluntariado que trabajan en el ámbito, son la clave para impulsar cambios coherentes y eficaces.

En relación con ellas hemos manteniendo los siguientes objetivos:

*I. I. Analizar la situación de la Infancia desprotegida en el País Vasco*

1.1.- Elaborar un mapa descriptivo de las actuaciones institucionales que se están desarrollando en este ámbito (recursos materiales y humanos y planes de actuación).

Trazar esa fotografía nos ha permitido comprender el sector y detectar los vacíos y las actuaciones que es necesario afrontar desde la política social y desde el contexto de la intervención.

1.2.- Analizar comparativamente las redes institucionales del País Vasco en el ámbito de la infancia desprotegida (recorrido histórico, marco legal, situación socio-laboral, perfiles profesionales, formación).

Comparar las distintas redes que operan territorialmente y realizar una síntesis crítica de ello nos ha conducido a identificar aspectos comunes y específicos, y a valorar aquellos que resultan relevantes para impulsar cambios a distintos niveles.

*II. Determinar las condiciones profesionales en las que desarrollan su tarea educativa los educadores sociales en este ámbito*

2.1.- Analizar la situación profesional del ámbito de la infancia en la Educación Social.

Entrar en ese análisis nos ha permitido comprender el mundo profesional de la Infancia mediante el desvelamiento de elementos obstaculizadores y potenciadores. También, nos ha acercado a una imagen realista del mundo profesional, imprescindible para conectarlo al universitario.

2.2.- Construir cooperativamente la imagen profesional del educador social, atendiendo a aspectos como práctica profesional, dimensión socio-laboral, autoconcepto profesional y status social, formación y desarrollo profesional, la cultural profesional y temas emergentes como el burning-out.

Creemos que la formación inicial y continua de educadores y educadoras requiere conocer a fondo las competencias necesarias para el desarrollo de la profesión. Profundizar en el conocimiento de las prácticas profesionales además de poner en claro el mundo competencial de los educadores y educadoras, nos ha ayudado a entrever las

consecuencias que este trabajo tiene sobre las personas y detectar sus necesidades formativas. Así mismo, abordar este objetivo desde técnicas cualitativas participativas y cooperativas nos está permitiendo ir tejiendo, aún tímidamente, una red profesional entre los diferentes agentes que estamos interviniendo.

### *III. Identificar las prácticas que permiten avanzar en el trabajo entre universidad y red de agencias y agentes de educación social*

3.1.- Elaborar una guía de propuestas de avance tanto en la formación de agentes, en la investigación como en la intervención socioeducativa dentro del sector.

Con este objetivo se pretende hacer realidad la aspiración dinámica y proyectiva con la que nació el proyecto y desde la que se ha articulado. De ahí que para nosotros/nosotras no haya sido suficiente dar cuenta de la situación del objeto de estudio, sino que nos ha parecido ineludible el hecho de concretar algunas de las acciones que de cara al ámbito institucional, sociolaboral y de la formación inicial y continua se debieran de emprender.

3.2.- Impulsar la creación de mecanismos y espacios de trabajo conjunto entre universidad y interlocutores del ámbito, tales como el Colegio Profesional de Educadores Sociales del País Vasco en temas relacionados con la formación inicial y continua, así como en la investigación.

Dentro de las propuestas de cambio ha sido nuestro deseo prestar especial atención a las relativas a la formación inicial, en el sentido de que puedan tener su impacto en la docencia, en los nuevos planes de estudio y en el Practicum de las titulaciones de Educación Social y de Pedagogía Social que imparte la UPV/EHU, y a las de formación continua, como un espacio emergente de trabajo cooperativo entre la universidad y las organizaciones profesionales.

La metodología que hemos utilizado es cualitativa. El diseño metodológico se ha desarrollado en dos fases, ambas con tres momentos claves: producción, contraste y difusión. En ellas se han creado condiciones para la incorporación de las otras voces profesionales en la práctica, además de los dos miembros del equipo investigador. con objeto de crear conocimiento sobre el objeto de estudio. Los mecanismos que hemos utilizado son, por un lado, el *Consejo Asesor* (grupo estable de profesionales que han apoyado durante todo el proceso validando los resultados, contrastando cuestiones relativas al propio diseño del proceso y de los instrumentos y han ayudado ayudando con sus aportaciones a reorientar las direcciones del proceso mismo, siempre según criterios consensuados y contrastados, desde su sentir y su saber profesional) y, por otro, el *Sitio Web* de la investigación (<http://www.haurbabesalanbide.net>), que ha servido para difundir el conocimiento y abrir el debate dentro del sector profesional. Esta última herramienta no ha dado todos los frutos que esperábamos. A pesar de la consciencia que tenemos de encontrarnos en la era de la información y comunicación, propulsada claramente por la NNTT, somos aún herederos de otras épocas donde la comunicación en “vivo y en directo”, sigue teniendo más potencia que la virtual. El

cambio en los usos comunicativos tanto para el trabajo formativo como investigador requiere aún de tiempo y procesos explícitos que nos lleven a tomar de modo normalizado construir con los demás virtualmente. Creemos, sin embargo, que ha sido una experiencia iniciática importante que hemos de seguir manteniendo, sobre todo porque ayuda a acortar distancias para construir conocimiento y producir entre profesionales que pertenecemos a mundos distintos, pero a la vez muy cercanos.

Las técnicas de recogida de información que hemos utilizado son el análisis documental, la entrevista en profundidad (grabadas en vídeo), las historias de vida profesional y los grupos de discusión comunicativa. El número de educadores y educadoras que han participado ha sido de cuarenta y cinco. Ha sido una entrada informativa múltiple y rica que nos ha permitido aproximarnos al centro del problema de estudio.

Hemos de decir que a lo largo de este proceso hemos ido vertiendo informes parciales y concretando los resultados que íbamos consiguiendo en distintos tipos de documentos que hemos presentado a Congresos específicos y también a revistas científicas. Toda esta documentación se encuentra, al alcance de todo el que quiera, en el sitio web de la investigación.

## RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

Cuando nos disponemos a estudiar la situación profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de infancia desprotegida en la CAPV nos estamos refiriendo tanto a una realidad en la que interactúan de manera dialéctica elementos institucionales y políticos, como a las maneras que la administración pública afronta la protección de la infancia, a qué intereses se ve sujeta, qué políticas impulsa para ello y con elementos presentes en el contexto profesional concreto (¿en qué condiciones, objetivas y subjetivas, hacen su trabajo los educadores y educadoras sociales que intervienen directamente con los niños y niñas cuyo bienestar y desarrollo ha de ser garantizado?). Desde nuestro punto de vista la comprensión profunda de la relación que se establece entre estos dos niveles (el nivel del poder y el nivel de la acción profesional) nos debe ayudar a establecer un diálogo más fluido entre ambos con objeto de mejorar el bienestar de los menores.

En este informe abordaremos los dos niveles de forma sucesiva, para finalizar con un tercer bloque de conclusiones conducentes a orientar acciones que favorezcan el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales como elemento clave para mejorar la intervención socio-educativa con los menores.

## ***1. LA ADMINISTRACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DESPROTEGIDA EN LA CAPV***

Esta primera parte del análisis está construida desde la lógica externa y contextual en la que se desenvuelven los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida en la CAPV. Para ello estudiaremos primeramente el origen de este ámbito y su desarrollo a lo largo del siglo XX a través de la legislación que lo ha organizado y regulado; el acercamiento es, por tanto, histórico y legislativo. En segundo lugar (1.2 y 1.3), nos preguntaremos sobre los significados sociales profundos que subyacen a los problemas sociales actuales, en la medida que la actuación en el ámbito de la infancia es una intervención dirigida a prevenir o a paliar la vulnerabilidad de la infancia y la adolescencia en este apartado la perspectiva sociológica nos ayuda a tomar cierta distancia y esbozar una crítica al discurso dominante actual. Posteriormente nos ocuparemos del análisis del mapa de los servicios de atención a la infancia (1.4) con objeto de entender con qué lógicas se organizan, teniendo como referencia la perspectiva comparativa de los tres territorios históricos. Por último trataremos brevemente el tema de las políticas formativas, ya que es la formación una herramienta fundamental para que quienes trabajan en el ámbito se desarrollen profesionalmente; las políticas que se impulsan desde la universidad –responsable directa de la diplomatura- o desde la administración –responsable de la formación continua- deben ser sometidas a análisis y a constante mejora, si queremos que el eslabón humano de este entramado, los y las profesionales de la Educación Social, sea favorecido y estimulado en su labor educativa.

### **1.1. Acercamiento histórico y cambios legislativos**

El primer dato que queda patente en el mismo momento que nos introducimos en el tema de la investigación es que la organización de los servicios de atención a la infancia desprotegida en la CAPV no responde a un modelo único y presenta, a pesar de los más recientes esfuerzos de homogeneización, un mosaico administrativo diverso y diferenciado. Las razones que explican, en cierta medida, esta organización diversificada y plural están ligadas a la propia evolución histórica del ámbito en los territorios históricos en los que las administraciones locales (Diputaciones Forales y Ayuntamientos) han tenido y mantienen aún planteamientos y características peculiares.

Para hacer un breve retrato de esta evolución histórica cabe señalar que la protección a la infancia en el País Vasco parte de la tradicional actuación de las Diputaciones Forales y las corporaciones municipales considerada en el pasado como ejemplares en algunos ámbitos de actuación tales como la atención institucionalizada a

la infancia abandonada a través de las reformas introducidas en las Casas de Maternidad y Expósitos o la creación de los Tribunales Tutelares de Menores<sup>1</sup>.

Por todos es sabido que la protección de la infancia tiene un origen más lejano en la actividad caritativa de la Iglesia y en la beneficencia del siglo XIX, cuya primera regulación global normativa se formuló en 1904 con la Ley de Protección a la Infancia de Tolosa Latour y la creación de la Obra Social de Menores<sup>2</sup>. En el contexto general de modernización social, los estados europeos mostraron su interés por poner en marcha toda una gama de medidas dirigidas a abordar la llamada de forma general cuestión social y, en particular, el relativo a la protección física y moral de la infancia, especialmente de clases populares, aspectos todos que contribuían a definir al estado tutelar o interventor. La ley de 1904 representa, en este sentido, el inicio de la política proteccionista de la infancia concretada en el Estado Español en el establecimiento de una ordenación centralizada y uniforme constituida por una Junta Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad en Madrid, y por una red periférica de juntas provinciales y locales. La actuación que más apoyo y recursos recibió fue la creación de los Tribunales Tutelares de Menores<sup>3</sup> (el primero en Bizkaia en 1918).

La acción de la II República, dirigida a la preparación de diversas reformas, quedó truncada. Si bien estas juntas provinciales representaban la autoridad estatal en esta materia y su consecuente papel fiscalizador, el ejercicio de la acción proteccionista se mantuvo en las propias Diputaciones quienes aportaban o buscaban los recursos, tomaban las decisiones y velaban por su ejercicio de manera que fueron paulatinamente dotándose de significación propia en cada territorio. En este contexto, la protección a la infancia se entendió como el ejercicio dirigido a atajar las problemáticas sociales más sobresalientes como fueron la mortalidad infantil, el abandono de los niños, la

---

<sup>1</sup> El campo de la Historia de la infancia en el País Vasco cuenta con una producción significativa de trabajos sobre variadas temáticas entre las que señalamos: VALVERDE, L. (1994): *Entre el deshonor y la miseria. Infancia abandonada en Guipúzcoa y Navarra. Siglos XVIII y XIX*. Bilbao ; URIBE-ETXEBARRIA, A. (1996): *Marginalidad «protegida». Mujeres y niños abandonados en Navarra 1890-1930*. Bilbao. UPV/EHU; MARTÍNEZ MARTÍN M.A. (1996): *Guipúzcoa en la vanguardia del Reformismo social. Beneficencia, ahorro y previsión (1876-1936)*. Donostia, Guipúzcoa Donostia Kutxa; M<sup>a</sup> del Mar VARRILLAS MARTÍN (1999) *Historia de la Casa de Expósitos de Vizcaya 1883-1984* (tesis doctoral)

<sup>2</sup> A lo largo del siglo XIX el Derecho positivo del Estado fue recogiendo diversas normativas dirigidas a propiciar un trato más humanitario a la infancia. Desde las reformas en el Código Penal (1822, 1870, 1834, 1878 –contra la explotación laboral de los niños-) hasta la aprobación de leyes como las relativas a la escolarización infantil o de regulación del trabajo de mujeres y niños (1900), si bien su implantación real fue muy limitada y diversa, fueron demarcando el campo de actuación de la incipiente protección a la infancia.

<sup>3</sup> Esta temática ha sido abordada por diferentes autores: YBARRA, G. M. (1925): *El primer Tribunal Tutelar de Menores en España*. Madrid. talleres Voluntad; BORRÁS LLOP, J.M. (dir.) (1996): *Historia de la infancia en la España contemporánea*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; SANTOLARIA, F. (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona. Ariel Educación

“delincuencia” de menores, y otras temáticas colaterales como el trabajo infantil o la infancia “anormal”.

Durante el franquismo se generalizaron los TTM y la asistencia social a través de las Juntas de Protección de Menores mientras que el Auxilio Social gestionaba los casos de internamiento o de ayudas económicas. Al mismo tiempo, las Diputaciones mantuvieron las iniciativas ya emprendidas para la atención a menores carentes de ambiente familiar, propiciado por el desarrollo de la Ley de Régimen Local de 1955.

Paralelamente al desarrollo de este tejido institucional de protección a la infancia, en el nivel internacional se fue haciendo patente una progresiva sensibilidad en torno a la figura del menor, cuya expresión más cercana en el tiempo es la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño (1989) y la Carta Europea de Derechos del Niño, aprobado por el Parlamento Europeo en resolución de 8 julio 1992. La infancia pasó así de ser considerada como un objeto de derechos a ser concebida como un sujeto activo de derechos, concretados en los derechos de: protección, provisión y promoción. Estas normativas internacionales obligaban al Estado Español a adecuar sus leyes en materia de infancia. Primeramente con la Ley 21/87, por la que se modificaron algunos artículos del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección, que configuró a las Entidades públicas como pieza clave del nuevo sistema, con competencia de protección. Posteriormente la Ley 1/1996 de protección jurídica del menor incluyó, entre otras cuestiones, la diferenciación de la desprotección infantil mediante situaciones en riesgo y situación en desamparo dando lugar a un distinto grado de intervención por parte de las entidades públicas. Finalmente la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor cede a las administraciones autonómicas las competencias de ejecución de las medidas impuestas a los menores infractores centrada sobre la facultad de reforma de los menores.

Este nuevo marco legislativo de carácter internacional y estatal ha motivado la creación y desarrollo del sistema público de protección a la infancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en cuya evolución más reciente observamos diferentes fases:

1ª fase: Asunción y regulación de competencias y funciones del sistema público de protección. Partiendo de la tradicional actuación de las Diputaciones Forales y la instauración del Estatuto de Autonomía del País Vasco (Ley Orgánica 3/1979, de 18 de dic.), las competencias en materia de Servicios Sociales se concretaron en la Ley 27/83 que puso las bases para regular las relaciones entre Instituciones Comunes de la CAPV y los Órganos Forales de sus Territorios Históricos. Según esta, corresponden a los territorios históricos las funciones y servicios en materia de protección, tutela y reinserción social de menores, disolviéndose así las tradicionales Juntas Provinciales de Protección de Menores. Posteriormente el Parlamento Vasco ha ido materializando distintas regulaciones que afectan a esta materia como la Ley 5/1996 de Servicios Sociales, derogada en función de la aprobación de la nueva Ley de Servicios Sociales

(Ley 12/2008 de Servicios Sociales), que ha de desarrollarse en su Catálogo de Servicios y Prestaciones y en un Mapa de Servicios Sociales homogéneos para toda la CAPV, reforma una vez ha sido presentada en el Parlamento Vasco en Junio de 2008 y estando pendiente de su aprobación, y la Ley 12/1998 contra la exclusión social.

En esta primera fase, el ejercicio del sistema público de protección a la infancia y la adolescencia se dirigió desde los departamentos de Gizartekintza o de Servicios Sociales de las diputaciones: Diputación Foral de Gipuzkoa –DFG-, Diputación Foral de Bizkaia –DFB-, Diputación Foral de Araba –DFA-.

No obstante, a medida que la sociedad va detectando y asumiendo nuevas problemáticas la población objeto de atención va en aumento, dando lugar a una mayor complejización de los sistemas de actuación y de la red de servicios. En el ámbito de infancia y adolescencia en desprotección, esta complejización y la instauración de cambios cualitativos significativos es visible especialmente a partir del año 2000.

2ª fase: Regulación específica y complejidad práctica. Desde nuestro punto de vista en el año 2000 comienza una segunda fase de modificaciones significativas respecto a la reorganización integral del sistema de atención y de ampliación de los servicios. En esta fase de revisión y reforma, las Diputaciones y los Ayuntamientos vascos elaboran y aprueban guías de actuación en materia de infancia y adolescencia<sup>4</sup> con el fin de coordinar la acción administrativa y la actuación de los diferentes profesionales que inciden en este campo; instauran procedimientos de evaluación y recogida de datos en diferentes servicios; presentan protocolos de actuación, etc. Desde el punto de vista normativo, se aprueba la ley marco de carácter autonómico: Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de la CAPV.

No obstante, esta evolución general administrativa viene coexistiendo con la diferencialidad territorial de las actuaciones en el País Vasco. Estos aspectos diferenciales provienen, tanto del peso de la tradición en cada administración provincial, como de la propia evolución de los diferentes servicios con relación a las concepciones, las orientaciones de los y las profesionales y la asunción de nuevas necesidades emergentes.

## **1.2. La cuestión social y su polisemia: riesgo, desafiliación, vulnerabilidad y exclusión social**

Si bien los análisis histórico y legislativo son herramientas idóneas para ir conociendo el contexto profesional en el que desenvuelven su hacer socio-educativo los educadores y las educadoras sociales, no es menos cierto que resultan un tanto

---

<sup>4</sup> Guía de actuación en Situaciones de Desprotección infantil, Diputación Foral de Gipuzkoa (2004); Donostiako Udala, Gizarte Ongizate Saila: Hautzaroko Eskuhartzetarako Eskuliburua; Guía de Actuación en Alava (2004). Departamento de Acción Social (2005): Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil. Bilbao. Diputación Foral de Bizkaia

insuficientes para comprender en profundidad los por qué y los para qué de las dinámicas sociales, más y cuando nos estamos situando en un marco teórico crítico que pretende no sólo interpretar sino también transformar los contextos.

Hemos constatado la herencia histórica diversa y los cambios legislativos a lo largo del tiempo. Intuimos asimismo cambios en las mentalidades sociales que parecen más sensibles a ciertas problemáticas ligadas a la infancia, pero no podemos obviar qué significado tiene todo ello desde el punto de vista del poder, y, en ese sentido, el marco teórico esbozado por Robert Castel y su aplicación al ámbito de la infancia en riesgo esbozado por la Doctora Anna Jonloch para el caso de Catalunya nos ha sido de gran ayuda.

Robert Castel centra su atención en la cuestión social. Ya hemos señalado que las políticas que, en torno a la protección a la infancia se fueron impulsando en el estado español y en el País Vasco a lo largo de los siglos XIX y XX, pretendían dar respuesta a problemas como la mortalidad infantil, el abandono de menores y o el trabajo infantil, aspectos todos que aparecían, entre otros, como colaterales a un fenómeno central: la construcción de las sociedades industriales. Así es, las dinámicas sociales derivadas de la revolución industrial pusieron en evidencia la contradicción entre un orden político-jurídico basado en el reconocimiento de los individuos y las disfunciones de un sistema económico que producía pobreza y miseria. La no resolución de esta disfunción ponía en riesgo el propio proyecto capitalista en ciernes, razón más que de peso para que los ideólogos y moralistas sociales del siglo XIX pusieran en circulación el concepto “cuestión social”. Este autor indica que la cuestión social es “una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura” (CASTEL, 1997: 20). Prosigue que el divorcio entre la organización política y el sistema económico permitió por primera vez señalar lo social como un espacio intermedio en el que debían restaurarse o re-establecerse vínculos que no obedecían a lo estrictamente económico ni a lo político y en el que se pretendían establecer las franjas más des-socializadas de los trabajadores. La organización de todo un conjunto de dispositivos socializadores, amparados por los estados, para la integración social ha sido la clave para abordar la cuestión social hasta la década de los 60 del siglo XX.

Ahora bien, las políticas de integración son el fruto de un contexto en el que el estado social, intersección entre el mercado y el trabajo, era fuerte, en concordancia también con la fortaleza del crecimiento económico y de la estructuración de la condición salarial. Ahora bien “si la economía se reautonomiza y la condición salarial se desmorona, el estado social pierde su poder integrador” (CASTEL, 1997: 23).

Castel construye su marco de interpretación de la cuestión social combinando dos grandes elementos, por un lado la posición que cada individuo tenga en la división social del trabajo y, por otro, su nivel de participación en las redes de sociabilidad, de modo que podríamos distinguir distintas zonas de cohesión social. Evidentemente un trabajo estable y una inserción social y relacional sólida nos conducen a zona de gran

cohesión e integración social; el caso inverso, a saber, la falta de trabajo y la debilidad de las redes sociales en las que una persona se encuentra inserta nos conducirían a la desafiliación; la zona intermedia es la correspondiente a la vulnerabilidad social, zona que en el mundo actual se ensancha preocupantemente, y que conjuga la precariedad en el trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad (CASTEL, 1997: 15).

Es precisamente este desdibujamiento de la zona de cohesión y de estabilidad y la emergencia y crecimiento de estas otras zonas inestables lo que se presenta ante nuestros ojos en la sociedad actual, un mundo en el que la cuestión social como tal ha desaparecido de los discursos para dar paso a las múltiples problemáticas sociales a las que las administraciones, y por extensión los educadores y educadoras sociales, deben dar respuesta. Este cambio, sin embargo, no es neutro sino que tiene importantes implicaciones políticas e ideológicas. El hecho de convertir la cuestión social, un concepto global claramente adherido a la construcción de la sociedad industrial, en múltiples problemas fragmentados no cabe ser interpretado como una estrategia para solucionar mejor los problemas sino una manera de ocultar su verdadera naturaleza. La fragmentación de la cuestión social, la aparición de múltiples clasificaciones de los problemas sociales, la justificación de intervenciones igualmente especializadas y focalizadas dejan al descubierto el drama de un “mundo que no sabe –o no se dota de los medios- para definir de nuevo su propia integración” (JONLOCH, 2002: 57).

### **1.3. Los problemas sociales y su tratamiento especializado: la dinámica de las respuestas profesionales fragmentadas**

La conjunción de los dos grandes elementos interpretativos que utilizan estos autores, el trabajo salarial y las redes de sociabilidad, nos dan razón de la dimensión social y política de la cuestión social y, por extensión, de los espacios socio-educativos en los que intervienen los educadores y educadoras sociales. Ahora bien, el discurso y la interpretación de la realidad que tanto las instituciones como los propios profesionales tienen de su intervención socio-educativa poco tienen que ver con estos parámetros. En su lugar nos encontramos con la citada larga lista de problemáticas sociales, todas ellas limitadas y definidas que a su vez requieren una respuesta cada vez más especializada que, desde nuestro punto de vista, no hace más que ocultar más el carácter estructural y global de la cuestión social y consecuentemente despolitizarla y des-socializarla. El acentuado discurso psicológico que rodea a la intervención socio-educativa con menores es otro síntoma de esta patologización de la cuestión social, tendencia, por otro lado, que se aleja preocupantemente del abordaje más educativo que, por definición, atañe tanto a lo individual de las personas como a la crítica a lo estructural y su transformación.

Esta idea de la fragmentación de los problemas sociales es fácilmente reconocible en las vidas y en el hacer de los educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia, muy especialmente cuando se refieren a las ofertas de formación que les hace la administración y los grandes agentes de formación. Más adelante analizaremos específicamente el tema formativo pero es interesante ver cómo se está nombrando la

realidad porque según se nombren los problemas se está construyendo la propia realidad social y su intervención en ella. Así nos indican que suelen trabajar con temáticas que *“surgen de repente porque hay un problema... es decir, hace 15 años yo recuerdo que tenía mucho auge todo lo que era familias monoparentales y no había prácticamente nada; entonces hubo que hacer formación, nos autoformamos y demás, y era el tema estrella”* (L. 40-40), que van cambiando como consecuencia de las dinámicas sociales *“es así porque hay procesos sociales que van cambiando las situaciones”* (E 59-59) y se asume como algo natural la necesidad de ir adaptándose a esta dinámica de constante cambio *“tiene que ser algo continuo, porque al final la sociedad está en un continuo cambio, entonces nosotros somos parte de ella, vamos a tener que tener la capacidad de ser camaleónicos y para ello la formación es necesaria”* (I.55-55). Entre los temas mencionados están el de la inmigración, abusos sexuales y maltrato infantil, el acoso moral, y coinciden en afirmar que funcionan como en periodos de apogeo.

Los problemas surgen pero nos atreveríamos a preguntar ¿de dónde surgen? ¿Quién los formula? ¿Dónde, cómo y por qué una situación concreta se convierte “de repente” en problema social? ¿Quién tiene el poder de formular un problema social? ¿Quién lo propaga y lo convierte en una cuestión de opinión pública? ¿Cómo se responde y por qué? ¿Qué hay detrás de esta industria social?

Desde nuestro punto de vista, la incidencia que tiene en la emergencia de todas estas problemáticas los medios de comunicación está fuera de toda discusión, y en Euskal Herria hemos visto como un caso de acoso entre iguales en la escuela, puede considerarse como paradigmático. Es un buen caso sin duda para estudiar en profundidad cómo se construye un problema socio-educativo en un contexto concreto. Sin negar que estas situaciones existan, los altavoces que los propagan no hacen sino subrayar su naturaleza de problema social que necesita de respuesta especializada, la necesidad de formar y “reciclar” a los y las profesionales para que respondan a este nuevo problema, así como la urgencia de detectar el citado problema allí donde pueda estar ocurriendo, e incluso donde se perciba que pudiera llegar a ocurrir, creando un ambiente de constante enunciamiento de problemas y protocolo de diagnóstico y respuesta. La auténtica dificultad emerge, no obstante, cuando intentamos interconectar estos grandes problemas sociales con la realidad cotidiana de las personas que intervienen en los lugares reales y con las personas reales, porque las supuestas necesidades sociales no son en muchas ocasiones las necesidades que los y las profesionales se encuentran en la práctica *“Es que aquí hay como una sobre información no? Información, hay que integrar todo lo que necesitas a la hora de estar presente ante el otro sino que también hay una sobre información sobre situaciones ¿el bullying? –te doy información-, ¿el acoso sexual? –te doy información-, en esto? –te doy información-. Al final yo aprendo desde que tengo la necesidad, no desde que las situaciones están en la sociedad”* (L. 205-205).

Nos tememos que estas dinámicas de producción de problemas parciales necesitan ser situados por parte de los y las profesionales en un marco interpretativo más amplio que se haga preguntas sobre qué es la vulnerabilidad, cómo se construye socialmente y a

qué intereses políticos y de poder puede estar respondiendo, y sobre todo, cómo interpretar fenómenos como el individualismo y su expresión narcisista más extrema. El ascenso del individualismo y de las tecnologías psicológicas y relacionales que adquieren éxito y lugar notorio en nuestra sociedad (culto al cuerpo, terapias de ayuda individual, de pareja, en la relación con hijos e hijas) encauzados a la satisfacción del cliente pueden ser interpretados de una manera radical como una expresión de la desvinculación colectiva pero también como nuevas formas de sociabilidad programada que juegan el papel de sustitutos de un campo social en crisis (JONLOCH. 2002: 56). Ahora bien, si estamos asistiendo a un momento histórico en que lo social y colectivo está en crisis y la cohesión y la producción de sentido social son cada vez más escasas ¿qué alternativas de vida caben para las poblaciones vulnerables y desafiadas? ¿qué alternativas, como apunta Anna Jonloch, para los jóvenes cuya vida transcurre en talleres ocupacionales, contratos de aprendizaje contratos eventuales, y cuyo reconocimiento y estatus social está impregnado por la incertidumbre?

#### **1.4. Los dispositivos institucionales en el ámbito de la infancia desprotegida: conclusiones sobre la organización y gestión de la intervención socio-educativa desde los poderes públicos**

En los apartados anteriores hemos intentado hacer un acercamiento histórico y sociológico al tema de la intervención socio-educativa en el ámbito de la infancia en la CAPV, pero puesto que estamos hablando de la garantía de los derechos de la infancia creemos que hay que concretar más el análisis y ubicarlo también en los entramados institucionales específicos con los que se trabaja en la actualidad, así como las condiciones objetivas y laborales en la que se produce el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales (Haurbabsalanbide, 2008).

Cuando intentamos visualizar los citados entramados institucionales el primer dato observable es el nivel de complejidad de la red de servicios. La ley 5/1996 de Servicios Sociales ordenó la actuación sobre la infancia y la adolescencia y distribuyó responsabilidades entre las administraciones territoriales -diputaciones- y las municipales -ayuntamientos- en función de la situación de los menores de edad a atender. Así, las primeras actúan en los casos de desprotección grave y desamparo y, los segundos lo hacen sobre los programas de prevención (primaria) y los casos de desprotección leve y moderada. La nueva ley de servicios sociales (Ley 12/2008) mantiene este reparto competencial pero diferencia entre servicios de atención primaria (municipales) y secundaria (territoriales, no ya especializados), a la vez que establece un Catálogo de Servicios y de Prestaciones que exige su diversificación en Modalidades de Intervención.

Una de las dificultades relativa a la distribución competencial de las administraciones es la necesidad previa de definir en cuál de los tres niveles de desprotección se encuentra el menor de edad (leve, moderado y grave), un elemento clave para poder situar los casos bajo la responsabilidad de un servicio o de una

administración (municipal o territorial). En la puesta en práctica de esta división competencial observamos ciertas peculiaridades.

En Araba, la distribución de la actuación obedece más a un criterio geográfico e histórico, de forma que el Ayuntamiento de Vitoria/Gasteiz, además de los casos considerados como leves y moderados, asume también la intervención sobre situaciones de grave desprotección de su municipio, mientras que la Diputación asume los casos de los demás municipios de la provincia. Esto hace que, en el caso de Gasteiz, existan servicios dirigidos a casos graves dependientes tanto del Ayuntamiento como de la Diputación dando lugar, en la práctica, a problemas de índole administrativa que afectan a la intervención con los niños/niñas, adolescentes y sus familias. Las consecuencias de esta doble dependencia no son solo políticas y administrativas, sino que afectan al trabajo educativo con los menores, ya que supone una mayor complejidad administrativa junto al riesgo de ralentización de los procesos, por ejemplo, de los tiempos para el ingreso y la salida del menor de la intervención de la que es parte.

En los casos de Gipuzkoa y Bizkaia, la distribución de competencias responde al criterio normalizado de la gravedad de la situación. Así los Servicios Sociales de Base, (SSB) sitos en los ayuntamientos, se ocupan de la infancia “en riesgo” leve y moderado incluyendo los programas de prevención e intervención sobre esta categoría, mientras que las diputaciones, mediante Servicios Sociales Especializados (denominación a sustituir por Servicios Sociales de atención secundaria, con la implementación de la nueva Ley), se ocupan de las situaciones de desprotección grave y los casos de desamparo. Esta diferenciación básica para la atribución de los casos presenta, para la categoría de la desprotección moderada, una dificultad a la hora de determinar los límites del grado de desprotección y, por lo tanto, el servicio que se ocupará de su intervención, aglutinando así los “casos dudosos” a dilucidar por comisiones mixtas

Además de esto, en Bizkaia los procesos de intervención en las situaciones de riesgo (leve y moderado) están regulados por el Plan de Intervención Socio-educativa<sup>5</sup> (PISE), mediante el cual se concretaron aspectos como la finalidad del mismo, la población destinataria, los objetivos y las áreas de intervención, así como la fórmula de financiación entre la administración foral y los entes municipales. Aunque sujeto a la consideración y la autonomía municipal, el PISE constituye el marco común que dota de identidad a la actuación en protección infantil desde el ámbito municipal con un marcado carácter socioeducativo, recogiendo así la tradición implantada por los Equipos de Intervención Socio Educativa (EISE) que fueron surgiendo en los años 90 en los municipios de mayor peso poblacional. La gestión del PISE se realiza a través de la subcontratación de entidades, siendo el programa de titularidad municipal quien dirige y planifica su acción. En 2008 son once las entidades que bajo diversas formas jurídicas, de organización y tamaño, gestionan este programa. En los EISEs, un total de 44 en el año 2008, trabajan algo más de 187 profesionales, adscritos a 32 Servicios Sociales de

---

<sup>5</sup> “Plan de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia”. Decreto Foral 124/96 del 17 de Diciembre de la Diputación Foral de Bizkaia. Anexo I (1996)

Base repartidos en cuatro zonas del territorio<sup>6</sup>. Estos equipos mantienen una estructura común y una situación profesional más homologada, si la comparamos con la de Gipuzkoa. A pesar de ello, en Bizkaia se puede constatar una bicefalia en cuanto a la atención a la Infancia desprotegida, ya que con las transferencias, la Diputación Foral de Vizcaya aparte de tener un departamento propio de infancia, creo el IFAS. Esto genera a su vez unas dificultades de relación institucionales que aún persisten, aunque se han tratado de solventar con instrumentos tales como los Planes de Infancia.

Por su parte, en Gipuzkoa, las intervenciones socioeducativas de carácter municipal no están formalizadas en un único programa, así se materializan en dos modelos de intervención, la intervención socioeducativa familiar y la intervención socioeducativa con adolescentes en medio abierto (educación de calle), que aún estando bastante generalizadas, no están puestas en marcha en la totalidad de municipios, ni mantienen estándares de ratios de intervención, se aplican a partir de dos programas diferenciados y son gestionadas por diferentes entidades aún en la misma localidad

Así pues, a pesar de que existe una regulación competencial para el conjunto de la CAPV, el reparto y ejecución de las competencias tiene características particulares y diferenciales en cada territorio. De forma resumida podríamos decir que estas particularidades se caracterizan en Bizkaia por la existencia de una estructura básica de carácter socioeducativo más homogénea e implementada a través del PISE; en Araba por compartir la intervención sobre situaciones de desprotección grave entre el ente municipal de Gasteiz y el ente foral; en Gipuzkoa, con una clara diferenciación de competencias entre las administraciones municipal y foral, presenta una distribución de servicios básicos muy generalizada pero con importantes vacíos en muchos municipios, dado que la normativa foral no vincula la implementación de los mismos, sólo las competencias. Estas diferencias pueden explicarse a partir de la evolución de los modelos que se han ido instaurando en cada territorio como consecuencia de las orientaciones políticas de los gobernantes y también de las propias tradiciones, características geográficas y sociales de cada territorio.

Por último, tan sólo apuntar que la ubicación de los educadoras y educadores sociales en este entramado competencial de servicios es a día de hoy una realidad, aunque también es cierto que tanto la especificidad de sus funciones profesionales, bien con carácter exclusivo y/o bien de forma compartida con otros profesionales, como los perfiles para la contratación laboral todavía hoy son bastante difusos. No obstante, la nueva Ley de Servicios Sociales, recoge esta cuestión en su Exposición de Motivos, al reconocer como figuras profesionales básicas del Sistema de Servicios Sociales a los Educadores y Educadoras Sociales junto a los Trabajadores Sociales. En esta misma exposición de motivos, se recoge la esencia del trabajo de intervención socioeducativa mediante dos párrafos expresos que señalan, por una parte, la intervención socioeducativa como necesaria y elemento clave en la intervención social, y, por otra, a

---

<sup>6</sup> Los datos referentes a la ubicación de los EISEs son como sigue: Bilbo: 71 profesionales y 11 EISEs; Ezkerraldea-Enkariak: 53 prof. y 12 EISEs; Ibaizabal-Nervión: 30 prof. y 12 EISEs; Busturia-Urbe: 33 prof. y 9 EISEs

los y las educadoras sociales como profesionales específicos para su desarrollo<sup>7</sup>. Todo ello quedará materializado en un posterior decreto que delimitará los términos en los que deben desarrollarse los servicios de intervención socioeducativa y el Mapa de Servicios y Prestaciones que definirá los ratios y señalará, por tanto, el número de educadores y educadoras sociales por cada número de habitantes.

### **1.5. La formación de los educadores sociales: un acercamiento desde las formaciones inicial y continua**

Aunque en el siguiente capítulo de acción profesional analizaremos en profundidad el tema de la formación, basándonos en las percepciones y narrativas que los propios educadores y educadoras sociales manifiestan, vamos a dedicar este último apartado a las políticas formativas, tanto iniciales como continuas, en las que se forman y desarrollan quienes intervienen socio-educativamente con la infancia desprotegida.

El desarrollo de la investigación en el campo de la sociología de las profesiones señala la existencia de una serie de parámetros que nos permiten entender las mismas y, consecuentemente, su construcción “interna”. De forma muy unánime los autores hablan de la importancia de la constitución de un corpus teórico; de la organización de una formación técnica oficial; del reconocimiento social o estatus de la profesión; de la configuración de una cultura profesional diferenciada y la adhesión a un código deontológico y de una ética en relación a la profesión (Caride, 2002; Agirre, 2007).

Desde nuestro punto de vista, las citadas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas, pero en el proceso histórico de construcción de la profesión en el País Vasco podrían ser agrupadas en dos grandes polos de análisis. Por una parte, el reconocimiento social y la adhesión a un código ético y deontológico común, aspectos que han permitido al colectivo de educadores y educadoras sociales adquirir visibilidad y estatus profesional. Y, por otro lado, el polo más relacionado con lo que llamamos la producción del conocimiento teórico-práctico que agrupa dentro de sí el corpus teórico, la formación y la configuración de la cultura profesional. El análisis de estas dimensiones en el ámbito de la infancia desprotegida nos lleva a concluir que existen indicios positivos en el desarrollo del reconocimiento social, pero sin embargo el desarrollo del conocimiento teórico-práctico es más problemático, debido a la distancia que existe entre la producción del conocimiento práctico y la producción científica

---

<sup>7</sup> “De este modo a las funciones propias del Trabajo social de los y las Trabajadoras Sociales, deben incorporarse las derivadas de los servicios y prestaciones de carácter socioeducativo ejercidas por los y las Educadoras Sociales que ya se vienen desarrollando desde hace tiempo que, junto con los y las anteriores, conformarían el cuerpo profesional básico del Sistema de Servicios Sociales. La intervención socioeducativa debe entenderse, en esencia, como elemento clave de la intervención social desde el enfoque comunitario propuesto, dado su carácter procesual que, por definición supera la tarea asistencial y de derivación, estableciendo marcos de trabajo educativos relacionales, con la intencionalidad de la consecución de mayor autonomía en el sujeto, mejora de las condiciones de vida del mismo, la adaptación a los diferentes contextos de su desarrollo y la superación de sus dificultades.” BOPV 246, de 24 de Diciembre de 2008 Pág.31845 (la cita no sé si es necesaria)

(Haurbabea Lanbide, 2007). Dado que el desarrollo del conocimiento teórico-práctico depende en gran medida de las políticas de formación inicial y continua pasamos a analizarlas, al menos brevemente, a continuación.

### **1.5.1. La formación inicial: el diseño del nuevo grado de Educación Social**

El primer agente formador de los y las profesionales de la Educación Social a día de hoy en la CAPV es la universidad. Al igual que en otros ámbitos de la vida social y laboral, la intervención socio-educativa dirigida a la protección de la infancia por parte de los poderes públicos discurre a lo largo de todo el siglo XX y en ella han trabajado profesionales de la medicina, de la pedagogía, de la psicología junto con maestros y maestras, moralistas, higienistas, etc. Profesionales que a la vez que buscaban el reconocimiento profesional, promovían procesos formativos (escuelas de educadores y educadoras, cursos universitarios..) Los cambios socio-económicos, políticos e ideológicos que han sucedido a lo largo del último cuarto del siglo XX nos han situado progresivamente en un escenario en el que la intervención de los poderes públicos es cada vez mayor y cada vez más profesionalizada (en detrimento de décadas anteriores en las que la presencia de voluntariado era sensiblemente superior). La consolidación de los servicios sociales es el signo de los tiempos en los que hoy nos encontramos inmersos.

Mientras esto estaba ocurriendo en los entramados administrativos e institucionales, se puso en marcha la Diplomatura en Educación Social (Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto) en las universidades vascas (Deusto 1992 y EHU-UPV 1993), que supuso un salto cualitativo hacia el asentamiento profesional de la Educación Social, sobre todo en la Comunidad Autónoma Vasca. En el caso de Navarra, el hecho de que dicha titulación no fuera implantada en la universidad, provoca el desplazamiento de alumnos/as de este territorio a estudiar a la Universidad del País Vasco, al tiempo que plantea la convivencia de perfiles profesionales no universitarios y universitarios. El diseño que en el año 1993 se hizo de la Diplomatura de Educación Social se alimentó de los propios recursos y tradiciones que las universidades tenían en los ámbitos de la formación del profesorado y de la pedagogía. Se planteó como una carrera “corta”, muy vinculada dar formación técnica y práctica y ha convivido con las diplomaturas de magisterio (que tienen un carácter similar pero en el ámbito escolar) y una licenciatura, la de Pedagogía, más larga y que se enfocaba a profundizar en aspectos teóricos y de investigación.

En estos quince años se ha avanzado notablemente en la consolidación de las temáticas de estudio de la Diplomatura de Educación Social, a la par del propio desarrollo de la acción práctica de los y las profesionales que, ya bajo el título de educadores y educadoras sociales, han ido madurando. No obstante a estos avances, también se ha ido tomando conciencia de los aspectos de mejora que son ineludibles a día de hoy, cuando la reforma del sistema universitario está en pleno apogeo y cuando las directivas europeas han orientado ya que no habrá diferencias entre diplomaturas y

licenciaturas y que la formación inicial se ajustará al concepto grado. En tal caso, todas las titulaciones de educación actuales se convierten en titulaciones de grado, de duración equivalente (240 ECTS) y de carácter profesionalizante; la oferta de postgrado se plantea como una fase posterior de profundización y especialización al que accederán personas graduadas en diversas áreas, pero que por sus intereses personales y profesionales deciden seguir estudiando un postgrado.

Este contexto de reforma universitaria ha coincidido temporalmente con este proyecto de investigación (2005), articulado como un trabajo cooperativo entre la UPV/EHU y miembros del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco. Esta conjunción de variables ha favorecido no sólo la construcción de conocimiento científico al uso, sino también la reflexión conjunta en torno a las características del nuevo grado de Educación Social que presumiblemente se pondrá en marcha en el curso 2010-2011. En el trabajo colaborativo realizado se han consensuado las competencias generales, se ha elaborado una propuesta de estructura modular, articulando cada módulo en torno a una actividad interdisciplinaria. Además se ha diseñado un practicum que articula de manera profunda la teoría con la práctica. A partir de esta propuesta se ha de avanzar en su implementación, para lo cual se ha de profundizar en el trabajo interdependiente de los docentes, la profundización en las metodologías y evaluación, así como la incorporación de ciertos contenidos de formación que según la práctica profesional son importantes. En definitiva podemos afirmar que otro de los resultados importantes de esta investigación es estar en vías de materializar un currículo del grado de Educación Social en el que las necesidades de formación que observan los y las profesionales en su práctica son recogidas, debatidas y plasmadas en un currículo real.

Si bien estos pasos conjuntos en la definición del nuevo currículo suponen de por sí un importante avance y crear nuevas condiciones para una formación inicial de mayor calidad, existen aún terrenos como el de la investigación en los que la debilidad de la pedagogía social es notoria (Haurbabesa Lanbide, 2007). Somos conscientes de que se trata de una titulación y una profesión de corta vida pero sin un crecimiento del conocimiento científico en torno a la educación social, y por tanto un aumento de proyectos, tesis, investigaciones, etc. la educación social corre el riesgo de convertirse en un territorio sin sentido educativo. El análisis de las narrativas que los educadores y educadoras sociales hacen de su práctica ponen de manifiesto su carácter de emergencia y su estricta relación con el hacer práctico, es decir, construyen su pensamiento pedagógico de manera individual y en la propia práctica, ajenos al conocimiento que la pedagogía y las ciencias de la educación han fraguado durante décadas y, sin convertirse a su vez en productores de conocimiento científico sobre la educación social. Nuestro punto de vista es que una cosa es la profesión del educador social y otra bien distinta es el conocimiento científico y su maquinaria de producción. Ni uno ni otro pueden vivir dándose la espalda; perderían ambos demasiado.

### **1.5.2. Las políticas de formación continua: una asignatura pendiente**

Hoy en día nadie pone en cuestión la necesidad de la formación continua en cualquier terreno profesional, y en este sentido los y las profesionales de la Educación Social no son una excepción. Las Administraciones Públicas trabajan a dos niveles a la hora de impulsar sus políticas de formación:

a) Por una parte ofrecen un formato “macro”, organizado y financiado desde ellas mismas que versan en torno a temáticas emergentes. Ya hemos teorizado anteriormente cuáles son las temáticas que se suelen tratar y la interpretación, que según ciertos autores que hemos considerado de interés, subyace en este tipo de políticas. La modalidad formativa más extendida para dar respuesta a estos “problemas sociales” son los cursos, jornadas y congresos monográficos con expertos, normalmente organizados desde las instituciones (Diputaciones, Ayuntamientos, Gobierno Vasco). Se dirigen a audiencias amplias constituidas tanto por educadores y educadoras sociales que trabajan directamente para la administración pública como a aquellos que están contratados por las entidades con las que hacen convenios y licitan servicios las citadas administraciones.

b) Por otra parte hay otro nivel en el que las Administraciones, dentro de los convenios, asignan financiación a las entidades contratadas. En este caso, no hay un modelo común de gestión, organización, desarrollo y evaluación de la formación. La disparidad de criterios y de estilos a la hora de plantear la formación es la tónica general y no resulta fácil hacer una síntesis comprensiva que refleje lo que ocurre en la realidad de las asociaciones y empresas implicadas.

En el apartado siguiente profundizaremos en este tema con objeto de comprenderlo mejor basándonos en las experiencias de los propios profesionales, pero no queremos dejar de adelantar que la formación continua, muy especialmente la que se debe desarrollar en los propios contextos de trabajo son un territorio clave para el desarrollo profesional y un punto ineludible si lo que perseguimos es estimular procesos educativos transformadores e integradores.

## ***2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL AMBITO DE LA INFANCIA DESPROTEGIDA***

Si en la primera parte de este informe hemos pretendido hacer un análisis descriptivo de la situación de los servicios de atención a la infancia en la CAV desde distintos prismas: histórico, legislativo, sociológico, institucional, así como sus relaciones con la figura profesional de los y las profesionales de la Educación Social, en esta segunda parte pretendemos sumergirnos en la dimensión más cercana a la práctica profesional y a la intervención real de quienes trabajan educativamente con los menores. En este sentido nuestra hipótesis ha sido que en sus experiencias de aprendizaje y trabajo hay suficiente conocimiento práctico construido y reflexionado como para orientar mejoras a través de nuevos mecanismos de formación continua. Vamos, por tanto, a analizar en esta segunda parte lo que los educadores y educadoras sociales han puesto de manifiesto en los grupos de discusión focalizado en un punto que podríamos titular como aprendizaje profesional: ¿Cómo se desarrollan profesionalmente estos

educadores y educadoras? ¿Qué dificultades encuentran a la hora de hacer su trabajo educativo? ¿Qué necesidades formativas perciben? ¿Cómo las resuelven? ¿qué mecanismos, estrategias han ido activando en sus trayectorias profesionales?

Al hablar de desarrollo profesional nos referimos a los diferentes modos de ir aprendiendo dentro de la profesión. Se trata de un concepto muy amplio que comprende tanto los aprendizajes que son producto de procesos intencionalmente pensados, a lo que denominamos formación, como aquellos otros que se producen en los contextos no formales, dentro de la cotidianidad de la vida laboral y de la práctica, con una incidencia muy fuerte en el aprendizaje de las personas.

En este estudio nos hemos acercado al análisis de unos y de otros, sobre todo de las situaciones de aprendizaje menos formalizadas con el propósito de detectarlas, hacerlas visibles, dado que son parte fundamental en la consolidación del capital humano de una organización educativa que bien pudiera llegar a formar parte en la definición de las políticas de formación que se vayan a generar. Tendemos a identificar de formativo a aquellos procesos formales que, normalmente, adquieren la modalidad de curso. No es tan corriente, sin duda, considerar formativas, aunque lo sean, sesiones de trabajo habituales, o de contraste de experiencias de maneras informales, que se producen en el “día a día” de las jornadas de trabajo. Sin embargo, la potencialidad que despliegan estas últimas, como veremos, parece ser de valor. Sabemos, porque los avances en la investigación psicológica y educativa nos lo han aportado, que aprendemos de formas diversas, en espacios diferentes a los considerados estrictamente académicos y a lo largo de toda la vida. Si esto es así, saber cómo se aprende dentro de los equipos de trabajo y en las instituciones, detectar esas formas de aprendizaje e incorporarlas, sólo puede acrecentar el desarrollo profesional y, por supuesto, el institucional y, con ello, el capital de conocimiento profesional.

Llegado a ese punto, quizás sea conveniente aclarar algunos de los conceptos que estamos utilizando, solamente con el ánimo de que manejemos el mismo lenguaje común. Nos referimos precisamente a los conceptos de formación y de desarrollo profesional e institucional.

En primer lugar, pensamos que la formación debe estar concebida para contribuir a los procesos de profesionalización y de desarrollo profesional y, por lo tanto, a la construcción y consolidación de un tipo de cultura profesional y de un modo de afrontar el crecimiento o aprendizaje personal, profesional, colectivo, institucional e incluso, nos podemos atrever a decir, que el comunitario. Pero no podemos obviar el hecho de que la estructura de la formación, ha estado durante tiempo, y sigue aún, centrada en ofrecer conocimientos, asimilando, con ello, información con formación. La literatura científica al uso nos señala que muchos de los procesos formativos que se realizan están desvinculados de la práctica, del quehacer cotidiano de los y las profesionales y, por lo tanto, alejados en cierta medida de algunas de las preocupaciones existentes dentro de la profesión. Por si esto fuera poco, se tiende a pensar en una relación entre proceso de formación y sujetos, considerados individualmente lo que deja en los márgenes los elementos propios de una cultura colaborativa. Este análisis que refleja la investigación responde claramente a formas tradicionales de concebir los procesos formativos, a pesar de la evolución conceptual existente entre los teóricos del tema. Estos nos indican otras

tradiciones formativas que ponen el acento en la importancia de contextualizar los procesos formativos en las prácticas de las personas, en la creación de procesos de reflexión-acción en torno a las mismas. Según estas tradiciones, hacerlo de este modo tiene un efecto transformador real, porque se asientan en procesos dialógicos, de contraste, de desvelamiento de las contradicciones y preconcepciones que mantenemos los y las profesionales en nuestras prácticas. Esto ayuda al reconocimiento de lo que hacemos realmente y a la introducción de cambios de fondo en las prácticas profesionales y de las condiciones y contextos en las que éstas se producen (Liston y Zeichner, 1993). Como parece evidente, para nuestro equipo la apuesta debe de realizarse en la dirección de la tradición formativa crítica, para algunos también denominada reconstruccionista. Y entendemos que esa es la dirección por distintas razones: a) porque sitúa los programas formativos en las coordenadas de otros proyectos sociales y políticos de acción igualitarios y equitativos, b) porque vincula todo hecho formativo con su sentido socio-histórico, c) porque al incidir en el análisis crítico contribuye realmente al empoderamiento profesional y a la autonomía real, d) porque orienta la formación en términos colectivos y sociales, lo que contribuye no sólo al desarrollo y crecimiento de las personas sino de las organizaciones en las que éstas trabajan y en los contextos sociales en los que se mueven (Liston y Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1992; Pérez, Barquín, Angulo, 1999).

Como hemos dicho anteriormente los procesos formativos, en general, se diseñan y ponen en marcha con la finalidad, explícita o no, de favorecer el desarrollo profesional, o lo que es lo mismo el aprendizaje y el conocimiento profesional. Pero también es cierto que la formación no es el único factor, ni tan siquiera, en ocasiones, el más determinante. Hay autores como Imbernón (1994, 1997) que nos indican una lista de factores como el *sistema retributivo*, el *ámbito de trabajo* —zona rural, zona urbana—, el *clima laboral*, las *condiciones psicológicas* de las personas que favorecen u obstaculizan el desarrollo profesional. A todos ellos podemos también añadir todas las *actividades* de tipo político, cultural, asociativo, relacional en las que se involucran las personas; *las condiciones relacionales que se crean en el trabajo* que van apoyando un tipo de desarrollo en lo profesional.

Con el concepto de desarrollo profesional queremos significar que dentro de una organización o de un equipo de trabajo se va avanzando en el conocimiento profesional, en el de los procedimientos y actitudes que se ponen en marcha en su acción profesional con las personas y en relación a los contextos y coordenadas sociohistóricas en las que se ubica. Estamos ante un concepto que es dinámico, que cambia, que moviliza y, en ningún caso es terminal sino procesual. Además, cuando pensamos en la idea de desarrollo profesional siempre aparece vinculada y entrelazada con el desarrollo institucional e incluso con el comunitario. Desarrollo profesional e institucional no dejan de ser caras de la misma moneda porque es imposible pensar en acciones que influyan en el aprendizaje profesional sin pensar previamente, de un modo más holístico, en la propia organización o equipo en el que está encuadradas las personas. La relación estrecha entre el individuo y la colectividad que explican esta vinculación es clara. Hacerlo de este modo contribuye a consolidar un tipo de cultura de empoderamiento, y de impulso y valorización del capital institucional y personal.

Finalmente, sólo una pequeña alusión a los diferentes modelos de desarrollo profesional de los que nos hablan los teóricos de esta materia. Las diferencias entre ellos se encuentran en el concepto que postulan sobre el desarrollo profesional, los principios claves desde los que impulsan procesos de trabajo con las personas, el nivel de responsabilidad de los agentes implicados en el proceso y el tipo de modalidades formativas y estrategias que se derivan de todo ello. Los modelos de los que nos habla la literatura científica son: a) *Desarrollo profesional autónomo o modelo de formación orientado individualmente*; b) *Desarrollo profesional basado en la observación, reflexión, apoyo profesional mutuo y en la supervisión o modelo de observación y evaluación*; c) *Desarrollo profesional a través del desarrollo organizativo o modelo de desarrollo y mejora*; d) *Desarrollo profesional a través del entrenamiento o modelo de entrenamiento o institucional*; e) *Desarrollo profesional a través de la investigación o modelo de investigación o indagativo* (Arandia, 1998).

Con estas pinceladas en torno a los conceptos que estamos manejando sólo hemos pretendido asentar las claves desde las que estamos analizando e interpretando los datos de este trabajo para que todos los lectores podamos asomarnos al escrito desde ángulos semejantes. Como ya hemos señalado la formación intencional sólo es un apartado, por supuesto importante, que contribuye al desarrollo, pero hay otros muchos como el abordaje del “día a día” laboral.

Por ello, dividiremos, pues, nuestro análisis en dos partes. Uno relativo a los procesos de formación intencionales, como es el caso de la formación que se impulsa institucionalmente o la demanda por los propios profesionales ante problemáticas que van emergiendo en su ejercicio profesional. El análisis de este nivel nos va a llevar a desvelar qué está pasando con la formación, desde qué concepción formativa se está operando, qué propuestas formativas se están llevando a cabo, cómo es vivida por los propios profesionales, qué problemas crea, qué contenidos forman parte de la misma y cómo se trabajan, dónde se pone el énfasis y de dónde emergen los ejes de la formación. La segunda parte va a hacer visible otras situaciones, contextos, estructuras... relacionadas con la cotidianidad del trabajo, en la que establecemos formas de intercambio, más o menos formalizadas, que son sentidas como propias y que inciden en el aprendizaje profesional.

Nuestra propuesta se basa en la hipótesis de que muchas de esas situaciones de aprendizaje, cotidianas y cercanas a la práctica de los y las profesionales, podrían resultar de mayor efectividad, en cuanto a su impacto e incidencia en el desarrollo profesional e institucional, de ser integradas formalmente, por su potencialidad, en la organización y gestión laboral. De ambos planos del aprendizaje profesional vamos a ocuparnos a continuación.

## 2.1. La formación y su incidencia en el desarrollo profesional

Se dice que estamos en el siglo de la formación, dada la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida como requisito de una sociedad donde el valor de cambio es el conocimiento. Curiosamente, la reflexión sobre el sentido que le damos a la formación dentro del mundo profesional y su incidencia en las personas, en las organizaciones y en las sociedades, no suele encontrarse entre las preocupaciones

prioritarias de los que diseñan políticas generales de formación. Una explicación posible a este hecho se encuentre quizás en la premura que imprime la gestión de la formación, que sigue una dinámica de oferta-demanda, pero que termina en ocasiones por fagocitar el pensamiento sobre los para qué y los por qué de la misma. Sin embargo, como podremos ver, el modelo y modalidades de formación por las que optamos, y la incidencia mayor o menor de esas opciones en el impulso de cierto tipo de prácticas profesionales, resulta estar en el corazón mismo del sentir de la vida de los y las profesionales. Incorporar todos estos ingredientes en el modo de enfocar los procesos de formación dentro de este mundo profesional creemos que puede ser un valor añadido no sólo al desarrollo de los y las profesionales sino de las propias entidades e instituciones.

Nadie duda, pues, de la importancia de la formación tanto inicial como continua de los y las profesionales de cara a su profesionalización y al aprendizaje permanente. Existe abundante literatura científica referente a esta temática en la que se manifiesta claramente que a pesar de que todo proceso formativo, dada su cualidad de intencional, está pensado para que el destinatario del mismo aprenda e implemente lo aprendido en las realidades profesionales en las que se ubica, no siempre suele ser así. La realidad nos demuestra que, en primer lugar, es muy importante aclarar de qué formación estamos hablando, ya que a menudo al utilizar este término se asocia al modelo de curso desarrollado por expertos en materias concretas o procedimientos, al que ya previamente nos hemos referido brevemente. Y, en segundo lugar, hilar directamente formación con incidencia en la práctica profesional no deja de ser una quimera, ya que esa supuesta relación lineal no suele darse: la asistencia a procesos formativos no garantiza, por sí misma, la aplicación y la incidencia, directa e indirecta, en los contextos laborales.

Desde el punto de vista teórico, volvemos a insistir en la idea de que la formación debiera de estar pensada para que incida en el desarrollo profesional, y desde ahí, en el de las organizaciones y la comunidad (Arandia, 1998). Entendemos, por tanto, que la formación es un proceso organizado y sistemático, que ha de dar respuesta a las necesidades de las organizaciones, equipos y los y las profesionales vinculados a la educación social, con el propósito de indagar reflexivamente sobre las prácticas, realizar nuevos aprendizajes sobre campos, temáticas, procedimientos,... Un proceso que tenga como meta la mejora y el cambio, si fuera necesario, de las prácticas educativas e incidiendo, de este modo, en el empoderamiento de los y las profesionales y de las propias organizaciones, instituciones y entidades en las que aquellos efectúan su labor profesional. Veremos que esta concepción se plasma de formas muy diferentes en la realidad profesional de la Educación social dentro del ámbito de la Infancia desprotegida.

### ***2.1.1. Concepción de la formación y de los planes formativos***

En esta investigación hemos constatado que el concepto de formación con el que se está operando dentro del mundo universitario y del profesional no es de naturaleza global ni permanente; sin fisuras, una idea que da comienzo en la formación inicial y perdura a lo largo de todo el recorrido profesional. Esa visión holística no está presente.

De hecho hay una escisión entre la formación inicial y la continua, ambas forman mundos independientes y de ellos se responsabilizan agentes distintos.

Si nos adentramos en el análisis de la formación inicial, podemos afirmar que es un proceso creado a partir de una visión muy académica del conocimiento, pensada para formar de un modo general, alejada de los ejes del trabajo profesional y del conocimiento práctico y experiencial. No es casualidad que los formadores y formadoras universitarios hayan realizado toda su trayectoria académica e investigadora trabajando en torno a temáticas relacionadas con la educación llamada formal. Proyectar y replantear el conocimiento construido dentro de ese contexto educativo al mundo de lo social no está resultando una tarea fácil, dada la escasa investigación existente y las dificultades de transición que están experimentando los propios académicos. Una reflexión de una educadora incide en esta idea: *“cuando empecé en la universidad los profesores que me daban clase venían de Psicología o de Pedagogía, y nadie me sabía decir qué era la educación social, ni qué era un educadore social... lo definían por donde podías trabajar, pero no por lo que podías hacer. (G, 258. GD2)*. No podemos olvidar en relación a este tema, que la universidad también ha tenido que pasar por un proceso de reconversión de su profesorado a las necesidades de una titulación nueva, la educación social, sin tradición en la misma. Ello obligó a los universitarios a releer los marcos conceptuales construidos desde contextos formales y realizar un ejercicio de transferencia y reconstrucción en el ámbito de lo social (Haurbabesa Lanbide, 2007). Durante al menos los primeros años del desarrollo de la titulación, este proceso tuvo incidencia en la formación de los futuros educadores sociales, como así se pone de manifiesto. Conscientes de este desfase y desconocimiento, y la necesidad de incorporar agentes sociales en la definición y concreción desde los inicios de la Diplomatura, se comenzó a trabajar en colaboración primero, con la Asociación de Educadores y Educadores Sociales –Gizaberri- y con el Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de la Comunidad Autónoma. Más tarde, esta colaboración se ha focalizado en el diseño y desarrollo del practicum, y en el curriculum de la nueva titulación de Educación Social lo que ha permitido avanzar en el acercamiento a la realidad profesional. A pesar de ello, es importante tener en cuenta esta distancia que parece aún existir entre la formación universitaria y la realidad de la profesión, mucho más acusada en el plano de la formación continua. Sin embargo, ésta es, sin duda, una necesidad de primer orden para el desarrollo de la profesión a todos los niveles: de construcción teórica, de clarificación de las prácticas, del impulso de buenas prácticas... Como afirma una educadora: *“independientemente del bagaje que se traiga, seguir formándose es necesario. Porque si no todo evoluciona y tu te vas quedando” (MJ.18. GD5)*.

Ya hemos indicado previamente que nadie duda de su necesidad e importancia, aunque el problema se plantea a la hora de valorar el tipo de formación que se ofrece y a qué intereses y necesidades está respondiendo.

La formación de los y las profesionales de la Educación Social tal y como está planteada en la Comunidad Autónoma Vasca depende tanto de las Administraciones Públicas con competencias, como de las propias entidades que desarrollan e implementan los programas socioeducativos a través de convenios con estas

Administraciones. Algunas, tienen claramente especificado dentro del convenio la parte económica correspondiente a la formación, mientras que otras dejan a las entidades la decisión de qué cantidades se dedican a ello. A pesar de esto, tanto las Diputaciones como los Ayuntamientos y el propio Gobierno Vasco, ofrece formación general para profesionales del ámbito. Son, por tanto, las propias administraciones y las entidades las que toman la decisión sobre el tipo de formación a realizar por estos profesionales, las temáticas y sus modalidades, a partir del diagnóstico de necesidades que ellas mismas realizan, o en ocasiones necesidades explícitas de los profesionales. *“Es cierto que en estos momentos todo lo que tiene que ver con inmigración está en auge, y efectivamente desde el Gobierno Vasco se organizó el año pasado y este año también –una formación- ad hoc, para ir tirando, con bastante acierto, porque eso es una realidad y una constante” (L, 40. GD4).*

La formación desde estas instancias como afirma una educadora: *“es una formación desde fuera” (E, 59- GD4)*, y está asociada a un concepto de formación restringido a dar información relativa a temáticas de actualidad y relacionadas con las nuevas demandas y necesidades sociales. Necesidades entendidas como problemas sociales y no tanto como nuevas realidades sociales que viven los menores y sus familias, fruto de los cambios sociales importantes en una sociedad llamada del riesgo, de la incertidumbre, a la que hay que dar respuesta y para lo que es necesario formarse por parte de los y las profesionales.

La formación, considerada de esta manera, supone aportar información sobre los temas más novedosos. Información que parte del conocimiento experto, construido, de nuevo, en demasiadas ocasiones lejos del conocimiento práctico y experiencial. De ahí que una de las voces indique que: *“la formación que se nos ofrece a veces es puntera... porque hay procesos sociales que van cambiando las situaciones, pero son desde fuera y más teóricas” (E, 59. GD4)*. El cuestionamiento del proceso de detección de necesidades salta a escena.

Se reconoce la dificultad de diseñar un plan de formación para este campo profesional que, a la vez contemple e integre las necesidades sociales de los colectivos profesionales y las individuales: *“es un tema espinoso sobre todo para las entidades, cubrir las expectativas de las personas, sobre todo para las entidades grandes que se juntan personas con diferentes bagajes...” (L, 55. GD4)*. A pesar de ello, y aún reconociendo las dificultades y las resistencias que los propios educadores puedan llegar a tener a la hora de comprender este tipo de formación, la crítica de los y las profesionales de la educación se centra en que realmente no responde a sus necesidades formativas y, por lo tanto, no llegan a ayudar a los y las profesionales a cambiar y mejorar sus prácticas. El debate sobre el impacto que puede tener en la práctica profesional optar por cierto tipo de modalidades formativas, tales como cursos con expertos, frente a otras más reflexivas, está servido.

Las opciones formativas meramente transmisivas inciden poco, o al menos en la medida que se puede esperar dado el esfuerzo en tiempos y presupuestos que supone, en el movimiento de las prácticas profesionales y en la construcción de conocimiento. La linealidad entre la teoría y la práctica no deja de ser una ilusión, porque siempre existe una mediación de las personas, de sus interpretaciones, de sus deseos, inquietudes,

miedos, conocimientos previos y un largo etcétera, siempre relacionado con la complejidad del ser humano y máxime de un equipo humano. Entre el mundo de las ideas y del trabajo educativo diario tiene que existir algún tipo de comunicación que apoye la interacción entre esos mundos, el diálogo y la proyección. Dificilmente se puede impulsar mediante la exclusiva información. Para algunos educadores este tipo de formación promueve un primer acercamiento a temáticas de interés profesional que precisan de un momento posterior de trabajo formativo de otra naturaleza: *“estas formaciones están masificadas, dirigidas a un colectivo amplio, diferente y variopinto... te dices que has visto un poquito el tema, pero no te da oportunidad de profundizar en él, Estos primeros acercamientos dan poca respuesta y ayudaban muy poco a la práctica profesional... (A, 124. GD4).*

Con esto, no se trata de rechazar un tipo de modalidad formativa de transmisión y actualización en temáticas concretas, lo que se afirma es que para que tenga repercusión en el desarrollo profesional, no es suficiente. Se requiere de otro tipo de planteamiento formativo, que incorpore la información sobre nuevos enfoques, investigaciones, teorías científicas... y que además, provea a los y las profesionales de posibilidades de profundización, contraste y reflexión en torno a estas temáticas de cara a la mejora de las prácticas profesionales, es decir, *“una formación que nos permita profundizar” (A, 124. GD4).*

Parece claro, que este concepto de formación centrado en diagnósticos de necesidades realizados desde agencias externas, asociado al conocimiento experto, y a temáticas en función de los cambios sociales, que aparece claramente en las políticas formativas de las Administraciones y de muchas entidades, se mantiene alejado de las verdaderas necesidades formativas que siente el profesional de la educación social, y de la idea que éste tiene sobre el tipo de proceso formativo que puede incidir en su práctica profesional, y por tanto, en el desarrollo profesional y de las propias organizaciones. ¿Cuál es este concepto? ¿en qué se asienta? Pasamos a explicitarlo a continuación.

Las modalidades formativas que demandan los y las profesionales son aquellas que tienen en cuenta el conocimiento práctico que han construido y las experiencias de los mismos, las que favorecen la reflexión sobre las prácticas profesionales y buscan la mejora de las mismas. Abogan por un tipo de proceso formativo que permita trabajar y construir sentido educativo con los demás miembros del equipo, que esté pensado a partir de sus necesidades y de la realidad laboral concreta en la que desarrollan su intervención. Podemos afirmar que la formación ligada al equipo de trabajo es percibida como una clave importante para el desarrollo de los y las profesionales. Es más, incluso se la considera como un auténtico motor de avance dentro de la profesión. La formación así planteada, favorece el que se compartan experiencias, que se cuestionen las diversas formas de hacer y de trabajar educativamente, que se analice lo que sirve o no como respuesta educativa a las situaciones cotidianas, y lo que realmente ayuda a los menores y sus familias a superar la situación de exclusión. *“alguna jornada o dos jornadas de trabajo con algún tema que especialmente surja de las necesidades que estamos viendo, que se pueda buscar a alguien de fuera que nos pueda aportar algo y luego seguir nosotros trabajando, poniendo días y horas, porque sino no se hace, sino la dinámica*

*del día a día y el ritmo del día a día...y entender que reflexiones de equipo en torno a estos temas eso es formación, (A, 124. GD4).*

La formación con esta naturaleza reflexiva y crítica puede ayudar a explicitar y sistematizar el trabajo educativo que realizan los y las profesionales: *nos cuesta contestar, canalizar las explicaciones y darle palabras (a lo que hacemos), nos cuesta explicar lo que hacemos, decir cómo detectas a los chavales, qué herramientas utilizas... y eso tiene que ver con la formación. (L, 76. GD6).* Los y las profesionales han construido conocimiento práctico a partir de su trabajo, del contraste con los demás, de los procesos de autoformación y de estrategias más o menos informales. Este conocimiento es importante que sea reconocido y que entre en relación con el conocimiento teórico construido, de modo que, sistematizado, reconstruido a la luz del contraste con los otros pueda llegar a apoyar el desarrollo de una práctica fundamentada. Aparece, sin duda, la necesidad de reconocer que se han dado formas de aprendizaje profesional dentro de los equipos, que han incidido en la construcción de conocimiento relevante para los mismos. A esas otras formas de aprendizaje nos vamos a referir en el siguiente apartado. Sin embargo, podemos adelantar que estas situaciones cotidianas que involucran a las personas en procesos de repensar, de analizar, de intercambiar y contrastar se perciben con un gran sentido para la profesión, aunque, precisan de cierto nivel de cuestionamiento y contraste si lo que pretendemos es que realmente incidan en la mejora de las prácticas profesionales.

La concreción de los procesos de formación ha de poder incorporar modalidades formativas que transiten desde las de naturaleza más transmisiva hasta las más reflexivas. Estas últimas están muy valoradas por los y las profesionales; esto es, aquellas que potencian el análisis crítico de sus prácticas educativas. Entre ellas la reflexión sobre las prácticas profesionales dentro del equipo se percibe con indudable potencialidad formativa. No hay una única posibilidad, sino que podemos trabajar con diferentes estrategias formativas, siempre que nos ayuden a la reflexión y a conectar la teoría con la práctica en la búsqueda de la mejora continua de la profesión, y del aprendizaje permanente de los y las profesionales, siempre con el propósito de impulsar prácticas educativas cada vez mejor fundamentadas.

### **2.1.2. Las necesidades de formación**

Cuando entramos en el análisis de lo que vamos necesitando aprender a medida que desarrollamos la profesión, nos encontramos con diferencias importantes en las necesidades que presentan los y las profesionales que llevan poco tiempo dentro de la profesión, de lo que plantean los que ya llevan más. En este sentido, hay autores que se refieren al concepto de recorrido profesional para destacar la existencia de diferentes momentos profesionales ligados a preocupaciones bien diferentes y, por lo tanto, ligados a necesidades formativas diferenciadas, que no sería bueno despreciar a la hora de afrontar cualquier política formativa institucional.. Además, la concreción de momentos también tiene un reflejo en los modos de trabajar.

En términos generales podemos decir que las preocupaciones profesionales van evolucionando. Estos aspectos han sido analizados en profundidad en otras profesiones, entre ellas, la docente. De ellas hemos recogido que al principio de la profesión se

tiende a poner el énfasis de la formación en el aprendizaje de técnicas, procedimientos, conocimientos..., pero a medida que vamos evolucionando profesionalmente, se produce un descentramiento en las preocupaciones, poniendo la atención, de un modo más fuerte, en el contexto, en las personas con las que se trabaja y en los procesos que se van a impulsar. Aquí empiezan a surgir temáticas e interrogantes formativos relacionados con las prácticas que se desarrollan.

La formación, por tanto, debe dar respuesta a las necesidades sentidas por los y las profesionales de la educación social, aunque con ello no nos estamos refiriendo necesariamente a las cuestiones inmediatas, sino también a las preocupaciones que como educadores y educadoras puedan llegar a tener como personas y como colectivo. Necesidades que tienen que ver con temáticas puntuales y específicas, con problemas, o con actitudes y dificultades. Desde la formación hay que tener en cuenta la importancia que tiene que los educadores y educadoras se sientan apoyados y “cuidados” *“estaría bien algo de formación que nos ayude a cuidarnos mejor como equipo... nosotros somos los últimos hasta que nos da el hachazo y eso repercute en la familia y en el menor”* (Y, 162. GD3).

Uno de los momentos de valor para los y las profesionales es el de su incorporación al ámbito profesional. Es un período que se vive con cierta incertidumbre. Se entra en un ámbito de trabajo muy específico y complejo, con una formación inicial general que, aunque puede aportar elementos de versatilidad importantes, no provee del conocimiento explícito del ámbito concreto en el que se va a trabajar, ni de las herramientas de trabajo necesarias para una intervención educativa fundamentada en el mismo. Los recién incorporados, ante esa nueva realidad y ante la necesidad de tener que dar respuestas educativas globales y complejas en ella, han de efectuar un aprendizaje lo suficientemente rápido como para poder desarrollar medianamente su trabajo. Adquirir esa competencia en un tiempo record obliga a las entidades, con visión formativa, a generar procesos rápidos de formación para poder seguir dando respuestas educativas a una realidad que no se para sino, que demanda una intervención certera y responsable. Este hecho, unido al de la variabilidad de los y las profesionales, choca con la cotidianidad de los educadores/educadoras experimentados que han de seguir dando respuestas educativas de forma inmediata, técnica y compleja y han de apoyar formativamente, aunque no se contemple dentro de su realidad laboral, a las personas incorporadas.

Para terminar con este apartado hemos de indicar que dentro del colectivo hay una conciencia bastante clara de lo ineludible del aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional. Se afirma que *tiene que ser algo continuo, porque al final la sociedad está en un continuo cambio, entonces nosotros somos parte de ella...y para eso la formación es necesaria. Luego lo que suele ocurrir con el tema de la formación...es que en las entidades, sobre todo grandes, suele ser un tema espinoso a la hora de cubrir las expectativas de las personas. Sobre todo eso, en entidades muy grandes que se juntan diferentes bagajes de personas... que algunas llevan muchos años, nuevas incorporaciones...suele ser un tema bastante espinoso decidir qué se va a priorizar en la formación... para quién cubre las expectativas y de qué forma...* (I, 55. GD4). Esta extensa cita nos sitúa ante cuestiones diferentes sobre los procesos formativos que

hemos de tener en cuenta: a) es importante discriminar entre diversas necesidades de formación. No todos los y las profesionales se encuentran en el mismo momento profesional y esto ha de ser contemplado a la hora de diseñar propuestas formativas, b) las personas experimentadas cumplen un papel formativo de acompañamiento básico de cara a las nuevas incorporaciones y eso debiera de introducirse como función profesional dentro de las organizaciones, con contenidos formativos explícitos, c) que todo ello contribuye al desarrollo profesional tanto de los incorporados como experimentados y, en consecuencia al desarrollo institucional.

## **2.2. La cotidianidad: su potencialidad para el aprendizaje profesional**

Como ya hemos indicado anteriormente, una de las hipótesis que hemos mantenido en esta investigación es que dentro del campo profesional de la Infancia desprotegida hay suficiente conocimiento práctico construido entre los y las profesionales. Su elaboración no ha sido intencional sino que ha surgido en la práctica profesional cotidiana, de modo que ha ido contribuyendo, de formas variadas y con distintos niveles de intensidad y sistematización, al aprendizaje profesional. Entender mejor esas situaciones y cómo se producen, y el efecto que imprimen en los equipos, organizaciones y prácticas es uno de los propósitos que hemos perseguido en esta parte del análisis. Además, este desvelamiento pone en evidencia las formas en que los equipos buscan aprender y que pueden llegar a ser convertidas en procesos intencionales de formación que se pueden generar en el marco de los equipos, de las organizaciones y de la propia administración y universidad.

Estos modos, de naturaleza más espontánea pudieran llegar a tomar sentido para su institucionalización, dada la potencialidad que tienen para generar aprendizaje profesional en profundidad. En esta línea aparece dentro del colectivo unos modos de entender el aprendizaje de la profesión desvinculados de la concepción tradicional exclusivamente ligada a la formación que surge bien desde las organizaciones o desde la administración. Se dice al respecto que, *A veces como entidad vemos temas, al margen de que haya motivación personal, nos parece interesante y se apuesta por ella. Ese espacio de elaborar, de contrastar es difícil cuando tienes la vorágine del trabajo diario, pero es importante (A. 242, 85-89) para la profesionalización en entidades, empresas.*

### **2.2.1. Formas espontáneas de aprendizaje profesional**

Entre las diversas situaciones laborales que en algunos casos ya están teniendo, a los ojos de los y las profesionales, incidencia en la profundización profesional y, en otros, se perciben como una necesidad importante a ser incorporada dentro de la realidad profesional por el gran valor formativo que tienen, vamos a señalar las siguientes:

1. *Contraste del trabajo con agentes externos.* Someter a escrutinio, por un lado, el trabajo que se está realizando tanto en cuanto a las estrategias utilizadas como a la fundamentación en la que se asientan y, por otro, contrastar situaciones emocionales para canalizarlo de modo conveniente emerge como una necesidad muy fuerte, que en algunos casos va adoptando la forma de supervisión del trabajo. Instaurar esta situación

de contraste de modo permanente en el mundo laboral se valora como una necesidad ya que porque asegura la ratificación o el cambio de enfoques educativos y es de enorme ayuda tanto conceptual como de aseguramiento en el criterio profesional que se utiliza de cara a la intervención. Al respecto incorporamos diversas reflexiones que van incidiendo de variados modos sobre estas cuestiones (E,191. GD1). *También me puedo quitar inseguridades... tampoco una supervisión yo la entiendo de marcar, también de marcar pero no tanto... es un poco de pararse a pensar y de ver qué formas son las mejores. Igual tiene que ver con lo de escribir...*, otra referencia al respecto, (G, 16. GD5) *“a mi me ha ayudado también mucho, además de los cursos, tener una supervisión externa de los casos, hay veces que en el día a día no ves más allá; sólo ves el conflicto en el momento y en el sitio donde estás; sin embargo, si tienes una supervisión con una persona externa...que te pueda orientar, pues te ayuda a ver los casos desde fuera, que a veces desde dentro no consigues ver, y eso yo creo que me ha ayudado mucho”*.

2. *El intercambio de experiencias con otros agentes educativos bien dentro del propio equipo de trabajo o con otros equipos educativos. Reflexionar sobre la acción diaria, con tiempos especialmente pensados para ello, e incorporar esos momentos como parte esencial del trabajo del educador social resultan ser aspectos muy importantes. Ésta no es una situación que se produzca realmente, sino que se percibe como una necesidad a ser incorporada como parte real del mundo de la práctica profesional. Se señala, desde el día a día se reivindica ese espacio de trabajo, de compartir experiencias... y es una historia de pararte a pensar... que hacemos y hacemos y echamos en falta ese espacio de sentarnos, ver qué nos rodea y qué se puede hacer, porque para mí la formación también es un espacio de... compartir experiencias, yo creo que eso enriquece muchísimo (Z.73, GD4)*

El aprendizaje, pues, que se produce entre iguales emerge con enorme potencialidad formativa. Hay numerosas alusiones al valor del mismo. Recogemos alguna más, se dice (I, 212. GD4) *“...a veces no necesitamos ese nivel de la chapa de alguien de la uni., estamos, hablando de algo mucho más cercano, diario; entonces esa tendencia, sobre todo, subrayo, desde las empresas y entidades de buscar ¿quién nos puede dar esto?... Y hay veces que no tenemos que buscar eso, sino que es más la pregunta ¿quién lo ha vivenciado?, quién ha tenido la oportunidad de vivenciarlo y pensarlo... Una nueva referencia al respecto, señala (A, 46. GD5) *Yo estoy totalmente de acuerdo. Es una cosa que no cuesta tanto montarla, porque no tienes que traer nadie de fuera, ni tienes que decirle a nadie que vaya con tu discurso, sino que no nos damos cuenta de que juntándonos unos cuantos educadores como estamos aquí y hablamos en una misma sintonía... Nosotros desde la entidad le hemos dado el nombre de retroalimentación formativa. Somos capaces de generar formación en nosotros mismos sin darnos cuenta. Simplemente con las vivencias del día a día, que cuando las contrastamos y debatimos...llegamos incluso a elaborar teoría muy válida para nuestro trabajo, porque tiene mucha lógica... a mi en estos momentos me alimenta mucho más que ir a escuchar a alguien que sabe mucho de algo...Yo creo que es un espacio de capacitación enorme que no sabemos a veces aprovecharlo del todo”*.*

3. *La acogida en los equipos de trabajo* es fundamental como medio de incorporación a la organización y a la cultura del equipo y a las formas y procedimientos de trabajo. En este sentido se plantea un tipo de acogida más allá de lo racional, integrando, en términos de Habermas, el mundo del sistema y el mundo de la vida, se dice *“la primera es la acogida en el nuevo equipo de trabajo. A mi me parece fundamental, una buena acogida en la que se te explique muy bien el funcionamiento, con tus compañeros que tengas espacios de interacción fuera de lo laboral...esto te da ganas e ilusión”* (Z, 472.GD4). Se dice así mismo, *“es un espacio de capacitación enorme que a veces no sabemos aprovecharlo suficientemente”* (A, 50. Gd5). Tan importante se ve este espacio formativo y de aprendizaje profesional, por las repercusiones que tiene para el trabajo diario de los y las profesionales, que se comienza a pensar en la posibilidad de afrontarlo intencionalmente y se comenta: *“A mi me acogieron muy bien y eso me dio ganas de a tener más ilusión... es importante decirles ¿cómo estás? ¿necesitas un apoyo?.. y tener un espacio para hablar con ellos...”* (Z, 472. GD4), y también, *“nosotros no sé cuando lo lograremos pero estamos intentando trabajar, preparar unos protocolos de cómo tiene que entrar y cómo hay que hacer el acompañamiento del que entra, hace falta colaboración por las dos partes”* (M.J, 689. GD2).

Desde la perspectiva de los que entran nuevos, se aprecian, en algunos casos, dificultades a la hora de incorporarse a la dinámica del grupo y de asumir las decisiones que se toman en el grupo de cara a la intervención. ... *hay personas que no se adaptan al trabajo en equipo, porque decides cosas a nivel de equipo y luego viene un educador y es que ... no me atrevía a decirle, no se qué, no se cuentos.. Bueno, es que aquí si no nos atrevemos a intervenir y a llevar a la práctica las decisiones de de equipo, no podemos trabajar.* (M.J. 297. GD2).

4. *La producción de conocimiento en los equipos* de cara a compartir lo generado en eventos profesionales de diversa naturaleza con el propósito de comunicar y debatir públicamente el trabajo. La alusión a la importancia de la escritura como medio de sistematización del trabajo, de clarificación y ordenamiento del mismo también emerge, aunque más tímidamente que otras formas de producción más ligadas al intercambio con los iguales. Con todo se ve la importancia de dar este salto, de involucrarse más en la producción por los efectos positivos que tiene en la construcción de conocimiento y en la generación de marcos de trabajo más sólidos y consensuados.

Ahora bien, aunque no se duda de la bondad, necesidad y conveniencia de trabajar en equipo, se constata la dificultad que existe para hacerlo, ya que en general se adolece de esta cultura de trabajo en equipo, a pesar de esta forma de trabajo haya sido importante en el desarrollo histórico de la profesión, puesto que *“la práctica profesional cotidiana, el intercambio con "los otros" y la reflexión sobre la intervención ha dado lugar a todo un cúmulo de saberes prácticos desde los que los educadores y educadoras han ido conformando un modo de hacer profesional”* (HAURBABESA LANBIDE, 2007: 6).

5. *El trabajo en equipo* como espacio de aprendizaje profesional y de gran creación y producción profesional.



Para el colectivo de profesionales de la educación social, tanto noveles como experimentados, el trabajo en equipo ocupa un papel muy importante dentro de sus prácticas profesionales. Esto tiene relación, no sólo con el hecho de que muchos de ellos trabajan en equipos de educadores de intervención socioeducativa (en pisos de acogida de menores de edad, familias, medio abierto...) y otros profesionales (trabajadores y trabajadoras sociales, psicólogos), sino porque el equipo tiene una significación especial, conformándose como elemento clave en su cultura profesional: *“Nosotros como filosofía de trabajo... lo hacemos desde el concepto de equipo”* (ML, 99. GD4).

Trabajar en equipo, en parte, ha sido la respuesta que han dado de forma espontánea y natural los educadores y educadoras ante las situaciones de riesgo y dificultad que viven en su trabajo educativo diario, y que también tiene que ver con la propia historia y origen de la profesión. El equipo, como ellos afirman, les da esa cobertura no solo de conocimiento práctico, sino de relación y apoyo afectivo. En palabras de una de las participantes *“nos sentimos parte de algo”* (Z, 472. GD4)

Además, trabajar en equipo es una exigencia del tipo de intervención que se realiza con los menores y sus familias, en la que participan varios educadores y otros profesionales, y que hace imprescindible un trabajo educativo coherente y de calidad. En este sentido afirma una participante en un grupo de discusión *“como equipo hemos tenido que haber consensuado como mínimo unos objetivos, unas funciones y unas dinámicas de trabajo”* (A, 185. GD1). La necesidad de mantener unos principios educativos comunes, que además puedan ser compartidos con los agentes educativos y sociales que tienen relación con esos menores, parece ser una preocupación importante de los educadores, que ha de ser desarrollada desde el trabajo del equipo. Es decir, trabajar en el campo de la educación social requiere un tipo de cultura profesional de trabajo en colaboración y en equipo. El equipo ha constituido un modo de superar los individualismos y, como se ha visto reflejado en algunas de las reflexiones expuestas, se ha ido construyendo e incluso consolidando como respuesta a las necesidades individuales de los y las profesionales, relacionadas con la complejidad del campo de intervención, con la necesidad de superar y compartir la soledad de muchas decisiones de enorme responsabilidad que se han de ir tomando y, también, con una idea, a veces no claramente explicitada e incluso no tan consciente, de que el modo de trabajar por y para la cohesión social pasa por una intervención colaborativa desde equipos sólidos de trabajo.

Ahora bien, reconocido este planteamiento básico ¿tiene el trabajo en equipo otros significados? ¿por qué parece tan importante un equipo de trabajo? Porque, ¿lo pide el mercado? Porque, ¿es el modo de trabajar por la cohesión social? Y en el caso real de que el mercado lo exija, éste ¿pide lo mismo a un equipo de trabajo que lo que desde la educación social se precisa? ¿cuáles son las intenciones últimas en cada uno de los casos? Dando por supuesta la importancia del trabajo en equipo dentro de esta profesión, ¿ante qué dificultades se encuentran los y las profesionales para desarrollarlo? Este trabajo colaborativo, ¿qué aspectos exige de los y las profesionales? Son pues numerosos los interrogantes que emergen alrededor de esta estructura profesional.

Aunque hemos afirmado que estos profesionales trabajan en equipos, no hemos de obviar otra realidad que va pareja a esta, que es que existe un trabajo educativo con los menores, solitario, individual que supone una continua toma de decisión y responsabilidad de los y las educadores y educadores sociales en cada momento de la relación educativa. En este sentido, el equipo cobra una nueva dimensión: como medio de intercambio, de aprendizaje central en la profesión y en la construcción de la profesionalidad, como ámbito de cuidado y del desarrollo profesional.

Por tanto, podemos afirmar que el equipo no solo responde a una exigencia del tipo de intervención educativa que se realiza, sino que tiene para los propios educadores/educadoras un significado mucho más amplio como recogemos a continuación:

➤ *Es un espacio de contraste donde analizas el trabajo educativo (ML 115. GD4).* El trabajo educativo con colectivos y grupos muy diferentes nos plantea cuestiones relativas a los procedimientos y los procesos de interacción e interrelación, que dentro del equipo podemos contrastar, dado que lo forman personas con muy diferentes aprendizajes experienciales.

➤ *El equipo como espacio de relación y de apoyo para el cuidado de los y las profesionales.* Es importante “vivir esa sensación de grupo” (ML, 161. GD4), “con las personas que estamos es importante esa sensación de apoyo y el sentirte a gusto... crear vínculos” (Z, 318. GD4). Porque se trabaja con personas y es importante no solo el desarrollo de técnicas, procedimientos o protocolos adecuados, sino tener un buen clima de trabajo, basado en aspectos no solo cognitivos sino afectivos y relacionales. Este aspecto se considera muy importante, aunque se es consciente de que necesita tiempo y condiciones “Hay algunos elementos que tienen que ver con aspectos más personales, más emocionales que entran en juego en la relación con el otro, que eso requiere un poquito de tiempo y que si hay muchos cambios (en el equipo) hay que dar de nuevo ese poquito de tiempo”, que esas relaciones empasten un poco y si hay algunos objetivos que son importantes, se pueden trabajar” (A, 330. GD4)

➤ *Espacio de aprendizaje profesional: se dice (Z. 73. GD1) “el trabajo en equipo a mí me parece fundamental en nuestro trabajo, creo que es un espacio de aprendizaje importantísimo, un espacio en el que al final tenemos que sacar todas las habilidades que tenemos, de poner en la mesa... es un trabajo creativo...Creo que los casos que tenemos muchas veces son super sangrantes y que tú vayas a un espacio y tengas una mesa donde poder hablarlo con tus compañeros, pues me parece fundamental. Es como que te descargas un poco de la carga... A mí me parece muy importante, muy enriquecedor porque... los puntos de vista son muy diferentes, las formas de trabajar y las formas de hacer”.* Como podemos derivar de la reflexión anterior hay en el día a día momentos de gran posibilidad formativa y de aprendizaje de la profesión que es necesario mantener e impulsar, como formas de desarrollo y de generación de conocimiento explícito sobre la práctica y de acierto mayor en la toma de decisiones y en el aprendizaje de formas de intervención más ajustadas a las problemáticas con las que se entra en contacto. Se añade “este espacio hay que buscarlo y potenciarlo... Hay que buscar momentos para la reflexión y para poner las cosas encima de la mesa” (Ziortza 204-204); otra referencia “tener un equipo en el que

*puedas reflexionar, en el que puedas contrastar las cosas que te pasan, en el que te puedas vaciar, en el que puedas recoger... ¡genial! Como ideal, pero luego es muy difícil encontrar eso... Otra cosa es que seamos conscientes de que disponer de ese espacio puede ser una herramienta muy valiosa a nivel personal y que trabajes para ello... Es importante desarrollar planes de formación no para personas sino para equipos, que luego tendrán que ponerlos en marcha (T, 206. GD4); y otra referencia, (E, 210, GD4) “ ponernos todos un poco cuestionados, discutir... A ver por qué, ...porque igual hay cosas que uno no se da cuenta e interviene de una manera muy fuerte... yo creo que es tanta formación como esa otra aparente que a veces se entiende como más desde fuera o más académica...”.*

➤ *En el equipo de trabajo se construye conocimiento profesional que potencia el desarrollo profesional de los educadores y educadoras: “en las reuniones del equipo se pone encima de la mesa un caso, y se ve un poco en qué situación está, hacia donde se quiere ir, ver un poco en qué línea se quiere trabajar y hasta la propia metodología de trabajo, y la propia ideología entre comillas o filosofía del equipo. O sea, qué cosas se hacen, qué cosas no se hacen, desde que punto de vista... (Z, 77. GD1). Esta idea nos parece importante resaltar, ya que como afirma otra participante: no todo lo que hacemos vale.(E, 191. GD4)*

➤ *También, supone una ayuda importante para los educadores que trabajan en solitario, como por ejemplo los educadores de familia, “a mi me ha ayudado mucho, porque compartes experiencias, casos que pueden ser similares... el educador familiar necesita eso, porque es una figura que está sola y juntarse durante tres horitas con otros, a mi personalmente es una dinámica que me ayuda mucho” (G, 38. GD6)*

Además, hemos de tener en cuenta que para crear un equipo de trabajo no es suficiente la buena voluntad o el querer y saber hacer de sus miembros. Se requiere que las entidades (públicas y privadas) en las que trabajan estos equipos tengan un planteamiento claro de las exigencias y condiciones que requiere trabajar de esta manera: estabilidad de las plantillas, espacios para el encuentro, tiempos pensados para diferentes funciones y momentos del desarrollo del grupo y de los y las profesionales y, por supuesto, formación.

Como ya hemos indicado anteriormente, hay una percepción en los educadores y educadoras sociales de tener una profesión dura, donde es preciso hacer frente a múltiples dificultades, y donde es importante ese trabajo del equipo. La alta movilidad de los y las profesionales en muchos de los equipos dificulta ese proceso de construcción y desarrollo del equipo, lo que afecta no solo a los propios profesionales sino a las intervenciones educativas que desarrollan: *en muchos casos, el ir y venir de profesionales es... no se en mi equipo también hemos cambiado muchas personas. Quiero decir que eso en cuenta medida si dificulta la dinámica del propio equipo e incluso los casos. Por el vínculo que se haya creado o la relación... entonces cuando cambia una persona volvemos a empezar... (Z, 318. GD4).*

Trabajar en equipo entraña dificultades, como vemos, y su exigencia también lleva al abandono de los y las profesionales, que terminan quemados por el tipo de intervención, el equipo, las entidades, las relaciones con las personas con las que trabajan y para las que trabajan.. *“hay mucha gente que se está quemando...(MJ, 297.*

GD5) *por el trabajo, por el equipo, por la entidad... al final muchos se marchan..* (Z, 318. GD4)

Esta forma de trabajo exige que los y las profesionales desplieguen una serie de actitudes y de conocimientos necesarias para su práctica que les es necesario aprender y desarrollar. Nos referimos a la escucha activa, la asertividad, la aceptación de críticas, asumir responsabilidades, ser autocrítico, ponerse en el lugar del otro, establecer relaciones de apoyo y ayuda, dialogar, argumentar... Todo ello, requiere de un tipo de propuesta formativa para los propios equipos de trabajo, que posibilite una mejora en el desarrollo profesional de todos los miembros del grupo, y del propio equipo profesional. *“aprender a trabajar en equipo es algo que hay que plantearlo bien estructurado para que las personas se predispongán de una manera asertiva a lo que es verdaderamente trabajar en equipo. Esto no está en el currículo de ninguna carrera... (L, 161. GD4).* Por tanto, existe una percepción general de que la formación en equipo y del equipo es una parte importante de su formación. *“creo que es necesario desarrollar planes de formación no para personas, sino para equipos que luego tendrá que ponerlos en marcha” (T, 206. GD4),* y clave para el desarrollo profesional. Pero, ¿qué formación se ofrece?, ¿desde qué presupuestos educativos y formativos?, ¿a qué necesidades responde?

De todo lo indicado hasta el momento podemos destacar algunas cuestiones tales como el valor que se concede al tiempo laboral para reflexionar e ir más allá de la actividad o de pasar de una acción a otra con la velocidad del rayo, sin tiempos de reposo y reflexión; y todo ello dentro de la concepción de equipo de trabajo, que permite el contraste, construcción, intercambio, creación... Este tiempo laboral se considera imprescindible para proyectar más adecuadamente la acción educativa. Un espacio y un tiempo empleado de formas diversas pero todas ellas incidiendo en el desarrollo profesional e institucional. Formas de contraste, de ventilación emocional, de sistematización teórico-práctica, de preparación, de producción.... En este sentido el valor de la experiencia es muy importante y resulta diferencial respecto a las personas que llevan menos tiempo. Tal y como se afirma (A, 241. GD4) *¡hombre! la experiencia continuada te ayuda... El haberlo vivido de alguna manera o el tener distintas experiencias en distintos contextos laborales, desde diferentes perfiles o desde distintas experiencias en distintos equipos...son cosas que te ayudan...”.*

Podemos también desprender de este punto el valor formativo del trabajo en equipo frente a otras modalidades de formación más tradicionales. Quizás la dificultad de esta situación de aprendizaje se encuentra en primer lugar en la creación de clima entre los miembros del equipo y la consolidación como tales. Además el trabajo reflexivo que se pueda realizar dentro de los equipos no está considerado ni subvencionado (M.L 112. GD4). Tampoco se contempla desde las políticas de formación, de modo prioritario la formación ligada a los equipos o como dentro del sistema formal se denomina ligada al centro. Los y las profesionales a la hora de detectar las necesidades formativas identifican como unidad de formación al equipo, más que a la organización. Con ello no se desprecian otras propuestas formativas pensadas con otros criterios: a) mirando a la sociedad, a su evolución y a la emergencia de temáticas de trabajo que como consecuencia surgen, b) tomando a la entidad u

organización al completo y priorizando necesidades que colectivamente se sientan con más fuerza, c) tomando a los sujetos y sus necesidades

6. *Incorporar el conocimiento generado en otros espacios de aprendizaje externos al trabajo dentro del equipo y de la organización.* Para algunos profesionales, la asistencia a cursos en los que se pone en contacto a las personas con nuevas temáticas desde el punto de vista teórico-práctico resultan de importancia, y no hemos de despreciar este tipo de formación aunque tenga una naturaleza más transmisiva. Al respecto se indica que (G, 16. GD5) *“a mí me ha ayudado mucho hacer cursos de formación más específicos del campo de trabajo donde estaba trabajando. Como trabajaba en pisos de acogida con chavales muy conflictivos he hecho cursos de resolución de conflictos, de abusos sexuales y maltrato infantil... cosas más específicas que me han ayudado a entender mejor a los chavales con los que trabajo, la problemática, cómo entender el comportamiento de los chavales... para no confundir comportamientos”.* Además, su proyección dentro del ámbito laboral abre la posibilidad de poner en marcha dinámicas de reflexión sobre esas cuestiones dentro del equipo así como visualizar las vías de su incorporación en la realidad profesional.

Todas estas formas de trabajo profesional inciden en la consolidación de procedimientos de trabajo asentados en la sistematicidad, la reflexión sobre problemáticas laborales e interrogantes educativos que surgen en los procesos interactivos con los menores, sus familias e incluso con otros profesionales, y conducen a consolidar formas de trabajo reflexivas dentro de la estructura laboral.

Uno de los aspectos más relevantes que se constata de cara al aprendizaje y desarrollo profesional y también institucional es el sentido y la conexión entre la teoría y la práctica. Esto es los problemas e interrogantes que emergen en la práctica profesional requieren de respuestas teórico prácticas y la teoría precisa siempre de una contextualización en la práctica diaria, si lo que se pretende es su integración y su desarrollo. Hay muestras evidentes de la distancia que perciben los y las profesionales entre la formación y su práctica y la necesidad que tienen de superar esas barreras y contextualizar cualquier elemento teórico-práctica con el que entran en contacto. Al respecto se dice (A, 124. GD4) *luego seguir nosotros trabajando, poniendo días y horas, porque sino no se hace, sino la dinámica del día a día y el ritmo del día a día...y entender que reflexiones de equipo en torno a estos temas eso es formación,*

Es más, se desvela la importancia que tiene institucionalizar dentro del horario laboral espacios para la reflexión sobre la práctica, como medio no sólo de comprensión de la realidad, sino de interpretación, ajuste y avance sobre la misma. No sólo son momentos para la coordinación de esfuerzos entre los diferentes profesionales sino de creación y producción de teorización sobre las prácticas socioeducativas de las que son responsables, como ya hemos indicado. Este aspecto sólo es percibido como necesario por parte de los y las profesionales como un aspecto de enriquecimiento y de avance dentro de la profesión. Sin embargo ni las administraciones ni las empresas lo contemplan como tal. Aún permanece la idea de que sólo la formación planificada a modo tradicional puede incidir en el aprendizaje profesional y en la profesionalización de las personas. Al respecto hay una cita interesante que abunda sobre estas cuestiones, *El político nos ha hecho una pregunta ¿qué me pedís?, entonces, clarísimo, momentos*

*de reflexión, tiempo para poder reflexionar, ... La empresa, sin embargo, esos momentos de reflexión no los tiene pautados ni contemplados como formación y eso para mí siempre ha sido un error y cuando digo empresa, digo YO SOY EMPRESA, ... hemos sido incapaces que esto de lo que estamos hablando, sea considerado como formación (L, 132. GD4).*

### **2.2.2. El cuidado para preservar la salud dentro de la profesión**

Uno de los temas que emerge con enorme fuerza dentro de esta investigación es el del cuidado dentro de la profesión. Este concepto se asocia, por una parte, con las mejoras profesionales para que garanticen el bienestar del profesional y, por otra, con cuestiones relacionadas con la protección emocional y la creación de situaciones, dentro del tiempo laboral, de ventilación de problemáticas que tocan a las entrañas de los y las profesionales pudiendo marcarles de forma clara. Dado que es una profesión de las llamadas esponjas, por la porosidad tan fuerte que tiene, y los posibles desequilibrios internos que puede llegar a desencadenar, este tema resulta de vital importancia afrontarlo, desde la idea de desarrollo profesional. El cuidado entendido como apoyo y satisfacción o *sentirte a gusto. Si estás a gusto el trabajo lo realizas mejor*. Esta cuestión del cuidado se plantea como un tema a ser tenido en cuenta como contenido teórico-práctico dentro de la formación inicial así como un aspecto atendido dentro del tiempo laboral en la formación continua porque *se nos enseñan cosas muy técnicas: cómo hacer un programa, cómo hacer unos objetivos... Pero, ¿de trabajar en equipo, qué hay de comunicación, qué hay de escuchar? Que tampoco se nos enseña a escuchar y es algo fundamental, qué hay de cuidar a tu compañero o compañera que es con quién estás haciendo tu trabajo día a día (Z, 318. GD4)*. Una de las consecuencias de esta falta de cuidado es, como señalan, *el ir y venir de profesionales, sea por lo que sea, por falta de cuidado o porque el tipo de contratación genera esa situación... desde luego que potencia que no podamos hacer bien nuestro trabajo*.

### **2.3. Consecuencias finales**

Del análisis realizado hasta el momento, podemos ir desprendiendo que hay una concepción aún muy arraigada, no sólo en los que ostentan el poder de decisión político y dentro de las empresas socioeducativas, sino también entre los propios profesionales, de asociar la formación, a través de cursos, al aprendizaje profesional. Al mantener esta concepción quedan desgajados todos los procesos que se producen dentro de las organizaciones o entre ellas de conexión, de intercambio, de producción, de reflexión que van ahondando en la comprensión de la profesión y en la consolidación de un tipo de cultura profesional concreta. En esta línea aparecen muestras un poco tímidas aún de otros modos diferentes de contribuir al desarrollo profesional, no estrictamente ligados a una formación reglada y pensada externamente, que ya hemos comentado. En esta línea encontramos algunos apuntes, *“Sí, muchas veces es mucho más práctico... tener dos sesiones de eso, a que te venga fulanito, ... que te meta una chapa basada en los libros... de la universidad...” (I, 212. GD4)*, se apunta igualmente que *Y nos juntamos los educadores de los tres pisos... y ahí también trabajamos temas de casos y luego también temas de equipo y situaciones personales de educadores. Y bueno, pues es una ayuda desde luego importante para todos nosotros (M.J, 182. GD2)*.

Estas referencias nos ponen en evidencia distintas cuestiones que tienen mucha relevancia a la hora de contemplar el desarrollo profesional. Por un lado, los modelos de desarrollo por los que apostamos, por otro, el papel de diversos agentes ante la formación y el desarrollo profesional, y por otro, el valor de contextualizar los temas ejes de la formación. Finalmente, hemos de indicar la importancia de proyectar en la vida cotidiana de las organizaciones cualquier aspecto formativo que se impulse ya no sólo por cuestiones de rentabilidad económica y de aprovechamiento del potencial humano y recursos sino de efectividad en la proyección de la acción formativa en la realidad educativa y de avance institucional. Esta afirmación aún es de naturaleza más discursiva que real. No ha aparecido explícitamente ni en la realidad de las empresas ni en la de los trabajadores.

Podemos decir que hay un pensamiento implícito que la formación y el aprendizaje profesional se producen por intervención del exterior hacia el interior, pero no de construcción interna y de proyección hacia el exterior. En este sentido, está demasiado presente el valor de la formación entendida en términos más tradicionales, especialmente pensada desde fuera, adquiriendo la modalidad de curso y con la idea de que la transmisión es suficiente para la introducción de cambios en las prácticas. Esto impide visualizar otros modos de aprendizaje profesional que de hecho se están produciendo, e impide igualmente la inclusión de esos otros modos como medios formativos instalados en la cotidianidad profesional. Al respecto encontramos una reflexión interesante: “...*Ahora cuando quieres saber algo vas a Internet y eso no se reconoce como formación, pero si que se hace. Respecto al tema del reciclaje ahora se usa el formato jornadas o congresos, formación que te aporta la propia empresa ya la que optas*” (L, 38. GD3).

Lo cierto es que a la hora de pensar en el desarrollo profesional, además de indicar que pueden existir formas diferentes de avanzar en la profesionalización, también es necesario indicar que todas las posibilidades de modalidades formativas pueden ser útiles si se las enfoca con sentido respecto a los contextos en los que se está trabajando y las prácticas que se están realizando. De ahí la importancia de pensar con detenimiento en la orientación que ha de tener el proyecto de formación y su vinculación con el desarrollo profesional, institucional y comunitario. Se dice: “*Hay dos vertientes, los congresos que ordenan lo que haces y dices, ¿ostras, eso hago yo? Pero han puesto palabras a lo que hago y te aportan... a veces con que te ordenen la vivencia cotidiana es bastante. ...hay que seleccionar mucho a donde ir y tus motivaciones...*” (L, 38. GD3).

De todos modos, dando por hecho que aprendemos de fuentes diversas y en situaciones tanto formales como no, sabemos que para que el conocimiento tenga un sentido es necesario conectarlo con el mundo de la práctica. Teoría y práctica han de ir siempre entrelazadas y, en este sentido, hay modalidades de desarrollo que provocan mejor esta conexión permanente y este diálogo permanente entre la teoría y la acción, lo que va provocando la construcción de conocimiento, también exige sistematizar el conocimiento que se produce en la práctica y conduce a la necesidad de producir por escrito y sacarlo a debate. Este recorrido metódico produce un aprendizaje profesional de gran calado porque se transita durante todo el proceso desde la práctica a la teoría, y

viceversa, en una secuencia tal como: de la práctica emergen interrogantes teórico-prácticos ante los que se adoptan diversos caminos (búsqueda teórica y debate, intercambio con iguales y con expertos,...) con el propósito de entender mejor el fondo de la pregunta y buscar respuestas que puedan ponerse en experimentación y análisis dentro de la práctica, todo ese proceso va exigiendo una sistemática de observación y análisis que puede culminar en una producción escrita, en la que se articula una respuesta fundamentada desde el punto de vista teórico práctico y que genera un nuevo paso en el conocimiento profesional. Estas cuestiones sólo se asoman tímidamente en la realidad profesional, pero están presentes como punto de partida para su desarrollo y consolidación. Nos atrevemos a realizar esta afirmación por algunas de las reflexiones que van apareciendo, no articuladas en un discurso redondo pero sí mencionadas como aspectos que están ayudando en la profesionalización. Se dice: *“Cuando hacemos en pequeño grupo dentro del colectivo de educadores con temas especializados que hemos propuesto nosotros, la formación te llega y sales contenta y quieres escribir algo... Nos debiéramos de animar como colectivo a presentar este tipo de cosas, la formación está en nosotros mismos...”* (E. 243. GD4). Aún hay un largo recorrido que hay que realizar a propósito de los modos de incidir en el desarrollo profesional e institucional. La reflexión sobre la concepción de formación en la que se asientan las políticas formativas que se están desarrollando es quizás el primer paso a dar. En este informe aparecen algunas de las líneas de análisis y de trabajo que se pueden ir afrontando como elementos clave a la hora de ir consolidando maneras de afrontar el desarrollo profesional dentro de este ámbito de trabajo.

## CONCLUSIONES SIGUIENDO LA LÓGICA DE LOS APARTADOS

### ***I. Sobre la comprensión de la naturaleza social y política del ámbito de la infancia desprotegida.***

- La manera de definir, de designar los problemas sociales está estrechamente relacionada con quién, por qué y para qué los designa, lo cual nos da pistas sobre su naturaleza política y su vinculación con los mecanismos de poder. No hay una única mirada ante el mundo social. Como dice Anna Jonloch (2002) cuando la investigación se sitúa desde el punto de vista de las autoridades y el poder, la tendencia es a estudiar el problema, entendido como aquello que no funciona o lo hace malamente según las interpretaciones oficiales. De esta dinámica surge una larga lista de problemas y especialistas en las que la investigación social privilegia los aspectos sectoriales en detrimento de una aproximación global de la vida y la acción social. Nuestra opción teórica ha consistido en buscar un marco que nos permitiera comprender en profundidad lo que clásicamente se ha dado llamar cuestión social, entendiendo que la protección a la infancia desprotegida es un de los sectores que la constituye.

- Siguiendo los análisis desarrollados por Robert Castel en torno a la metamorfosis de la cuestión social, el momento histórico actual se podría caracterizar por la pérdida de cohesión social, cohesión que se había cimentado durante los siglos XIX y mitad del XX en torno a la sociedad industrial y el trabajo asalariado. Castel construye su marco de interpretación de la cuestión social combinando dos grandes elementos, por un lado la posición que cada individuo tenga en la división social del trabajo y, por otro, su nivel de participación en las redes de sociabilidad, de modo que podríamos distinguir distintas zonas de cohesión social. Evidentemente un trabajo estable y una inserción social y relacional sólida nos conducen a zona de gran cohesión e integración social; el caso inverso, a saber, la falta de trabajo y la debilidad de las redes sociales en las que una persona se encuentra inserta nos conducirían a la desafiliación; “ la zona intermedia es la correspondiente a la vulnerabilidad social, zona que en el mundo actual se ensancha preocupantemente, y que conjuga la precariedad en el trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad “(CASTEL, 1997: 15).
- Las constantes problemáticas emergentes con las que trabajan los educadores y educadoras sociales día a día son los síntomas de esta pérdida de cohesión social que se ha visto acelerada por el desmoronamiento del trabajo asalariado, verdadera fuente de integración social durante las décadas citadas. La fragmentación de la cuestión social en múltiples problemas sobre los que actúan especialistas en familia, en emigración, en drogodependencias, en violencia callejera, en violencia sexual entre adolescentes, en delincuencia, en ocupación, en bulling, etc. multiplica y compartimentaliza las soluciones y las intervenciones, atribuyéndoselas de forma cada vez más patente a un sujeto que no es capaz de adaptarse o de ser útil en la sociedad en la que vive. La responsabilidad del problema se descarga en los sujetos, clasificados en múltiples patologías sociales, y su solución en el trabajo de los expertos.
- Nuestro acercamiento es crítico a esta lectura fragmentada de la realidad ya que esconde la naturaleza social y estructural de las situaciones en las que viven las personas sobre las que vamos a desarrollar una intervención socio-educativa. Desde nuestro punto de vista el enfoque educativo debe comprender una lectura social de la realidad en la que además de trabajar por el bienestar de las personas se incida de forma decidida y comprometida por transformar los contextos y los condicionantes que los han hecho vulnerables. Es por esto que la incidencia sobre la construcción del sentimiento de pertenencia y de comunidad, de contextos inclusivos, de redes de solidaridad y sociabilidad básica y la denuncia de la desigualdad y la exclusión son herramientas con las que los educadores y educadoras sociales desarrollan su mirada educativa y desvelan las razones últimas de su práctica transformadora.

## ***II. Sobre la organización y gestión de la intervención socio-educativa desde los poderes públicos***

- A día de hoy los entramados institucionales (locales y territoriales) de atención a la infancia desprotegida se caracterizan por su heterogeneidad y diversidad, lo cual puede presentar ventajas y aspectos positivos pero también disfunciones. La recién

aprobada ley de Servicios Sociales de la CAPV pretende en su formulación paliar los desajustes que en la práctica esta diversidad acarrea con objeto de universalizar de forma más eficaz la administración de los citados servicios. En nuestro análisis hemos detectado aspectos que en esta nueva cobertura legal debieran ser tratados con detenimiento y sometidos a mejora. Son los siguientes:

a) Observamos prácticas diversas en la detección y valoración, de los casos en los tres territorios. Desde nuestro punto de vista hace falta desarrollar procedimientos y protocolos claros, que aunque en muchos casos existen, no se desarrollan convenientemente.

b) No hay itinerarios coherentes de atención. Se dan claros desajustes en la coordinación interinstitucional en todos los territorios. Las administraciones actúan un tanto como compartimentos estancos dependiendo del grado de desprotección etc., así, muchas veces, cuando una situación pasa a competencia territorial se deja de prestar atención a nivel municipal, así mismo, al finalizar una intervención desde la Diputación, queda en manos del Ayuntamiento sin coordinación con la Diputación.

c) Los marcos metodológicos de trabajo no están generalizados. En algunos casos existen y se desarrollan, en otros existen y no se tienen en cuenta, y, en algunos modelos de intervención ni siquiera existen. Demasiados programas están al arbitrio de las propuestas coyunturales de los técnicos, de las mismas entidades o de los equipos de trabajo. Desde nuestro punto de vista esta debilidad metodológica está estrechamente relacionada con la propia “lectura” teórica y sociológica de la cuestión social tal y como hemos apuntado anteriormente; el abordaje educativo deberá centrarse no sólo en el apoyo individualizado a aquellos menores que por razones diversas lo necesiten, sino en el fortalecimiento de la sociabilidad y de los entornos comunitarios que amortigüen el aumento de las zonas de vulnerabilidad.

d) En relación al perfil profesional, hay perfiles muy dispersos, y la figura del educador y educadora social muchas veces no está presente e incluso este perfil educativo lo desarrolla otro profesional sin esa titulación o la habilitación correspondiente,. En relación a puestos técnicos de la Administración son muy pocos los casos en los que aparece el perfil de Educador/Educadora Social como tal, limitándose al caso de Bizkaia en el IFAS y otros casos aislados.

e) Salvo en el caso de Gipuzkoa, aunque con diferencias en los objetivos y finalidades de cada uno de ellos (SAT para acogimiento residencial, Programas de Medio Abierto Municipales con Adolescentes), el Servicio de Asistencia Técnica no está generalizado. Excepto en el caso de la Intervención Socioeducativa Municipal en Medio Abierto en Gipuzkoa que tiene como responsable a un educador social, los Servicios de Asistencia Técnica están desarrollados por perfiles profesionales diferentes a quienes trabajan en las prácticas socioeducativas, es decir, apoyan y orientan técnicamente a los educadores y educadoras otras figuras profesionales (Psicólogos-psicólogas, Trabajadores-trabajadoras Sociales...) que no trabajan desde la perspectiva educativa pero que operan, en muchas ocasiones, de forma jerárquica sobre ellos.

- En el modelo vasco los servicios están básicamente externalizados, hay pocos servicios de contratación directa por parte de la administración y desde marcos de

trabajo y convenios muy dispares. Estos sistemas de contratación y convenio necesitan ser considerados de manera profunda ya que incurren en ocasiones en situaciones de precariedad laboral (bajos salarios, condiciones de trabajo muy exigentes, poco reconocimiento social, bajo status..), razones por las que van a acceder precisamente a ellos los y las profesionales más jóvenes e inexpertos. Se da en estos casos la paradoja que los usuarios con mayor grado de vulnerabilidad son atendidos por profesionales así mismo laboralmente inestables y vulnerables que perciben esta labor como un lugar de paso y que en algunos casos se “quemán”. Unas condiciones laborales dignas son el primer paso para poder garantizar una atención idónea a la infancia desprotegida.

- Estrechamente unido a lo anterior hemos observado que hay muchas entidades desarrollando los servicios mediante concursos públicos, aunque con la nueva ley se intentará darles un soporte más estable, mediante conciertos y convenios con la administración. Las agencias contratadas podrán ser a su vez de diversa naturaleza: asociaciones, entidades muy grandes con alta cobertura de programas y servicios, entidades muy pequeñas, empresas, etc. La Administración deberá ser extremadamente responsable con estas entidades en el sentido de dotarlas de los medios necesarios para poder garantizar los derechos de los menores atendidos.
- En la intervención con niños, niñas y adolescentes se percibe un escaso desarrollo de enfoque de carácter comunitario; esta orientación puede estar recogida en los modelos de trabajo pero no se desarrolla en igual medida en los contextos prácticos. En el caso de la intervención municipal este enfoque está bastante garantizado al menos en los marcos y metodologías de trabajo, no así en todos los casos de intervenciones que son competencia de los entes forales.
- Por último, nos parece importante señalar que detectamos una tendencia cada vez mayor a patologizar y psicologizar las “problemáticas” que se van describiendo en torno a la infancia desprotegida, lo cual nos vuelve a remitir a los interrogantes fundamentales que hemos esbozado en el marco teórico y que deberían dar sentido, desde nuestro punto de vista, a toda la intervención socio-educativa con menores de edad.

### ***III. En relación a la Formación***

#### **A. Sobre la formación inicial y el terreno de competencia de las universidades**

- Seguir fortaleciendo la formación inicial en un diálogo constante con las personas implicadas en la práctica profesional con objeto de recrear los curriculum y las prácticas docentes universitarias. En este sentido, la temática del cuidado aparece como un eje formativo de enorme valor.
- Comenzar a desarrollar las claves para la proyección de la formación continua, en colaboración entre diferentes agentes sociales, en el ámbito de la Educación Social.
- Crear mecanismos y estructuras concretas para poder participar en equipos de investigación mixtos. Nuestra experiencia nos demuestra que las convocatorias de

investigación contemplan sólo a investigadores académicos cada vez más selectos, de acuerdo a unas normas de calidad extrínseca que muy poco tiene que ver con las ciencias de la educación y sus necesidades. Hay que trabajar con responsables políticos y académicos para hacerles ver la importancia que tiene incorporar a educadores/educadoras sociales en los equipos de investigación. Debe existir mayor permeabilidad, lo cual supone avanzar hacia la consolidación de una cultura en la investigación bien diferente.

- Mirar a la realidad profesional para detectar problemas educativos para investigar. Las temáticas a investigar no pueden proceder sólo de la academia sino que deben justificarse y derivarse del hacer profesional y de los contextos profesionales.
- Plantear la investigación como una oportunidad para la formación y que, a su vez, precisa de la correspondiente acreditación académica de la actividad investigadora desarrollada. La incorporación de profesionales (noveles, educadores/educadoras sociales...) a los procesos de investigación abre la puerta a un aprendizaje intenso y especializado en investigación que se debiera de acreditar.
- Trabajar políticamente la incorporación corresponsable de las administraciones de cara al impulso, financiación e incluso participación en procesos de investigación colaborativa.

## **B. Sobre la formación y el desarrollo profesional, y sus relaciones**

- La **formación** debe estar concebida para contribuir a los procesos de profesionalización y de desarrollo profesional y, por lo tanto, a la construcción y consolidación de un tipo de cultura profesional y de un modo de afrontar el crecimiento o aprendizaje personal, profesional, colectivo, institucional e incluso, nos podemos atrever a decir, que el comunitario. No siempre está enfocada con esta visión holística de desarrollo a esos diferentes niveles. Dentro de este estudio hemos considerado que la apuesta que sería deseable realizar se encuentra en la dirección de la tradición formativa crítica, para algunos también denominada reconstruccionista. Y ello por razones diversas: a) porque sitúa los programas formativos en las coordenadas de otros proyectos sociales y políticos de acción que mantienen los propósitos de igualdad y equidad, b) porque vincula cualquier acción de formación con su sentido socio-histórico, c) porque al incidir en el análisis crítico contribuye realmente al empoderamiento profesional y a la autonomía real, d) porque orienta los procesos de formación en términos colectivos y sociales, lo que contribuye no sólo al desarrollo y crecimiento de las personas sino de las organizaciones en las que éstas trabajan y en los contextos sociales en los que se mueven (Liston y Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1992; Pérez, Barquín, Angulo, 1999).
- En este estudio hemos manejado, también, el concepto de desarrollo profesional haciendo referencia con él, a los diferentes modos que se van empleando dentro de la profesión para aprender. Comprende tanto los aprendizajes que son producto de procesos formativos, intencionalmente pensados, como aquellos otros que se producen en los contextos no formales, dentro de la cotidianidad del “día a día”

laboral, pero que tienen un impacto muy fuerte en el aprendizaje profesional de las personas. También, viene a significar que dentro de una organización o de un equipo de trabajo se va avanzando en el conocimiento profesional, en el de los procedimientos y actitudes que se ponen en marcha en todo tipo de acción profesional en la que se involucran los y las profesionales. Estamos, pues, ante un concepto cuya naturaleza es dinámica y procesual, que cambia y moviliza.

- Pero también es cierto que la formación no es el único factor, ni tan siquiera, en ocasiones, el más determinante del desarrollo profesional. Hay autores como Imbernón (1994, 1997, 2002) que nos indican una lista de factores como el *sistema retributivo*, el *ámbito de trabajo* —zona rural, zona urbana—, el *clima laboral*, las *condiciones psicológicas* de las personas que favorecen u obstaculizan el desarrollo profesional. A todos ellos podemos también añadir todas las *actividades* de tipo político, cultural, asociativo, relacional en las que se involucran las personas; las *condiciones relacionales diversas que se crean en el trabajo*, que van apoyando un tipo de desarrollo en lo profesional.

### C. Sobre la idea de formación que gravita en el mundo profesional

- En esta investigación hemos constatado que el concepto de formación con el que se está operando dentro del mundo universitario y del profesional tiene diversas fisuras. En primer lugar no se la ve con su naturaleza permanente y global, que da comienzo en la formación inicial y perdura a lo largo de todo el recorrido profesional. Esa visión holística no está presente. De hecho hay una escisión fuerte entre la formación inicial y la continua, ambas forman mundos independientes y de ellas se responsabilizan agentes distintos.
- Respecto a la formación inicial, podemos afirmar que es un proceso creado a partir de una visión muy académica del conocimiento, pensada para formar de un modo general, alejada de los ejes del trabajo profesional y del conocimiento práctico y experiencial. Esto tiene consecuencias en la entrada en el mundo profesional, donde se ha de realizar un gran esfuerzo de formación “expres” para que las personas incorporadas puedan hacer frente a sus obligaciones profesionales.
- Aunque en la UPV/EHU tengamos una experiencia de colaboración con los y las profesionales de la Educación Social, fruto de la cual han sido el diseño del practicum, este proyecto de investigación y el diseño del nuevo título. creemos que es importante afianzar y desarrollar más estas relaciones, puesto que es una necesidad de primer orden para el desarrollo de la profesión a todos los niveles.
- Las políticas formativas que se proyectan desde las entidades y Administraciones están, en general, asociados al conocimiento experto, y a temáticas emergentes en función de los cambios sociales, y no tan conectadas con las necesidades sentidas por los y las profesionales. La oferta, pues, se mantiene alejada de las verdaderas necesidades formativas que sienten los y las profesionales de la educación social, y de la idea que estos tienen sobre el tipo de proceso formativo que puede incidir en su práctica profesional y que precisa para mejorar en su empeño profesional.

- Se mantiene aún un concepto de formación entendida en términos más tradicionales, diseñada desde fuera, presentada bajo la modalidad de curso y con la idea implícita de que la transmisión de ideas, teorías, procedimientos es suficiente de cara a su aplicación en la realidad, generando así cambios en las prácticas educativas. En este sentido, relacionar directamente la formación con una incidencia inmediata en la práctica profesional no deja de ser una ilusión poco realista, ya que esa supuesta relación lineal no suele darse: la asistencia a procesos formativos de ese tipo no garantiza, por sí misma, la aplicación y la incidencia, directa e indirecta, en los contextos laborales.
- La sociación de formación con cursos hace que no se perciban como tal, procesos que ocurren dentro de las entidades que tienen un carácter formativo, como el intercambio de experiencias, la conexión entre entidades y profesionales diferentes, de producción, de reflexión. La conciencia de esta realidad formativa es aún incipiente.
- Las opciones formativas meramente transmisivas parecen incidir poco, en las prácticas profesionales y en la construcción de conocimiento. La relación que para los profesionales tiene que existir entre estos dos campos difícilmente se puede impulsar mediante la exclusiva información. Se requiere, de otro tipo de planteamiento formativo, que incorpore la información sobre nuevos enfoques, investigaciones, teorías científicas... y que además, provea a los y las profesionales de posibilidades de profundización, contraste y proyección.
- Todas las posibilidades de modalidades formativas pueden ser útiles de cara al desarrollo profesional; pero, es importante que se las ubique con sentido dentro de los contextos en los que se está trabajando y con relación a las prácticas que se están realizando. Por ello, es vital reflexionar y especificar el tipo de orientación que ha de tener el proyecto formativo que diseñe una institución o entidad porque, dependiendo de cuál sea éste, tendrá distintas repercusiones, más coherentes o no, con el desarrollo de los y las profesionales, de las instituciones e incluso de las zonas o entornos en los que se interviene.
- Las modalidades formativas que demandan los y las profesionales son aquellas que tienen en cuenta el conocimiento práctico que han construido y las experiencias desarrolladas por ellos mismos, las que favorecen la reflexión sobre las prácticas profesionales y buscan la mejora de las mismas. Abogan por un tipo de proceso formativo que permita trabajar y construir sentido educativo con los demás miembros del equipo, que esté pensado a partir de sus necesidades y de la realidad laboral concreta en la que desarrollan su intervención. Podemos afirmar que la formación ligada al equipo de trabajo es percibida como una clave importante para el desarrollo de los y las profesionales.
- Tenemos la certeza científica de que aprendemos de fuentes diferentes y, sobre todo, cuando le encontramos un sentido real con lo que hacemos. De ahí que es necesario conectar el mundo de las ideas con el mundo de la práctica. Ambos deben de ir siempre unidos y dialogando entre sí. Partiendo de que cualquier modalidad formativa tiene una razón de ser en los procesos profesionalizadores, si que es

necesario apuntar que hay modalidades de desarrollo que provocan mejor la conexión y el diálogo entre la teoría y la acción tales como: el análisis de los problemas de la práctica dentro de los equipos, los procesos de investigación en torno a los dilemas y preocupaciones profesionales, el contraste, producción y debate público de las prácticas... Estos aspectos se asoman aún tímidamente, pero al estar presentes suponen un buen punto de partida para irse desarrollando y consolidando dentro de la profesión. Pero, podemos a partir de todas las aportaciones se asoma una imagen clara sobre el modo de enfocar los procesos formativos. Han de poder incorporar modalidades formativas que transiten desde las de naturaleza más transmisiva hasta las más reflexivas.

- El valor formativo del trabajo en equipo y de la formación ligada al mismo, frente a otras modalidades de formación más tradicionales ha emergido con gran potencia. Pero, el trabajo reflexivo que se pueda realizar dentro de los equipos no está considerado ni subvencionado. Los profesionales a la hora de detectar las necesidades formativas identifican como unidad de formación al equipo, más que a la organización. Con ello no se desprecian otras propuestas formativas pensadas con otros criterios: a) mirando a la sociedad, a su evolución y a la emergencia de temáticas de trabajo que como consecuencia surgen, b) tomando a la entidad u organización al completo y priorizando necesidades que colectivamente se sientan con más fuerza, c) tomando a los sujetos y sus necesidades.
- Se reconoce la dificultad de diseñar un plan de formación para este campo profesional que, a la vez contemple e integre las necesidades sociales, las de los colectivos profesionales y las individuales. La crítica fundamental que se esgrime al respecto es que la oferta no responde a sus necesidades formativas.
- El análisis de lo que vamos necesitando aprender a medida que desarrollamos la profesión, muestra diferencias importantes en las necesidades que presentan los y las profesionales que llevan poco tiempo dentro de la profesión, de lo que plantean los que ya llevan más. En este sentido, hay autores que se refieren al concepto de recorrido profesional para destacar la existencia de diferentes momentos profesionales ligados a preocupaciones bien diferentes y, por tanto que precisan una atención distinta desde las políticas formativas y su posterior concreción en planes de formación.
- En términos generales podemos decir que las preocupaciones profesionales van evolucionando. Estos aspectos han sido analizados en profundidad en otras profesiones, entre ellas, la docente. De ellas hemos recogido que al principio de la profesión se tiende a poner el énfasis de la formación en el aprendizaje de técnicas, procedimientos, conocimientos..., pero a medida que las personas se van asentando en la profesión ponen el acento en los procesos, el los contextos y colectivos. Se produce un descentramiento importante. Tal y como refleja la investigación hemos detectado diferencias en las necesidades formativas entre los más experimentados y los menos que apuntan en la misma dirección.
- Uno de los momentos de valor para los y las profesionales es el de su incorporación al ámbito profesional. Es un período que se vive con bastante incertidumbre. Se

entra en un ámbito de trabajo muy específico y complejo, con una formación inicial generalista que no le ha proporcionado las suficientes herramientas específicas para la intervención en los diferentes ámbitos de intervención. Este momento es tratado con diferente intensidad dentro de las entidades y equipos, siempre de modo espontáneo ya que no está concebido claramente como momento de intervención formativa por parte de las administraciones y entidades. En algunos casos, supone un fuerte trabajo añadido al “día día” del a profesión. Sería interesante incorporar claramente este momento como formativo con planes específicos, con responsables... En este sentido, hemos de apuntar como líneas de avance respecto las siguientes: a) es importante discriminar entre diversas necesidades de formación. No todas los profesionales se encuentran en el mismo momento profesional y esto ha de ser contemplado a la hora de diseñar propuestas formativas, b) las personas experimentadas cumplen un papel formativo de acompañamiento básico de cara a las nuevas incorporaciones y eso debiera de introducirse como función profesional dentro de las organizaciones, con contenidos formativos explícitos, c) que todo ello contribuye al desarrollo profesional tanto de los incorporados como experimentados y, en consecuencia al desarrollo institucional.

#### ***IV. Sobre el potencial de la cotidianidad para el aprendizaje profesional/Formas espontáneas de aprendizaje profesional***

- La cotidianidad, con las situaciones organizativas propias que presenta, con los diferentes momentos de intervención y de relación y con las experiencias diversas en las que te imbuye han ido contribuyendo, de formas variadas y con distintos niveles de intensidad y sistematización, al aprendizaje profesional. Entender mejor esas situaciones y cómo se producen, y el efecto que imprimen en los equipos, organizaciones y prácticas aporta una imagen de las situaciones que tienen potencial claro para aprender sobre las formas en que los equipos buscan aprender y que si se detectan pudieran llegar a ser convertidos en momentos intencionales de formación.
- Reflexionar sobre la acción diaria, con tiempos especialmente pensados para ello, e incorporar esos momentos como parte esencial del trabajo del educador social resultan ser aspectos muy importantes. Ésta no es una situación que se produzca realmente pero que sería deseable impulsar y contemplar desde el punto de vista laboral, como parte esencial de la profesión. tiempo laboral para reflexionar e ir más allá de la actividad o de pasar de una acción a otra con la velocidad del rayo, sin tiempos de reposo y reflexión; y todo ello dentro de la concepción de equipo de trabajo, que permite el contraste, construcción, intercambio, creación... Este tiempo laboral se considera imprescindible para proyectar más adecuadamente la acción educativa.
- Las formas espontáneas de aprendizaje profesional que han emergido dentro de este estudio son las que nombramos a continuación:
  1. Contraste del trabajo con agentes externos porque asegura la ratificación o el cambio de enfoques educativos y es de enorme ayuda en el plano conceptual

- además de dar seguridad respecto a los criterios que se manejan en los procesos de intervención.
2. El aprendizaje entre iguales mediante el intercambio de experiencias con otros agentes educativos bien dentro del propio equipo de trabajo o con otros equipos educativos.
  3. La acogida a los equipos de trabajo es fundamental como medio de incorporación a la organización y a la cultura del equipo y a las formas y procedimientos de trabajo. Se aprecia la necesidad de afrontarlo intencionalmente, con responsables y tiempos.
  4. La producción de conocimiento en los equipos de cara a compartir lo generado en eventos profesionales de diversa naturaleza con el propósito de comunicar y debatir públicamente el trabajo. La alusión a la importancia de la escritura como medio de sistematización del trabajo, de clarificación y ordenamiento del mismo también emerge, aunque más tímidamente que otras formas de producción más ligadas al intercambio con los iguales. Con todo se ve la importancia de dar este salto, de involucrarse más en la producción por los efectos positivos que tiene en la construcción de conocimiento y en la generación de marcos de trabajo más sólidos y consensuados.
  5. *El trabajo en equipo* como espacio de respuesta a las situaciones de urgencia , incertidumbre y dificultad que se experimentan, de aprendizaje profesional y de gran creación y producción profesional. La concepción de equipo ha emergido con gran fuerza dentro de este estudio. El equipo ha constituido un modo de superar los individualismos y se ha ido construyendo e incluso consolidando como respuesta a las necesidades individuales de los y las profesionales, relacionadas con la complejidad del campo de intervención, con la necesidad de superar y compartir la soledad de muchas decisiones de enorme responsabilidad que se han de ir tomando y, también, con una idea, a veces no claramente explicitada e incluso no tan consciente, de que el modo de trabajar por y para la cohesión social pasa por una intervención colaborativa desde equipos sólidos de trabajo. Esta forma de trabajo exige de los profesionales una serie de actitudes y de conocimientos que es necesario aprender y desarrollar. Nos referimos a la escucha activa, la asertividad, la aceptación de críticas, asumir responsabilidades, ser autocrítico, ponerse en el lugar del otro, establecer relaciones de apoyo y ayuda, dialogar, argumentar... Todo ello, requiere de un tipo de propuesta formativa para los propios equipos de trabajo, que posibilite una mejora en el desarrollo profesional de todos los miembros del grupo, y del propio equipo.
  6. *Incorporar el conocimiento generado en otros espacios de aprendizaje externos al trabajo dentro del equipo y de la organización.* Hay muestras evidentes de la distancia que perciben los profesionales entre la formación y su práctica y la necesidad que tienen de superar esas barreras y contextualizar cualquier elemento teórico-práctica con el que entran en contacto. Es más, se desvela, tal y como ya hemos señalado, la importancia que tiene institucionalizar dentro del horario laboral espacios para la reflexión sobre la práctica, como medio no sólo

de comprensión de la realidad, sino de interpretación, ajuste y avance sobre la misma.

### ***V. Sobre el “cuidado” dentro del proceso de profesionalización***

Finalmente, hemos querido destacar especialmente y como un epígrafe aparte la cuestión del cuidado dentro de la profesión. Respecto al mismo no podemos incluir numerosas matizaciones pero sí la demanda continua de los y las profesionales respecto a su necesidad, a incorporarlo como idea dentro de la cotidianidad. Este concepto se asocia, por una parte, con las mejoras profesionales para que garanticen el bienestar del profesional y, por otra, con cuestiones relacionadas con la protección emocional y la creación de situaciones, dentro del tiempo laboral, de ventilación de problemáticas que tocan a las entrañas de los y las profesionales pudiendo marcarles personalmente de forma clara. Se aprecia que ha de ser una temática que debiera comenzarse a abordar dentro de la formación inicial como temática de trabajo conceptual pero, fundamentalmente, procedimental. Del mismo modo, debiera de introducirse dentro del tiempo laboral, como parte integrante del trabajo profesional. Se aborda en la profesión de modos muy desiguales, en ocasiones puntualmente, aunque hay clara conciencia de su necesidad como sistema de protección y preservación de la lucidez en la intervención.

## **LAS LÍNEAS DE AVANCE Y LOS MODOS DE DESARROLLARLAS**

Un aspecto fundamental a tener en cuenta va a ser la continuidad de los resultados que se desprenden de esta Investigación y sus conclusiones, es decir, la socialización de las mismas en aquellos espacios en los que están las partes interesadas que han sido objeto y sujeto de la propia investigación.

En este orden de cosas, merece apartado especial la difusión en los siguiente niveles:

- De un lado, la devolución a las administraciones de los resultados y conclusiones del estudio, dado que las distintas administraciones, a saber, Gobierno Vasco, Diputaciones Forales y Ayuntamientos, son responsables de la protección a la infancia y la adolescencia, en la medida que son las promotoras de los diferentes servicios de carácter socioeducativo con los niños, niñas y adolescentes.
- Por otro, la investigación es de especial interés para la puesta en conocimiento del mundo académico universitario. De una parte, el proceso mismo de elaboración, incluye elementos innovadores que son merecedores de compartirse en aras a criterios de generosidad entre el sector académico e investigador; de otra, la composición del equipo investigador, que ha incluido de modo muy destacable a los y las profesionales del sector, algo igualmente nuevo en el desarrollo de otros estudios de características similares, también lo exige.

- Por último, son precisamente, estos últimos, los y las profesionales de la Educación Social también destinatarios de los resultados que emanan del estudio, en tanto que han sido, en alto grado, partícipes y protagonistas del proceso y hacia ellos y ellas ha de ir dirigido, con el fin de la mejora de los servicios que prestan a la ciudadanía.

Como apartado especial, debemos señalar, igualmente, un importante nivel de colaboración a estudiar en relación a los sindicatos y la patronal (estos último decisivos como gestores de servicios y agentes contratadores), que han promovido los diferentes Convenios de Intervención Social en Bizkaia, de los cuales el segundo, firmado en el mes de Julio, está en vigor desde su publicación en el BOB en Octubre. En él se expresan aspectos relativos a la formación continua y los espacios de reflexión que debieran ser contemplados en base a los resultados obtenidos en la investigación que nos ocupa.

### La administración pública

Como ya se ha dicho, son las administraciones públicas las garantes del sistema de protección a la infancia y la adolescencia y, con ello de los servicios de atención socioeducativa a la misma en desprotección. Es de ellas la responsabilidad del ajuste de dichos servicios a las necesidades de la realidad social.

Por otra parte, estamos ante un momento decisivo en la adecuación de los diferentes servicios de respuesta al objeto de la investigación por la puesta en marcha de la nueva Ley de Servicios Sociales que, en su desarrollo, va a generar la futura Cartera de Servicios que han de implementarse en toda la CAPV de modo universal, homogéneo y garantista en todo el territorio.

En la Comunidad Autónoma son, como es sabido, tres las administraciones responsables de la atención a la infancia y a la adolescencia en desprotección en sus tres niveles objetivos: la desprotección leve y moderada que recae en la local y la desprotección grave que debe ser respondida desde la administración territorial, siendo el Gobierno Vasco la guía para ordenar y para garantizar el desarrollo de los Servicios a partir de exigir la puesta en marcha de los mismos al resto de administraciones; además debe garantizar, a partir de la Alta Inspección prevista en la norma, su calidad, contenidos y cobertura desde el Mapa de Servicios.

Es pues una línea fundamental de avance en esta investigación la devolución de sus resultados y conclusiones a la Consejería de Empleo y Servicios Sociales, los departamentos de Acción o Política Social de las Diputaciones Forales y las secciones municipales encargadas de los Servicios Sociales de Infancia

- Encuentro con el Viceconsejero de Asuntos Sociales y los directores de Servicios Sociales y de Política Familiar y Comunitaria transmisión de

los resultados y de las conclusiones de la investigación. En el mismo, se aportarán ejemplares de este documento y se contrastarán aquellos aspectos que preocupan y que impliquen aquellos cambios esperados que se desprenden del estudio p.e. todo lo referente al reconocimiento de la formación continua.

- Envío de este producto final a los responsables de los departamentos de Acción y Política Social de las Diputaciones Forales de Araba, Gipuzkoa y Bizkaia. Este envío deja la puerta abierta al encuentro presencial en la medida en que se vea adecuado en cada caso.
- Igualmente, deben dirigirse los contenidos derivados de la Investigación a los departamentos dedicados a los servicios sociales, en sus secciones responsables de Infancia y Adolescencia, al menos de los ayuntamientos de las tres capitales vascas. El envío del documento final y la propuesta de su exposición “in situ” serán los pasos adecuados a seguir.

### El ámbito académico universitario

La Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao como la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Donostia, de la Universidad del País Vasco, han sido las promotoras y autoras junto al Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco de esta Investigación. La tradición de colaboración en el tiempo y el Convenio que regula los mecanismos de coparticipación entre ambas instituciones, son prueba reseñable de un cada vez mayor encuentro entre los profesionales de la educación y el profesorado encargado de la formación básica.

Es sabido que la producción referida a la intervención socioeducativa con niños, niñas y adolescentes es escasa y, más aún la que se construye desde el punto de vista educativo y socioeducativo, por lo que el proceso y resultado de esta Investigación puede suponer un hito para estudios posteriores.

Lo innovador del análisis a nivel metodológico, así como la participación de los profesionales en su elaboración, hablan igualmente de nuevas maneras de crear conocimiento, a la vez que se ayudan recíprocamente la academia y la profesión, una acercándose más a la realidad y la segunda dándole un mayor empaque al conocimiento adquirido

El momento en el que vive la universidad con la puesta en marcha de las nuevas titulaciones y, en concreto, el nuevo Grado de Educación Social, nos habla, igualmente, de una oportunidad que conduce, igualmente, a situaciones de mejora en calidad de la formación de los y las futuras educadoras sociales, por lo que la puesta en conocimiento de los resultados de la investigación a nivel interno de los responsables universitarios de la misma, contribuye al ajuste de la formación a impartir para que se acerque cada vez más a la realidad de la profesión y a las necesidades formativas para su desarrollo que pueden responderse desde algunas de las materias que se impartirán desde la formación básica de Grado.

También se considera importante el comienzo de una nueva línea de colaboración: la relativa a la impartición de formación más allá del ámbito universitario de una manera conjunta entre la universidad y los profesionales, es decir, convertirse en un referente tanto para colectivos del ámbito como para instituciones. La experiencia de unos junto con la aportación teórica del mundo académico puede construir equipos formativos de una alta calidad por la aportación mutua que ambos realizan.

Por último, en relación al ámbito universitario, se abre un horizonte nuevo para futuras investigaciones desde los diversos formatos y los intereses académicos de los y las tituladas. Adquiere especial relevancia este estudio por ser punto de partida tanto en relación al ámbito de intervención, la infancia y la adolescencia, desde el punto de vista socioeducativo, como en lo que se refiere a la metodología y la producción copartícipe entre la academia y la profesión.

La difusión a nivel universitario del proceso y del resultado de la investigación se plantea hacia los órganos de gobierno universitario, el profesorado y el alumnado.

En cuanto a los órganos de Gobierno de la Universidad, pensamos que es importante que este informe sea conocido por el Vicerrectorado de Investigación, responsable de las políticas en esta materia, por el de Desarrollo Científico y Tecnología, encargado de desarrollar la colaboración con las empresas y profesionales, y por último, del vicerrectorado de Calidad e Innovación.

Por otro lado, haremos llegar las conclusiones del estudio al decanato y Dirección de los dos centros implicados en la nueva titulación de Educación social: FICE y Escuela de Magisterio, de manera que pueda seguir sirviendo de referencia para el desarrollo de los nuevos títulos. Así mismo, se trabajará con este informe con las comisiones de la Titulación en ambos centros, de modo que pueda llegar también al profesorado que imparta la titulación.

La difusión al alumnado, se plantea hacerla en el marco del Practicum, ya que en este contexto se realizan encuentros con profesionales, contexto que puede ser adecuado para difundir este estudio.

### *Los y la profesionales de la intervención socioeducativa*

Ya queda dicho que, junto a la Universidad del País Vasco, como institución base de la producción científica desde su cometido, el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco ha sido co-protagonista de esta investigación. Dicha entidad, desde su encargo, ha motorizado y aportado desde muchos de sus miembros gran parte del contenido que ha dado pie a los resultados. En este sentido, el Colegio profesional, en respuesta a su encargo y su función ha sido relevante y, en cumplimiento de su responsabilidad de representación de los y la profesionales y, desde el servicio a la profesión y a la ciudadanía, ha formado parte de todo el proceso. Todo ello ha venido

dado en virtud al Convenio que entre ambas instituciones se tiene firmado y que, junto a otras muchas acciones, han permitido el trabajo conjunto y colaborativo y la mayor presencia de los y las profesionales en el mundo universitario.

Ya se ha comentado la importancia del modelo de grupo de trabajo que ha conformado la investigación, la participación del Colegio profesional, con dos profesionales dentro del equipo con carácter permanente, tanto en orientación, aporte de ideas, documentación, como en la producción y difusión de la misma, son un valor en sí mismo y contribuye a la mejora en calidad de los resultados acercando la realidad profesional, su conocimiento y su quehacer cotidiano al contenido del estudio.

A esto hay que añadir la importancia de los y las profesionales que, desde el propio formato de la investigación, han participado de modo importante en el desarrollo de la misma, el Consejo Asesor y los grupos de trabajo, todos ellos integrados por educadores y educadoras sociales, que, a la vez que los y las educadoras sociales entrevistadas en profundidad, han llevado a que se superen los cuarenta educadores o educadoras sociales los que han participado, posibilitando un mayor ajuste al contenido y ha supuesto una guía y orientación constantes que han dado cuerpo a las conclusiones del estudio.

Este hecho supone, así mismo, un elemento de mejora profesional dado que los conocimientos adquiridos en el desarrollo profesional, a veces intuitivos, y muchas otras contruidos en el quehacer cotidiano, encuentran un marco que eleva la categoría de estos saberes. Ni que decir tiene que el ser, el saber y el hacer profesional desde la experiencia son una fuente fundamental de construcción del conocimiento y el proceso y el resultado de la investigación son una prueba de ello.

En el ámbito profesional, así, es necesaria la puesta en marcha de un proceso de socialización de los resultados, en primer lugar como devolución a los y las educadoras sociales del producto final y, en segundo lugar, como avance profesional desde que permite la reflexión y el contraste de la realidad de la labor socioeducativa de cada día. Son muchas las conclusiones a las que el estudio llega, y que quedan reforzadas por el mismo, que son comentario recurrente en las preocupaciones de los y las profesionales. Así mismo, la difusión generalizada a los tres estamentos que nos referimos, permitirá la puesta en conocimiento de estas y, esperamos, contribuya a la respuesta de cada uno de ellos en tanto que los tres somos responsables de la mejora en calidad de la intervención socioeducativa de cara a la ciudadanía.

Las conclusiones a las que la investigación ha llegado son de vital importancia para los y las profesionales por lo que es necesario activar mecanismos de transmisión de las mismas, siendo esta una importante línea de avance de la propia investigación.

- Transmisión del proceso y las conclusiones en acciones propias del Colegio. En este sentido, se realizará una Exposición en la próxima e

- inmediata Acción Formativa que se va a desarrollar cuyos destinatarios son los y las educadoras sociales y puede hacerse en encuentros posteriores
- Devolución a las personas profesionales que han participado directamente en la investigación de las conclusiones de la misma, a la vez que pueden convertirse en transmisores de las mismas en sus diferentes espacios de trabajo e influencia.
  - Elaboración de un número monográfico del Boletín Gizaberri que se envía periódicamente a los y las colegiadas. En él se expondrán, de modo, resumido, los aspectos significativos del proceso y los resultados haciendo especial mención a los elementos colaborativos y las conclusiones a las que se ha llegado
  - Igualmente, tal y como lo ha hecho en sus dos números publicados, la revista anual Gizaberri Aldizkaria que se edita anualmente por el Colegio y que difundida tanto a los Colegiados como a los centros de trabajo de los y las Educadoras Sociales, la administración y la universidad, dedicará un espacio en su próxima edición, sobre todo, incidiendo en la información más concluyente.
  - Artículos en las Revistas de carácter especializado que se manejan desde la profesión que tienen un importante calado entre los educadores y educadoras del estado. Así se plantea la posibilidad de publicar el trabajo en la Revista de Educación Social de la Fundación Pere Tarrés y en la revista en formato digital RES, que se publica en Portal Eduso del Consejo General de Colegios. Puede materializarse esto a través de sendos artículos en ambas publicaciones. Esto no es óbice para que desde la demanda, tal y como se ha hecho en el caso de la revista interna del colegio de la Comunidad Valenciana, trasladar al resto de colegios del estado información relevante de la investigación y sus resultados.
  - Este informe final se incluirá en los medios digitales que el Colegio dispone, a saber, la página web del mismo y el Portal de la Educación Social Eduso del Consejo General de Colegios, que agrupa a todos los Colegios y Asociaciones Profesionales del estado español
  - Conformación de un Grupo de Trabajo en el marco colegial para la continuidad de la reflexión en relación con la protección de la infancia y la adolescencia y la intervención socioeducativa en este ámbito
  - Por último, entendiendo este proceso como un punto de partida, continuar, igualmente con una estructura común de avance entre el Colegio y la Universidad a través de grupos de trabajo, nuevas investigaciones, etc., todo ello dentro del Convenio que ambas instituciones compromete, siendo una más de las muchas acciones conjuntas que se llevan a cabo y en coherencia entre todas ellas.

La investigación concluye, entre otras cosas en la necesidad de aunar esfuerzos en relación a la intervención en el ámbito de la protección a la Infancia y a la

Adolescencia, e, igualmente, de defender el enfoque socioeducativo que, de modo contrastado a lo largo del tiempo, es fundamental en este ámbito. En este sentido, deberíamos estudiar la posibilidad de imbricar desde una estructura común tanto a los y las profesionales, a través de su Colegio, como a la Universidad y a la tercera parte implicada, a su vez fundamental, desde su responsabilidad y como gestora de los servicios a la ciudadanía que es la administración pública y a cada una de ellas, desde su competencia.

Es obvia la necesidad que tenemos unos y otros para el cumplimiento de nuestras funciones asignadas, pero, lo es más desde el encargo que la propia ciudadanía nos traslada día a día. En este orden de cosas, la conformación de un espacio de construcción trilateral sería un claro avance.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIRRE, Nerea (2007) Gizarte hezitzailea lanbidez: korapiloak askatu nahian. Tantak

(REFERENCIA)

ARANDIA LOROÑO, M. (1998) *El proceso de incorporación de los y las profesionales al campo de la educación de personas adultas. Su formación y desarrollo profesional*. Colección Tesis Doctorales. Leioa: Publicaciones de la Universidad del País Vasco/EHU.

CARIDE, J. A. (2002): Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*. 9. 91-125.

CASTEL, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ, I.; ARANDIA, M.; URIBEETXEBARRIA, A.; OTAÑO, J.; ALONSO, J.; BELOKI, N.; REMIRO, A.; AGIRRE, N.; URIGÜENA, N. (2006) *Aproximación al ámbito de la Infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-formación*. Comunicación presentado en el Congreso de Infancia maltratada celebrado en Noviembre del 2006 en Santander

HAURBABESA LANBIDE (2007) "La aventura de investigar juntos: una experiencia llena de futuro". Ponencia presentada en el Congreso de Valladolid sobre investigación acción participativa.

HAURBABESA LANBIDE (2008): El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca; artículo enviado a la Revista Española de Educación Comparada.

HAURBABESA LANBIDE. Fernández, Idoia; Otaño, Jesús; Arandia, Maite; Alonso, Josebe; Aguirre, Nerea, Remiro, Arantza; Beloki, Nekane; Uribe-Etxebarria, Arantza. (2007) La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro. Comunicación presentada en el 5º Congreso Estatal de Educadoras/educadores Sociales. "La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión". Toledo. Del 27 al 29 de septiembre de 2007-

IMBERNON, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Con formato: Color de fuente:  
Violeta

IMBERNON, F. (1997). *La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias*. En *Aula de Innovación Educativa*, 62, Junio, 40 a 43.

IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelon., Graó.

JONLOCH, A. (2002). *Educació i infància en risc*. Barcelona: Portic.

LISTON, Y.S. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.

PEREZ GOMEZ, A. (1992). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, J. Y PEREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

PÉREZ, A., BARQUÍN, J., ANGULO, J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.