

## La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades

Encarna Medel<sup>1</sup>

1

*La formación permanente constituye un espacio de oportunidades en la medida que posibilita tomar distancia de la realidad directa y re-crearla desde un espacio donde ponemos en diálogo teorías y prácticas.*

*La formación puede suponer la oportunidad de realizar un trabajo que permita nuevas articulaciones y nuevas formas de transitar por experiencias educativas.*

*En el presente artículo presento un análisis de los elementos que fundamentan las acciones formativas desde la perspectiva de re-pensar las prácticas a partir de unas coordenadas simbólicas que nos permitirán transformarlas en una experiencia de saber. Se tratará de analizar de qué herramientas nos dotamos para poder hacer estos recorridos.*

### Presentación

Este trabajo me ha permitido realizar un recorrido por mi experiencia inscrita en el marco de la formación permanente de educadoras y educadores sociales. Ha sido un ejercicio de construcción desde una mirada presente, dirigida a otros tiempos. En este sentido, ha constituido por mí la oportunidad de resignificar y encontrar diferentes tramas de sentido al trabajo que he venido llevando a cabo desde el año 1995. Es, por lo tanto, un trabajo de investigación aprendizaje, que ha posibilitado varios encuentros... algunos fruto de la reflexión y el trabajo sistemático, otros inesperados y sorprendentes, que se me han revelado como novedad a pesar de que se refirieran a otros tiempos de mi trabajo.

### 1.- La experiencia de la formación

Me surge una primera línea de reflexión: ¿qué legitima que un profesional trabaje impartiendo formación a los otros?, ¿se supone que hay algo que a priori sabemos y que otros desconocen?



Los profesionales que impartimos formación no somos profesionales de la formación, sino que a menudo nos encontramos convocados por alguna institución, servicio o persona... para llevar a cabo acciones formativas relacionadas con nuestra práctica profesional. Nos piden que realizamos una tarea de transmisión de nuestro saber a otros profesionales que tienen intereses de aprender en relación a temas respecto a los cuales se nos reconoce en la categoría de expertos. Pero, ¿qué es un experto?

**Experto:** palabra procedente del latín *expertus* ‘experimentado’. El diccionario la define como persona “versada en el conocimiento de una cosa por la práctica”. Implica, por lo tanto, el reconocimiento de un saber que está directamente vinculado a la experiencia del profesional que lo imparte.

Pero, ¿de qué experiencia estamos hablando? ¿Se trata de hacer un ejercicio de transmisión de una experiencia, en el sentido de modelo a partir del cual aprender? ¿Se trata de mostrar aquellas técnicas y procedimientos que han sido posibles en la aplicación a un campo de acción determinado?

Podemos partir de una primera hipótesis que sostiene que pensar la formación como la transmisión de técnicas y procedimientos representa borrar la participación del agente de la educación y del mismo sujeto. En este sentido, Zeichner postula que “la profesión como técnica se debate al círculo de la repetición de un hecho que es ajeno a quien lo practica”<sup>2</sup>. Lejos de poner en juego un saber que implique un análisis de la realidad, se trataría de la aplicación de un conocimiento práctico y útil. Es así como los discursos hegemónicos nos muestran la necesidad de difundir contenidos formativos útiles para la práctica profesional, aplicables y prácticos y, por lo tanto, es así como a menudo nos hacen los encargos a los formadores.

En este artículo me interesa mostrar otra manera de construir el sentido de la formación permanente. Partimos de un primer supuesto, que consiste en considerar erróneo que cualquier patrón de actuación educativa sea extrapolable a otros escenarios educativos sin la presencia de **mediaciones**, que tienen que ver con la construcción de un discurso pedagógico desde una lógica colectiva y, al mismo tiempo, con la indispensable posición individual del profesional que lo sostiene.

Hablar de la experiencia profesional que legitima la posibilidad de impartir formación implica entenderla no como una acumulación de varias prácticas que favorecen que al cabo de un tiempo uno se reconozca como experto en relación a un ámbito concreto, sino como la posibilidad de hacer del trabajo educativo una **experiencia de saber** que permite construir una posición epistemológica.

En este sentido, es interesante la distinción que hace Diker en relación a los conceptos, práctica y experiencia. Describe la práctica “como lugar donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego; y la experiencia, como lugar donde lo que predomina es el acto de interiorización, de

transformación como resultado de una práctica. La experiencia irrumpe en las prácticas, irrumpe en su devenir y las pone en cuestión. Las experiencias señalan otro itinerario para nuestras búsquedas. No nos interesan tanto los hechos relativamente confortables y rutinarios de las prácticas sino entender cuáles son las condiciones que abren la ocasión de una experiencia capaz de interpelar estas prácticas y sus efectos”<sup>3</sup>.

Por lo tanto, hay algo importante que marca la diferencia entre práctica y experiencia: la posibilidad de introducir preguntas allá donde habitualmente trabajamos con certezas. En este sentido, podemos definir como experto aquel que tiene las **herramientas para preguntarse** de una manera eficaz y se capaz de someter a juicio sus saberes.

La formación permanente no tendrá que posibilitar la transmisión de procedimientos y estrategias probadas, con resultados anticipables, sino que tiene que posibilitar la transmisión de un saber y de las herramientas necesarias para que los profesionales puedan ubicarse en una realidad cambiante, compleja e incierta, y disponer de los recursos para dar respuesta a las necesidades que esta plantea. Así, podemos pensar la formación como espacio de oportunidades para trabajar tomando distancia de la práctica directa.

## 2. La formación como espacio de oportunidades

### 2.1. Oportunidad para apostar por las posibilidades del trabajo educativo

*Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir.*

María ZAMBRANO

El educador se encuentra inmerso en una realidad compleja, que a menudo le hace encargos imposibles y le da las herramientas justas para atenderlos. El sentimiento de soledad es intenso y viene reforzado por un momento histórico donde, tal como postula Bauman, “Se deshacen los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas. El peso en la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo. Sentimientos de inestabilidad, de vulnerabilidad e inseguridad asociados a la desaparición de puntos fijos en qué situar la confianza...”<sup>4</sup>.

Estas transformaciones obligan los profesionales a **conductas de sobreadaptación** para poder cumplir con su función y a menudo derivan en sentimientos de angustia, indefensión, inseguridad, enfermedades psicosomáticas... que lo pueden llevar a la claudicación; lo que predomina es la vivencia que no es posible responder a las exigencias del encargo.

Muchos profesionales aprovechan los espacios formativos para traer sus quejas y mostrar su desaliento. Hay que ver como se puede transformar la queja en producción a partir de la revisión de los diferentes elementos en juego. “Se trata de un diálogo entre escenas educativas y pensamientos que irrumpen allá donde la práctica educativa parece pedir otras descripciones y otras posiciones. Ante la crisis de las categorías clásicas, recuperamos un relato que no clausure los sentidos sino que nos habilite a otros pensamientos”<sup>5</sup>.

Es así como el educador se puede volver a ilusionar por su trabajo. Una receta que no falla nunca ante el malestar, ante el desaliento: creer en el trabajo educativo y en su potencia transformadora. Este aspecto es fundamental para sostenernos en un terreno resbaladizo, sin certezas. Pensar en nuestro trabajo con proyección futura. Habilitar la construcción de un proyecto que permita producir colectivamente. Crear las condiciones para poner en juego lo que emerge como dificultad, y así poder conceptualizar, reconocer el núcleo central del trabajo y recrearlo para una realidad diferente y cambiante. En definitiva, encontrar maneras de transitar por experiencias educativas. Hay que ver de qué herramientas nos dotamos para poder hacer estos recorridos.

## 2.2. *Buscar los puntos de referencia*

¿Hacer teoría de la práctica o práctica de la teoría? ¿Desde qué lugar pensamos las prácticas? ¿Cuáles son las coordenadas que orientan reflexiones y orientaciones diversas? La responsabilidad en el ejercicio de impartir formación constituye una importante oportunidad para pensar en relación a estos aspectos.

Tanto en mi experiencia como educadora, como en el trabajo como formadora ha sido imprescindible la búsqueda de puntos de referencia, que se articularan como guías, tanto en la lectura de la realidad como en relación a los criterios de una acción educativa. En este sentido, la función del paradigma teórico ha sido básica, en la doble acepción del término –aquello que constituye el fundamento que sostiene y, al mismo tiempo, aquello imprescindible para desarrollar alguna tarea–. Ha realizado una función de marco para el ordenamiento en la lectura de realidades, como espacio que permite acotar unas categorías de pensamiento. Ha permitido encontrar maneras de traducir las prácticas en conceptos, y los conceptos a prácticas.

Tengo que decir que por mí ha constituido una verdadera oportunidad de trabajar en una dirección en relación tanto con mi experiencia en varios campos educativos como con el trabajo con otros profesionales. Me ha permitido sostener un espacio simbólico desde donde preguntarme, desde donde construir reflexiones, desde donde incorporar nuevos saberes; en definitiva, me ha ofrecido la(s) guía(s) desde donde interrogar mi experiencia y construir un discurso propio. Considero que este es uno de los aspectos,



junto con el de la investigación permanente, que más ha legitimado que me pueda sostener en la función de formadora de profesionales del campo social y educativo.

Una de los mejores descubrimientos que he realizado en los diversos espacios de trabajo de investigación<sup>6</sup> es que no se trata de teoría ni de práctica. Pienso que estos elementos no son ni antagónicos ni complementarios. A menudo hacemos la operación de pensar en la teoría para diseñar una práctica, pero no nos lo podemos representar en un sentido unidireccional. Cuando la teoría y la práctica se separan, hay algo que no funciona. Un proceso de elaboración de un saber no tiene ni de teorías ni de prácticas toda su dimensión, sino de la articulación permanente entre ambas.

Si lo hiciéramos gráficamente, se trataría de un zigzag que va recorriendo los diferentes planos de la realidad y que está en continuo movimiento.

En mi experiencia como formadora he podido observar como aumenta la atención de los asistentes cuando hago referencia a viñetas de casos o ejemplos concretos de la práctica educativa. En primer lugar, podemos pensar que lo que atrae el interés tiene que ver con la anécdota o la fascinación por la parte fenomenológica, pero en realidad lo que se produce es que el alumno descubre que es posible transformar una idea en un instrumento que permite descifrar la realidad. Es aquí donde radica la posibilidad de hacer un trabajo articulando teoría y práctica, es aquí donde se hacen indisociables.

Por lo tanto, y devolviendo a la pregunta del principio: ¿desde qué lugar pensamos las prácticas? Quizás desde unas coordenadas simbólicas que nos permitirán transformarlas en experiencia.

### 2.3. Oportunidades para crear las herramientas para pensar las prácticas

*[...] reconsiderar la condición humana desde el punto de vista de nuestras experiencias y nuestros temores más recientes. Se trata aquí, evidentemente, de reflexión. La irreflexión me parece una de las principales características de nuestro tiempo. Lo que propongo se, púas, algo muy simple: nada más que pensar lo que hacemos.*

Hannah ARENDT

Podemos constatar que los últimos años se producen algunos cambios que modifican las condiciones de trabajo en las instituciones de atención a las personas. En varios escenarios los profesionales hacen referencia a los cambios en relación a los sujetos que atienden, que se abordan problemáticas más severas, que el número de trastornos mentales está aumentando, que cada vez hay más personas que quedan aisladas con sus dificultades y aumenta la demanda de atención a los servicios...

La formación acontece una oportunidad formidable para que los profesionales nos separemos de la realidad directa, de la primera línea de fuego... y analizamos las

---

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](mailto: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.

condiciones del trabajo actual y las posibilidades de construir otras tramas de sentido: ¿con qué herramientas nos movemos para sostenernos en un terreno resbaladizo, sin demasiadas certezas, sin recetas?

En este sentido, se hace imprescindible que la formación pueda posibilitar estructuras sólidas para pensar, que dé los cajones para poder clasificar la realidad, es decir, que constituya una caja de herramientas para que los profesionales desarrollen sus propios recursos ante realidades complejas y multidimensionales.

A menudo me he encontrado con profesionales con una extensa experiencia en el campo social y educativo que se quedan atrapados en la parte descriptiva de la realidad que atienden. Este posicionamiento los conduce a realizar juicios o pre-juicios, estableciendo relaciones de causa-efecto para tener una cierta comprensión de la realidad; *una persona que no va al servicio es deducible que no tiene interés, un adolescente que no asiste a clase no tiene una familia detrás...* La formación es un espacio para ayudar al profesional **a no concluir rápido, a darse un tiempo para interrogarse, para interrogar el sujeto de la educación e interrogar los otros profesionales con quienes comparte la difícil tarea educativa.**

Hay que ver cuáles son las condiciones para que esta operación se pueda producir. En este sentido, hace falta que la cultura de las instituciones educativas sea generadora de un saber colectivo, que pueda facilitar la creación de un cierto andamio conceptual y favorezca las mediaciones necesarias que posibiliten el despliegue del discurso pedagógico. Así, Violeta Núñez señala que “se trata de desplegar una mirada que detecte y trabaje con la complejidad, porque esta operación se pueda producir habrá que entrar en conversación con otras disciplinas fronterizas a la educación y explorar de forma abierta qué aportaciones teóricas y epistemológicas aportan a la comprensión de la compleja realidad en la que actuamos”<sup>7</sup>.

Se trata de posibilitar lecturas explicativas en sustitución de las descriptivas, formulando hipótesis que orienten un proyecto de trabajo y comprometan al profesional en un posicionamiento determinado. En este sentido, el modelo pedagógico constituye un instrumento mediador entre las dos lecturas y nos orienta respecto a los criterios educativos. Constituye una herramienta fundamental para trabajar en relación a los elementos en juego: encargos institucionales, la función del agente, el sujeto de la educación, los contenidos y las metodologías.

#### 2.4. Oportunidad por resignificar la propia función educativa

*“El educador no elige la realidad en la que le toca actuar pero si elige la posición que decide tomar frente en ella. Un elemento central se la implicación. La implicación no piensa una situación como mera exterioridad en la que debe actuar, sino que invita a*

*dejarse alterar por el problema y por lo tanto moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo.”<sup>8</sup>*

El proceso de profesionalización del educador social ha venido acompañado de numerosas propuestas formativas que pretenden aportar a los educadores instrumentos y técnicas para abordar las complejas problemáticas de nuestro campo de acción. Desde mi punto de vista, hay un cierto malentendido en el sentido que se pretende orientar las acciones formativas hacia el aprendizaje instrumental, donde se aplican soluciones concretas a problemas concretos, a partir de protocolos o manuales que sustituyen los clásicos proyectos. La gestión del protocolo acontece una de las funciones principales que tiene que asumir el educador como agente social. Desde este posicionamiento se aboca el profesional a hacer la función de reparar grifos o tapar agujeros, atendiendo únicamente la parte visible del problema (la punta del iceberg). Se produce una inercia acelerada hacia la búsqueda de respuestas efectivas del lado del que es externo. El profesional se vuelve consumidor de prescripciones y se queda en una situación de anonimato al amparo del que dice el protocolo. Ante las dificultades de la práctica, necesita autoprotegerse a pesar de los efectos devastadores que puede producir en los sujetos. La gestión se instala como portadora de verdades, de soluciones, constituye el gran paraguas que lo cura todo.

Hebe Tizio señala, en un trabajo en que reflexiona sobre los efectos del protocolo, la distinción entre regla y principio: “mientras que la regla intenta dar la medida a la cual hay que ajustarse porque las acciones resulten adecuadas, el principio señala el punto de partida, una base común, que da margen por varios recorridos. Es la diferencia entre un orden y concierto invariante, un estándar y la orientación de una práctica”<sup>9</sup>. Podemos deducir de estos planteamientos que la regla hace el protocolo y el principio hace el proyecto. Es preocupante la tendencia de instituciones y profesionales a poner un protocolo allá donde surge un vacío. En ninguna parte de poner preguntas y trabajar para buscar las respuestas, ponemos un protocolo que hace la función de “relleno” que taponar y obtura las posibilidades de buscar una orientación y hacer un trabajo. La pregunta sería: ¿trabajamos para el sujeto o trabajamos para el protocolo? El protocolo nos ofrece respuestas rápidas y accesibles, marca el punto de partida y el punto de llegada, es decir, nos pone a todos bajo control. Pero más tarde este alivio inmediato devuelve como forma de malestar, por la misma imposibilidad de controlar aquello que esperábamos controlar. Dejar fuera el sujeto y la atención de su particularidad pasa factura, tanto al sujeto como al profesional, que se ve imposibilidad en el ejercicio de su función. Trabajar con unos ideales que no hacen de referencia, sino de mandato, que marcan la tiranía a que el protocolo somete muchos profesionales.

Devolviendo en su punto anterior, apostar por la profesionalización tiene que ser equivalente a conceptualizar saberes y procedimientos en el campo social desde un discurso pedagógico. Si sólo proponemos instrumentos y las técnicas, estamos favoreciendo que los profesionales se transformen en agentes de control social. Los

---

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](mailto: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.

obstáculos serán varios, puesto que el educador social se ve abocado a la urgencia y la mayoría a veces los encargos que recibe quedan lejos del trabajo educativo y social. **Traducir los encargos institucionales desde dispositivos pedagógicos será parte fundamental de su función y un aspecto preferente a trabajar en los espacios de formación permanente. Se trata de** realizar un trabajo donde podemos situar aquello que es específico de nuestra función.

En este sentido, hay que pararse ante los dos significantes que marcan la función profesional; el significante **educación** y el significante **social**. El significante social apunta a la función socializadora del trabajo educativo. Se trata de revisar la función de varias prácticas, a menudo más asociadas a prácticas moralizadoras consistentes de diferente manera (tutorías, trabajo grupal o entrevistas...); a decirle al otro el que tiene que hacer y, especialmente, señalar al otro aquello que hace mal y que provoca que su vida no vaya por el camino adecuado, una información que en la mayoría de casos el sujeto conoce mejor que nosotros. Entender la dimensión socializadora del trabajo educativo consiste, en primer lugar, a ponerla a trabajar; no es suficiente articular redes sociales, sino que hay que estar atento en qué puntos cada sujeto particular se puede articular en estas redes, y a partir de qué saberes culturales, para favorecer su promoción. *“Tender puentes con el mundo, su actualidad y sus exigencias culturales.”*<sup>10</sup>

El significante educación tendrá que posibilitar poner en juego las áreas de saber que permitirán hacer esta operación, así como desplegar las metodologías y recursos que se derivan de estas.

El educador sólo puede hacer resistencia a deslizamientos hacia otras prácticas o intentos de colonización otras disciplinas si se capaz de armar un discurso propio y sólido. Si no es así va vendido, perdido... buscando aquí o allá posibles respuestas en los problemas con que se encuentra en su práctica cotidiana. Sólo desde estos posicionamientos podrá interrogar otras disciplinas con el fin de enriquecer y delimitar su objeto de trabajo.

### 3. La formación como acto de transmisión

Frigerio define la transmisión como “un acto de palabra que se lleva a cabo atravesado por fantasmas de requisitos a los cuales se atribuye objetividad, y de condiciones que hacen de lo que no se deja comunicar totalmente, de lo que huye de la razón y se resiste a la racionalización”<sup>11</sup>.

Hacemos referencia a la transmisión de un saber que se produce en el mismo acto de la formación y que, por más que planificamos, siempre está sujeto a transformaciones. A menudo preparamos un guion, herramientas didácticas como esquemas, escritos, textos

y varios materiales... pero en el momento de hacer la clase pueden quedar desdibujados o son sustituidos por elementos que no estaban previstos.

Cómo en cualquier acto educativo, en el acto de la formación tenemos que admitir los límites... lo que no es transmisible y lo que, al transmitirse, sufre todo tipo de transformaciones. Todo lo que nos proponemos trabajar con los alumnos está sujeto a un proceso de transformación en el mismo acto de la transmisión, y es así como nos asaltan numerosas ideas que vienen a formar una constelación que no estaba prevista; aquello que aparece fuera del guion y permite articular los conceptos con los interrogantes que construyen los mismos asistentes, lo que se pierde y lo emerge fuera de toda previsión. Cuántas veces hemos encontrado ideas que han revelado algo diferente, que han aportado una clave nueva en la que articular el trabajo de diferentes conceptualizaciones.

Frigerio define la transmisión como fragmentada, tanto en el que se ofrece, como en el que significa y permite al otro hacer “de lo transmitido” algo que acontece propio. La idea que la formación como fragmentaria permite renunciar al imaginario totalitario que todo es transmisible y, por lo tanto, posibilita desplegar una búsqueda donde el alumno toma la palabra y decide qué parte toma y resignifica en el proceso de apropiación. Así pues, lo más interesante de la narración que se transmite no es el que dice, sino **lo que permite pensar**.

Es importante tener presentes estas consideraciones cuando nos encontramos ante un grupo de alumnos con el reto de impartir un curso en relación a un tema concreto. Tener claros estos temas previos marca, por un lado, la posición del formador, que trabaja para dar apertura al trabajo, y de la otra, la metodología que utilizamos para impartir la formación.

Si cogemos como ejemplo la estructura temporal de una sesión, podemos ver como se ponen en juego estos elementos. Quiero señalar que los diversos tiempos no se presentan en un sentido lineal, sino que pueden darse en diferentes órdenes temporales o simultáneamente.

### *Presentación*

Establecemos las coordenadas a partir de las cuales se puede desarrollar el trabajo. Se trata de ayudar los alumnos a expresar, construir, definir... sus propios interrogantes. Es interesante, en este momento del trabajo, pararnos a ver por qué cada uno es convocado, cuál es la vinculación que cada asistente tiene con el curso, que a menudo está definida a priori, cosa que cierra o abre las posibilidades de trabajo.

Acordonar o, mejor dicho, marcar las coordenadas es responsabilidad del formador. Hay que definir un espacio alrededor del cual se puedan generar varias representaciones de la realidad que estamos convocados a trabajar.

Por lo tanto, la formación –a pesar de que impartimos con frecuencia los mismos cursos– no es un espacio de repetición donde el asistente está condenado a asumir unas ideas que le vienen dadas. La formación tiene que permitir que el alumno se inscriba en unas coordenadas conceptuales, donde identificar qué hay de propio en el común y, así, poder construir su propia diferencia. Este último aspecto es especialmente relevante en un momento histórico donde las inercias apuntan a homogeneizar las formas de evaluar y actuar ante varias realidades.

### *Espacio para la oferta de contenidos teóricos*

Debemos tener en cuenta los contenidos que permitirán varias aproximaciones conceptuales y metodológicas al tema en cuestión. Cada propuesta implica una arqueología que tiene algo de conservador y algo de novedoso. Conservador en la medida que hace explícitos unos conceptos y temas haciendo referencias a exploraciones históricas, a partir del que dicen algunos teóricos clásicos o contemporáneos, pero al mismo tiempo innovador en la medida que explora y atraviesa escenarios actuales.

En todo caso, acontece un espacio que permite dar orden a la realidad de lo que estamos hablando. Dibuja sus fronteras y, por lo tanto, los límites y, al mismo tiempo, su multidimensionalidad a través de las miradas posibles de disciplinas, discursos y funciones profesionales.

### *Espacio de elaboración*

Las teorías y las prácticas entran en diálogo (partiendo de las preguntas que habíamos construido). Mediante el trabajo en pequeños grupos, o bien individualmente, los alumnos establecerán relaciones que permitan pequeños procesos de búsqueda. Es un momento para la apertura de nuevos interrogantes, así como para la aproximación de pequeñas conclusiones en relación con el trabajo propuesto. Es un momento clave para la apropiación de saberes, en los términos planteados, para trabajar las bases de la elaboración de una experiencia de saber.

### *Espacio de conclusiones*

Permiten situar los ejes principales de trabajo y las orientaciones derivadas de la experiencia de la formación, como trabajo realizado conjuntamente entre experto y alumnos. Proponemos conclusiones que den lugar a nuevos recorridos e

itinerarios de trabajo, y no que clausuren un tema en el sentido de “verdad” asumida colectivamente.

Es así como la formación puede constituir la oportunidad de realizar un trabajo que permita nuevas articulaciones y nuevas formas de transitar por las experiencias educativas.

---

<sup>1</sup> Educadora social. Miembro del equipo de Atención Primaria de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Rubí. Formadora y supervisora de equipos de profesionales en varias instituciones del campo social y educativo. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Social y Consultora del Grau d'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya UOC.

<sup>2</sup> ZEICHNER, K. “El maestro como profesional reflexivo”. A: *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 1993.

<sup>3</sup> DIKER, G. “Palabras para nombrar”. A: *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

<sup>4</sup> BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2002.

<sup>5</sup> DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: FLACSO Manantial, 2001

<sup>6</sup> Hago referencia al Grupo de Investigación en Educación Social (GRES).

<sup>7</sup> NÚÑEZ, V. *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.

<sup>8</sup> DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: FLACSO Manantial, 2001.

<sup>9</sup> TIZIO, H. “El protocolo y las reglas de la práctica”. V Debate de Actualidad ELP-CdC, 2008.

<sup>10</sup> NÚÑEZ, V. *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.

<sup>11</sup> FRIGERIO, G. “Los avatares de la transmisión”. A: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc, 2004

