

GIZARTE HEZITZAILESEN
EUSKAKO ELKARTEA
COLEGIO DE EDUCADORAS
Y EDUCADORES SOCIALES
DEL PAÍS VASCO

GHEE
CEESPV



HBL



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CONTEXTO PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA DESPROTEGIDA

Resumen de Informe de Investigación

CONTEXTO PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA DESPROTEGIDA

Resumen del Informe de investigación
financiado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, finalizada en Julio de 2009. UPV05/124.

GRUPO HAURBABESA LANBIDE

Idoia Fernandez(dir), Nerea Agirre, Maria José Alonso, Maite Arandia,
Nekane Beloki, Jesus Otaño, Arantza Remiro, Arantxa Uribe-etxebarria.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO- COLEGIO PROFESIONAL DE EDUCADORES Y
EDUCADORAS SOCIALES DE EUSKADI

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: RELACIÓN ENTRE EL MUNDO ACADÉMICO Y EL PROFESIONAL

En este documento presentamos un resumen del Informe de investigación que se ha desarrollado, durante tres años en el País Vasco, en torno al contexto profesional de las educadoras y los educadores sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida. Su finalidad ha sido *impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito en cuestión, como en lo que compete a la formación inicial y a la formación continua.*

Los motivos que han impulsado este trabajo son tres fundamentalmente. En primer lugar, la convicción que teníamos de la necesidad de que la universidad tuviera un conocimiento profundo de la complejidad y rápida evolución de este ámbito, de cara a la articulación de los currícula formativos tanto en la formación inicial, como en la proyección de la formación continua. En segundo lugar, nuestra creencia en la necesidad 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. En tercer lugar, la constatación de que el ámbito profesional de la infancia desprotegida presenta una rica realidad para la investigación, por su extensa red de atención y servicios; su larga tradición histórica en las políticas de las Diputaciones Vascas y por último, por ser 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.

Por tanto, en este estudio partimos de tres hipótesis:

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.

A la vista de lo expuesto, constituímos 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.

Tres grandes objetivos han marcado el proceso de investigación seguido:

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.

METODOLOGÍA Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Ya hemos adelantado nuestra orientación pedagógica crítica y comunicativa (Beck, 1998; Habermas, 1987-1988; Freire, 1990, 1997; Flecha, Gómez, Sánchez, Latorre, 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.

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 se ha llevado en la práctica a través de tres mecanismos:

- El *equipo mixto* de investigación al que ya hemos aludido.
- El *consejo asesor*, grupo estable formado por 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. A pesar de las expectativas que teníamos sobre ella, la participación ha sido escasa y se ha limitado a ser un lugar informativo.

El proceso de investigación se ha desarrollado en dos grandes fases, la primera centrada en el análisis de la situación de la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca; y la segunda, en la determinación de las condiciones profesionales en las que desarrollan su tarea los educadores y las educadoras sociales en este ámbito, así como en la identificación de sus prácticas educativas. En cada una de estas fases, hemos distinguido tres momentos claves: producción, contraste y difusión.

Las técnicas de recogida de información que hemos utilizado han sido 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. Ello ha significado una entrada informativa múltiple y rica que nos ha permitido profundizar en el objeto de estudio y alcanzar las siguientes conclusiones.

CONCLUSIONES

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

El análisis realizado por Robert Castell (1997) sobre la cuestión social, nos ayuda a comprender la protección a la infancia desprotegida como uno de los sectores que la constituyen. Las constantes problemáticas emergentes con las que trabajan los educadores y educadoras sociales día a día son los síntomas de una 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.

Una lectura fragmentada de la realidad 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 incide 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. Sistemas de protección a la infancia: la organización y gestión de la intervención socio-educativa desde los poderes públicos.

Actualmente los sistemas institucionales (locales y territoriales) de atención a la infancia desprotegida se caracterizan por su heterogeneidad y diversidad. Ello, sin duda, presenta 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. Sin embargo, observamos algunos aspectos que en esta nueva ley 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. Creemos que falta desarrollar procedimientos y protocolos claros, que aunque en muchos casos existen, no se aplican 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.

d) 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.

d) 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 “queman”. 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.

e) 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.

f) 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 se puede decir que:

- a) Es necesario seguir fortaleciendo la formación inicial en un diálogo constante con las personas implicadas en la práctica profesional con objeto de renovar los currícula y las prácticas docentes universitarias. En este sentido, en este estudio, la temática del cuidado a los profesionales aparece como un eje formativo de enorme valor.
- b) Sería preciso desarrollar las claves para la proyección de la formación continua, en colaboración entre diferentes agentes sociales, en el ámbito de la Educación Social.
- c) Se necesita 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. Debería existir mayor permeabilidad, lo cual supone avanzar hacia la consolidación de una cultura en la investigación bien diferente.

- d) 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. Por ello, es preciso mirar a la realidad profesional para detectar problemas educativos para investigar.
- e) 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/educadoras sociales...) a los procesos de investigación abre la puerta a un aprendizaje intenso y especializado en investigación que se debiera de acreditar.
- f) 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 sería necesario hacer una apuesta por 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 utilizado 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 el concepto de formación que se tiene en el mundo profesional

En esta investigación hemos constatado que el concepto de formación que se utiliza dentro del mundo universitario y del profesional tiene diversas fisuras. En primer lugar no se entiende su naturaleza permanente y global, que comienza en la formación inicial y perdura a lo largo de todo el recorrido profesional. Existe 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 “exprés” 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, asociadas al conocimiento experto, y a temáticas emergentes en función de los cambios sociales, y no 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.

Observamos cómo 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 asociación 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, 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 decir que 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” de la 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 todos 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.

III. Sobre las 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:

- a) 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.
- b) 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.
- c) 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.
- d) 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 escrita por los efectos positivos que tiene

en la construcción de conocimiento y en la generación de marcos de trabajo más sólidos y consensuados.

e) *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.

f) *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.

IV. 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.

El punto seguido de esta investigación.

Como decíamos al inicio de este documento, con este estudio pretendíamos *impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito de la protección a la infancia, como en la formación inicial y continua de los profesionales del campo educativo.* Finalizado el proceso, hemos de revisar hasta donde hemos podido llegar, conscientes de que desde la perspectiva

crítica nos comprometemos con la construcción de conocimiento y con la transformación de los contextos.

En relación a los cambios que hemos impulsado, pensamos que el hecho de constituir un equipo mixto, interdisciplinar e interinstitucional, trabajando desde la colaboración e interdependencia entre el mundo universitario y el profesional ha demostrado la riqueza que puede aportar a la construcción del conocimiento, al tiempo que ha favorecido algunos cambios que podemos reseñar:

- El hecho de que esta investigación se desarrollara a la par prácticamente que en la Universidad se estaban diseñando los nuevos grados, y que cuatro de sus miembros (tres profesoras y un educador social) participaran en la comisión constituida al efecto, ha supuesto que el curriculum del grado de educación social esté mucho más cercano a la práctica profesional. El reto que se ha de afrontar es materializarlo sin que se pierda el sentido que lo originó y la colaboración entre mundo profesional y mundo académico.
- Las acciones de difusión de los resultados de la investigación han tenido una puesta en escena compartida por ambos mundos. Tanto el congreso de Toledo (2007) en el que este equipo fue encargado de facilitar la reflexión de una de las líneas temáticas, como en el de Copenhage (2009) son una muestra de ello. Otro tanto podemos decir de la difusión escrita de los resultados de la investigación ya que la participación en foros profesionales ha sido muy significativa. Dicho de otro modo, se está produciendo una mayor permeabilidad que la habitual en la transmisión de los resultados.
- La investigación ha puesto su punto final, pero tiene continuación en la consolidación de un equipo mixto que pretende trabajar en nuevas investigaciones, en tres tesis doctorales que están en curso y en una clara proyección en la formación tanto inicial como continua. Tenemos que decir esta continuidad y una cierta institucionalización del cambio no siempre sucede en la práctica de la investigación.

Somos conscientes de que está pendiente desarrollar investigaciones en otros ámbitos de la educación social, como la educación de personas adultas y mayores, el desarrollo comunitario por mencionar alguno de los ámbitos conocidos de este campo profesional. También, queda pendiente la incorporación de otros universitarios y educadores y educadoras sociales a este tipo de investigaciones, para que las redes de colaboración ayuden a fomentar la cohesión social de modo que se pueda llegar a transformar realidades sociales que afectan a las personas en situación de mayor vulnerabilidad. Esta investigación ha finalizado, pero ha sido un momento en un camino que debe continuar.