

LA PRÁCTICA REFLEXIVA: SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE E INICIAL DEL EDUCADOR SOCIAL

Francisco Marro Fantova

Profesor de EGB y licenciado en Psicología.

Socio fundador de la Associació Catalana per la Infància Maltractada (ACIM). Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de haber tenido la oportunidad durante mi ejercicio profesional de poder seguir de cerca, por un lado, la práctica del educador social en centros de menores y su formación permanente y, por otro lado, haber colaborado durante estos tres últimos años en la formación inicial de la primera promoción de educadores sociales de la Sección de Educación Social de la Universidad Ramon Llull de Barcelona, me ha motivado a poner por escrito una serie de reflexiones sobre aspectos observados, comunes a los dos ámbitos citados.

La observación de partida hace referencia al contraste existente entre la complejidad de los contextos profesionales y los métodos de análisis que a menudo utilizamos para comprenderlos desde la práctica profesional o para mejorarlos mediante actividades de formación permanente.

Partiremos de datos extraídos de la práctica profesional del educador para pasar, a continuación, a reflexionar sobre el sentido, la naturaleza y la metodología más apropiada de la formación permanente. Finalmente acabaremos esbozando alguna recomendación para potenciar la conexión entre la formación inicial y la práctica profesional del educador social.

2. INTERROGANTES DE PARTIDA

En un estudio descriptivo sobre el mundo y las condiciones de trabajo del educador de centros de menores ("L'educador de centres de menors: una mirada crítica sobre el seu món i les seves condicions de treball", 1992) y que pretendía ser el "Libro Blanco del Educador", pudimos obtener datos sobre la percepción que el educador tiene de su trabajo. Se partió del análisis de un cuestionario que recogía datos sobre las relaciones con el resto de profesionales, con la Administración, con los menores y las actitudes y visión personal ante los cambios, las condiciones laborales y los requisitos formativos del educador. Sin querer entrar a analizar todos los datos recogidos y sin pretender infravalorar un trabajo que fue pionero respecto al estudio de la realidad del educador dentro de un ámbito de trabajo determinado (centros de menores de justicia juvenil), uno de los interrogantes que me quedó planteado fue si podíamos extraer conclusiones significativas de informaciones provenientes de realidades organizacionales tan dispares. Cuando se quiere profundizar en la naturaleza de los contextos de intervención para intentar mejorarlos, los promedios o los porcentajes tienen poco sentido. Serán datos globales que podrán servir para diseñar, por ejemplo, políticas de personal generales, pero no ofrecen pocos elementos para llevar a cabo intervenciones concretas en un (centro determinado).

Al mismo tiempo, cuando se pretende buscar una solución a un problema planteado genéricamente, haciendo abstracción de los diferentes contextos de intervención, parece que se busca una receta o una solución global inexistente. Por ejemplo, en una reunión de profesionales se plantea el diseño del perfil del educador de centros de menores. Cada profesional hace un listado de rasgos y características del perfil personal y profesional que debe tener el educador. A partir de los rasgos más citados se construye un "perfil ideal" de un "supermán" que no se adecua a ningún contexto de intervención en particular o que no satisface plenamente a cada uno de los participantes.

Finalmente, respecto a la formación permanente de educadores en ejercicio, todavía es bastante utilizada la modalidad de cursos dirigidos a profesionales de diferentes contextos de intervención. En el momento de preguntarse sobre la evaluación de la actividad formativa, se puede evaluar el proceso didáctico del curso pero resulta difícil o imposible evaluar tanto la conceptualización de la actividad formativa (diagnóstico y priorización de las necesidades, definición de los objetivos) como la evaluación de la eficacia o del impacto de la formación recibida en el contexto de trabajo.

3. MARCO DE INTERVENCIÓN Y CULTURA ORGANIZACIONAL

Cada contexto de intervención podemos entenderlo como un sistema formado por toda una serie de elementos en interacción: contexto social en el que se enmarca, dependencia administrativa y funcional, finalidades y objetivos, usuarios o sujetos de la intervención, espacio, tiempo, programas de actividades, sistemas de participación, sistema de evaluación... Estos elementos quedan aglutinados en el proyecto de intervención el cual los organizará con la finalidad de orientar en determinada dirección la acción conjunta dentro de un medio de vida determinado. La interacción entre todos esos elementos le confiere una originalidad que determinará los conocimientos, habilidades y actitudes que deberá incluir el perfil del profesional idóneo para trabajar en este contexto.

Un elemento que, a nuestro entender, diferencia profundamente un contexto de intervención de otro es la cultura organizacional. La podemos entender como "el conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de una organización o por subgrupos dentro de ella, que inspiran las líneas básicas del comportamiento organizacional y que juegan un papel importante en la socialización de los nuevos miembros y en la historia y desarrollo de la propia organización". (Peiró, 1989). La cultura actúa como filtro y como código interpretativo de los comportamientos de los profesionales. Es un sistema de creencias, básicas compartidas y de valores que influyen de forma inconsciente. Ortega y Gasset ya decía que no tenemos conciencia expresa de las creencias, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de lo que pensamos o hacemos.

La cultura tiene dos funciones principales: la adaptación al entorno y la integración interna de los profesionales (ayuda a desarrollar un lenguaje y unas categorías conceptuales comunes, unos criterios sobre la clase de personas que pretende incorporar como miembros, sobre el tono de las relaciones interpersonales...). Una organización determinada tendrá más posibilidades de sobrevivir (de "no quemarse") si es flexible y capaz de cambiar y reorganizarse permanentemente, si es creativa e innovadora. Esto requiere que sus profesionales, en lugar de sentirse objetos, sean sujetos que se identifiquen con los valores y las normas ("la manera como aquí hacemos las cosas") de su organización.

La cultura la va construyendo una organización al mismo tiempo que va desarrollando su actividad, que se va enfrentando a sus problemas habituales para conseguir la misión y objetivos propuestos. No se transmite únicamente con procedimientos verbales: "se entiende cuando se vive, cuando se reflexiona conjuntamente la práctica profesional". No se puede separar de la estructura del contexto pero no se identifica con ella; en todo caso es una superestructura. En este sentido es, al mismo tiempo, su potencial y también su limitación.

Hoy día, en la intervención socioeducativa se están introduciendo elementos técnicos imprescindibles para dirigir y evaluar la propia práctica. Me refiero a las técnicas de planificación, de intervención grupal, de intervención individual... Esto ha permitido ir progresando en la profesionalización de nuestra práctica. Podríamos plantearnos si nos puede pasar como se está dando en la práctica de las empresas o organizaciones en general, en las cuales se vio florecer los estudios sobre la dirección por objetivos, ahora está de moda hablar de calidad total, pero empiezan a oírse voces que afirman que estas técnicas, por sí solas, no hacen eficaces, efectivas y eficientes las

empresas. Las que sobreviven y continúan en el mercado parecen tener algo más que favorece el desarrollo, crecimiento y adaptación continua de la organización. A nuestro entender, el tema de la cultura organizativa vuelve a aparecer como un elemento que determina y diferencia el modo de percibir, pensar, sentir los problemas a los que cada organización se ve enfrentada y, por lo tanto, condiciona la forma de reaccionar ante ellos.

La idea que nos interesa retener es que cada educador desarrolla su labor en un contexto de trabajo que se nos presenta como una totalidad abierta, peculiar, siempre en vías de hacerse, en permanente evolución y diferenciación. Estamos asistiendo a la aparición de nuevos servicios o contextos de trabajo que abren perspectivas y generan dinámicas desconocidas hace pocos años.

4. DIVERSIFICACIÓN DE CONTEXTOS Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL EDUCADOR SOCIAL

Los cambios sociales que se van produciendo, la aparición de nuevos contextos de intervención o la modificación de los ya existentes han ido generando demandas de formación por parte de los profesionales tratando de encontrar los métodos y las estrategias que le garanticen una buena práctica, que eliminen o reduzcan las carencias percibidas en uno mismo y le doten de instrumentos técnicos para hacer frente al posible malestar que le rodea: relación con los usuarios de su espacio de intervención, relación con el resto de profesionales, relación con la institución. Ante esta demanda es posible diferentes respuestas. Desde una perspectiva histórica, han ido apareciendo diferentes modelos de formación permanente:

Una primera solución la ofrece el modelo de formación tradicional o aplicacionista -transmisivo -normativo que trata de ofrecer al educador pautas y consignas normativizadores a fin de mejorar su práctica. Sería el modelo de formación del ignorante: se parte de la idea de que el profesional no sabe y que con el conocimiento que se le facilita aquél adquirirá tanto el saber como la facultad de poder aplicar ese saber a su práctica concreta. Este método utiliza el "curso de capacitación" sobre una temática determinada al cual asisten profesionales de diferentes lugares de trabajo a título individual. También se da una centración en la enseñanza de habilidades concretas. Se pretende que el comportamiento del educador se modifica debido a la repetición verbal de aspectos normativos, válidos para cualquier contexto de trabajo. El hecho de centrarse en el dominio de unas destrezas concretas nos lleva a plantearnos si el sumatorio de destrezas concretas puede dar como resultado la competencia profesional. Además del dominio de técnicas e instrumentos propios de la profesión, la preparación para una profesión comporta tener presentes la capacidad de flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones. La acción educativa es compleja y cambiante: en cada momento interactúan, con apertura hacia el contexto, varios elementos, la intensidad e implicación de los cuales no es repetible. Las destrezas concretas se producen o se aplican en una realidad cambiante, estructurada por un contexto físico y social al que es preciso acomodar la práctica educativa. Lo utópico es pensar que el contexto se acomodará a la praxis.

Una segunda solución la ofrece el modelo de formación regulativo-reflexivo. Parte de la ineficacia probada del primer método y comienza a tener presente la diversidad de intereses y necesidades de los profesionales. Frente a la formación individual, se potencia la formación de grupos de trabajo de la misma organización. Se espera un efecto cascada o dominó de la formación recibida por estos profesionales en su lugar de trabajo: éstos asisten en representación de una institución determinada y tienen el encargo de transmitir sus aprendizajes al resto del grupo de trabajo.

Un tercer modelo, al cual nos adscribimos es el modelo de formación contextual-crítico que intenta preparar para la flexibilidad y la acción innovadora. El formador parte del conocimiento del contexto de trabajo de los "alumnos", reflexiona sobre su realidad fenomenológica y toma decisiones para facilitar la adaptación de los profesionales a su realidad y les ofrece pistas para participar efectivamente en la transformación de su práctica y contexto de trabajo. Se trata de

potenciar la reflexión desde la práctica para saber detectar los indicadores de cambio de situación y dan pistas sobre posibles vías de acción educativa.

Cuadro relacional entre los modelos de formación y el tipo de paradigma que los inspira.

Paradigma	Modelo de FP
Presagio-producto	Ninguno
Proceso-producto	Aplicacionista-transmisivo-normativo
Mediacional	Regulativo-reflexivo
Contextual o ecológico	Contextual-crítico

Abogamos por un modelo contextual-crítico que se desmarque de la búsqueda de recetas incuestionables que conducen a una práctica encorsetada en lugar de posibilitar la reinención de la teoría en un contexto determinado. A veces es el propio profesional el que pide la teoría-rece- ta, porque sueña con una situación profesional muy bien controlada, sin defectos, no problemas. Hay que potenciar la autoimagen del educador para ayudarle a que reconezca la falta, el proble- ma, ya que eso es lo que le conducirá a una permanente creación. Tal como afirma José Leal, se suele producir en la práctica profesional una dicotomía entre el pensar y el actuar y entre el pen- sar y el sentir. Se puede hablar de una

cultura del actuar en la cual parece imposible pensar sobre la actuación constante ("no se puede pensar porque hay mucho que hacer"). Conduce a una práctica estereotipada y de una cultura del pensar en la que parece imposible actuar o implementar lo pensado ("no se puede actuar porque es preciso pensarlo antes muy bien") Se trata de un pensar compulsivo que retrasa la acción direc- ta, a la qual se teme.

Detrás de estas dicotomías suelen haber aspectos emotivos que bloquan la intervención. Es pre- ciso que la formación permanente sepa detectarlos, analizarlos y ofrecer elementos de supera- ción de estos elementos que potencie un cambio de cultura y un progreso de la organización y de sus profesionales.

Un modelo de formación permanente en este sentido habría de recuperar elementos de estrate- gias como la supervisión externa, la investigación-acción, la potenciación de la formación a medida.

Es importante también reconocer el derecho del educador (el novel sobre todo) a equivocarse. Igualmente és importante tener presente la necesidad de tiempo y espacio para reflexionar sobre las interacciones que se producen en la vida cotidiana del educador. Esta reflexión se ha demos- trado como muy eficaz para prevenir el "burn-out" de los profesionales.

5. RETOS DE LA FORMACIÓN INICIAL

La formación inicial nunca podrá ofrecer una respuesta a través de su formación, necesariamente genérica, a todas las demandas de formación de situaciones y contextos tan diversificados. Quizás lo principal que ha de transmitir es la idea de que cualquier saber es cuestionable en función del contexto donde se vaya a aplicar.

Como sugerencia para conectar las estructuras de formación inicial y la práctica profesional pro- pondría la creación de estructuras formativas que satisfagan necesidades de los dos ámbitos: con- venios entre organizaciones y universidades que faciliten al práctico estar al día y al profesorado universitario ponerse en situación de reflexionar desde la práctica su bagaje científico.

Se trataría de entrar en una nueva epistemología de práctica profesional y de la producción cien- tífica en el campo de la educación social. Siguiendo a Donald A. Schön (La formación de profe- sionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones) Se trataría de partir de la reflexión en la acción en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto, de idear un prácticum reflexivo que potencie la reflexión del estudiante (de educación social en sus prácticas o profesional en ejercicio) y el diálogo entre el tutor y el alumno para ana- lizar los problemas encontrados.