

VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 2:

“Método y herramientas de investigación e intervención en Educación Social”

Posicionamiento pedagógico profesional, acción reflexionada y responsabilidad en la intervención socioeducativa con colectivos de infancia y juventud en riesgo.

Pedagogical professional approaches, thoughtful action and responsibility in the educational intervention with groups of children and youth at risk.

Elena Giménez Urraco, Universitat de València (Departament de Didàctica i Organització Escolar) ¹

Resumen:

A lo largo de la comunicación pretendemos pensar, reflexionar y avanzar en torno al desarrollo de nuestra profesión, y a las consecuencias que ésta tiene sobre los colectivos con los que trabajamos. Hablaremos de infancia y juventud

1 Para contactar: elena.gimenez@uv.es. Departament de Didàctica i Organització Escolar, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia. Tel.: (9638)64604- Fax: (9638)64971



en riesgo de exclusión social, de los diferentes enfoques que le podemos dar a nuestra intervención con este colectivo, de las consecuencias que tendrá dicha acción, de la responsabilidad social inherente a nuestra profesión, de los dilemas que sobrevuelan con frecuencia nuestro quehacer y de cómo los resolvemos para dirigirnos al objetivo último: la transformación social.

Palabras clave: jóvenes en riesgo, ética profesional, enfoques de educación social, responsabilidad profesional, toma de decisiones, interdisciplinariedad.

2

Abstract: *Throughout the paper we intend to think, reflect and make progress on the development of our profession, and the consequences this has upon the groups with whom we work. We talk about children and youth at risk of social exclusion, the different approaches with which we get involved with these groups, of consequences such actions, the social responsibility of our profession, the surround that often fly our work and how we sort them out to address our ultimate goal: social transformation.*

Key words: youth at risk, professional ethics, approaches to social education, professional responsibility, decision making, interdisciplinarity.

Supuesto práctico. Situándonos.

La historia empieza así: la educadora del programa municipal de absentismo escolar en un barrio de acción preferente, con mayoría de la población de etnia gitana, ha de intervenir en una familia con un problema grave de falta de asistencia a la escuela. Tienen una niña de 1 año, un niño de 4, otro de 8, una niña de 12 y otra de 14. El niño de 4 no va al colegio porque la educación no es obligatoria hasta los 6 años y ‘es muy pequeño aún’. El de 8 va de manera intermitente porque hay días que se va con su padre a buscar chatarra para sustentar a la unidad familiar y ‘hay días que en la escuela no se aprende nada’. La niña de 12 no va al instituto porque ya está comprometida para casarse, porque cuida al niño de 4 mientras el padre y la madre buscan trabajo, y porque ‘no hace falta apuntarla al instituto porque nosotros los gitanos nunca hemos ido’. Y la niña de 14 ya está casada y espera su primer hijo, así que ‘tiene prohibido ir a la



escuela'. Con esta historia, vamos a pensar en un caso real mediante el que pretendemos ejemplificar una serie de dudas, decisiones, reflexiones con las que nos vamos a ir encontrando a lo largo de nuestro desempeño laboral; esos interrogantes que se nos plantean como profesionales de la educación social cuando vemos protocolos de actuación que no nos convencen, o que no son efectivos, o que no sabemos de qué reflexión nacen. El escenario es el que hemos descrito e interesa empatizar para tomar partido. Éstas son las situaciones y explicaciones con las que nos podemos encontrar ante la problemática que nos sirve de ejemplo, en este caso, el absentismo. La historia continúa: después de numerosas visitas a los centros educativos, y de numerosas entrevistas de los respectivos tutores, se reclama la intervención de la educadora municipal, que en las visitas domiciliarias para conocer la situación familiar, se encuentra con estas respuestas. A la educadora, en principio, le parecen respuestas escandalosas y casi intolerables, ya que defiende la escolarización obligatoria independientemente de la cultura a la que pertenezcan los y las niñas. También la escolarización en la etapa de educación infantil, que aunque no sea obligatoria, es clave para una asistencia continuada durante toda la escolarización. Según el protocolo de actuación, después de numerosos intentos de conseguir la asistencia de los 3 menores, después de un trabajo coordinado con muchos otros sectores profesionales para hacer una intervención integral (profesoras, trabajadoras sociales, educadoras, centro de salud, ayuntamiento, etc.), después de una intervención individualizada atendiendo a las características del núcleo familiar, la educadora debería enviar el caso a fiscalía de menores, y esto podría derivar en sentencias que obliguen a la madre y al padre a pagar multas de aproximadamente 3000 euros, arresto domiciliario los fines de semana, retirada de la tutela de los menores por abandono de familia, etc. La educadora puede valorar el protocolo de absentismo muy positivamente, y puede creer en la educación obligatoria como única base del capital cultural de la población, pero también puede considerar que la respuesta de la administración no mejoraría la escolarización de los menores, y repercutiría de manera negativa en el desarrollo emocional de la familia. ¿Hay una respuesta correcta?. Para actuar de manera justa, ¿hay que actuar igual en todas las situaciones, en todos los casos?. Saltarse el protocolo, ¿es una ilegalidad o es una forma de ajustar formalidades cerradas a casos muy diversos?. Son dilemas que plantea la profesión, y son dilemas que deberían ayudar al crecimiento profesional, y por tanto a

la mejora de la intervención y de esta manera contribuir al fin último de la educación social: la transformación social.

La intervención en el campo de la educación social y la responsabilidad que asumimos al diseñarla y ejecutarla no debería estar nunca exenta de análisis, reflexión y puesta en práctica de las posibles mejoras. Nunca porque nunca una intervención pasa sin dejar huella. Porque nunca debería ser únicamente la ejecución de un protocolo de actuación. Y porque no debería haber nunca una educadora o educador social que no reflexione sobre lo vivido en aras de mejorar sus intervenciones, y como consecuencia, mejorar la vida de las personas con las que se interviene, y como consecuencia final, avanzar en esa ardua tarea que es la transformación social. Cuando intervenimos con colectivos en situación vulnerable, en riesgo de exclusión, nos estamos refiriendo a múltiples aspectos de sus vidas. De esta manera, y siguiendo con el ejemplo, parece que quien entra en la espiral del fracaso escolar ya no puede salir. Es como una cinta de Moebius, que no tiene fin, que no te permite salir. Quien sale del sistema educativo dentro del colectivo de fracaso escolar, le costará más encontrar un trabajo cualificado y acceder a la información y al conocimiento; por tanto le costará más reengancharse a una segunda oportunidad, seguir formándose y poder alcanzar el posible éxito de los que salieron del sistema educativo ‘cuando tocaba’. Éstos últimos, siempre llevarán ventaja, porque antes accederán a formación ulterior, y a la información y a la comunicación, y a puestos de trabajo más cualificados, por lo que previsiblemente mejorarán y será más difícil alcanzarlos por los que están en esa segunda vuelta. Se deduce entonces, que el fracaso escolar podría ser sólo el principio de un ‘fracaso vital’. De confluencia de factores, círculos viciosos irreversibles, advierte Martínez Reguera (1999, p. 20) cuando habla de jóvenes explotados por las condiciones de explotación a las que está sometida su vida, vulnerados en su persona y en su sociabilidad, y formalizados como ‘delincuentes juveniles’. Y determina que “cuando en la vida de cualquier muchacho o muchacha se dan estas tres circunstancias, explotación, vulneración y formalización, tenemos ‘delincuente juvenil’ seguro. Y con la misma certeza podemos afirmar que no lo habrá si falta uno cualquiera de estos elementos”. Son prismas con los que mirar, categorías, predicciones, posibilidades, etc. que cierran el trabajo con menores de maneras bien diferentes, y por tanto, con resultados desiguales. Tomar conciencia y



posicionarse al respecto, no es fácil. A lo largo de esta exposición, nos plantearémos cuestiones como perspectivas desde las que puedo desarrollar mi trabajo; compromiso social que adquiero como educadora; ética, moral, justicia social en la intervención; lo que yo haría y lo que debería hacer; lo mejor para la persona con la que intervengo y lo correcto técnicamente; la toma de decisiones compartida; de trabajo multidisciplinar a interdisciplinar.

La relación pedagógica. Los enfoques de la intervención.

La mirada con la que se desarrolla una intervención en el campo de los colectivos vulnerables será determinante para la eficacia o no de dicha actuación. Como en casi cualquier área social, la perspectiva elegida es definitoria: según analice, planifique, desarrolle, evalúe, reflexione, experimente una educadora o educador social su actividad como tal, serán los resultados de su intervención en la vida de las personas con las que trabaja. El trabajo con colectivos vulnerables, sobre todo si hablamos de infancia y juventud, como es el caso, es altamente delicado, o así debería ser para todo profesional que intervenga con esos grupos. La incidencia de nuestro paso por la vida de los demás no es una cuestión vana, menos aún si se trata de nuestra profesión. Es por eso que cada intervención tiene diseños, desarrollos y resultados muy diferentes, impregnados éstos por el modo de hacer de cada persona. Puede un niño rechazar el apoyo de una educadora y no de otra? Puede un educador hacer bien su trabajo y distanciarse de las situaciones complicadas que le puedan afectar? Puede haber tantos perfiles profesionales como personas profesionales? De qué depende?

Extrapolando de la enseñanza reglada a cualquier área de actuación de la educación social, numerosas aportaciones se han hecho eco de la variedad y cantidad de modelos de enseñanza, de distintas estrategias que acompañan al desempeño la labor profesional. Miraremos un par de ejemplos. Joyce y Weil (1985) clasificaron los modelos de enseñanza en cuatro familias: de procesamiento de la información: importancia de los conceptos, pensamiento inductivo, memorización, desarrollo intelectual, etc.; modelos sociales: trabajo cooperativo, democratización, conciencia social; modelos personales en los que el alumnado es el centro de atención, su crecimiento y su respuesta ante nuestra propuesta; y modelos conductuales que ponen el énfasis en el entrenamiento, el



control del esfuerzo, mediante simulaciones e instrucción directa. Por otro lado, Fenstermacher y Soltis (1998) pensaron en 3 posibles enfoques de enseñanza: ejecutivo, terapeuta, y liberador. En su clasificación de posibles formas de enseñar y aprender, tienen una fórmula cuyo enunciado sería: $D \Phi E x y$. El símbolo situado entre las letras D y E es la letra griega Φ y designa una acción. La fórmula se lee así: el docente (D) enseña (Φ) al discente (E) cierto contenido (x) a fin de alcanzar cierto propósito (y). Dependiendo de en qué parte de la fórmula pongamos el acento, el esfuerzo, el empeño, nos situaremos en un enfoque u otro. El enfoque ejecutivo se corresponde con la teoría técnica del currículo, y pone su énfasis en el contenido; el enfoque terapéutico se corresponde con la teoría práctica del currículo. Pone el énfasis en el discente; y el enfoque crítico liberador se corresponde con la teoría crítica del currículo. Pone el énfasis en todo el proceso para alcanzar un fin social: cambio y transformación social (Giménez, 2011). Éstos son enfoques desde los que se puede realizar la labor profesional educativa. Parece que la opción más completa para la educación social, ya que se detiene en cada una de las partes del proceso, sería la que se desarrolla desde una mirada crítica con una meta clara: el cambio dirigido a la participación comunitaria, a la mejora, al cambio, a la evolución de la ciudadanía en todas sus acepciones².

Es interesante pensar en cuáles son las causas, circunstancias, escenarios, momentos que determinan la decisión de situarnos en una perspectiva u otra en educación social. Puede ocurrir que nuestro cariz como educadoras venga de un análisis teórico de documentación al respecto; puede ser que nuestro perfil personal coincida con el profesional, que sea una forma de vida, un bagaje acumulado que nos posiciona en el mundo; es posible también, y en demasiadas ocasiones, que no se reflexione sobre la postura que tomamos ante nuestras intervenciones. Y obviamente, no es lo mismo realizar un trabajo desde la perspectiva asistencialista que hacerlo desde una postura integradora, comprometida con la mejora del capital social y cultural de los y las jóvenes, y por ende, con la transformación social de su ámbito comunitario. Situarse no es fácil ni es una decisión baladí, llegando incluso a plantearse verdaderos dilemas morales a la hora de actuar y tomar decisiones. Y no, creemos que no hay repuesta

² Según la R.A.E., son tres: 1. Cualidad y derecho de ciudadano, 2. Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación, 3. Comportamiento propio del buen ciudadano.



correcta, y creemos que la toma de decisiones de este tipo ha de ser siempre consciente, reflexionada, comprometida, sensata, deliberada, coordinada, compartida, y sobre todo, en beneficio de las personas por las que se piensa la intervención. La toma de decisiones compartidas no significa que se compartan o repartan las responsabilidades. Queremos apostar por un trabajo interdisciplinar, que implicaría la coordinación, cooperación, y por qué no, la ‘conexión’ de diferentes profesionales desde sus diferentes disciplinas, sumando conocimientos, experiencias, y por tanto, posibilidades. Se enriquece la intervención de manera exponencial conforme crece la información de la que disponemos, y por tanto, las alternativas que podemos ofrecer.

Lo deseable, desde nuestro punto de vista, es no dejar de pensar(se) como persona educadora, y situarse en una perspectiva consciente y libremente, con el convencimiento de que es la correcta, y con la apertura necesaria a las críticas, los cambios, y el crecimiento profesional constante. Haciendo un paralelismo con el trabajo en las escuelas, con la docencia, ocurre lo mismo con el cierre del curriculum. El tamiz lo ponen las dimensiones y perspectivas personales. El cierre del currículo, en última instancia, está en manos del profesor. De él depende este último nivel de concreción curricular, media en el conocimiento que los alumnos aprenden (Gimeno, 1991, p. 119 y ss.). Nada más y nada menos, es el que decide el final de la película, y de él dependerá si la película es un éxito o no. El profesorado concreta el curriculum después de resolver, o no, toda una serie de acontecimientos impredecibles que se desarrollan en la vida diaria de las instituciones educativas. Así, el profesorado “sabe, o llega a saber que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo que una mariposa que a la trayectoria de una bala” (Jackson; 1998, p.197). Y es que al fin y al cabo, la intervención tanto de una profesora como de una educadora, y utilizando el mismo ejemplo, podría ser como una especie de efecto mariposa, ya que el colectivo al que dedicamos nuestro trabajo (en este caso, infancia y juventud en riesgo de exclusión social) es muy sensible ante las propuestas de cambio, y es vulnerable ante las variaciones, con lo que puede haber resultados muy dispares a lo largo del tiempo en función de una intervención primera. Las decisiones de una educadora en su pensar, hacer, reflexionar profesional, determinarán el desarrollo y el resultado final de su trabajo. A las decisiones que tomamos, hay que añadir las disposiciones con las que los



y las jóvenes concurren a los espacios y momentos de trabajo con ellos. Ahí se empieza a forjar la relación entre la educadora y la o las personas con las que se realiza de la intervención. Así, ésta pasa de ser una acción realizada únicamente por la educadora, a ser una acción conjunta, de la que la persona a la que se dirige dicha intervención participa, decide, actúa. Otra cuestión será ver qué hacemos cuando sus decisiones no coinciden con las nuestras, cuando sus actuaciones no son las que habíamos diseñado, cuando hay una negativa a ser diana de cualquier intervención. Por tanto, la relación pedagógica que establezcamos será medular durante el desarrollo de nuestro trabajo y decisiva en el éxito de éste.

Para que se produzca esta relación pedagógica, analizada y explicada exhaustivamente por Navas (2009), ha de haber una persona que transmite, y una persona que adquiere. Esto no sería necesariamente una relación académica: podría ser una madre educando a su hija, o un médico explicando una enfermedad y cómo curarla. Para que se produzca una relación pedagógica significativa en el ámbito de socialización secundaria (es decir, más allá de la familia: la socialización primaria) han de darse tres pasos: las reglas de reconocimiento y de realización (Bernstein, 1997), y la disposición socioafectiva (Morais, 2002). Podría establecerse incluso, que se dan en este orden:

- las reglas de reconocimiento: permiten a la persona, por ejemplo, entrar a un espacio físico y saber qué es, para qué sirve, cómo comportarse en ese espacio: un aula, un hospital, una iglesia, un tribunal. Reconocerlo y asociarlo correctamente con la actividad que en él se realiza.
- las reglas de realización: implican que esta persona sabe lo que hay que hacer en ese espacio, y lo hace o no. Sabe que hay que guardar silencio, y ‘realiza’ ese silencio o no. Toma una decisión y actúa en consecuencia.
- la disposición socioafectiva: es lo que hace que la persona se sienta o no en disposición de ‘colaborar’ en esa relación pedagógica. Es lo que hace que, siguiendo con el ejemplo, decida guardar silencio o no. Quien transmite, la educadora social, trabaja o no ese aspecto socioafectivo para que la disposición mejore.



Si yo soy una persona con la que se va a intervenir, y lo que veo en la propuesta de la educadora social (reconocimiento) no coincide con lo que veo en casa/barrio/ciudad, probablemente no me acople (realización) a ese ámbito de socialización secundaria. Y esto podría provocar un itinerario de vulnerabilidad, fracaso, riesgo, etc. social, escolar, laboral, emocional, y en definitiva, incluso vital. El profesional es el que tiene las reglas jerárquicas y discursivas necesarias para que la disposición socioafectiva sea óptima. Las reglas jerárquicas se traducen en poder y control. El poder lo tiene quien dice lo que se puede y lo que no se puede hacer y en qué orden, quien manda, quien decide. Y el control es el que permite hacer maleable la rigidez de las relaciones de poder. Las reglas discursivas se concretan en cuatro: la selección de contenido, la secuencia de este contenido, y los criterios de evaluación, que dependen de la persona transmisora; y el ritmo, que estaría en manos de las personas adquirientes. Cuanto más claras están las reglas discursivas, más fácil es que se produzca la adquisición de contenidos, sean éstos del tipo que sean, incluyendo los de corte moral, ético, cívico. Estas reglas pueden ser tan dispares como los enfoques educativos ya que las gestiona el educador social desde su propio estilo de enseñanza, actuación, intervención. Pero es la claridad en estas pautas la que nos permitirá desarrollar mejor nuestra función, con un valor añadido: definir las reglas significa pensarlas, reflexionarlas, posicionarnos. A nivel conceptual, esta teoría nos permite profundizar en el tipo de educación social que queremos, que nos creemos, que defendemos, y que intentamos comprender. Y aunque éste no es el espacio para profundizar en estos conceptos, destacamos la aportación porque creemos que esta forma de analizar nuestra relación con la educación social, con los y las jóvenes, con profesionales de otras áreas, con las instituciones, permite elevar el nivel de reflexión sobre el legado que dejamos, queramos o no, al colectivo al que nos dedicamos (quiera éste o no).

Tarea deliberada. Acción reflexionada. Intervención compartida.

Mientras experimentamos nuestro desarrollo profesional, mientras analizamos la experiencia que vivimos, lo que nos pasa, vamos desarrollando el saber profesional, y nos vamos posicionando en ese sentido: vamos decidiendo qué tipo de educadoras sociales queremos ser, bajo qué perspectiva actuaremos. No hay formación ni

acompañamiento suficiente, sólo repasar lo vivido sirve para rehacer y mejorar nuestra tarea. Es como ser madre: podemos leer sobre maternidad, escuchar las experiencias de las demás, analizarlas, pensarlas, pero cuando se cierra la propia puerta de casa y somos una más, es cuando empieza la aventura única e irrepetible, porque es una experiencia impar que se desarrolla mientras se experimenta, y se siente y se piensa mientras se va haciendo el camino. Es un gerundio en movimiento (Giménez, 2011). Si utilizamos el término ‘pedagogía’ como ciencia que se ocupa de la educación, podemos pensar que nuestra tarea es pedagógica y se concreta en el campo de la educación social. Y en esos términos, la persona educadora, se mueve dentro de la pedagogía y se va mirando, se va haciendo y pensando mientras se desarrolla y crece. Y es imprescindible hacer esta introspección cuando hablamos de profesiones dedicadas al trabajo con personas, cuando el desempeño de las funciones propias del puesto de trabajo es de calado en la vida de los y las demás. Situarse en esa responsabilidad es parte de la deontología profesional. Y para asumir ese compromiso es necesario revisar y revisarse, analizar y analizarse, reflexionar y reflexionarse: tener en cuenta siempre la acción desde un punto de vista transitivo y reflexivo. Es concluyente, pues, tener cuidado, tener tacto, tener tino y atención constantemente en nuestro cometido profesional. “Hablando sobre la inspiración y el estímulo que supone una inclinación especial hacia la profesión docente, hace (la cita se refiere aquí al docente).

una disquisición sobre el asunto pedagógico, aportando que la pedagogía nos invita primero a actuar y, después, a reflexionar sobre nuestras acciones. Tanto el vivir con los niños como el hecho de reflexionar sobre la forma en que vivimos con ellos son manifestaciones de nuestro ser pedagógico” (Van Manen, 1998, p. 42). Esta reflexión es la que se refiere a la diferencia entre *hacer* educación y *ser* educación, entre ejecutar nuestro trabajo y formar parte de él. Es un intento de diferenciar mediante el lenguaje entre una mera ejecución de estrategias y técnicas, y una forma de actuar de manera reflexionada, desde la experiencia vivida, desde los grandes lugares comunes: quiénes somos, qué hacemos aquí, cuál es nuestra función, hacia dónde vamos.... desde la acción reflexionada en aras de una educación llena de oportunidades. Afirma Van Manen (1998, p.26) que “hay quien puede aprender todas las técnicas de instrucción, y sin embargo, seguir siendo inadecuado desde el punto de vista pedagógico como

profesor. La preparación de los educadores incluye mucho más que la enseñanza de los conocimientos y de las habilidades, más incluso que un código ético profesional o un oficio moral. Convertirse en profesor supone algo más que no se puede enseñar formalmente: la asimilación de una solicitud pedagógica”. Una vez precisada la deferencia pedagógica, en el campo de la educación social es preciso asimilarla contextualizando el trabajo a desarrollar. No es lo mismo ser educadora de absentismo en un barrio de acción preferente, que dinamizar ocio y tiempo libre en una escuela de verano. Y como no es lo mismo, hay que tener siempre presente dónde estamos para saber cómo habría que actuar.

Esa mirada solícita es la lente acertada si queremos caminar hacia una colectividad más participativa, y con ella, hacia una sociedad más sana en todos sus sentidos. Según Gimeno (2000), desde un punto de vista positivo, es decir, bajo la creencia de que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y para la sociedad, podemos agrupar a los fines y objetivos que dan sentido a la educación en cuatro grandes apartados: la fundamentación de la democracia, el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto, la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general, y la inserción de los sujetos en el mundo.

Es desde esta óptica positiva desde la que queremos pensar nuestra función, para mantener la creencia de una educación social como instrumento transformador, posibilitador y de mejora. En esta línea pedagógica se encuentran las llamadas ‘escuelas democráticas’, pensadas y gestionadas desde unas determinadas condiciones, y que se acercan a nuestra preocupación y deseo de equidad, inclusión, igualdad, lo público, etc.; los pilares de la educación social en la que creemos. Estas bases las estructuran Apple y Beane (1997), que consideran definatorios para la intervención educativa algunos elementos como: la libre circulación de las ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo; la fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas; el uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas; la preocupación por el bienestar de otros y ‘el bien común’; la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías; una comprensión de que la democracia no es

tanto un 'ideal' que se debe perseguir como un conjunto 'idealizado' de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo; la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática. Otra vez es extrapolable al campo de la educación social una reflexión teórica hecha sobre las escuelas. Y otra vez, si nos paramos a pensar en la deontología profesional, éstas podrían ser algunas ideas cruciales para la consecución de un buen desempeño profesional: que circulen la información y la cultura, que seamos capaces de actuar como colectivo y de ofrecer posibilidades, que tengamos siempre presente la reflexión crítica y la justicia social, que estemos en disposición de compartir el trabajo y desarrollarlo desde la cooperación y la coordinación, con fines últimos también pensados para el conjunto de la población.

En las disciplinas dirigidas al trabajo con personas, suele ser enriquecedor nutrirse de y con otros perfiles profesionales para la elaboración, puesta en marcha y reflexión de cualquier plan de intervención. Esto ayuda a aumentar el nivel de criticidad y por tanto, a mejorar el desarrollo profesional con el paso del tiempo y de la adquisición de experiencia. Se trataría de actuar reflexionando, de practicar esa reflexión mientras trabajamos, es decir, durante la acción profesional, de manera consciente y siempre con intención de mejorar tanto nuestra propia tarea como la repercusión de la misma en la población con la que trabajamos. Especialmente, hablando de juventud en riesgo, cualquier esfuerzo es poco si se dirige a ofrecer oportunidades de 'alejarse' de la vulnerabilidad, que ésta deje de ser intrínseca a la propia juventud en determinados contextos y/o con determinados perfiles. Así, se debería convertir en algo incompatible el ejercicio de la profesión si en éste no hay reflexión. Declara Schön (1992) que la reflexión puede llevar a la discusión, y de ésta se puede aprender de manera notable. Cuando nos habla de desacuerdo productivo, aunque la palabra desacuerdo pueda tener connotaciones referidas al enfrentamiento, la disconformidad, el alejamiento, desarrolla la idea de que el consenso no es el estado natural de la actividad de los individuos en contextos de comunicación. La expresión de desacuerdo puede llegar a ser una fuente de ideas creativas, de aprendizaje; un aprendizaje que se produce en el debate y en la manifestación libre de puntos de vista que pueden ser dispares. Y plantea que quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas,

hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas generales propias de la profesión; y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar (Schön, 1992, p. 47). Es decir, aprendemos cómo hacer, lo hacemos, y reflexionamos sobre lo ya hecho. Así, el siguiente momento de actuar, será fruto de una reflexión, bien sea propia o compartida, y se habrá nutrido de ella. Esto significa reconocer al otro como productor de ideas y de iniciativas, y esto puede ofrecer soluciones a los problemas de la práctica. Aparece el trabajo colaborativo, la reflexión y el interrogante como beneficiosos para la práctica, y por tanto, para el conocimiento práctico del individuo. Es la cultura de ‘aprender con el otro’. La palabra colaborar tiene una etimología muy sugerente y, si se permite la expresión, nutritiva: laborar en común, trabajar con otras personas, con otras figuras profesionales que aporten miradas diferentes y complementarias a nuestro trabajo. Esto deriva en trabajo pensado y repensado, apuntando a mejorar la calidad y el alcance de las intervenciones.

La forma reflexiva de la práctica se traduce en volver a pensar lo que se hace en el mismo momento en el que se está haciendo. Hablamos, pues, de un proceso vivo, en constante evolución, al que hay que mimar y mirar con todos los sentidos, incluyendo en lugares prioritarios el sentido común y el sentido del humor. Así, si se producen errores podremos tomarlos como referencia para analizar qué ha pasado y qué hacer para que no vuelva a pasar. Con sentido común y sentido del humor, las equivocaciones, o mejor, los no aciertos, pueden ser una oportunidad educativa y así han de ser vividos. Se trata de traducir los problemas o incertidumbres en oportunidades. Sobre esto se cuestiona García Roca (2001, pp. 44-45) si “¿Es posible convertir en oportunidad y en riqueza el carácter complejo de los problemas sociales? Mientras la complicación de la mente debe desaparecer, la complejidad de la realidad debe activarse y potenciarse”, y continúa diciendo que “si no es mejor profesional quien se pone a salvo de la duda y de la búsqueda, tampoco es mejor quien por las dudas no es capaz de tomar ninguna decisión. La gestión integrada es en primer lugar una estrategia que recicla la incertidumbre esencial de la realidad en oportunidad para la acción”. También deduce que “si las perspectivas múltiples son el camino apropiado para abordar la complejidad, ninguna profesión por sí misma podrá enfrentarse en solitario a la realidad social.



Integrar significa entonces aproximar tradiciones culturales instaurar el diálogo interprofesional, y completar los espacios de visibilidad que representan las distintas profesiones. La imagen del profesional auto-suficiente que de manera heroica se enfrenta en solitario a los problemas sociales debe sustituirse por la del profesional consciente de sus propios límites que busca completar su intervención con la ayuda y la colaboración de otras instancias”. Y no es extraño en el campo de los colectivos en riesgo, encontrar perfiles profesionales cercanos al asistencialismo donde algunas personas creen que son imprescindibles y omnipotentes ante determinadas situaciones que se han de resolver. Es complicado pensar que alguien puede abordar una situación social compleja sin dudas, incertidumbres, lagunas, errores. Por tanto, es lógico pensar que esto se resolvería con el trabajo compartido con más personas de la misma o de diferentes profesiones, áreas, departamentos, instituciones, etc. y que siempre se vería beneficiado el sujeto con el que se establece una intervención.

Responsabilidades. Deontología. Compromisos.

Es necesario plantear hasta dónde nos comprometemos con nuestra labor. Es necesario que tanto desde la formación inicial como desde la práctica, seamos conscientes del impacto que podemos tener a nivel comunitario o a nivel individual, sobre una persona o grupo, después de nuestro paso por sus vidas. Habría que tener muy claro a qué nos obliga nuestra profesión, a cuánto nos compromete, para decidir si queremos o no asumir ese compromiso y desarrollar nuestra profesión eficazmente. En este sentido, tener presente el código deontológico es clave para el desempeño profesional, es el tratado que contiene los deberes profesionales. En cuanto a la ética profesional, se sustenta en el respeto a los Derechos Humanos y a los sujetos de la acción socioeducativa; en el principio de justicia social, de profesionalidad, de acción educativa, de autonomía profesional, de coherencia institucional, de información responsable y confidencialidad, de solidaridad profesional, de participación comunitaria, y de complementariedad de funciones y coordinación. En este orden aparecen los principios deontológicos generales de las y los educadores sociales en su código, y sobre ellos debemos observar, planificar y desarrollar nuestra labor profesional. La ética profesional ha sido tema de debate desde los inicios de la



profesión, aun cuando ésta no estaba regulada por estudios universitarios. Y es desde 1996, mediante un esbozo elaborado en Bilbao, cuando se empieza a desarrollar a nivel estatal una reflexión sobre lo que debería ser este código deontológico, que se concreta en 2007. Ahí encontraremos las bases de cómo actuar, de cómo intervenir, de qué obligaciones tenemos y de cuáles son nuestras responsabilidades. Una vez tengamos claro el documento, hemos de ser capaces de llevarlo a cabo, y creemos que la ética planea sobre cada una de las funciones de la educación social, y con esta perspectiva ético-moral podremos cumplir con los principios antes mencionados, sobre todo con los referidos al respeto por los demás (sean sujetos de intervención o sean compañeros) y la justicia social. En este sentido, desarrolla Escudero (2009) refiriéndose a la formación de profesorado de Educación Secundaria, líneas éticas a tener en cuenta. Y aunque a formación de profesorado no es lo mismo que la formación de educadores, nos debemos a la misma base científica cimentada sobre la Pedagogía Social, la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Filosofía. De este modo podríamos y deberíamos compartir estos ejes éticos, este posicionamiento crítico y responsable que apunte a la transformación social necesaria, deseable, y por la que trabajamos. Las éticas que se detallan son, a saber: una ética de la justicia social, que implica asumir que la educación es un derecho esencial de todas las personas que ha de serles garantizado por motivos de justicia social y de forma equitativa; una ética de la crítica, ya que si se pretende que la formación contribuya a sostener el espíritu de una educación democrática y justa, también tiene que desarrollar conocimientos, capacidades de análisis y de crítica que son necesarias para comprender los porqués y los cómo; una ética del cuidado, que reconozca en cada sujeto su singularidad y que ponga el acento en la importancia trascendental del tipo y la calidad de los vínculos personales y sociales; una ética de la profesionalidad, referida expresamente a la adquisición y el desarrollo de los conocimientos y capacidades necesarias para el buen ejercicio de la profesión; y una ética comunitaria democrática, que ofrezca a sus miembros apoyo y respaldo, y deberes y conjunción de esfuerzos (Escudero, 2009, p. 93 y ss.). Estas miradas éticas representan un desempeño profesional al servicio social a la comunidad, sobre todo cuando hablamos de colectivos que sufren problemáticas diversas de manera simultánea y que tienen grandes dificultades para superarlas.



Reflexiones. Conclusiones. Propósitos.

Queremos redundar en la necesidad de sentir y tener presente esa responsabilidad con las personas con las que trabajamos. Las responsabilidades se podrán traducir en posibilidades para el colectivo al que vaya dirigida nuestra actuación. La seriedad y el gusto por el trabajo bien hecho dará como resultado que otras personas disfruten de ese trabajo, se beneficien de él, se desarrollen y encuentren oportunidades de cualquier índole a su medida. Acompañamos en diferentes áreas de actuación, seguimos a las personas en su devenir social para mejorarlo, confluye en nuestra figura una serie de intervenciones que apuntan, allende la asistencia ‘técnica’, a la transformación social.

Para hablar de educación (del tipo que sea) y de colectivos vulnerables (también de cualquier tipo), es casi imperativo citar a Freire, que aunque hablando de profesorado, dice en sus Cartas a quien pretende enseñar (1994, p.52), pensemos que es posible que algunos cursos de capacitación del magisterio sean, irresponsablemente, “tragamonedas”. Esto es posible, pero no significa que la práctica educativa llegue a ser una especie de marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia. Y para pasar una lluvia bajo una marquesina no necesitamos formación. La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esa búsqueda. Estamos intrínsecamente relacionados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo.

Se trata de agudizar los sentidos: tener **vista**, saber leer en profundidad, observar; tener **oído**, hacer escucha activa, atender; tener **tacto**, tocar, acercarse, cuidar, proteger; tener **olfato**, curiosear, husmear; y tener **gusto**, entender y disfrutar el sabor del saber. En paralelo a estos sentidos, hemos de estimular y cuidar otro referido a la sensatez, a la justicia, a la moral: el sentido común. Es definitorio sentir la educación cada día que la ejercemos, que la pensamos, que la disfrutamos, y ser conscientes en todo momento de



nuestras responsabilidades y obligaciones, y también de las potencialidades de nuestro trabajo y de las posibilidades que ofrecemos a las personas con quien trabajamos. El trabajo en educación social ha de tener siempre el mismo foco, que sirva de guía durante el camino, y de meta hacia la que dirigirse, y nos sirve como reseña el informe de la UNESCO que se refiere a la educación como ‘tesoro’ (Delors, 1996): en todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común. (...) En este sentido, la educación debe hacer frente a desafíos considerables y se encuentra ante una contradicción casi insoluble: se la acusa de causar exclusiones múltiples y de agravar divisiones del cuerpo social, pero se recurre en gran medida a ella para tratar de restablecer algunas de esas “similitudes esenciales para la vida colectiva” a las que ya aludía a principios de siglo el sociólogo francés Emile Durkheim. Define este último educación como acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975).

El final de la historia. Para pensar.

Aunque la palabra ‘final’ no debería existir en nuestro trabajo con personas porque casi siempre hay posibilidad de seguir, la utilizaremos aquí para cerrar el círculo del supuesto práctico. Dicho esto, éste es el final de la historia: la educadora del programa de absentismo, elaboró un informe minucioso especificando en él cada detalle de la difícil situación familiar, de las imposibilidades, carencias, particularidades, necesidades, expectativas, creencias de la familia que hacían incompatible el sistema educativo con su modo de vida. También se sugerían diferentes recursos que se le podían ofrecer a la familia, simultaneando actuaciones de diferentes profesionales para



acompañar a la familia en la mejora de su propia historia. Además, y por exigencias del propio programa, en el informe aparecían el número de faltas de asistencia de los menores a la escuela. El municipio envió el informe a Fiscalía de Menores. Y 4 años después, a la educadora le llegó una citación judicial para acudir como testigo a un juicio contra la madre, por un delito tipificado como ‘abandono de familia’. Los hijos, en el momento del juicio, tendrán 5, 12, 16, y 18 años. ¿Qué pasó?, ¿Cómo leyó el informe la persona responsable en fiscalía?, ¿Es probable que sólo el de 5 vaya al colegio después del juicio?, ¿Puede ser que se produzca el efecto contrario al deseado, y el niño de 5 años, deje de ir a clase?, ¿Puede ser que, aun habiendo pasado tanto tiempo, la difícil situación familiar no haya evolucionado?. Y la gran pregunta: ¿Entonces?

Referencias bibliográficas.

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997): Escuelas democráticas. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1997): La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.
- DEWEY, J. (1964): Experiencia y educación. Buenos Aires, Losada.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2009): La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista De Educación*, (350), 79-103.
- FENSTERMACHER, G. D. y SOLTIS, J. F. (1998): Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.
- FREIRE, P. (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI.
- GARCÍA ROCA, J. (2001): “Gestión integrada de políticas sociales”, en MARCHIONI, M. (coord.) (2001): Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria. Madrid, Editorial Popular.
- GIMÉNEZ, E. (2011): “El peso de la docencia en el Máster de Profesorado de Secundaria”, en GIMÉNEZ, E.; ARBIOL, C.; FORCADELL, L. (coords.) (2011): Mirando(nos) la educación: Docencia e Investigación Universitaria desde Didáctica y Organización Escolar. Valencia. Universitat de València.



GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): El curriculum, una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): La educación obligatoria, su sentido educativo y social. Madrid, Morata.

DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

DURKHEIM, E. (1975). Educación y sociología. Definición de la educación. Barcelona: Península.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): Modelos de enseñanza. Madrid, Anaya.

MANEN, M. V. (1998): El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, Paidós.

MARTÍNEZ REGUERA, E. (1999): Cachorros de nadie. Madrid, Editorial Popular.

MORAIS, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom – Looking at results of research. En *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569.

NAVAS SAURIN, A. (2008): Estudio de la práctica pedagógica en garantía social. València, Universitat de València, Servei de Publicacions.

SCHÖN, D. A. (1998): El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.

Consultas electrónicas.

<http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27> (Documentos profesionalizadores; Código deontológico). Última consulta: 18.01.12

<http://www.rae.es/rae.html>. Última consulta: 27.01.12