

Comunicaciones EJE II: LA AVENTURA DE INVESTIGAR. UNA EXPERIENCIA LLENA DE FUTURO

Grupo Haurbabesa Lanvide:

*Idoia Fernández, Jesús Otaño, Maite Arandia, Josebe Alonso, Nerea Aguirre,
Arantza Remiro, Nekane Beloki, Arantza Uribe-Etxebarria*

El desarrollo de la investigación en el campo de la sociología de las profesiones señala la existencia de una serie de parámetros que nos permiten entender las mismas y, consecuentemente, su construcción “interna”. De forma muy unánime los autores hablan de la importancia de la constitución de un corpus teórico; de la organización de una formación técnica oficial; del reconocimiento social o estatus de la profesión; de la configuración de una cultura profesional diferenciada y la adhesión a un código deontológico y de una ética en relación a la profesión (Caride, 2002). Haciendo nuestra esta categorización de dimensiones descriptivas, el objeto de esta comunicación es analizar el estado de la profesión del educador/educadora social en el País Vasco, concretada en el ámbito de la infancia desprotegida, dado que se trata del espacio profesional que más educadores sociales emplea y en consecuencia, el que más nos acerca a una visión general de la profesión en nuestro entorno inmediato¹.

Desde nuestro punto de vista, las citadas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas, pero en el proceso histórico de construcción de la profesión en el País Vasco podrían ser agrupadas en dos grandes polos de análisis. Por una parte, el reconocimiento social y la adhesión a un código ético y deontológico común, aspectos que han permitido al colectivo de educadores y educadoras sociales adquirir una visibilidad y estatus profesional, que analizaremos en la primera parte de la comunicación. Y, por otro lado, el polo más relacionado con lo que llamamos la producción del conocimiento teórico-práctico que agrupa dentro de sí el corpus teórico, la formación y la configuración de la cultura profesional, que lo abordaremos en la segunda parte.

El análisis de estas dimensiones en el ámbito de la infancia desprotegida nos lleva a concluir que existen indicios positivos en el desarrollo del reconocimiento social, como veremos a continuación, pero sin embargo el desarrollo del conocimiento teórico-práctico es más problemático, debido a la distancia que existe entre la producción del conocimiento

¹ La investigación en la que se inserta el presente trabajo lleva el título “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas” y está financiada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea para el bienio 2006-2008. UPV05/124.

práctico y la producción científica. Nuestra propuesta va en la dirección de articular y acercar institucionalmente el mundo de los profesionales y el mundo académico bajo postulados cooperativos que permitan un incremento de la “autonomía profesional”, haciendo nuestro el concepto que Carr y Kemmis esbozaron respecto a los enseñantes (1988).

Ser, hacer y ser visibles. El reconocimiento de la Educación Social en el País Vasco: un camino sin vuelta atrás.

Durante la década de los setenta surgieron en nuestro territorio toda una serie de experiencias de carácter socio-educativo que pretendían dar respuesta a necesidades vinculadas al ámbito comunitario (Mendía, 1991). Estas iniciativas coincidieron, como es sabido, con un momento de efervescencia política y social, con intencionalidad transformadora, en muchos campos de la vida pública, y, consecuentemente de la educativa. Estos impulsos socio-educativos se materializaron en tres grandes direcciones, en concreto, la infancia y adolescencia, los adultos y los colectivos sociales en general. Nos gustaría remarcar la óptica comunitaria que albergaban todas estas iniciativas, que entendían la educación como un compromiso activo con el cambio y la transformación social y la creación de condiciones para que la comunidad fuera protagonista de su propia historia. Autores como Paulo Freire y su pedagogía de la liberación, eran referentes ineludibles para gran parte de aquellos agentes educativos.

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

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

Saltillo (1951), y Hogares funcionales del IFAS (Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia) (Mendía, 1990).

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

Ahora bien, retomando el hilo conductor de esta primera parte del trabajo, es decir, cómo se ha construido el reconocimiento social de la profesión nos resultan clarificadores los criterios cuantitativos señalados por la AIEJI (2002: 230), en concreto, la organización de asociaciones y colegios profesionales, el código deontológico, la titulación y el marco jurídico. Ni qué decir tiene que un buen proceso de profesionalización debe correr parejo al desarrollo de criterios cualitativos de la profesión, ligados a la práctica y a la construcción de una cultura profesional diferenciada (autoconcepto profesional) aspectos que trataremos en el siguiente apartado.

Esta clasificación teórica y abstracta de la AIEJI, pone palabras a lo que hemos vivido los educadores y educadoras sociales en el País Vasco, ya que a medida de que las citadas experiencias se iban asentando y extendiendo se fueron haciendo cada vez mayores las necesidades de encuentro y asociación de sus profesionales. Sus preocupaciones fueron, entre otras, la necesidad de conseguir el reconocimiento de su existencia como profesionales, la de intercambiar experiencias y el contraste de las prácticas que realizaban en respuesta a necesidades socioeducativas. Todos estos aspectos fueron contribuyendo al surgimiento de la profesión. La primera asociación de educadores sociales surgió en Bizkaia (1984), rápidamente se extiende a Gipuzkoa, Araba (1986) y en 1988 se constituye la Federación Vasca de Asociaciones Profesionales de Educadores/as Sociales del País Vasco en el que participó también Nafarroa. Posteriormente adopta una forma asociativa denominada Gizaberri (principios de los 90) que pretende “defender y velar por los intereses y derechos de nuestros profesionales asociados y, por extensión, defender y velar por los intereses de la profesión”. Gizaberri es un claro exponente de una emergente identidad profesional que se articula ya de modo colectivo, incluso antes de la existencia de una titulación oficial. El último paso de consolidación de este proceso de institucionalización es la creación del Colegio de Educadores/as Sociales (22 de diciembre de 2003). Cabe reseñar que éste no ha

sido un camino exclusivo ni peculiar nuestro, sino que se ha producido vinculado a otros semejantes a nivel de estado (apoyo mutuo, etc.).

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

En lo que respecta a los marcos jurídicos, no hace falta insistir en la importancia de la aparición de la Diplomatura en Educación Social (Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto) en las universidades vascas (Deusto 1992 y EHU-UPV 1993) ya que supuso un salto cualitativo hacia el asentamiento profesional de la educación social, sobre todo en la Comunidad Autónoma Vasca. En el caso de Nafarroa el hecho de que dicha titulación no fuera implantada en la universidad, provoca el desplazamiento de alumnos/as de este territorio a estudiar a la Universidad del País Vasco, al tiempo que plantea la convivencia de perfiles profesionales no universitarios y universitarios. Hecho que pudiera dificultar la profesionalización de la educación social.

En el ámbito autonómico la futura nueva Ley de Servicios Sociales -cuyo borrador ya ha sido presentado oficialmente a la opinión pública (abril 2007)-, recoge aspectos específicos que tienen que ver claramente con los elementos sustanciales de la intervención socioeducativa. Así el legislador señala al educador/educadora y al trabajador/trabajadora social como perfiles centrales en la intervención, en cada una de las unidades de base de atención social, cuya responsabilidad administrativa corresponde a los ayuntamientos. De aprobarse en estos términos, prevemos un nuevo paso significativo en el reconocimiento social de la profesión que debe ser afrontado con un fortalecimiento de las dimensiones de producción de conocimiento teórico-práctico que analizaremos a continuación.

¿Cómo construir conocimiento sobre, desde y para la Educación Social?

El empeño que durante todos estos años han tenido que poner los educadores y educadoras sociales para hacerse un hueco en el mundo de las profesiones y consolidarse en el mundo laboral, ha supuesto echar un pulso a las siempre presentes amenazas de desprofesionalización y avanzar en un mundo cada vez más especializado y competitivo. Nuestra tesis es que el camino recorrido ha permitido a la profesión adquirir un reconocimiento y un estatus social que hace pocos años no tenía. Ahora bien, esta lucha por la supervivencia ha tenido que discurrir de forma paralela al desarrollo de los indicadores cualitativos de la profesión, vinculados a la producción de conocimiento teórico-práctico, que, debido a estas circunstancias, goza de una salud más delicada.

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

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

Así, un breve repaso a la historia general de los departamentos implicados en la puesta en marcha de la formación inicial de los educadores y educadoras sociales nos muestra que la mayor parte del cuerpo docente e investigador había dedicado sus fuerzas al trabajo educativo e investigador dentro del campo escolar, respondiendo a la evidente necesidad social de reinventar la escuela posfranquista. No hace falta subrayar el impacto que una ley como la LOGSE o temáticas como el bilingüismo, han exigido a los investigadores de la educación. La necesidad de penetrar, a partir de la organización de la titulación de Educación Social, en un vasto campo de actuación profesional ha exigido a los universitarios releer los marcos conceptuales construidos desde contextos formales y realizar un ejercicio de transferencia y reconstrucción en el ámbito de lo social.

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

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

Otra evidencia de la debilidad teórico-práctica a la que se enfrenta la educación social es la insuficiente producción científica, a pesar de la existencia de algunos manuales generales de educación social y pedagogía social, como indica Pérez Serrano (2004). Un ejemplo de ello tenemos en los datos que arroja la base de Teseo. Sin entrar en un análisis exhaustivo de los mismos, sí que hemos de decir que tras la introducción de los descriptores *infancia en riesgo*, *infancia desprotegida*, *maltrato infantil*, *malos tratos en infancia*, *profesionalización*, *formación de educadores sociales*, *perfil de educación social* aparecen 202 entradas de las que, revisando exclusivamente las planteadas desde la Educación, contamos escasamente con un 7% de investigaciones centradas en la intervención educativa en el ámbito de la infancia desprotegida. Además, la revisión de las convocatorias del CIDE y las I+D+I y las propias de la UPV/EHU y del Gobierno Vasco, arrojan cifras muy insignificantes de producción científica ligada al citado ámbito profesional.

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

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

La carencia de un cuerpo teórico claro ha llevado a los profesionales de la educación social, a buscar en otras disciplinas científicas las bases en las que sustentar su práctica educativa. Una de las fuentes utilizadas de forma prioritaria es la psicología, que ha tenido y

tiene una fuerte influencia en la forma de trabajo educativo de los educadores y educadoras en el ámbito de la infancia. Por ello, no es extraño encontrar proyectos con un carácter más terapéutico que educativo.

Ahora bien, sabemos que el hecho de que existan pocas investigaciones no es suficiente para justificar la escasez de producción científica. Es un dato más, aunque creemos que bastante significativo. Pero, también es importante el tipo de conocimiento que se ofrece a través de la investigación. Un análisis de los métodos de investigación utilizados nos aporta otro dato interesante. En la mayoría de los estudios se utilizan modelos metodológicos cuantitativos ubicados en un marco de análisis de la realidad social y educativa positivista. En esto la Universidad y sus modos de situarse ante la producción científica han tenido mucho peso, de modo que ha primado un tipo de propuestas de investigación hechas desde la Academia, cuyos resultados son dirigidos al sector profesional, para su consumo o aplicación.

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

Pero, ¿este es el modelo de referencia que hemos de tener para mirar al futuro?

Creemos sinceramente que no. Gran parte de la literatura científica (Beck, U., 1998; Guidens, A., 1993; Habermas, J., 1997; Freire, P. 1994, 1997) lo ratifica. Se nos dice que ante realidades complejas (Morin, 1997) la mirada también ha de ser compleja y sobre todo interdisciplinar, superando las barreras que tan ficticiamente hemos ido manteniendo dentro de las disciplinas. *La complejidad es el desafío, no la respuesta... Es una apertura teórica, una teoría abierta que requiere de nuestro esfuerzo para elaborarse.* Como indica Juan Carlos Villanueva Pascual, *no podemos contentarnos con encontrar la certidumbre en los fundamentos del conocimiento clásico, en la separabilidad de los objetos, y en la lógica deductivo-identitaria. El conocimiento complejo afronta esa incertidumbre, esa inseparabilidad, y esas insuficiencias. Nos encontramos con que ya no hay un fundamento único o último para el conocimiento, "en un universo donde Caos, desordenes y azares nos obligan a negociar con las incertidumbres". Aunque el reconocimiento de no poder encontrar certidumbre allí donde no la hay, constituye ya de por sí una certidumbre.*

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

De ahí, el valor de la creación de equipos interprofesionales. Este modo de afrontar la práctica profesional y la construcción del conocimiento en torno a la misma debiera de ser, en

principio, un hábito en el modo de generar corpus científico. Esta investigación es un buen ejemplo de ello, puesto que su equipo está formado por educadores y educadoras sociales ligados a la intervención directa y profesionales de la universidad. Ahora bien, ¿esto es suficiente para mirar la complejidad? De nuevo, rotundamente nos situamos ante una negación. Mirar la complejidad requiere de herramientas complejas que permitan penetrarla para desvelar sus entresijos y mirarla desde una visión de globalidad. En esto, creemos que la metodología comunicativa (Gómez, J.; de la Torre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R., 2006) ha supuesto una gran aportación, que hemos incorporado en esta investigación, dado que pone el acento en la fuerza de la construcción colectiva y contextualizada del conocimiento, y en la incorporación de los diversos agentes y sectores vinculados con el problema a investigar. Estamos haciendo realidad estos supuestos no sólo mediante la conformación del equipo mixto, sino también mediante la creación de un consejo asesor, compuesto por personas representativas del ámbito de la infancia desprotegida en los distintos territorios de Euskal Herria, con memoria histórica y compromiso con la profesión.

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

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

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

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

A lo largo de este documento hemos intentado reflejar la importancia que para nosotras/nosotros tiene el que la universidad y el sector profesional avancen conjuntamente. Creemos que si lo hacemos incidiremos positivamente en los siguientes aspectos:

- Fortalecer la formación inicial y empezar a desarrollar las claves para la proyección de la formación continua, en colaboración entre diferentes agentes sociales, en el ámbito de la educación social.
- Crear mecanismos y estructuras concretas para poder participar en equipos de investigación mixtos. Nuestra experiencia nos demuestra que las convocatorias de investigación contemplan sólo a investigadores académicos cada vez más selectos, de acuerdo a unas normas de calidad extrínseca que muy poco tiene que ver con las ciencias de la educación y sus necesidades. Hay que trabajar con responsables políticos y académicos para hacerles ver la importancia que tiene incorporar a educadores/educadoras sociales en los equipos de investigación. Tiene que existir mayor permeabilidad. Esto supone avanzar hacia la consolidación de una cultura en la investigación bien diferente.
- Mirar a la realidad profesional para detectar problemas educativos para investigar. Las temáticas a investigar no pueden proceder sólo de la academia sino que deben justificarse y derivarse del hacer profesional y de los contextos profesionales.
- Plantear la investigación como una oportunidad para la formación y que, a su vez, precisa de la correspondiente acreditación académica de la actividad investigadora desarrollada. La incorporación de profesionales (novelas, educadores/educadoras sociales...) a los procesos de investigación abre la puerta a un aprendizaje intenso y especializado en investigación que se debiera de acreditar.
- Trabajar políticamente la incorporación corresponsable de las administraciones de cara al impulso, financiación e incluso participación en procesos de investigación colaborativos.
- Concretar de modo colaborativo, entre la Universidad y el sector de los y las profesionales, el curriculum para la formación inicial de los futuros educadores y educadoras sociales. La colaboración de los profesionales en la elaboración de las guías de la futura titulación de Educación Social permite estrechar esfuerzos para concretar procesos de formación inicial, anclados en la ciencia y en la práctica profesional. Este es un camino que ya se ha empezado a realizar en la UPV/EHU a través del plan IBP (Irakaskuntzaren Berrikuntzarako Programa/Programa de Innovación de la Enseñanza) y de la constitución de comisiones en los centros que imparten Educación Social. En esta comisión, además de profesorado de diferentes áreas, alumnado, asesores de calidad e innovación, están representantes del Colegio de Educadores/educadoras Sociales del País Vasco.
- Extender e intensificar la colaboración entre la universidad y el ámbito profesional al diseño de los nuevos Practicums y explorar sus potencialidades formativas tanto para los profesionales, como para los docentes universitarios como para el alumnado en formación.

Referencias bibliográficas

- ALONSO OLEA, E.J. (1995) La política presupuestaria de la Diputación de Vizcaya.1876-1936". *Cuadernos de Sección. Historia y Geografía*. Nº.23 Pág.: 207-241
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- CARIDE, J. A. (2002): Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 2002, nº 9. 91-125.
- CARR, W. eta KEMMIS ,S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- FERNÁNDEZ, I.; ARANDIA, M.; URIBEETXEBARRIA, A.; OTAÑO, J.; ALONSO, J.; BELOKI, N.; REMIRO, A.; AGIRRE, N.; URIGÜENA, N. (2006) *Aproximación al ámbito de la Infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-formación*. Comunicación presentada en el Congreso de Infancia maltratada celebrado en Noviembre del 2006 en Santander
- FLECHA, R. (2006). *El modelo comunitario de la convivencia*. Ponencia presentada en las Jornadas de Adarra sobre convivencia. Bilbao. Noviembre
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI editores
- GIDDENS, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- GÓMEZ, J.; FLECHA, R.; de la TORRE, A. Y SÁNCHEZ, M. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- HABERMAS, J. (1997). *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 vol. Madrid: Taurus
- MEDÍA, R. (1991). Los orígenes del educador social: aproximación histórica en Euskadi. En RODRIGUEZ, I (coord). *El educador social. Presente y futuro*. Bilbao: GEUK
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PARCERISA, A. (1999). *Didáctica de la Educación Social*, Barcelona: GRAO.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Pedagogía social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea
- PETRUS, A. (1994). El educador social y el perfil del educador social. En SAEZ CARRERAS, J. (coord). *El educador Social*, Murcia: Universidad.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social, En PETRUS, A (coord). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel. Pag 67-91.

RAMÍREZ ERAS, A.M. (2001). Paradigma de la interculturalidad. *En Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*. Año 3, no. 26, Mayo.

VILLANUEVA PASCUAL, J.C. (Consultado el 9 de Junio de 2007). *Sobre la complejidad en torno a Edgar Morin*. www.nonopp.com/ar/filos_educ/00/morin_complejidad.htm

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

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