

Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? ¹

José García Molina (Universidad de Castilla-La Mancha.) y Juan Sáez Carrera (Universidad de Murcia.).

1

Las lógicas constituyentes de las disciplinas universitarias -sus formas de investigar y enseñar- tienen efectos directos en la formación de profesionales. Respondiendo a hábitos y tradiciones academicistas, de carácter científico-racionalista, chocan con la propia meta universitaria: formar profesionales y ciudadanos críticos. La formación universitaria de los educadores sociales no puede limitarse a una formación aplicada (teórica o técnica) y requiere aprender capacidades reflexivas y éticas que ayuden a socializar al estudiante en las complejidades del cotidiano profesional. La práctica profesional de los educadores sociales no se limita a la pura acción educativa; en su desempeño cotidiano se ven enfrentados a la necesidad de pensar, decidir y actuar en equipos inter y multidisciplinares. Este núcleo de la actividad profesional debe, por tanto, orientar los principios y métodos de la formación. Quizás no podamos enseñar a educar en el aula, pero podemos promover procesos cognitivos y metodológicos colectivos que sirvan a los futuros profesionales para el análisis y la toma de decisiones conjuntas en lo contingente de las situaciones con las que van a trabajar. Aspiramos, a favor de una práctica de la teorización, a deshacernos del manido antagonismo entre teoría-práctica en los territorios de la formación de educadores sociales.

1. Universidad y profesión

En sus primeras formulaciones, que aún resuenan con demasiada fuerza, la Educación Social se ha visto como una práctica social y educativa dirigida a dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad fuera del ámbito de la escuela (especialmente en lo relativo a la socialización, reeducación, integración y participación social de los ciudadanos). En versiones más optimistas y generales, la práctica de la Educación Social se convertía en un verdadero *instrumento de progreso* social que traspasaba los marcos en los que se practicaba para incidir en lo amplio de la comunidad o sociedad. En cualquier caso, esta especialización pedagógica de la tarea a realizar diferenciaba a los profesionales de la educación social de otros profesionales con los que comparte ámbitos de actuación, equipamientos e, incluso, los individuos o colectivos con los que

¹ Este artículo es una adaptación al castellano revisada del que fue publicado en 2010 en el número 13 de *Quaderns d'Educació Social*, revista editada por el CEESC.



se trabaja, pero de los que difiere claramente en sus funciones (maestros, trabajadores sociales, psicólogos sociales, psicopedagogos, etc.).

La creación de la diplomatura de Educación Social supone el reconocimiento explícito de los más de treinta años de práctica educativa en este ámbito y viene a modificar el escenario y los suelos desde los que pensar y fundamentar la práctica educativa. La educación social ya no es sólo una práctica social y educativa porque en esos momentos es, también, una **titulación universitaria**. Y si a esto le sumamos la emergencia (en los años 80) y actual consolidación de las asociaciones y colegios profesionales de educadores sociales, entendemos que la dimensión alcanzada por este término se amplía aún más, dando cabida a un concepto clave para el desarrollo de la pedagogía social actual: la Educación Social **como profesión**.

La profesión aparece como un puente entre el campo de conocimiento y el campo de prácticas relacionadas con las actividades de los educadores sociales. Y como, en última instancia, nuestra tarea principal es la de formar a los futuros profesionales de la Educación Social no podemos ni queremos obviar la pregunta acerca de ¿qué es lo que caracteriza esta profesión y a sus profesionales?, si es que queremos poder contestar a la pregunta sobre la que finalmente gira toda nuestra actividad como profesores: **¿qué formación para qué profesional?**²

En cualquier caso, pensamos que la lógica formativa que parte de un núcleo teórico estructurado desde el que generar preguntas sobre el mundo **ya no es suficiente** para quien pretenda una verdadera formación profesionalizadora. Y ello es simple de explicar. Mientras la universidad trabaja en la elaboración de conocimientos teóricos – sistemáticos, universales y abstractos- que pretenden ser recreados y enseñados en las diferentes disciplinas o materias, los profesionales trabajan con problemas contingentes y situados, para los que requieren un pensamiento inmanente de/en las situaciones. Otras modalidades de investigación y de enseñanza quieren insertarse en el régimen cotidiano de experiencias y problemas vivenciados por las personas y los profesionales. Estas “otras formas” acuden a conceptos y líneas de teoría sólo como fuente de información y referencias de pensamiento para tratar y resolver problemas definidos por las personas que están en la situación. De alguna manera, estas formas de investigar y enseñar “transforman la realidad vivenciada” en el propio proceso de devenir conjuntamente hacia metas esperadas o lugares impensados. No se trata de partir de la teoría para verificarla en la realidad, sino **partir de los problemas contingentes para**

² No volveremos a desarrollar esta temática que ha sido ampliamente tratada en J. Sáez y J. G. Molina (2006): *Pedagogía Social, pensar la Educación Social como profesión*, Madrid, Alianza. Queríamos, no obstante introducir las tres dimensiones de la Educación Social porque nos parece esencial a la pregunta nuclear que organiza el texto. La universidad no forma solamente trabajadores, sino profesionales. Este matiz lo cambia todo.



poder pensar (una verdadera práctica olvidada con frecuencia en el Educación Social) qué elementos teóricos, metodológicos y éticos son propios y propicios a las situaciones con las que se encuentra y trabaja el profesional. Se trata, en definitiva de **partir del problema para llegar al tema, de problematizar las situaciones para llegar a aprender**.³ En este sentido trabajo universitario y trabajo profesional pueden encontrarse si se encaminan hacia el ensayo de *procedimientos del conocer* o *procedimientos de la abstracción*, y no hacia el conocimiento o la abstracción dados sin proceso.

Dicha forma de concebir el trabajo académico es perfectamente compatible con los principios que aseguran su carácter metódico y científico, pero no es equivalente ni homologable a cualquier forma de éstos. El contexto de la universidad española actual parece tender hacia formas de aprendizaje más colaborativo y constructivo, pero sigue mostrándose como una forma problemática y compleja de funcionar porque a menudo no es comprendida y, en ocasiones, no es aceptada. En última instancia es una cuestión de posición profesional (teórica, metodológica y ética). Las buenas preguntas casi siempre empiezan por un ¿para qué? Y siguen con un ¿cómo? ¿Investigamos para engrosar un sólido cuerpo de conocimientos, o para solucionar problemas vivenciados, concretos y situados? ¿Formamos para inculcar un sólido cuerpo de conocimientos en los alumnos, o para formar profesionales capaces de actuar en problemas concretos y vivenciados? Y si las respuestas se dirigen más hacia las segundas formas que hacia las primeras, ¿cómo hacerlo?

2. Relaciones entre teoría y práctica en la formación de profesionales

Al hilo de lo explicitado hasta el momento, el papel de la teoría y la práctica en la docencia y la investigación, la supuesta dualidad entre teoría y práctica, resulta banal. Intentaremos, a continuación, delinear algunas ideas con la intención de convertir este dualismo en monismo; o, al menos, que estos dos conceptos no se perciban desde una lógica dialéctica que los antagoniza.

Hasta los años ochenta parece detectarse en la bibliografía especializada cierta tendencia hegemónica a concebir la práctica como una aplicación de la teoría, como una consecuencia natural de ella. A partir de ese momento algunas voces comienzan a reivindicar una nueva visión crítica: la práctica como inspiradora de teorías, como su verdadera fuente creadora. Pero esta “nueva visión”, nos aparece ahora como un nuevo intento de totalización. Antes de arriba hacia abajo, ahora de abajo hacia arriba. Foucault y Deleuze recrearon, en un magnífico diálogo⁴, estas relaciones de

³ Tomamos la idea de problema o problematización, desde la égida de Michel Foucault, no como representación de un objeto preexistente, ni tampoco como creación por el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas, discursivas o no, que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso, constituyéndolo como objeto para el pensamiento.

⁴ Foucault, M. (1992): “Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze”, en M. Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 77-86.



totalización. En su opinión, las relaciones teoría-práctica son generalmente mucho más parciales y fragmentarias de lo que se supone, tal y como recrea este fragmento del diálogo:

Por una parte una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. **La relación de aplicación no es nunca de semejanza.** Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso. **La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra.** Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. (El **resaltado** es nuestro)

En este mismo diálogo Foucault afirma que la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica, sino que ella misma es una práctica. Existe, pues, una **práctica de la teorización**, sujeta a tradiciones sociales y epistemológicas, a rutinas, órdenes e intereses de una comunidad académica, pero que puede ser liberada hacia otros destinos y encontrar otros marcos para su recreación, actualización y socialización. Volviendo al diálogo, encontramos una sugerente aportación de Deleuze quien se plantea las teorías como **cajas de herramientas** que deben servir y funcionar respecto a los fines buscados, del mismo modo que se hace evidente que necesita de personas que las utilicen. Si no es así, una teoría vale para poco y hay que buscar otros referentes. De esta posición se derivarían varios principios que quisiéramos resaltar:

- Los conocimientos teóricos no son más elevados que los prácticos. Más que a distintos tipos de conocimiento, teoría y práctica, se refieren a distintas estrategias o procedimientos para generar y adquirir conocimiento.
- La investigación es tan legítima y necesaria en Educación Social como lo puede ser en otras ciencias, disciplinas o profesiones. Ahora bien, una investigación que no se sumerge en la contingencia de las prácticas y la reflexión sobre sus condiciones de posibilidad es inútil.
- La siempre problemática articulación entre investigación, docencia y proyección socio-profesional de la universidad es viable. La investigación y la proyección social y profesional se pueden y deben introducir en la docencia de formas teórico-prácticas.

Finalmente, la relación entre teoría y práctica que defendemos atiende a ciertos postulados que sintetizaremos en los tres siguientes:

1. La teoría obtiene su sentido y utilidad en espacios aplicados. La teoría hace su aparición en el momento en que se invoca por su utilidad para resolver problemas en

- situaciones concretas y, por ello, forma parte de los **recursos y herramientas** para resolver problemas aplicados en situaciones reales.
2. La teoría es algo que conviene tener disponible, pero que no constituye el cuerpo central de referencia para una disciplina. La disciplina (y por ende la formación de los profesionales) se orienta hacia la comprensión y resolución de problemas. Es decir, serán las propias características del problema las que orienten la selección/acomodación de los “conocimientos teóricos” válidos para enfrentarlos y resolverlos.
 3. La teoría sólo existe en la medida en que se usa. Este postulado presupone cierta visión pragmatista y discursiva de las prácticas humanas, incluyendo las prácticas de teorizar. Postula una actitud que presta mayor atención a las acciones y procesos que a los nombres/conceptos, entendiendo el discurso teórico como acción antes que como paquete de contenido. Racionalidad que reconoce la teoría en los actos en que los sujetos humanos teorizan. No hay teoría aislada, que aparezca, se transforme, o desaparezca por sí sola, sino acción semiótica humana que formula teorías, las elabora, las aplica, etc. En definitiva: teorizar es recurrir a teoría. Teorizar, igual que analizar o pensar, es una práctica.

Se hace necesario incorporar a las rutinas docentes otras formas de usar la teoría. Por razones históricas, la memorización de teorías se ha reproducido en los espacios educativos de manera incontrolada, hasta el punto de que hoy nuestro alumnado suele identificar “estudiar” y “teoría” con el reducido espectro de la memorización de conceptos o líneas de pensamiento. Pero es perfectamente viable armonizar la teoría con otras formas de práctica, y tratar el uso de teorías como una forma legítima, útil e interesante de aprender. Por supuesto, de nuevo, requiere esfuerzos para cambiar de actitud y de paradigma pedagógico. Las estrategias docentes que presentaremos inciden en la necesidad de referir las ideas a posibles situaciones reales con las que se encuentran los profesionales, a problemas que generen procesos de búsqueda y construcción de conocimientos y acción profesional. Pero entiéndase bien, no se trata ni de partir de la teoría para llegar a la práctica, ni de la práctica para llegar a la teoría. Se trata de romper esta relación de totalización entre una y otra; **se trata de partir de problemas** en los que las prácticas de teorizar (buscar, pensar y decidir) se acompañen mutuamente.

La labor docente reflexiona sobre sus propios objetivos, procedimientos y estrategias, cuestionándolas sistemáticamente para perfeccionarlas porque tiene el encargo de formar personas y profesionales críticos y reflexivos (es decir, *dispuestos a y competentes para analizar y cuestionar los aprendizajes recibidos a la hora de adaptarlos a nuevas situaciones*) y socializados en cuestionamientos propios de la profesión. Al final de su proceso formativo, los estudiantes deberían estar en disposición de identificar situaciones y problemas, darles significado y poder abordarlos desde

distintos planos. Para ello, se hace necesario que estén entrenados *en formas de pensamiento, abordaje y confrontación de situaciones*. Esta práctica del pensar, analizar y decidir, necesita de competencias más amplias que aquellas que remiten a los contenidos teóricos, al menos los más estandarizados. En última instancia, esto significa que en la formación de profesionales es mucho más relevante la construcción de competencias versátiles (conocimientos, habilidades y posición ética) que la transmisión de contenidos estancos (sean estos de carácter teórico o técnico). Pensamos que una buena formación profesionalizadora implica un *nuevo modo de socialización de los estudiantes*, que limite los hábitos de aprendizaje pasivos y potencie el papel del estudiante como descubridor de realidades, como crítico de la actuación de los profesionales o expertos y como generador de soluciones a problemas nuevos.

3. Acerca de la formación de profesionales de la Educación Social: del alumno al estudiante

De manera simplificada y sintética, se podrían presentar las concepciones contemporáneas de la enseñanza y el aprendizaje aludiendo a dos grandes metáforas: la de la transmisión y la de la construcción de conocimientos. Curiosamente, o quizás no tanto, si echamos una ojeada a las concepciones contemporáneas sobre la comunicación reencontraremos estas mismas metáforas de la transmisión de información y de la construcción de significados.⁵

Entrando en materia podríamos recordar que la comunicación es entendida, desde este planteamiento transmisionista clásico, como el acto de un emisor que transmite, por medio de un canal que sortea las interferencias del ruido, un mensaje hecho de información que llega hasta un receptor. Ciertas pedagogías y concepciones comunes sobre la enseñanza, insistentes y persistentes en nuestro escenario universitario, se siguen apoyando en esta metáfora de la comunicación, trasladando al ámbito educativo el lenguaje de la transmisión de contenidos e informaciones. Así, en el ámbito educativo, el docente adopta sistemáticamente el papel de emisor y el estudiante el papel de receptor. La enseñanza consiste en la transmisión de contenidos del docente al discente, por medios orales o escritos, utilizando ciertos códigos lingüísticos, y minimizando el ruido (en el sentido más literal, garantizando silencio en el aula) para garantizar la correcta transmisión de los contenidos. El proceso educativo estándar, expresado en términos transmisionistas, o de enseñanza-explicación clásica, representa un proceso en el que el profesor comunica conocimientos que el estudiante recibe, retiene y es capaz de presentar (proceso cognitivo) de acuerdo a ciertos patrones que marcarán la evaluación final del docente.

⁵ En esta metáfora el concepto de transmisión se define como un mero traspaso, vuelco de información o conocimientos, y no con el elemento transferencial y corpóreo (abarcador también de elementos no discursivos) con el que lo hemos abordado en otros lugares (García Molina, 2003)

Encontramos aquí una correlación evidente entre las teorías de la comunicación transmisionistas y las teorías cognitivistas del procesamiento de la información. La transmisión de mensajes y el procesamiento de información en “el interior de cada alumno” remiten a una noción estática de información: objeto definido contenido en las mentes de individuos que puede transitar de unos individuos a otros a través de actos comunicativos. De esta manera, ¿qué duda cabe! “impartimos docencia” y “damos contenidos”; los estudiantes “tienen conocimientos” o los han “adquirido” porque nosotros los hemos “explicado”; los estudiantes “los re-tienen guardándolos en la memoria” (no sabemos si en la propia o en cualquier archivo perdido en las carpetas de su PC), que en este tipo de prácticas docentes parece ser concebida como un gran o pequeño “almacén”.

Pero el alcance de la metáfora de la posesión individual e individualista del conocimiento no acaba en los procesos individuales de aprendizaje porque, a todas luces, continúa en los procedimientos institucionales que sirven a su construcción y evaluación intentando asegurar una tranquila continuidad y equivalencia entre lo impartido y lo adquirido. Los conocimientos recibidos pasan a componer un “bagaje” que se va acumulando de asignatura en asignatura, de curso en curso, de institución en institución a lo largo del devenir de cualquier individuo por los distintos niveles del sistema educativo. Se cree además, ingenuamente a nuestro modo de ver, que a lo largo del proceso formativo los conocimientos son progresivamente incorporados *en* el alumno (no *por* el estudiante). En este sentido parecería hablarse de que el alumno “adquiere competencias” mientras, por otro lado, las materias, las asignaturas pueden permanecer intactas porque la variación entre lo explicado y lo adquirido será considerada error o fracaso del alumno.

La metáfora de la construcción surge como respuesta a estos planteamientos transmisionistas cerrados. El principio básico es que el conocimiento se construye mediante la interacción entre los conocimientos previos y la nueva información que aporta el medio cuando el sujeto actúa en o sobre él. A partir de esta interacción, el conocimiento del aprendiz se reestructura en nuevas formas de concebir la realidad. Todos conocemos la relevancia que las investigaciones de Piaget y Ausubel han tenido en el desarrollo del modelo constructivista. Ahora bien, en ambos -y en las aplicaciones posteriores del constructivismo psicológico y psicologizante- no se abandona del todo el planteamiento transmisionista sobre la comunicación (que sigue atravesada por los presupuestos de la psicología cognitiva), ni la metáfora de posesión individualista de contenidos. La verdadera respuesta a esta metáfora, así como la crítica a la posición mentalista y al “mito de la interioridad”, emerge y se desarrolla en el campo de las ciencias del lenguaje, avaladas por diferentes posturas filosóficas previas y coetáneas (desde Nietzsche hasta la filosofía del lenguaje del segundo Wittgenstein, la pragmática de James o Austin, las teorías foucaultianas sobre el discurso y de Deleuze sobre el



sentido), antropológicas y sociológicas (como el interaccionismo o la etnometodología) y lingüístico-literarias (como la teoría del enunciado de Benveniste, el estructuralismo de Barthes, la semiología dialógica de Batjín o los análisis postmodernos del discurso). La metáfora de la construcción comunicativa (que pudiéramos considerar, para los que gusten de etiquetas, bajo el paraguas del construccionismo y postconstruccionismo filosófico y social) no sólo rompe con la noción estática y empaquetada de información sino también con la noción mentalista de individuo (con el individualismo posesivo). Donde el transmisionismo imagina la comunicación como envío de mensajes de unos individuos a otros (tratando a los individuos como contenedores de información) el construccionismo ve producción cultural, acción social, sujetos haciendo cosas, dialogando y construyendo así objetos y formas de actuación. En otras palabras, la construcción del conocimiento desde esta perspectiva se despliega en el espacio de la exterioridad, *en la distancia entre subjetividades y capacidades* que comparten tiempos y tareas, en la acción en contextos institucionales y sociales.

Es enorme nuestra deuda con las propuestas de Mijail Bajtín y su concepción dialógica del lenguaje. Si “la palabra (como todo signo en general) es interindividual” hemos de convenir que la significación emerge en las interacciones. El significado entonces no puede ser considerado como una posesión individual, tampoco como un a priori, sino como un producto social establecido en las propias relaciones. Bajtín reconoce que la interacción va más allá de las palabras y alcanza “todo aquello en que el hombre se está expresando hacia el exterior (y por consiguiente para otro) - desde el cuerpo a la palabra-”. El juego dialógico de respuestas-propuestas no se produce en un plano lingüístico abstracto, sino a través de cualquier agente que pueda participar en el flujo de significaciones: objetos, cuerpos, gestos, acciones, etc. La estructura de interacción dialógica desborda a los individuos y subjetividades alcanzando, también, a los enunciados. No hablamos, exclusivamente, de un diálogo entre interlocutores, con un interlocutor inmediato. Cada enunciado dialoga también con toda una trama de enunciados ajenos a través de las cuales se conecta y se posiciona. Y es que los enunciados no son propiedad del sujeto que los enuncia, digamos que su autoría es una tarea colectiva: la de otros enunciados y otros enunciadorees (que a la vez son producidos en la enunciación y por la enunciación).⁶

Si trasladamos la metáfora construccionista (y relacional) de la comunicación al ámbito de la educación, relativizaremos el papel de los “procesos, estados y transformaciones internas al sujeto discente”. El estudiante es un actor que ocupa posiciones en el medio por el que transita, opera sobre el contexto y el discurso, los transforma y es transformado por ellos. ***Sus habilidades y competencias no son irradiadas desde una***

⁶ M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982, pp.312-337.



estructura individual sino que se ponen en juego en la acción desplegada en entornos de participación y tránsito colectivo.

Pues bien. ¿Qué hacemos en nuestras clases? ¿Cómo colaboramos a la formación de los estudiantes que serán profesionales encargados de abordar y solucionar problemas de forma organizada y cooperativa? ¿Con qué presupuestos y con qué formas? Sin menospreciar por completo la oportunidad de algunas formas clásicas de formación y enseñanza, creemos que las aportaciones del construccionismo filosófico, así como algunas de las virtualidades que presentan las nuevas indicaciones del EEES, invitan a replantear a fondo los supuestos y las prácticas docentes; máxime cuando nos encontramos ubicados en facultades, departamentos y disciplinas de carácter pedagógico.

En última instancia, en la propuesta que presentamos hay dos convicciones. La primera, ¡hay cosas que no se pueden enseñar, pero se pueden aprender! La segunda, como defendió Jacotot (en palabras de Rancière)⁷, todos necesitamos un maestro, pero no necesariamente un explicador. Para que alguien aprenda, no es intrínsecamente necesario que alguien le enseñe (si equiparamos enseñanza con explicación) porque de esta manera lo que efectivamente se aprende es que necesitamos de la explicación para aprender. Convicción que llama a realizar un verdadero giro copernicano en nuestras formas de entender y practicar la docencia porque significa pasar del alumno (el que está en el aula) al estudiante (el que estudia y construye conocimientos) y de los contenidos estancos a las competencias profesionales en un sentido amplio (que en ningún caso dejan de implicar contenidos). Se trata de pasar entonces del “maestro explicador” al agente de las preguntas, al transmisor de la cultura en plural, al favorecedor de los procesos de aprendizaje, al mediador y generador de contextos educativos, etc. Creemos que María Zambrano, con su sensibilidad filosófica y poética, supo entrever esta doble dimensión de la enseñanza:

*La presencia del maestro que no ha dimitido—ni contra dimitido— señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo, un espacio de tiempo, un camino de tiempo. [...] Porque no tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse.*⁸

La práctica docente no es sólo una práctica de la transmisión de discursos, racionalidades, métodos y técnicas. Tampoco tiene porqué dejar de serlo si, a su vez,

⁷ J. Rancière, *El maestro ignorante, cinco tesis sobre la emancipación*, Barcelona, Laertes, 2005.

⁸ M. Zambrano, *La vocación del maestro*, Madrid, Ágora, pp. 114 y 138.



puede ser un lugar de contagios del deseo, de (re)creación de posiciones y composiciones con lo que nos rodea, de adquisición de competencias particularizadas por el estilo de cada quien según lo que lleguemos a ser capaces de hacer unos con otros, unos entre otros. Porque finalmente se trata de eso, ni más ni menos que de un aprender colectivo (pero no todos lo mismo, ni a la vez) que hace colectivo, de un crear y recrear conocimientos y experiencias intentando sustraer, en algún punto, la tiranía y el privilegio de la individualidad, empujando a cada quien a ir más allá de sí mismo y a reinventarse, en lo que sabe y en lo que experimenta con otros. Aprender en grupo no es interesante si permanece en la simple suma de individualidades, en el agrupamiento. Una agrupación no hace necesariamente un colectivo.

Cabe esperar, entonces, “la transformación de alumno en estudiante”. Alumno remite a la imagen de un individuo sentado en un pupitre del aula, atendiendo -o no- a las explicaciones del profesor. Estudiante hace referencia a una imagen de una subjetividad enfrentada al estudio de un campo de saber-acción mediante un proceso de apropiación de conocimientos y estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual. El alumno, en el mejor de los casos, espera el conocimiento, lo retiene y lo devuelve de la misma manera (al menos eso se suele pedir en los exámenes) que lo recibió. El estudiante, en cambio, indaga, reflexiona, participa y (re)elabora el conocimiento de la materia, personalizándola en la construcción de su propio estilo como futuro profesional. No es mera opinión, sino elaboración que supone formas de manipulación o elaboración de un contenido que se personaliza y que trabaja a favor, en los marcos de la profesión, de la encarnación de estilos profesionales propios y compartidos al mismo tiempo.

La transformación de alumnos en estudiantes requiere, en primer lugar, cambios en la actitud y formas de la actividad del rol discente, haciéndolas activas y agentes. Para poder operar sobre el conocimiento desde una iniciativa propia, para poder caminar hacia la materia, manipularla, transformarla y personalizarla, es fundamental que el estudiante se conciba a sí mismo como capaz y autorizado para ello. Y esto es sólo posible si la institución y “sus representantes” lo capacitan y autorizan. Ante la obediencia (pasiva o pasota) del alumnado clásico que nos pregunta: “¿qué tenemos que hacer?”, “¿cómo quieres que lo diga o lo ponga en el examen o trabajo?” cabe empezar a institucionalizar *una cultura del cómo* (una cultura de los procesos). La pregunta acerca del *qué* pierde vigencia ante el *para qué* y el *cómo*. Pero ya no serán las preguntas que el alumno perdido hace a un profesor, sino las preguntas que un estudiante se hace a sí mismo y a sus compañeros de búsqueda.

En definitiva, llega un tiempo para *pensar en situación*, ni más acá ni más allá del mismo suelo que nos da a pensar; un pensamiento, un habla y una práctica formativa que no necesita elevarse a los cielos para ver y entender mejor lo que acontece en los

suelos.⁹ Llega un tiempo para pensar “en las prácticas educativas” (no sobre ellas, sino desde ellas) y ver cómo operan sobre los cuerpos, pensar sus condiciones de funcionamiento, los principios semióticos y materiales que las posibilitan, los mecanismos, procesos y técnicas.... Llega un tiempo para un compromiso con los procesos y efectos de esas prácticas y el establecimiento de una nueva alianza entre cooperantes que se entienden como profesionales. Queremos, tal y como recomienda Jullien¹⁰, un tiempo para dejar de construir formas ideales que se proyectan sobre las cosas y centrarse en detectar los factores favorables que pueden configurar una situación. En definitiva, queremos poner sobre la mesa un *saber sobre la profesión* y un *saber hacer en la profesión*. Y todas estas condiciones pueden ser recreadas tanto en la investigación como en la formación.

4. ¿Cómo operar “la transformación de alumno en estudiante”?

Este apartado persigue mostrar, de una manera demasiado escueta y generalista, algunas estrategias y metodologías docentes utilizadas en consonancia con nuestro interés por pasar del alumno al estudiante, por pasar de una formación académica a una profesionalizadora. La formulación *del alumno al estudiante* expresa, ella misma, un proceso antes que una dicotomía. No estamos planteando una revolución que anule otras formas de aprendizaje, sino un camino a seguir, de un lugar a otro, como proceso de aprendizaje y de socialización profesional. Por ello, sin querer caer en un didactismo vacuo, puede ser útil establecer *formatos de participación de los estudiantes* que den cuenta de este camino, así como algunas de las metodologías que andamos utilizando, casi siempre de modo experimental:

- **Recepción activa:** pensada especialmente para las primeras clases y como modo de establecer una continuidad (con ambiciones rupturistas) con los formatos de enseñanza en el que los estudiantes llegan generalmente socializados. El estudiante asume básicamente una función de escucha, lectura u observación de acontecimientos y discursos. En este sentido, no “participa”, aunque toma posición individual frente a lo que escucha, lee u observa.
- **Participación individual:** El estudiante emprende acciones individuales dirigidas a resolver problemas, redactar textos o exponer cuestiones ante otras personas. Estas tareas pueden ser tutorizadas por el profesor o se pueden dar intercambios entre estudiantes con respecto a la realización de la tarea individual.

⁹ En este punto se hace válida aquella metáfora de Schön (1998:49), cuando habla de profesionales en las alturas y profesionales en el fango. ¿Hasta qué punto los profesores de pedagogía social no hemos permanecido en el terreno alto, resolviendo problemas de delimitación conceptual y epistemológica poco importantes para los prácticos, sin descender al pantano de la reflexión y el estudio de problemas situados?

¹⁰ F. Jullien, *La propensión de las cosas*, Barcelona, Anthropos, 1999.

- **Actividades con grupos o clases:** Se hace necesario, desde el principio, la exploración de los terrenos profesionales, tanto en sus dimensiones políticas, institucionales-empresariales y prácticas. En este sentido se deben organizar y planificar salidas de observación en contextos, así como visitas a lugares y entrevistas, encuentros y conversaciones con actores propios al territorio profesional. Colegios profesionales, Concejalías, Servicios sociales, Profesionales en activo, constituyen lugares y actores de referencia en la formación de los estudiantes. Y no creemos que deba esperarse a las prácticas para que los estudiantes tomen conciencia de esta red. Estas visitas resultan un complemento ideal –no solo de contenido, sino procesual- para la búsqueda de información en vistas a la resolución de problemas que se trabajan en clase y con los que se encontrarán en su desempeño profesional.
- **Tareas y proyectos en grupo:** Grupos de tres o cuatro estudiantes colaboran para obtener un resultado compartido (en forma de exposición de un tema, redacción de un proyecto o un informe, etc.) tras observaciones, diagnóstico de situaciones o abordaje de problemas. Suelen resultar interesantes las metodologías referidas al *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, el *Análisis de Casos y/o Situaciones*, el *Trabajo Cooperativo o Colectivo* (que, recordamos, no es simple trabajo en grupo o en equipos) siempre que los profesores sepan depurar la preponderancia de los aspectos meramente cognitivos que aún dominan las metodologías didácticas, incluso las más activas.¹¹ El reto está en adaptar las metodologías a la incorporación (in corpus) de conocimientos y no someter al estudiante a la tiranía de la metodología. En este sentido nos preocupa más –o al menos tanto- el *hacer-con* que el estricto *cómo-hacer*.

Proponemos, no obstante, en este camino metodológico que quiere hacer de un alumno solitario un estudiante colectivo, tomar estas metodologías desde sus principios inspiradores más que desde sus desarrollos técnicos (en ocasiones demasiado estrechos). Sintetizando estas plataformas de partida, estos principios, podríamos hacer referencia a la centralidad de la **comunicación**, los contagios, la cooperación y otras lógicas posibles del co-. Contigüidad de presencias que, no obstante, debe procurar una continuidad de ideas, trabajos y resultados. Para ello es esencial la **organización**, tomada como distribución de tiempos, espacios y roles que el grupo debe atender para desarrollar su trabajo. El simple estar juntos ante una tarea, pudiendo ser causa de encuentros y acontecimientos interesantes, no tiene porqué favorecer ningún proceso formativo profesionalizador. Antes bien hay que promover, mediante el trabajo, una lógica de la **ex-posición**. Exponer no es sólo decir la opinión o resultado, es exteriorizar las ideas, arriesgarlas y arriesgarse a una circulación sometida a otras exposiciones, debates,

¹¹ Muchos son los textos metodológicos que en la última década se han hecho eco de estas metodologías y que inundan tanto librerías especializadas como páginas web. Por ello, y sin decantarnos por ninguno en particular, reenviamos al lector a descubrir los pilares básicos de estas propuestas en cualquiera de ellos.



confrontaciones. Pero para que tal cosa devenga posible, la institución universitaria -y sobre todo sus representantes ante los estudiantes, los profesores- debe generar las condiciones de posibilidad. La ex-posición sólo es posible en un “espacio protegido” de los rigores discursivos de los especialistas; tiempos y espacios para desarrollar las inclinaciones, los enredos e imitaciones, la coexistencia; espacio protegido para poder pensar lento y entusiasmarse absurdamente, para equivocarse sin consecuencias graves, para el ensayo, la creación, el error y el aprendizaje. ¿Es esto posible?

5. Conclusiones abiertas

Colaborar a la formación de individuos, ciudadanos y profesionales capaces de tomar sus propias decisiones y llevarlas a cabo (o más modestamente, normalizar la participación del estudiante en las actividades de aprendizaje) es un objetivo que requiere dedicación y esfuerzo. De hecho, la primera iniciativa para transformar la relación docente debe partir del propio docente como profesional. Hacia él se vuelven las miradas y las expectativas; de él se espera que establezca los principios de funcionamiento. La falta de espacio obliga a que nos limitemos a reducir nuestra posición como docentes en algunas “fórmulas” que hemos hecho propias, pero que cabría reflexionar y pensar más detenidamente. Ellas vienen, simplemente, a dar cuenta de este tránsito enunciado. Y deben ser tomadas, de acuerdo a nuestros propios principios de base, de manera contingente, en función de los objetivos, las posibilidades y las materias de las que se trate en la formación de los futuros profesionales. El siguiente cuadro sinóptico expone nuestras convicciones. Pero reiteramos, la fórmula de... a... no implica una exclusión de -o antagonismo entre- términos, sino un tránsito posible, un recorrido en el que el profesor preocupado por la formación de profesionales y ciudadanos –no sólo de trabajadores- puede combinar prácticas docentes heterónomas y autónomas haciendo uso de su capacidad de invención y composición con los posibles de su contexto. La docencia, como la propia práctica de la Educación Social es una forma de composición, de hacer-con, antes que de aplicación de conocimientos o métodos estancos, que se suponen universales.

A más cómo menos qué (... y menos por qué)	
De la Verdad científica (almacenada en la biblioteca)...	a la verdad compartida (encarnada en los cuerpos)
Del cognitivismo (mentalista)...	al construccionismo (grupal y social)
Del alumno individual...	al trabajo colectivo (como diagrama encarnado de palabras y experiencias)
Del temario de clase	a los procedimientos para pensar, debatir, nombrar y escribir las prácticas
Del programa...	al problema

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

De la explicación...	a la construcción colectiva de conocimientos
Del profesor explicador...	al profesor como acompañante del pensar de un grupo que se singulariza.
De la evaluación por examen individual ...	a la evaluación colectiva (debate intergrupos-profesor)

Bibliografía de referencia

- BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- BECHER, T. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa, 2001.
- BOURDIEU, P. *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios Ediciones, 1983.
- FOUCAULT, M. “Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze”, en M. Foucault: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992, pp. 77-86.
- GARCÍA MOLINA, J. *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- JULLIEN, F. *La propensión de las cosas*, Barcelona, Anthropos, 1999.
- RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante. Cinco tesis sobre la emancipación*. Barcelona, Laertes, 2002.
- SÁEZ, J. Y G. MOLINA, J. *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, Alianza, 2006.
- ZAMBRANO, M. *La vocación del maestro*, Madrid, Ágora, 2000.

