

# TRABAJANDO DESDE Y PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL: HACIENDO CAMINO JUNTOS

VIII Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política.  
“Sociedad e innovación en el Siglo XXI”  
Bilbao, 10-12 de febrero de 2010

*Grupo **HAURBABESA LANBIDE:***

*<http://www.haurbabesalanbide.net>*

*Nekane Beloki, Arantza Remiro, Nerea Agirre, Jesús  
Otaño, Idoia Fernández, Maite Arandia, Arantza Uribe-  
Etxebarria, María José Alonso.*

## ***Trabajando desde y para la educación social: haciendo camino juntos***

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). Haciendo nuestra esta categorización de dimensiones descriptivas, el objeto de esta comunicación es, por un lado, analizar brevemente el estado de la profesión del educador y de la educadora social en el País Vasco, centrándonos, sobre todo, en el ámbito de la infancia desprotegida, dado que se trata del espacio profesional que más educadores sociales emplea y, por otro lado, analizar en qué medida la universidad está contribuyendo o puede contribuir al desarrollo de esta profesión.

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 una 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, como veremos a continuación; 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.

### ***El reconocimiento de la Educación Social en el País Vasco: un camino sin vuelta atrás.***

Durante la década de los setenta surgieron en nuestro territorio toda una serie de experiencias de carácter socio-educativo que pretendían dar respuesta a necesidades vinculadas al ámbito comunitario (Mendía, 1991). Estas iniciativas coincidieron, como

es sabido, con un momento de efervescencia política y social, con intencionalidad transformadora, en muchos campos de la vida pública, y, consecuentemente de la educativa. Estos impulsos socio-educativos se materializaron en tres grandes direcciones, en concreto, la infancia y adolescencia, los adultos y los colectivos sociales en general. Nos gustaría remarcar la óptica comunitaria que albergaban todas estas iniciativas, que entendían la educación como un compromiso activo con el cambio y la transformación social y la creación de condiciones para que la comunidad fuera protagonista de su propia historia. Autores como Paulo Freire y su pedagogía de la liberación eran referentes ineludibles para gran parte de aquellos agentes educativos.

En muy pocos años, favorecidos tal vez por el cambio político y los pequeños avances en la sensibilidad de la administración hacia “lo social”, los citados impulsos socio-educativos se van estabilizando y autorregulando hasta cuajar en tres grandes ámbitos que los autores identifican como la Educación especializada; la Educación de personas adultas y la Animación Sociocultural (Petrus, 1994; Quintana Cabanas, 1997; Parcerisa, 1999; Romans, 2000; Sáez, 2003; Pérez Serrano, 2004). No son ámbitos asimilables ni en su génesis, ni en su trayectoria sino que cada uno de ellos vino acompañado de estilos y “formas de hacer” diferentes, e incluso, con sus propios sistemas de acreditación y formación.

La educación especializada fue el rótulo de la acción educativa con la infancia y la adolescencia, un espacio de intervención de gran tradición al amparo de las políticas de protección de la infancia de las Diputaciones de Bizkaia, Nafarroa, Araba y Gipuzkoa desde finales del siglo XIX (Alonso, 1995). El franquismo puso un rumbo muy concreto tanto al tratamiento de la infancia como a la acción de las citadas diputaciones, situación que, al final de la dictadura, se va a ver reformulada tanto desde las nuevas concepciones pedagógicas (desinstitucionalización y normalización) como desde los recién estrenados espacios de poder político. Ante esta situación, el caso vasco presenta nuevas experiencias socio-educativas ya consolidadas durante la década de los setenta, entre las que encontramos: Hogares Nuevo Futuro (1977); familias sustitutas de la Fundación de Servicios Sociales Municipales del Ayuntamiento de Gasteiz (1977), núcleos familiares de Zorroaga del patronato de Beneficencia de Donostia, los pisos de la Asociación de Educadores Especializados de Gipuzkoa (1981), Hogares Municipales de Baracaldo, Pisos de Agintzari (1977), Hogar Saltillo (1951), y Hogares funcionales del IFAS (Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia) (Mendía, 1990).

Gran parte de estos profesionales, fueron “pioneros” en la búsqueda de su formación y capacitación. Ante la ausencia de procesos formativos específicos, se vieron obligados a acudir a programas profesionalizadores que se estaban desarrollando fuera de Euskal Herria. De este modo, conseguían algún tipo de acreditación profesional, que pudiera servir de aval de su trabajo educativo. Así fueron titulaciones referentes, con cierta oficialidad, las que se impartieron en el Centro de Estudios del Menor de Madrid y la Escuela Flor de Maig en Catalunya. Esta situación se prolongó hasta los años 90, momento en que la UPV/EHU pone en marcha el Diploma de Educación Social en el campus de Donostia. Los destinatarios de este plan formativo fueron los educadores y educadoras que estaban ya en ejercicio. Así mismo, en 1990 también se pone en marcha en la E.U. de Magisterio de Bilbao el Postgrado de Educación de Personas Adultas dirigido a profesorado en ejercicio, y con reconocimiento del Departamento de Educación Universidades e Investigación, ya que este curso habilitaba al profesorado para trabajar en los Centros de Educación de Personas Adultas, requisito necesario para ello. Nos encontramos ante los prolegómenos de la diplomatura universitaria en Educación Social. Nos encontramos ante los prolegómenos de la diplomatura universitaria en Educación Social. No podemos dejar de mencionar que en nuestro territorio también se impartían otro tipo de cursos, con menor relevancia respecto a la posibilidad de obtención de una acreditación académica universitaria, pero de gran calado formativo para los y las profesionales. Nos estamos refiriendo a los programas de formación que desarrollaron en aquel tiempo las Escuelas diocesanas de los tres Territorios Históricos.

A medida de que las citadas experiencias se iban asentando y extendiendo se fueron haciendo cada vez mayores las necesidades de encuentro y asociación de sus profesionales. Sus preocupaciones fueron, entre otras, la necesidad de conseguir el reconocimiento de su existencia como profesionales, la de intercambiar experiencias y el contraste de las prácticas que realizaban en respuesta a necesidades socioeducativas. Todos estos aspectos fueron contribuyendo al surgimiento de la profesión. La primera asociación de educadores sociales surgió en Bizkaia (1984), rápidamente se extiende a Gipuzkoa, Araba (1986) y en 1988 se constituye la Federación Vasca de Asociaciones Profesionales de Educadores/as Sociales del País Vasco en el que participó también Navarra. Posteriormente adopta una forma asociativa denominada Gizaberrri (principios de los 90) que pretende “defender y velar por los intereses y derechos de nuestros profesionales asociados y, por extensión, defender y velar por los intereses de la

profesión”. Gizaberry es un claro exponente de una emergente identidad profesional que se articula ya de modo colectivo, incluso antes de la existencia de una titulación oficial. El último paso de consolidación de este proceso de institucionalización es la creación del Colegio de Educadores y educadoras sociales el 22 de diciembre de 2003. Cabe reseñar que éste no ha sido un camino exclusivo ni peculiar nuestro, sino que se ha producido vinculado a otros semejantes a nivel de estado.

La elaboración del código deontológico del educador social constituye otro de los hitos importantes de este proceso de reconocimiento social de la profesión. Este fue un encargo de la Junta de Gobierno de ASEDES (Asociación estatal de educadores/as sociales) a la comisión de Código Deontológico (2002) que ha redactado el mismo inspirándose en el “Esbozo de Código Deontológico del Educador Social”, elaborado por profesionales vascos y la Universidad de Deusto a partir de 1995.

En lo que respecta a los marcos jurídicos, no hace falta insistir en la importancia de la aparición de la Diplomatura en Educación Social (Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto) en las universidades vascas (Deusto 1992 y EHU-UPV 1993) ya que supuso un salto cualitativo hacia el asentamiento profesional de la educación social, sobre todo en la Comunidad Autónoma Vasca.

En el ámbito autonómico la nueva Ley de Servicios Sociales (Ley 12/2008 del 5 de diciembre, sobre Servicios Sociales) recoge aspectos específicos que tienen que ver claramente con los elementos sustanciales de la intervención socioeducativa. Así el legislador señala al educador y a la educadora y al trabajador y a la trabajadora social como perfiles centrales en la intervención, en cada una de las unidades de base de atención social, cuya responsabilidad administrativa corresponde a los ayuntamientos. Esta ley puede suponer un nuevo paso significativo en el reconocimiento social de la profesión que tendrá que ser afrontado con un fortalecimiento de las dimensiones de producción de conocimiento teórico-práctico que analizaremos a continuación.

### ***La construcción de conocimiento en Educación Social***

El empeño que durante todos estos años han tenido que poner los educadores y educadoras sociales para hacerse un hueco en el mundo de las profesiones y consolidarse en el mundo laboral, ha supuesto echar un pulso a las siempre presentes amenazas de desprofesionalización y avanzar en un mundo cada vez más especializado y competitivo. Nuestra tesis es que el camino recorrido ha permitido a la profesión

adquirir un reconocimiento y un estatus social que hace pocos años no tenía. Ahora bien, esta lucha por la supervivencia ha tenido que discurrir de forma paralela al desarrollo de los indicadores cualitativos de la profesión, vinculados a la producción de conocimiento teórico-práctico, que, debido a estas circunstancias, goza de una salud más delicada.

En efecto, la práctica profesional cotidiana, el intercambio con "los otros" y la reflexión sobre la intervención han dado lugar a todo un cúmulo de saberes prácticos desde los que los educadores y educadoras han ido conformando un modo de hacer profesional. En este sentido, la importancia de los equipos de trabajo ha sido y es fundamental. Ahora bien, tal y como arroja la situación que hemos analizado en el País Vasco, nos encontramos por un lado, con distintos modelos de intervención, surgidos de incorporaciones conceptuales provenientes de otros campos científicos y entre los cuales han predominado los de carácter más terapéutico o psicológico en detrimento de modelos de naturaleza socioeducativa y comunitaria, que responden más a la trayectoria de la Educación social. Por otra parte, se observa también escasez de marcos metodológicos de trabajo claros, contrastados y comprobados que, en ocasiones, se ven sujetos incluso al arbitrio de propuestas realizadas por ciertos técnicos de las entidades cuando no por el responsable político de turno. Ello ha conducido a los profesionales a tener que realizar un sobreesfuerzo en la clarificación no sólo de las claves de la intervención socioeducativa, sino de la creación de los mismos procedimientos de intervención dentro de una realidad muy cambiante en cuanto a contextos y a necesidades sociales a las que hay que dar algún tipo de respuesta.

Estamos hablando, pues, de una profesión que lucha por su reconocimiento social a la vez que debe ir solventando su debilidad teórico-práctica a la que hemos contribuido, en buena medida, no sólo los propios educadores y educadoras sociales sino también y con evidencia, los llamados "académicos". Si el sector profesional ha puesto, fundamentalmente, su fuerza impulsora en la consolidación de una estructura común de funcionamiento, la universidad ha tenido que ponerla en la reconversión para la Educación Social de buena parte de su potencial docente.

Así, un breve repaso a la historia general de los departamentos implicados en la puesta en marcha de la formación inicial de los educadores y educadoras sociales nos muestra que la mayor parte del cuerpo docente e investigador había dedicado sus fuerzas al trabajo educativo e investigador dentro del campo escolar, respondiendo a la evidente necesidad social de reinventar la escuela postfranquista. No hace falta subrayar

el impacto que una ley como la LOGSE o temáticas como el bilingüismo, han exigido a los investigadores de la educación. La necesidad de penetrar, a partir de la organización de la titulación de Educación Social, en un vasto campo de actuación profesional ha exigido a los universitarios releer los marcos conceptuales contruidos desde contextos formales y realizar un ejercicio de transferencia y reconstrucción en el ámbito de lo social.

En este proceso el papel que, en el caso del País Vasco, han jugado las asociaciones profesionales primero y después el colegio profesional, ha ido cobrando poco a poco importancia a través, sobre todo, de la formación en prácticas, lo que ha facilitado establecer algunas bases para un futuro ensamblaje con el colectivo universitario. El Practicum en estos años ha constituido un mundo de encuentro incipiente, que ha permitido a la universidad su inmersión en una realidad extremadamente compleja y dinámica, la comprensión de la misma y de la cultura profesional; y, a las entidades contratantes y los profesionales a ellas vinculados ha supuesto, además de un reconocimiento de su hacer, un acompañamiento en el hecho de asumir la responsabilidad de la tutorización de los futuros educadores y educadoras sociales.

A pesar de esos pequeños acercamientos, el estar preponderante de la universidad en la sociedad se ha manifestado continuamente. Ésta desde su vinculación a la formación inicial, ha omitido claramente la historia de la profesión. Se ha comportado como una maquinaria de poder y de saber "experto" ante el sector profesional, a pesar de no estar especialmente relacionada con el campo de lo no formal. Este comportamiento lo hemos visto reflejado claramente en el tipo de respuesta general que se ha dado a las peculiaridades formativas que se habían ido conformando dentro del amplio espectro de la Educación social: nada de generar un sistema de acreditaciones oficiales, sólo bajo cuerda y a criterio individual. Como si comenzáramos de la nada y como si nada se hubiera realizado dentro del campo de la ahora ya Educación social.

Otra evidencia de la debilidad teórico-práctica a la que se enfrenta la educación social es la insuficiente producción científica, a pesar de la existencia de algunos manuales generales de educación social y pedagogía social, como indica Pérez Serrano (2004). Un ejemplo de ello tenemos en los datos que arroja la base de Teseo. Sin entrar en un análisis exhaustivo de los mismos, sí que hemos de decir que tras la introducción de los descriptores infancia en riesgo, infancia desprotegida, maltrato infantil, malos tratos en infancia, profesionalización, formación de educadores sociales, perfil de

educación social aparecen 202 entradas de las que, revisando exclusivamente las planteadas desde la educación, contamos escasamente con un 7% de investigaciones centradas en la intervención educativa en el ámbito de la infancia desprotegida. Además, la revisión de las convocatorias del CIDE y las I+D+I y las propias de la UPV/EHU y del Gobierno Vasco, arrojan cifras muy insignificantes de producción científica ligada al citado ámbito profesional.

La situación dentro de la Universidad del País Vasco es aún más preocupante. Desde el año 1991, año oficial de implantación del título, se han presentado 34 tesis, de las que sólo contamos, dentro del área educativa que estudiamos, con dos: una de ellas relacionada con la descripción de la situación de la protección a la infancia y maternidad desde un plano histórico y, la otra, relacionada con el desarrollo del Practicum. Frente a ese dato, encontramos otro también muy elocuente: 81 tesis centradas en diferentes aspectos relacionados con la escuela y el curriculum escolar en el mismo período. El número, en este caso, refleja un estado concreto de la producción científica.

El análisis de los objetos de estudio de las investigaciones centradas en la infancia desprotegida, tampoco nos permite sacar ninguna conclusión significativa, porque no se observa que esas temáticas de investigación sigan alguna pauta específica, ni tan siquiera una posible concentración mayor de preocupaciones en ciertos años, respondiendo a posibles flujos sociales. Nos encontramos, simplemente con un abanico de temáticas diversas. Esto nos hace pensar que la Universidad no ha conseguido consolidar líneas claras de investigación en el ámbito de la infancia que aseguren la producción de conocimiento sobre la misma. Aún estamos en mantillas y tenemos prácticamente todo por hacer en la investigación.

La carencia de un cuerpo teórico claro ha llevado a los profesionales de la educación social, a buscar en otras disciplinas científicas las bases en las que sustentar su práctica educativa. Una de las fuentes utilizadas de forma prioritaria es la psicología, que ha tenido y tiene una fuerte influencia en la forma de trabajo educativo de los educadores y educadoras en el ámbito de la infancia. Por ello, no es extraño encontrar proyectos con un carácter más terapéutico que educativo.

Ahora bien, sabemos que el hecho de que existan pocas investigaciones no es suficiente para justificar la escasez de producción científica. Es un dato más, aunque creemos que bastante significativo. Pero, también es importante el tipo de conocimiento que se ofrece a través de la investigación. Un análisis de los métodos de investigación utilizados nos aporta otro dato interesante. En la mayoría de los estudios

se utilizan modelos metodológicos cuantitativos ubicados en un marco de análisis de la realidad social y educativa positivista. En esto la Universidad y sus modos de situarse ante la producción científica han tenido mucho peso, de modo que ha primado un tipo de propuestas de investigación hechas desde la Academia, cuyos resultados son dirigidos al sector profesional, para su consumo o aplicación.

De ello son conscientes los profesionales de este campo, que se han sentido meros peones de obra y, aún más, en gestores de la educación y aplicadores. En conclusión, parece que disponemos en gran medida de equipos universitarios que utilizan prioritariamente métodos estadísticos, como medida objetiva de una realidad que a pesar de su complejidad, puede ser abarcada mediante la reducción cuantitativa. El tipo de conocimiento que ofrece, sin embargo, nos resulta insuficiente si lo que queremos es sustentar las prácticas educativas que tienen lugar hoy, en una sociedad tan cambiante y compleja.

### ***Nuestro planteamiento de trabajo: Avanzando juntos***

Esta lectura del estado de la profesión de los educadores y de las educadoras sociales nos llevó a un grupo de profesoras de la UPV/EHU vinculadas a la titulación de Educación social a reflexionar sobre cuál debería ser el modelo de referencia de cara al futuro, es decir, qué tipo de procesos debíamos de poner en marcha para favorecer la construcción de conocimiento en el ámbito en cuestión que, promoviera, a su vez, el desarrollo profesional de los educadores y de las educadoras sociales.

En este sentido, gran parte de la literatura científica (Beck, U., 1998; Guidens, A., 1993; Habermas, J., 1997; Freire, P. 1994, 1997) nos dice que ante realidades complejas (Morin, 1997) la mirada también ha de ser compleja y sobre todo interdisciplinar, superando las barreras que tan ficticiamente hemos ido manteniendo dentro de las disciplinas. La complejidad es el desafío, no la respuesta... Es una apertura teórica, una teoría abierta que requiere de nuestro esfuerzo para elaborarse.

Si esto es así, abarcar la compleja realidad de la educación social en general precisa de mirada, de modos y agentes diferentes. Exige “ver los hechos reales dentro de un contexto, dentro de una globalidad, multidimensionalidad y de su propia complejidad...tomando en cuenta los referentes culturales, los entornos sociales, los ambiente ecofísicos. Estos hechos deben ser vistos de una manera multidimensional o multidisciplinaria...” (Ramírez Eras, 2001)

De ahí, el valor que desde nuestro punto de vista tiene la creación de equipos interprofesionales. Este modo de afrontar la práctica profesional y la construcción del conocimiento en torno a la misma debiera de ser, en principio, un hábito en el modo de generar corpus científico.

Es en este contexto en el que se constituye el grupo de investigación HAURBABESA LANBIDE con el compromiso firme de hacer confluir el mundo académico y el profesional; de manera que en los últimos cinco años este grupo, o personas vinculadas al mismo, han puesto en marcha diferentes proyectos que quisiéramos destacar a continuación como ejemplos de trabajos colaborativos entre el mundo académico y el mundo profesional: un proyecto de investigación, el diseño del nuevo título de educación social y un proyecto de innovación educativa.

### ***1. Investigando juntos: “El contexto profesional de los educadores y educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida”<sup>1</sup>***

Creemos que la investigación, además de consolidar el corpus teórico de la profesión, es un modelo que contribuye al desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales (Imbernón, F., 2002). Reflexión y acción han de avanzar de modo articulado, sobre todo si lo que buscamos es contribuir a la realización de buenas prácticas, esto es, bien fundamentadas científicamente (Fernández y al, 2006). Hemos de tener presente que esto significa trabajar en la práctica de forma que desvelemos las contradicciones que en ella aparecen, problematicemos el conocimiento y examinemos las consecuencias sociales y políticas que tienen las decisiones prácticas que adoptamos.

Pero, ¿hemos de convertirnos todos en investigadores e investigadoras? No sabemos si ese es el término que hemos de emplear. Ahora bien, lo que sí tenemos claro es que articular la teoría con la práctica, la investigación con la acción hace más fuerte al corpus teórico y a la intervención, y aún más, construye “cultura profesional”. A los docentes universitarios nos permite formar a los futuros educadores y educadoras sociales con más solidez a la vez que éstos ganan en “autonomía profesional”.

---

<sup>1</sup> La investigación lleva el título “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas”, financiada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, finalizada en Julio de 2009. UPV05/124.

Avanzar en esta dirección nos exige a académicos y a educadoras y educadores sociales hacer un recorrido que nos conduzca a normalizar el trabajo interprofesional, y a incorporar la indagación como fuente de preguntas y respuestas que hemos de dar a la cotidianidad del quehacer educativo.

Por lo tanto, desde su génesis, han sido tres las motivaciones principales de esta investigación: 1. 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. El hecho de que esta investigación y el diseño del nuevo grado de Educación Social discurrieran sincrónicamente ha sido una oportunidad para plantear el currículum bajo nuevas perspectivas; 2. Ir superando la separación entre los mundos académico y profesional. Si hablamos de una universidad de mayor calidad, la relación y el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y los agentes y agencias de Educación Social en la configuración tanto de la formación como de la investigación se nos impone de modo evidente. 3. El ámbito profesional de la infancia desprotegida presenta una rica realidad para la investigación. Es un campo cada vez más amplio y complejo, dado que las políticas de intervención en la protección de la infancia se han ido multiplicando tanto en lo concerniente a la asignación de recursos financieros como en la creación de mecanismos de intervención socioeducativa; 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.

Al hilo de estas motivaciones y asunciones las hipótesis de trabajo han sido tres, 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 el ámbito de la infancia.

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, es una clave fundamental para impulsar cambios coherentes y eficaces.

Lo expuesto hasta el momento nos obligó a operar, en coherencia, tanto en la conformación del equipo de investigación como en el diseño y desarrollo del proceso. Así, constituimos un equipo mixto de ocho personas, seis profesoras universitarias de departamentos distintos de la UPV/EHU y directamente relacionadas con la Educación social y un educador y una educadora, vinculados al Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV). Como equipo, enmarcamos la investigación en planteamientos teóricos relacionados con la pedagogía crítica y con la metodología comunicativa crítica. Compartimos la convicción de que solamente el trabajo cooperativo entre quienes se responsabilizan de la formación y de la investigación (universidad) y de quienes están en la práctica (profesionales) nos puede conducir a una formulación más acertada de la realidad y, además, proporcionar certezas para establecer líneas de avance tanto en la investigación como en la formación de educadores y educadoras sociales.

El proceso de estudio ha mantenido como horizonte tres grandes objetivos:

I. Analizar, mediante la concreción de un mapa comparativo, la situación de la infancia desprotegida en el País Vasco.

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

III. Identificar las prácticas que permiten avanzar formativamente dentro de la profesión y en el trabajo entre universidad y red de agencias y agentes de educación social.

En definitiva, el estudio del contexto profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de infancia desprotegida en la CAPV, nos ha conducido a penetrar en una realidad en la que interactúan de manera dialéctica elementos institucionales y políticos (¿Cómo afronta la administración pública la protección de la infancia? ¿A qué intereses se ve sujeta? ¿Qué tipo de políticas que impulsa? y ¿en qué elementos de los

contextos profesionales concretos se proyecta?), y, elementos de carácter práctico, contextual, cultural y subjetivo en los que se desenvuelven día a día los profesionales que trabajan con la infancia desprotegida (¿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?). De este contraste crítico, que no es sólo reflexión sistemática sino también acción cooperativa y conjunta entre la universidad y los profesionales, se han ido materializando y proyectando cambios que intentan superar la brecha entre la teoría y la práctica.

Ya hemos adelantado nuestra orientación pedagógica crítica y comunicativa (Beck, 1998; Habermas, 1987-1988; Freire, 1990, 1997; Flecha et al. 2006) porque mantiene como principios reguladores del proceso el diálogo, la participación y la implicación responsable de todos los actores en cada una de las fases de la investigación. Es por ello, que todas las personas que han formado parte directa e indirectamente en este proceso han sido consideradas con capacidad de elaboración e interpretación de la realidad, tal y como postula este tipo de perspectiva y metodología.

Hablar de metodología comunicativa dentro de la investigación no es sólo una cuestión de palabras sino que se han de conformar las maneras en que la comunicación, entendida desde las claves de horizontalidad y de incorporación de todas las voces a lo largo de todo el proceso, se haga real y esté presente bien en maneras de hacer, bien en estructuras organizativas que se creen, bien en herramientas que se configuren... No sólo es una cuestión actitudinal sino también procedimental, además de conceptual. Proyectar dentro de un proceso de investigación la idea de comunicación con sentido de diálogo (inspirándonos en autores como Freire, Habermas, Beck ya citados) tiene que ver con avanzar en la ruptura de los desniveles metodológicos que tradicionalmente han existido y existen dentro del mundo de la investigación. Porque no olvidemos que el conocimiento no deja de ser una construcción colectiva y es sólo desde la plasmación de lo colectivo dentro del diseño y desarrollo de una investigación como podemos penetrar con sentido en el entendimiento de las realidades educativas y sociales que queremos investigar.

Las implicaciones éticas que hemos asumido como investigadores críticos, quedan asimismo patentes en la consideración de las personas y organizaciones que van a participar como iguales (desde una relación horizontal y no como meros objetos proveedores de información relevante) y como agentes corresponsables a la hora de

construir pensamiento y acción en torno al objeto de estudio. Esta corresponsabilidad ha operado en la práctica a través de tres mecanismos, que trabajan a modo de cascada:

- El equipo mixto de investigación al que ya hemos aludido.
- El consejo asesor, grupo estable de cuatro profesionales, vinculados a diferentes ámbitos de la intervención socioeducativa con menores, con el que se ha contrastado el diseño del proceso y de los instrumentos, ha realizado la validación de los resultados parciales y finales y ha reorientado las direcciones del trabajo en su globalidad, siempre según criterios consensuados y derivados de su sentir y su saber profesional.
- El sitio Web de la investigación (<http://www.haurbabesalanbide.net>), que fue concebido como un espacio de difusión del conocimiento, de comunicación, de intercambio y creación de debate dentro del sector profesional. Sin embargo, no ha dado todos los frutos que esperábamos, ya que la participación ha sido muy escasa y se ha limitado a ser un lugar informativo.

El diseño metodológico se ha desarrollado en dos fases, ambas con tres momentos claves de producción, contraste y difusión: la primera centrada en el análisis de la situación de la infancia desprotegida en el País Vasco y en la segunda fase hemos tratado de determinar las condiciones profesionales de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida e identificar las prácticas que permiten avanzar en el trabajo entre universidad y red de agencias de educación social.

## ***2. Diseñando conjuntamente la formación inicial de los futuros educadores sociales y de las futuras educadoras sociales***

A este respecto quisiéramos destacar el planteamiento de trabajo y funcionamiento que hemos mantenido en la diplomatura de Educación social de la UPV/EHU y, en concreto, en la E.U. de Magisterio de Bilbao, a la hora de diseñar el nuevo título adaptado a las exigencias de Bolonia, así como el proceso que hemos seguido.

Como bien sabéis, la universidad se encuentra sumergida en un proceso de cambio hacia la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. El objetivo es conseguir la equivalencia entre los estudios a nivel europeo de modo que cualquier titulación obtenida en una universidad de un estado pueda ser validada en otro país. Uno de los cambios más importantes derivados del acuerdo de Bolonia, en el que los estados se

comprometieron con esta convergencia, se refiere a la desaparición de las dos categorías de títulos universitarios existentes hasta ahora, Diplomaturas y Licenciaturas, que se unifican en una sola categoría llamada Grado, con una duración de cuatro años. La conversión de las Diplomaturas en títulos de Grado permitirá el acceso de los nuevos titulados a estudios de Tercer ciclo, Doctorados y Masteres, hasta ahora vedados a los diplomados. El otro cambio importante de la nueva propuesta es el que afecta a la concepción de las materias o asignaturas, que pasan a centrarse en la obtención de competencias académicas, humanas y profesionales, cambiando sustancialmente el papel asignado a los principales actores de la enseñanza, profesores y estudiantes. Se trata de una concepción distinta del proceso de enseñanza–aprendizaje que otorga un mayor protagonismo al alumnado y sitúa al profesorado básicamente como facilitador de los aprendizajes.

Así, en el curso 2006-2007 el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV-EHU inició los programas IBP (Programas para el Impulso de la Innovación en la Docencia). El objetivo de estos programas era impulsar y apoyar a grupos de profesorado en la elaboración de las propuestas de las titulaciones. La realización de esta tarea suponía adaptarse a las exigencias del EEES, así como una puerta a la reflexión y a la innovación docente. La Junta de Escuela de la E.U. de Magisterio aprobó la participación en el programa IBP el 20 de diciembre de 2006; de manera que en los distintos centros se crearon comisiones para elaborar las “Propuestas de Títulos” siguiendo las directrices del documento del MEC de 21 de Diciembre de 2006, con las modificaciones derivadas del Borrador de Real Decreto por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, de 26 de Junio de 2007.

La comisión para el diseño de la titulación de Educación Social de Bilbao se constituyó el 30 de Marzo de 2007 y sus dos primeras decisiones fueron adoptar un acuerdo sobre el procedimiento de trabajo y ampliar el equipo inicial (formado básicamente por profesorado, algún estudiante y un par de asesores de la Cátedra de Calidad y del Servicio de Apoyo a la Docencia) para dotarle de mayor representatividad social y, sobre todo, para incluir todas las voces que tienen que aportar su pensamiento a esta tarea. Para nosotros era muy importante que el nuevo plan de estudios estuviera sustentado en un acuerdo, lo más amplio posible, entre los distintos sujetos y agentes vinculados al campo de trabajo de la Educación social. Por ello solicitamos al Colegio

de Educadoras y Educadores del País Vasco –Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa– que se incorporara al grupo de trabajo con carácter estable para aportar la voz y la experiencia de los y de las profesionales.

Respecto al procedimiento de trabajo de la comisión hay que decir que hemos priorizado los siguientes aspectos:

- Crear, en todo momento, un proceso comunicativo interno y externo, generando un proceso de trabajo transparente, reflexivo y de equipo; trabajando dentro de la escuela no como una isla apartada del resto de las personas de la titulación, sino compartiendo lo que íbamos haciendo (se elaboró una guía de difusión del IBP1, se informó a los departamentos en varios momentos del proceso y se ha concretado un proceso de socialización); trabajando de modo coordinado con el equipo de Ibaeta a fin de ir debatiendo y consensuando todo el proceso (hemos ido aportando alternativamente ideas, contrastándolas y llegando a acuerdos de acercamiento de posturas, aunque no siempre a gusto de todas las personas); compartiendo y generando un trabajo colectivo con las personas de la titulación, a fin de construir lenguaje común sobre el diseño del título y sobre el sentido de las decisiones que hemos tomado en el proceso; consensuando unas normas básicas para el buen funcionamiento del grupo y para facilitar la toma de acuerdos entre todos/todas.
- Incorporar las voces de todos los y las agentes implicados consolidando un equipo de trabajo compuesto por representantes del profesorado, alumnado y del colegio profesional; recogiendo las percepciones de distintos empleadores, tutores/tutoras de Practicum, profesorado vinculado a la titulación, alumnado en Prácticas y antiguos alumnos y alumnas a fin de conocer los valores y lagunas de la titulación en curso y los aspectos que, a su juicio, debieran de cambiar en el nuevo grado; asentando una relación de trabajo interinstitucional de cara al futuro (Universidad y mundo profesional a través del Colegio profesional y de las diversas entidades colaboradoras).
- Realizar un trabajo reflexivo para construir un diseño del nuevo grado innovador, acorde con las claves de la sociedad del conocimiento superando la tentación de rellenar únicamente el protocolo a presentar centrándonos en el análisis de los temas nucleares del cambio; debatiendo internamente, y junto a la comisión de Educación social de Ibaeta, los significados que damos a los

conceptos eje sobre los que se ha construido el título, y consensuarlos (módulo, competencia, interdisciplinariedad, denominación y secuencia de los módulos, actividad interdisciplinar del módulo, coordinación del título).

- Mantener una relación entre los diferentes títulos de educación. A iniciativa de la comisión de Educación social, tanto de Bilbo como de Donostia, se ha impulsado la realización de una serie de *reuniones de intercambio* con representantes de Magisterio y de Pedagogía, con el propósito de poder llegar a acuerdos sobre las materias básicas de los títulos de Educación. Se ha realizado con Pedagogía, fundamentalmente por el empuje del centro FICE de Donostia, y no ha sido posible realizarlo formalmente con Magisterio dada su evolución rápida y los acuerdos concretos que ya tenían entre las escuelas. Ha sido una parte compleja puesto que los procesos seguidos por cada una de las titulaciones han sido muy distintos.

En todo momento hemos sido conscientes de que el nuevo diseño de la titulación representaba una oportunidad de enorme relevancia para la profesionalización a la que teníamos que contribuir proyectando un currículo formativo que apoyara un tipo de socialización profesional acorde al dinamismo social, científico y tecnológico al que ya hemos aludido y que incorporara la dimensión de trabajo colaborativo entre la universidad, el sector profesional y la sociedad en general. La realidad social nos reclama la necesidad de formar este tipo de profesionales y nosotros, en concreto, contamos con una importante trayectoria de trabajo conjunto entre la universidad y los representantes del sector profesional, que nos ha permitido dar forma al trabajo teórico/práctico que venimos desarrollando. El camino realizado evidencia que nos necesitamos no sólo a la hora de afrontar la formación inicial de los futuros profesionales sino también a la hora de encarar la formación continua del sector profesional y a la hora de generar conocimiento científico sobre la Educación social. Éste es el interesante reto que tenemos por delante.

El camino no siempre ha sido fácil. Entre los obstáculos que hemos tenido que superar podríamos destacar los siguientes:

- El modo individualista y centrado en nuestras áreas que manteníamos como punto de partida, para poder abrirnos a otras perspectivas y modos de ver la educación desde otras áreas. Esto ha generado múltiples debates y nos ha

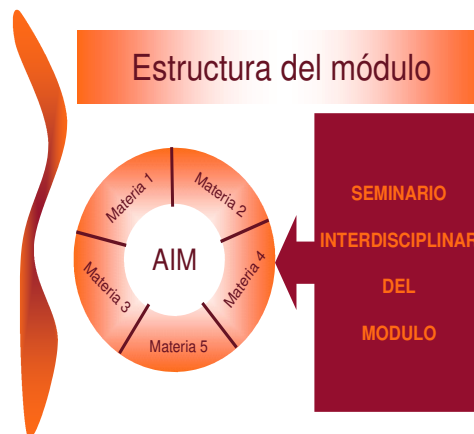
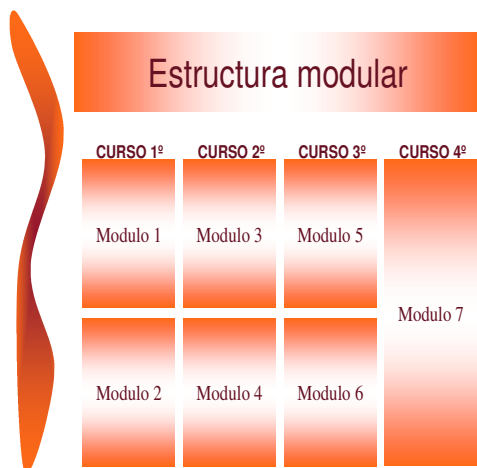
atascado, en ocasiones. Para superarlo teníamos como norma propia del grupo la siguiente: en el momento en que estuviéramos en un punto espinoso del que no podíamos salir, dejábamos la cuestión para reflexionarla más detenidamente y abordarla en un momento posterior.

- Constatar que para que un proceso colectivo tan grande pueda tener éxito precisa de ciertas renunciaciones, necesarias para buscar puntos centrales y esenciales de encuentro y acuerdo. Siendo esto muy complejo, ha sido un camino que hemos tenido que realizar.
- Dejar de pensar sólo en términos de mi área para abrirnos mínimamente a las de los demás, ver su sentido y conseguir hablar en términos de “nosotros” y “nuestra titulación”.

El proceso también ha tenido sus valores, entre los cuales podemos destacar los siguientes:

- Trabajar con personas muy distintas, llegar a entendernos y construir un diseño de título, con sentido colectivo.
- Creer que no sólo es posible sino que es más rico trabajar dentro del marco de un equipo interprofesional puesto que:
  - a) se cuenta con un espacio para debatir, contrastar, intercambiar y proyectar,
  - b) tiene un efecto positivo sobre nosotros mismos y lo que hacemos,
  - c) se ven formas distintas de trabajo con lo que el aprendizaje profesional es permanente,
  - d) la calidad de los procesos y productos es infinitamente mayor y mejor porque las potencialidades de cada persona se ponen al servicio del grupo y del trabajo del mismo...

Y el resultado ha sido un título con estructura modular, tal y como se puede observar a continuación:



### Los siete módulos

Módulo 1	DÓNDE	Los Contextos de la Educación.
Módulo 2	QUIÉNES	Las Profesiones educativas.
Módulo 3	POR QUÉ Y PARA QUÉ	Fundamentación de procesos educativos.
Módulo 4	QUÉ HACE	Planificación, gestión y evaluación de programas socioeducativos.
Módulo 5	SENTIDO	Dinamización social y perspectiva comunitaria
Módulo 6	CÓMO	Intervenciones socioeducativas
Módulo 7	ACCIÓN Y REFLEXIÓN	Desarrollo Profesional y práctica socioeducativa

Queda mucho trabajo para el futuro. Creemos que debemos apoyar, mediante el desarrollo del título, el cambio cultural de la universidad transitando: de formas individualistas a modos más colaborativos de trabajar; de la enseñanza transmisiva a modos de aprendizaje reflexivos y participativos; de las fronteras disciplinares estrictas a modos interdisciplinares de trabajo, incluso transdisciplinares; de modos comunicativos unidireccionales a otros bidireccionales... Hay que desarrollar el título, tal y como está conformado, generando entre todos los implicados un trabajo real de equipo. También será importante ir trabajando en los aspectos metodológicos: contrastando, intercambiando y aprendiendo nuevas metodologías (estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, técnicas activas...) para ofrecer un abanico de modelos diferentes de aprendizaje participativo; así como profundizar en el sentido de la evaluación y en el modo de abordarla dentro del nuevo título. En definitiva, debemos

trabajar para desarrollar un proyecto formativo innovador y generador de formas de aprendizaje reflexivas, críticas y participativas; trabajando conjuntamente con el mundo profesional tanto en la formación inicial como en la continua, y en la investigación e intentando mantener iniciativa y dinamismo tanto dentro de la titulación y del centro como en la relación con otros centros, titulaciones y entidades profesionales.

### ***3. Innovando juntos: “La formación práctica del futuro profesional de la educación social en el marco de la investigación-acción”***

El Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU, mediante las convocatorias de Innovación Educativa pretende potenciar aquellas iniciativas que el profesorado esté dispuesto a llevar a cabo y que se orienten fundamentalmente a promover acciones para la innovación educativa. El proyecto que presentamos fue aprobado por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU en la convocatoria del bienio 2008-2010, en el que se valoraron positivamente aquellos proyectos que garantizaban una interdisciplinariedad de los participantes.

Partiendo de una concepción interdisciplinar del grupo de trabajo y centrándonos en el Practicum constituimos un equipo de trabajo formado por profesoras universitarias de diferentes departamentos que tutorizamos el Practicum, una alumna de la diplomatura de Educación social y tres educadores sociales que desde sus entidades también tutorizan al alumnado de prácticas de la diplomatura.

Este proyecto de innovación surge ante la inquietud en torno al modelo de formación con el que estamos trabajando actualmente en el Practicum de la titulación de Educación Social en la E.U. de Magisterio de Bilbao, con el objetivo de introducir elementos de mejora y cambio, que den respuesta a las necesidades formativas que tienen los futuros profesionales de la Educación Social para adquirir las competencias demandadas por la Sociedad de la Información en el Siglo XXI.

El Libro Blanco de la Educación Social, así como diferentes estudios, investigaciones sobre la formación del profesional de la Educación Social, insisten en la necesidad de aumentar y mejorar la formación inicial práctica de estos futuros profesionales. Atendiendo a estas indicaciones, con este proyecto pretendemos reflexionar sobre las cuestiones metodológicas y de la evaluación del Practicum que se viene realizando en

nuestro centro, para avanzar en su redefinición desde el marco de las competencias profesionales propias del educador social.

El Practicum es una asignatura troncal de esta titulación que tiene una relevancia especial porque permite:

1. Acceder de forma reflexiva y crítica al conocimiento de la realidad profesional tanto en lo que de diverso como de común tiene respecto a objetivos, funciones, competencias, cultura, etc.
2. Proporcionar una experiencia de intervención que posibilita contrastar el conocimiento teórico-práctico adquirido en el proceso de formación seguido hasta el momento con la realidad profesional, con el conocimiento de sí mismo como profesional y con el ámbito de intervención.

Además, es importante destacar que el Practicum es una asignatura interdisciplinar e interinstitucional, en tanto en que en este Practicum están implicados todos los departamentos con carga troncal en la Titulación, así como una enorme pluralidad de instituciones (públicas, privadas, concertadas...) y de agencias socioeducativas que trabajan en los distintos ámbitos de la intervención socioeducativa (menores en situación de riesgo, discapacidades, mujeres, drogodependencias, tercera edad, minorías étnicas...). Esta realidad tan diversa, compleja y cambiante exige necesariamente una revisión permanente tanto del contenido, como de la metodología y de la evaluación, así como de la propia organización del Practicum.

El equipo de este proyecto de innovación está compuesto por seis profesoras de la UPV/EHU, adscritos a los departamentos que tutorizan el Practicum de Educación social en la E.U. de Magisterio de Bilbao, es decir: Didáctica y Organización Escolar, M.I.D.E, Psicología Evolutiva y de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Sociología, una de ellas novel.

También contamos en el equipo con una alumna de tercer curso de Educación social que está cursando el Practicum y que, además, es la representante del alumnado en la comisión de Prácticas de Educación social de este centro.

Y, por último, nos parece de sumo interés que profesionales de la Educación social de distintos ámbitos (tres en concreto) formen también parte de este equipo de trabajo. Evidentemente se trata de profesionales que han tutorizado y tutorizan a nuestros alumnos y a nuestras alumnas de prácticas en sus centros correspondientes.

Por lo tanto, se trata de un grupo formado por los diferentes agentes que participamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Practicum: tutores de la universidad, tutores de los centros de prácticas y alumnado.

De momento, poco podemos decir en torno a este proyecto, ya que todavía no ha finalizado. Se trata de un proyecto que nos está dando la posibilidad de crear conocimiento en torno al Practicum de una manera conjunta entre los tutores de la universidad y los tutores de los centros de prácticas. Hasta ahora la colaboración entre nosotros se ceñía sobre todo a cuestiones de organización y, en este sentido, este proyecto está suponiendo un salto cualitativo importante.

Evidentemente no es un camino fácil, sobre todo, porque en numerosas ocasiones el lenguaje que utilizamos no es el mismo y, por lo tanto, hay momentos en los que nos puede costar entendernos; pero tal y como comentó una de las educadoras sociales en una de las reuniones “llama la atención que las problemáticas que tenemos sean tan parecidas...utilizamos palabras diferentes, llamamos a las cosas de manera diferente, pero estamos hablando de lo mismo”.

### ***Nuevos rumbos y algunas certezas ¿qué creemos que tenemos que hacer?***

A lo largo de este documento hemos intentado reflejar la importancia que para nosotras y para nosotros tiene el que la universidad y el sector profesional avancen conjuntamente, ya que nos llevará a:

- Fortalecer la formación inicial y empezar a desarrollar las claves para la proyección de la formación continua; explorando las potencialidades formativas que pueden tener asignaturas como el Practicum, por ejemplo, tanto para los profesionales, como para los docentes universitarios como para el alumnado en formación.
- 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 tienen 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 y educadoras sociales en los equipos de investigación. Tiene que existir mayor permeabilidad. Esto 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 (novelas, educadores y educadoras sociales...) a los procesos de investigación abre la puerta a un aprendizaje intenso y especializado en investigación que se debiera de acreditar.

## *Referencias bibliográficas*

- ALONSO OLEA, E.J. (1995) La política presupuestaria de la Diputación de Vizcaya.1876-1936". Cuadernos de Sección. Historia y Geografía. Nº .23 Pág.: 207-241
- BECK, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- CAMPILLO, M., BAS, E. y SÁEZ, J. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. En Pedagogía social: revista interuniversitaria. Nº 11, 165-213
- CARIDE, J. A. (2002): Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado. 2002, nº 9. 91-125.
- CARR, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Laertes: Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS ,S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca
- FERNANDEZ, I. y ARANDIA, M. (2004): Hezkuntzako ikerkuntza partaidetasunaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraldatuz. Bilbo: UEU.
- FLECHA, R. (2006). El modelo comunitario de la convivencia. Ponencia presentada en las Jornadas de Adarra sobre convivencia. Bilbao. Noviembre
- FLECHA, R., GÓMEZ, J. SÁNCHEZ, M.; LATORRE, A. (2006). Metodología comunicativa crítica. Barcelona: Hipatia.
- FREIRE, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1997b). Pedagogía de la autonomía. Madrid: Siglo XXI editores
- FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Madrid, Paidós.
- GARCÍA, J.M., GRECA, I.M., MENESES, J. (2008). Comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente en Enseñanza de las Ciencias. En Revista electrónica de enseñanza de las ciencias. Vol. 7, Nº 2.
- GARCÍA MOLINA, J. y SÁEZ CARRERAS, J. (2004). El estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. En Pedagogía social: revista interuniversitaria. Nº 11, 135-163
- GIDDENS, A. (1993). Las consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza
- GÓMEZ, J.; FLECHA, R.; de la TORRE, A. Y SÁNCHEZ, M. (2006). Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure.
- HABERMAS, J. (1997). Teoría de la Acción Comunicativa. 2 Vol. Madrid: Taurus
- HAMMER, D. y WILDAVSKY, A (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Historia y fuente oral, 4, 23-61
- HAURBABESA LANBIDE (2006). Aproximación al ámbito de la Infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-formación. Comunicación presentada en el Congreso de Infancia maltratada celebrado en Noviembre del 2006 en Santander.
- \_\_ (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.

- \_\_\_ (2009). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca. REEC –Revista Española de Educación Comparada-, Nº 15
- \_\_\_ (2009). Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Comunicación presentada al XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona, 30 de Junio y 1 de Julio. Publicado en las Actas del Coloquio: Universidad Pública de Navarra, Vol II, pp. 463-477
- \_\_\_ (2009): Educadores y educadoras sociales: hacia una cultura profesional asentada en la colaboración y el trabajo en red. 5º AIEJI XVII World Congress. “The Social Educator in a globalised world”. (Copenhagen, Denmark, 4-7 May 2009).
- \_\_\_ (2009): Gizarte hezitzaileen praktika profesionalaren testuinguru instituzionala. Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko hezkuntza aldizkaria, Vol.21, Nº2, 127-155.orr.
- IMBERNON, F. (1994). La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- \_\_\_ (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. En Aula de Innovación Educativa, 62, Junio, 40-43.
- \_\_\_ (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó.
- LISTON, Y.S. y ZEICHNER, K.M. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata/Paideia.
- LÓPEZ AROSTEGI, R. (1995). El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzza.
- MENDÍA, R. (1991). Los orígenes del educador social: aproximación histórica en Euskadi. En RODRIGUEZ, I (coord.). El educador social. Presente y futuro. Bilbao: GEUK
- MONTERO, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. En: Educar Barcelona, n. 30, primer semestre; 69-89
- MORIN, E. (1997). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- PARCERISA, A. (1999). Didáctica de la Educación Social, Barcelona: GRAO.
- 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 GÓMEZ, A., et. al. (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). Pedagogía social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea
- PETRUS, A. (1994). El educador social y el perfil del educador social. En SAEZ CARRERAS, J. (coord.). El educador Social, Murcia: Universidad.
- PLANELLA, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. En Revista Catalana de Pedagogía Vol. 2 (2003), p. 13-33. Ed. Societat Catalana de Pedagogía.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social, En PETRUS, A (coord.). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel. Pág. 67-91.
- RAMÍREZ ERAS, A.M. (2001). Paradigma de la interculturalidad. En Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, no. 26, Mayo.
- VILLANUEVA PASCUAL, J.C. (Consultado el 9 de Junio de 2007). Sobre la

complejidad en torno a Edgar Morin.  
[www.nonopp.com/ar/filos\\_educ/00/morin\\_complejidad.htm](http://www.nonopp.com/ar/filos_educ/00/morin_complejidad.htm)

RIERA, J. (1998). Concepto, formación y profesionalización de, el educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Valencia: Nau LLibres.

ROMANS, M y otros. (2000). De profesión: educador/a social. Barcelona: Paidós.

RUÉ, J. BALAGUER, L. y otros (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. En REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, Nº 1, 403-411

SAEZ, J. (2003). La profesionalización de los educadores sociales. Barcelona: Gedisa.

SÁEZ CARRERAS, J (2003). De la formación a la profesionalización. En Cuadernos de Pedagogía, Nº 321, 55-59

SAEZ CARRERAS, J. (2004). La Profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora. Madrid: Dykinson, DL.

SAEZ CARRERAS, J. y MOLINA, J.G. (2006). Pensar la educación social como profesión. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ, A. Y BOIX, J.L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. En Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 11, Nº 2.

SHÖN, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza aprendizaje de los profesionales. Madrid: Paidós.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquía, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

VEZUB, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 11, Nº 1

### *Fuentes electrónicas*

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. 2/12/2009  
<http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.

CREA (Centre of research in theories and practices that overcome inequalities). Metodología comunicativa crítica. 2/12/2009  
[http://www.pcb.ub.es/crea/es/metodologia\\_es.htm](http://www.pcb.ub.es/crea/es/metodologia_es.htm)

LEY DE SERVICIOS SOCIALES, 12/2008, del 5 de Diciembre.  
[http://www.euskadi.net/cgi-bin\\_k54/bopv\\_20?c&f=20081224&a=200807143](http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?c&f=20081224&a=200807143)