

Un espacio para pensar, un tiempo para resistir. Las comunidades de práctica en el campo de la Educación Social¹

A Space to Think, a Time to Resist. The Communities of Practice in the Field of Social Education

Jordi Solé Blanch

e-mail: jsolebla@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya. España.

Segundo Moyano Mangas

e-mail: smoyanom@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya. España.

Sandra Sanz-Martos

e-mail: ssanzm@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya. España.

Recibido / Received: 26/09/2023
Aceptado / Accepted: 04/06/2024

Resumen: El surgimiento de comunidades de práctica (CoP) en el campo de la educación social constituye una vía eficaz para promover el desarrollo profesional al margen de los circuitos formativos habituales. Estas comunidades ofrecen un espacio y un tiempo para pensar de forma colectiva tanto los malestares relacionados con los aspectos institucionales y organizativos, como los interrogantes que cuestionan el sentido que están tomando hoy las prácticas socioeducativas con personas en situación de grave dificultad social. En este sentido, nos hallamos ante un intento de hacer evolucionar la propia práctica profesional, pero también los modelos de trabajo y los marcos teóricos de la pedagogía social a fin de afrontar las situaciones de desorientación en las que se hallan muchos profesionales. Este artículo tiene como objetivo explorar los efectos de trabajo y reflexión compartida que se llevan a cabo en las CoP. Asimismo, y tomando como punto de partida el análisis y la participación de los autores en tres CoP del campo social y educativo de Cataluña, se presentan cinco ejes temáticos que han formado parte de las discusiones pedagógicas mantenidas en ellas durante el período 2021-2023: la función social de la profesión; los efectos de la individualización de los problemas sociales en la práctica profesional; las posibilidades de resistencia ante el malestar social y profesional; el problema de la transmisión educativa y, finalmente, las contradicciones y tensiones en los procesos de profesionalización. Estos ejes temáticos nos sirven para abordar diversas tensiones a las que deben hacer frente los profesionales en el desempeño de sus funciones, abriendo algunos interrogantes que deben seguir siendo pensados tanto en el ámbito académico como en el profesional. El artículo concluye con una defensa de las CoP como espacios de formación y desarrollo profesional.

Palabras clave: pedagogía social; educación social; práctica pedagógica; acción social; profesión; comunidades de práctica.

Abstract: The emergence of communities of practice (CoP) in the field of social education represents an effective avenue to foster professional development outside the usual training circuits. These communities offer space and time for collective reflection, addressing both the discomforts associated with institutional and organizational aspects, and the questions that challenge the current direction of socio-educational

¹ Este artículo es fruto del trabajo de campo llevado a cabo en el marco del proyecto «Educación social digital» financiado por el Programa Estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento del sistema científico y tecnológico I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Referencia: PGC2018-095123-B-I00

practices with individuals facing serious social hardships. In this light, we face an attempt to evolve not only one's professional practice but also the work models and theoretical frameworks within social pedagogy to confront the disorienting situations experienced by many professionals. This article aims to explore the effects of shared work and reflection that take place in CoPs. Likewise, and taking as a starting point the analysis and participation of the authors in three CoPs in the social and educational field of Catalonia, five thematic axes are presented that have been part of the pedagogical discussions held in them during the period 2021-2023: the social role of the profession; the impacts of the individualization of social problems on professional practice; social and professional discomfort, and the possibilities of resistance; the problem of educational transmission, and ultimately, the contradictions and tensions in the professionalization processes. These thematic axes serve us to address various tensions that professionals must face in carrying out their functions, raising some questions that must continue to be considered both in the academic and professional fields. The article concludes by advocating for CoPs as spaces for professional training and development.

Keywords: social pedagogy; social education; pedagogical practice; social action; profession; communities of practice.

1. Introducción

El campo profesional de la acción social y educativa en España reúne a profesionales cuyos orígenes históricos y formativos son muy diversos (Sáez y García Molina, 2014; Morán y Díaz, 2021). Vinculados principalmente al sistema público de servicios sociales, pero también al sistema educativo, la promoción cultural y la dinamización comunitaria, así como a otras realidades tradicionalmente asociadas a la iniciativa religiosa y al llamado tercer sector social, podemos hallar, de acuerdo a una compleja división del trabajo social, diferentes perfiles profesionales, unos más consolidados que otros: trabajadores sociales, educadores sociales, integradores sociales, animadores socioculturales, técnicos de juventud, pedagogos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, etc.

Algunas de estas ocupaciones cuentan con una larga trayectoria en el campo de las políticas sociales (Fantova, 2019). En algunos casos, esa trayectoria les concede un mayor reconocimiento y estatus: forman parte de espacios profesionales y administrativos bien delimitados, disponen de mayor capacidad organizativa de carácter corporativo o colegial (lo que les da mayor visibilidad, legitimidad y autonomía a la hora de tomar decisiones), tienen mayor consideración en el reparto desigual de los roles profesionales en los diferentes programas y servicios, cuentan con documentos profesionales en los que se definen sus funciones y el código deontológico de la profesión, se apoyan en un discurso y una fundamentación epistemológica, técnica y metodológica sólida desde la que orientar la práctica profesional, gozan de mayor seguridad laboral, ocupan puestos relevantes o tienen mayor capacidad de influencia en el diseño de las políticas sociales y su ejecución, etc.

El desarrollo de medidas legislativas en el campo de la acción socioeducativa y cultural, así como la aprobación de regulaciones normativas de los servicios públicos han ido definiendo las funciones y ámbitos de actuación de unos y otros, un hecho que no solo contribuye a afianzar las diferentes identidades profesionales –asumiendo, no sin tensiones, su complementariedad–, sino también a establecer acuerdos compartidos entre el campo académico y el campo profesional respecto a los saberes, las prácticas y la formación competencial requerida. Nos hallamos, por tanto, ante un campo profesional en constante evolución en el que se articulan diferentes ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de formación y trabajo socioeducativo (Sáez y García Molina, 2003).

Los grados universitarios o de formación profesional proporcionan, en principio, los conocimientos, capacidades y competencias necesarias para el desempeño de

estas profesiones, pero ello señala tan solo el inicio de una trayectoria formativa a la que hay que dar continuidad. Sin duda, hay quien señala los límites de las aulas universitarias como espacios de aprendizaje y cambio social, así como la desconexión de la educación superior con las instituciones sociales (Robles y Gallardo-Vigil, 2015; Gómez-Sánchez y Rumbo, 2017), el alejamiento de la formación inicial de los contextos laborales en los que estos profesionales ejercen su labor, y la ausencia de una oferta formativa que permita responder a sus demandas profesionales (Eslava, González y de León, 2018). Sea como fuere, cuando los profesionales empiezan a trabajar y a desempeñar sus tareas en los diferentes entornos laborales, surge la necesidad de seguir formándose y contar con espacios de supervisión que les ayude a orientar sus prácticas. Siempre hay un salto entre la formación inicial recibida y el saber hacer diario. En el momento en el que los profesionales adquieren, a partir de la práctica, una visión de la profesión, se ven confrontados con la obligación de construir y resituar, en torno a ella, los supuestos, los prejuicios y las ideas preconcebidas, pero también las ilusiones y los ideales que permiten sostener el sentido de un trabajo que, de acuerdo con Dubet (2013), cuenta con un marcado componente vocacional y ha visto trastocar, tal y como ha sucedido en otros campos profesionales dedicados al trabajo con los otros, su programa institucional.

La práctica profesional en el campo de la acción social y educativa no se limita al desempeño de unas tareas aparentemente bien definidas en los proyectos institucionales, propensos a establecer un marco de respuestas a menudo muy estandarizadas. La deriva burocrática y el encorsetamiento de la acción profesional debido a la aplicación de todo tipo de protocolos siempre amenazan la autonomía y la creatividad (Sánchez, 2021). Por otro lado, y aunque sea sumamente relevante, contar con un cierto dominio técnico y competencial adquirido a través de la experiencia no siempre es suficiente. El simple paso de los años en el ejercicio de una profesión fija ciertas rutinas de trabajo que a menudo no son apropiadas para el desempeño correcto del encargo institucional, además de producir cierta parálisis y una clara sensación de estancamiento.

Poder sostener el compromiso laboral aparece como una cuestión que afecta y preocupa a estos profesionales. Hay quienes se sienten desorientados en cuanto al significado, el contenido y el modo de desempeñar dicho compromiso debido a la naturaleza y la ambigüedad de los encargos que reciben, pero también a la hora de hacer frente a las paradojas que presenta el trabajo socioeducativo en la época actual (Sánchez-Valverde y Montané, 2020). Sabemos, por ejemplo, que la función de apoyo y acompañamiento para la mejora social de los sujetos, los grupos y las comunidades mantiene siempre una relación dialéctica con las lógicas intervencionistas, preventivas o directamente *securitarias* con las que se pretende mantener el orden social (Ávila, Cassián, García y Pérez, 2019). Tal y como exponía muy bien la profesora Violeta Núñez (1990, p. 69) hace unos años, cualquier intervención social es una medida de control, pero, al mismo tiempo, contiene su contrapunto, la otra cara de la moneda, al facilitar el acceso a la normalidad de la época. Existe, por tanto, una tensión y un equilibrio dinámico entre las dimensiones de control y de cambio social implícitas en toda acción socioeducativa, entre el anhelo transformador y la necesidad de incorporar, en la práctica profesional diaria, la perspectiva del ajuste y la adaptación (Gómez, 2004).

El ejercicio de la acción social y educativa en entornos cada vez más complejos y difusos requiere –tal y como sostienen Riberas y Vilar (2014)– «de un posicionamiento

estratégico, de una visión global más allá de un manejo de recetas cerradas y de una perspectiva ética que trascienda el simple cumplimiento de instrucciones» (p. 129). No se trata de ejecutar directrices, protocolos de actuación, formalidades normativas o simples automatismos, ni tomar los encargos institucionales como discursos determinantes de los modelos de trabajo. Al decir de García Molina (2012, p. 74), hay que traducir esos encargos para «inscribir una práctica singular», alejada de respuestas preestablecidas, analizando el alcance y los límites de las acciones que se pueden desplegar, evaluando cada situación caso por caso, mediante intervenciones no totalizadoras.

Teniendo en cuenta todo ello, entendemos que los profesionales necesitan pensar lo que hacen y reconocer lo que piensan a fin de sostener su compromiso, hacer evolucionar su práctica profesional y regenerar las organizaciones y servicios en los que trabajan. De lo contrario, es fácil caer en una posición frustrante o descreída, cuando no directamente cínica, a la hora de asumir las innumerables exigencias y contradicciones a las que deben hacer frente día tras día (Solé, 2020). El esfuerzo por hacerse cargo de ellas produce efectos epistemológicos y éticos que no solo revierten favorablemente en los propios profesionales, sino también en las personas con las que se trabaja y los servicios, instituciones o programas en los que se lleva a cabo la labor profesional.

En este artículo fijaremos nuestra atención en ese esfuerzo; un esfuerzo que, en algunos casos, deriva en la creación de espacios de reflexión y diálogo en los que los profesionales pueden cuestionar, discutir y replantear sus prácticas profesionales junto a otros. Así pues, en el próximo apartado daremos cuenta del surgimiento de comunidades de práctica (CoP a partir de ahora) y grupos de trabajo en el campo de la acción social y educativa como una vía para fomentar el crecimiento continuo, la innovación, el estudio y la colaboración a fin de favorecer un ejercicio profesional más significativo y efectivo.

Dos de los autores de este ensayo participamos activamente en una CoP formada principalmente por profesionales de la educación social que cuenta con una larga trayectoria en Cataluña: *La TreS – Taula per la Reflexió en Educació Social*. Hemos expuesto la actividad que se lleva a cabo en ella en un trabajo anterior (Moyano y Solé, 2020). Además, y como parte del trabajo de campo llevado a cabo en el marco de un proyecto de investigación dedicado a explorar los efectos de la digitalización en el campo de la educación social, hemos participado como observadores de dos grupos de trabajo más, uno vinculado a la sección provincial de Girona del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña (*EST – L'educació social sobre la taula*), formado también por educadores y educadoras sociales, y otro integrado por Técnicas de Integración Social (*TIS-Escola*) que trabajan en centros educativos en las ciudades de Tarragona y Reus. El número de miembros activos de estos grupos oscila entre los quince y veinte profesionales en La TreS y los diez y quince en los otros dos grupos. El grupo de las TIS está compuesto por mujeres, habiéndose incorporado como personal no docente del *Departament d'Educació* de la Generalitat de Cataluña en los últimos diez años. Las otras dos CoP están compuestas por hombres y mujeres de forma paritaria, si bien las trayectorias profesionales son más variadas, tanto por lo que se refiere a los años de experiencia profesional, con un reparto también igualitario entre profesionales noveles y más experimentados, como por la diversidad de ámbitos de intervención en los que trabajan, que abarcan desde la atención a la infancia y la adolescencia hasta la inserción laboral de personas en situación de vulnerabilidad, la atención en el campo de la diversidad funcional, la salud mental, etc.

Tomando esta experiencia como punto de partida, dedicaremos el segundo apartado del artículo a mostrar algunas de las cuestiones centrales que forman parte de las discusiones pedagógicas que se mantienen en estos espacios. Para ello, llevaremos a cabo una breve reflexión en torno a cinco ejes temáticos surgidos en las mismas sesiones de trabajo de estas CoP. Nuestra intención no es la de caracterizar estas comunidades para describir sus dinámicas internas, llevar a cabo un análisis del discurso de sus miembros o dar cuenta de todos los debates que se mantienen en ellas, sino la de situar aquellas problemáticas que, desde nuestro punto de vista, permiten abrir una discusión en torno a los procesos de profesionalización en el campo de la educación social. Estas problemáticas o ejes temáticos tienen que ver con: la función social de la profesión; los efectos de la individualización de los problemas sociales en la práctica profesional; las posibilidades de resistencia ante el malestar social y profesional; el problema de la transmisión educativa y, finalmente, las contradicciones y tensiones en torno a los procesos de profesionalización.

Entendemos que estas cuestiones son fundamentales a la hora de promover el desarrollo profesional de los diferentes agentes del campo social y educativo. Con ello queremos contribuir a orientar el trabajo académico y de formación que debe llevarse a cabo desde las titulaciones que forman a estos profesionales. Teniendo en cuenta que dos de los autores nos dedicamos principalmente a la formación de profesionales de la educación social, el peso de la reflexión girará sobre todo en torno a la experiencia vivida en este campo profesional, una experiencia en la que se pueden reconocer, sin duda, el resto de las profesiones del campo social. El artículo concluye con una defensa de las CoP como espacios de formación y desarrollo profesional.

2. El surgimiento de las comunidades de práctica en el campo socioeducativo

Los riesgos psicosociales que acompañan las profesiones del campo social, suficientemente identificados y estudiados desde hace muchos años (Balloch, Pall y McLean, 1998), así como el desempeño de una labor cargada de emociones que a menudo se lleva a cabo en contextos hostiles (Esteban-Ramiro y Fernández-Montaño, 2017) o bajo unas condiciones laborales muy precarias debido a unas políticas sociales insuficientes, regidas, además, por una lógica neoliberal en la que prima la rentabilidad económica y la eficiencia (García y Rendueles, 2017) y, sobre todo, el control poblacional (Ávila y García, 2013; García Martín, 2017), nos muestra un paisaje poco favorable al desarrollo de una práctica profesional comprometida.

La creciente complejidad de situaciones a las que se debe hacer frente en los diferentes servicios tensa mucho a los equipos profesionales, cuya capacidad de respuesta es cada vez más limitada. Sin ánimo de extendernos, podríamos señalar –siguiendo a Fantova (2022)– otros factores a tener en cuenta a la hora de entender las condiciones de trabajo y las dificultades que hallan los profesionales del campo social: el denso y opaco entramado burocrático derivado de unas normas jurídicas y reglas de funcionamiento previstas inicialmente para «aportar garantías y eficiencia en la atención a las personas»; la «informatización y digitalización» de los sistemas de gestión, que han derivado en mecanismos de protocolización, automatización y control que a menudo suponen «una barrera generadora de exclusión»; las fricciones, malestares e incluso enfrentamientos directos y violentos de los usuarios hacia

los mismos profesionales debido a la frustración o desesperación que producen las situaciones de vulnerabilidad y precariedad que se padecen; las derivas a las que se somete a los usuarios y a los propios profesionales en los «cada vez más intrincados e impracticables itinerarios» de una red de recursos cuya «multiplicación de agentes y aproximaciones, de responsabilidades y conocimientos» no ha hecho más que fragmentarse, etc. (p. 7).

Teniendo en cuenta este contexto, existe también cierta tendencia en muchos equipos a anquilosarse en sistemas de funcionamiento viciados, cuyas inercias impiden la posibilidad de que los buenos profesionales dispongan de las condiciones e instrumentos necesarios para llevar a cabo sus funciones. Es sabido que un porcentaje elevado de las causas más frecuentes de malestar en este campo profesional tienen que ver con aspectos institucionales, organizativos y de trabajo en equipo. Sin minimizar los efectos que tiene sobre los profesionales el hecho de trabajar con personas y tener que afrontar, tal y como se ha apuntado anteriormente, situaciones de violencia, vulnerabilidad y pobreza, las causas vinculadas a la relación con los destinatarios o sujetos atendidos quedan a menudo en un segundo plano (Medel, 2011).

Ante la vivencia del desamparo profesional y la pérdida de puntos de referencia, así como la sensación de no disponer de recursos suficientes para hacer frente a los encargos implícitos y explícitos que se reciben y las situaciones de emergencia que se viven hoy en día; ante el hecho de no disponer de espacios de supervisión y análisis de las prácticas profesionales en los que poder atender los sufrimientos del trabajo (Puig, 2011); en definitiva, ante la pérdida de sentido y pertenencia de la profesión, ¿con qué herramientas cuentan los profesionales para sostener su función de manera efectiva?

Sin duda, faltan espacios y tiempo para pensar (Bossé y Solé, 2017). Los servicios e instituciones en los que los profesionales desempeñan su trabajo apenas facilitan esos espacios para que los profesionales puedan supervisar sus prácticas o dedicar un tiempo al estudio y la formación. A su vez, el papel de la universidad a la hora de ofrecer una formación continua capaz de responder a sus necesidades y demandas es también residual (Eslava *et al.*, 2018), y es difícil hallar en otras instituciones formativas propuestas atractivas que aborden de manera integral y efectiva las complejas realidades con las que se enfrentan diariamente en su práctica profesional.

Tampoco los modos en los que se concibe hoy la investigación académica consiguen conectar con las preocupaciones de los profesionales. El *malentendido científico* y unas prácticas prescriptivas basadas en la «evidencia» demasiado alejadas del lugar epistémico y práctico que ocupan estos profesionales, solo generan escepticismo y desconfianza. Tal y como sostiene Úcar (2023), el divorcio podría evitarse, pero las dinámicas de uno y otro campo dificultan el encuentro.

La escasa circulación del conocimiento producido en la universidad entre el mundo profesional es un claro ejemplo de ello. Aunque la mayoría de las revistas de referencia del campo disciplinar al que pertenecen estos profesionales estén presentes en Internet y sean de acceso abierto, el desconocimiento, pero también el desinterés, la distancia o el desapego respecto a los temas, los enfoques y el tipo de investigaciones que se publican en ellas, así como el escaso atractivo de una escritura académica excesivamente estandarizada por el formato que impone el *paper*—lo que supone, de acuerdo con Marina Garcés (2013), una estandarización del pensamiento y de la producción de conocimiento— mantiene a los profesionales alejados del mundo de la investigación. Pocos ven en él la oportunidad de mantener

al día su actualización profesional. Además, el hecho de haber proscrito el ensayo u otros géneros discursivos de las revistas académicas ahuyenta a los profesionales a la hora de hacer sus propias aportaciones; unas aportaciones que requieren el desarrollo de escritos reflexivos capaces de recuperar y relacionar –tal y como sostiene Rai (2006)– los aportes teóricos con la práctica profesional.

En caso de que estos profesionales tengan algún contacto con el trabajo académico y la investigación científica y universitaria, lo hacen como objetos de estudio y mediadores necesarios en la extracción de datos que nunca retornan a quienes los proveyeron. Esta falta de apoyo formativo y reflexivo, sumada a las múltiples presiones y desafíos ya mencionados, plantea un interrogante crucial: ¿cómo pueden los profesionales del campo social desarrollar y mantener no solo su competencia técnica, sino también su bienestar emocional y su compromiso en unos entornos laborales tan exigentes?

El surgimiento de comunidades de práctica (CoP) por parte de los propios profesionales se erige como una alternativa autónoma que los acerca a un verdadero trabajo productivo y de aprendizaje colaborativo. Tal y como sucede con las comunidades docentes de aprendizaje, presentes desde hace muchos años en los movimientos de renovación pedagógica (MRP) (Rogeró, 2010) y en los nuevos modelos de formación del profesorado (Escudero, 2009; De Dios, Parada, Claudio-Quiroga y Font, 2023), si bien no son exactamente lo mismo, las CoP adquieren pleno sentido en este campo profesional, necesitado como está de hallar espacios en los que poder reflexionar críticamente sobre su trabajo en un proceso colaborativo que acabe revirtiendo en su formación integral. En buena medida, su desarrollo confirma la necesidad que tienen estos profesionales de pensar y discutir a partir de sus propias prácticas y experiencias. Existe, en definitiva, una necesidad de compartir, de confrontar con otros los límites de la comprensión de lo que uno hace o es obligado a hacer día a día en su lugar de trabajo, de cultivar el sentimiento de pertenencia y recrear la identidad profesional. Que se trate de profesiones en las que, tal y como hemos apuntado anteriormente, se deban afrontar diariamente situaciones muy complejas lleva, sin duda, a la necesidad de crear vínculos entre iguales y buscar apoyos que fortalezcan.

Cabe entender las CoP como un grupo de personas que interactúan, aprenden juntas, construyen relaciones y, durante el proceso, desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso mutuo en torno a aquello que las convoca. En este proceso, además, construyen relaciones basadas en el respeto y la confianza, y alimentan el sentido de una historia común y una identidad propia (Sanz-Martos, 2012; Wenger, 2001). Así pues, las CoP las conforman grupos de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional y que, preocupadas por un problema común o motivadas por un interés colectivo, profundizan en su conocimiento mediante el intercambio y la interacción continuada (Sanz-Martos, 2010). Estas CoP actúan como espacios donde los profesionales pueden compartir experiencias, reflexionar sobre sus desafíos cotidianos, intercambiar conocimientos y desarrollar soluciones conjuntas. Al establecer un ambiente de confianza y respeto mutuo, los participantes pueden abordar de manera más efectiva los problemas y obstáculos que enfrentan en su práctica profesional.

Dentro de estas comunidades, los profesionales pueden explorar enfoques innovadores, discutir un caso, analizar situaciones y viñetas del quehacer cotidiano, experimentar nuevas estrategias y recibir retroalimentación constructiva de sus colegas. La colaboración en estas redes informales también les permite acceder a un

conocimiento más contextualizado y aplicable a los contextos en los que desarrollan su actividad profesional, en contraste con el distanciamiento que a menudo sienten hacia una investigación académica cada vez más alejada de sus necesidades e intereses. Todo ello contribuye a construir un *ethos* profesional, desde la práctica, esto es, desde las situaciones reales y relacionales vividas por los propios profesionales. «Los dispositivos que facilitan el autoanálisis de las prácticas profesionales, además de revelarse como un instrumento de formación excelente, se convierten en medios potentes de transformación de la experiencia» (Campillo y Sáez, 2012, p. 32-33).

En última instancia, las comunidades de práctica ofrecen a los profesionales un encuadre y, sobre todo, un espacio-tiempo valioso para el crecimiento profesional continuo y la revitalización de su compromiso con la labor que desempeñan. A través de la interacción y el intercambio de experiencias, pueden encontrar el apoyo necesario para enfrentar los desafíos institucionales, organizativos y emocionales que conlleva su trabajo diario. Estas comunidades se convierten en un refugio intelectual y emocional donde los profesionales pueden sentirse comprendidos y respaldados por sus pares. En este sentido, el compromiso con la CoP no solo implica un beneficio individual, sino que contribuye sobre todo al fortalecimiento de la profesión en su conjunto, promoviendo una cultura de colaboración y aprendizaje compartido capaz de hacer frente a la pérdida de autonomía y los procesos de «desprofesionalización» y «proletarización». Así, el desarrollo y la consolidación de comunidades de práctica se configuran como una estrategia clave en la mejora continua de la calidad del trabajo socioeducativo y en la construcción de una comunidad profesional sólida y comprometida.

Es lo que hallamos en *La TreS*, la CoP en la que participamos dos de los autores de este trabajo, y en los grupos del *EST (Educació Social sobre la Taula)* y el *TIS-Escola* de Tarragona y Reus en los que llevamos a cabo nuestro trabajo de campo a lo largo de los cursos 2021/22 y 2022/23. A continuación, vamos a reflexionar sobre cinco cuestiones que, entre muchas otras, aparecieron en las sesiones de trabajo en las que participamos. Son cuestiones que interrogan a sus participantes, que nos hablan de sus inquietudes y preocupaciones, pero también de su apuesta por renovar los modelos de trabajo y el campo disciplinar de la pedagogía social y, con él, el campo profesional de la acción socioeducativa.

3. Construir una posición profesional en el campo social y educativo

Como profesionales del lazo social (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017), los profesionales del campo social y educativo hacen lo posible para que algo de ese lazo con el otro se produzca. Su actividad fundamental se centra en la relación, en el trabajo sobre el otro. Existe siempre una tensión entre la necesidad de mostrarse dóciles a los otros, es decir, a los tránsitos y elecciones de las personas con las que se trabaja, y los ideales y expectativas que movilizan a los propios profesionales. Hacer frente a esa tensión día a día no es nada fácil. Tal y como sostiene Campillo y Sáez (2012), «una práctica relacional convoca siempre, de intención o de hecho, una ética» (p. 28).

En el trabajo con los otros, sabemos que las buenas intenciones siempre empujan a desear el bien de los demás. Sin embargo, dejarse orientar por las consecuencias de los propios actos, sin invalidar ni querer monitorizar las elecciones de las personas con las que se trabaja, es una posición ética que tiene efectos (Sánchez, 2021). ¿Cómo construir esa posición profesional? Las cuestiones que abordaremos a continuación

intentan responder a esta pregunta dejando abiertos algunos interrogantes que deben seguir siendo pensados tanto en el ámbito académico como en el profesional. Planteamos así cinco ejes temáticos que pueden servir como guía para la construcción de esa posición profesional ética y comprometida. Puntualmente, incluiremos alguna cita extraída de los encuentros en los que hemos participado a fin de mostrar el sentido de las preocupaciones que plantean los profesionales en torno a estos ejes temáticos.

3.1. A propósito de la función social de la profesión. La paradoja entre el control social, la ayuda y la transformación social

Sin duda, la paradoja en la acción social y educativa se evidencia en términos de una valoración de los enunciados y propósitos pedagógicos y sus contraposiciones con los efectos y los resultados que ellos provocan en los sujetos que se atienden (Moyano, 2020). Recogemos un par de intervenciones muy explícitas en ese sentido:

Sé muy bien que el control social puede ser visto como una herramienta necesaria para mantener el orden y la estabilidad en la sociedad. Asumo, con muchas contradicciones, que forma parte de mi encargo. Sin embargo, me pregunto hasta qué punto mi trabajo contribuye a perpetuar las desigualdades sociales y estructuras de poder injustas. Los educadores sociales nos encontramos a menudo en la encrucijada de tener que trabajar dentro de sistemas que buscan ejercer control sobre ciertos grupos o comunidades y, al mismo tiempo, promover estrategias que buscan empoderar a esos mismos grupos para que sean agentes activos, etc. A menudo me pregunto hasta qué punto, en muchos de los servicios en los que trabajamos, no hacemos más que reproducir las desigualdades sociales. (Educador Social 2, EST)

La función de ayuda es esencial en el ejercicio de la profesión para brindar apoyo a aquellos que enfrentan dificultades en su vida. Sin embargo, esta ayuda puede ser percibida como paternalista o asistencialista si no se aborda de manera adecuada. Los propios usuarios te hacen tomar conciencia de ello con sus actitudes, con la forma en la que se dirigen a nosotros durante las entrevistas, poniendo sus cartas sobre la mesa. A veces puedes pensar que te están mintiendo o manipulando, pero *¿cómo reaccionaríamos cada uno de nosotros si nos halláramos ante una situación desesperada?* A menudo me siento como una equilibrista. Somos funambulistas. (...) Debes brindar apoyo, movilizar recursos y ofrecer ayuda y, a su vez, debes fomentar la autonomía para que las personas con las que trabajas se hagan cargo de las decisiones que toman, y no siempre quieren o pueden hacerse cargo de sus decisiones (...). (Educadora social 5, La TreS)

Los requerimientos actuales respecto a los resultados del trabajo que se lleva a cabo en la acción socioeducativa colocan a los profesionales ante la responsabilidad de valorar cuáles son los efectos de sus prácticas. Esto supone un emplazamiento ético que redireccione aspectos tan destacados como el encargo profesional, los malestares adyacentes y los equilibrios conceptuales que alberga cualquier posicionamiento profesional, ético y social. Significa, por lo tanto, acudir a palabras, textos y testimonios que posibiliten pensar alternativas, vislumbrar opciones y sopesar cuestiones y preguntas en el seno de las CoP, poniendo de manifiesto un compromiso evidente con la necesidad de apoyar las reflexiones en textos compartidos. Se trata

de ubicar un punto de partida común que proporcione ciertas orientaciones teóricas con la intención de someter a análisis y discusión las paradojas pedagógicas propias de su acción profesional.

Poder compartir lecturas con otros es fundamental. Estoy segura de que, si no dispusiera de un espacio como este, no leería por mí misma ninguno de los textos que hemos trabajado a lo largo de este curso. Si no fuera por el compromiso que ha despertado en mí el formar parte de este espacio, encontraría excusas para no hacerlo, como la falta de tiempo, el sinsentido de leer sobre temas que tienen que ver con mi trabajo, del que solo quieres desconectar al llegar a casa, etc. Esas lecturas compartidas me orientan muchísimo. (Integradora social 1, TIS-Escola)

Pensar con otros esas paradojas supone ampliar la perspectiva de elaboración de respuestas conjuntas frente a una demanda insistente y a menudo urgente de solucionar los problemas sociales, rebajando así la sensación de *soledad radical* y las miradas o tendencias excesivamente catastrofistas, proclives al victimismo, acerca de la acción social y educativa. Si bien hay algo de la profesión socioeducativa que se sustenta en prácticas de control social, ¿cómo habilitar espacios y tiempos que retomen estas cuestiones y construyan respuestas contemporáneas capaces de producir efectos sociales, educativos y culturales con los sujetos con los que se trabaja?

3.2. *La individualización de los problemas sociales*

La individualización de los problemas sociales es un tema crucial a la hora de enfocar el trabajo con los otros. Las tendencias actuales sitúan a los sujetos sociales (tanto si son profesionales de la acción socioeducativa como si son sus receptores) ante requerimientos dirigidos a la solución individual. Las problemáticas se individualizan y, por lo tanto, las posibles respuestas ponen el acento en la necesidad de construir una posición individual (insistimos, tanto para aquellas personas que acceden, por diversos motivos, a las redes de las políticas sociales, culturales y educativas, como para aquellos profesionales que las sostienen en las prácticas cotidianas); una suerte de individualización constante de los problemas que, efectivamente, responden a situaciones sociales, comunes y colectivas.

Hallar un espacio de análisis como las CoP permite tomar cierta conciencia en torno a la construcción social de las problemáticas; poner atención, incluso, hasta qué punto la misma organización y gestión de los servicios y de las instituciones contribuyen a la marginación y a la exclusión. Se trata de abordar desde una perspectiva social y comunitaria las particularidades y singularidades del sujeto humano, de cada trayectoria de vida, no tanto para desresponsabilizarlo, sino para construir respuestas que permitan configurar una posición comprometida con los efectos de la acción social y educativa.

Durante la carrera, muchos profesores nos decían que uno de los objetivos de la educación y el trabajo social es la transformación social, pero ¿cómo se hace eso cuando buena parte de mi trabajo lo llevo a cabo en el despacho, atendiendo a personas y familias a nivel individual? Los profesores insistían en la necesidad de abordar las causas profundas de la injusticia y la desigualdad. De acuerdo, pero ¿cómo le cuento eso a una familia que ha pedido hora conmigo

y con la trabajadora social porque acaban de recibir una orden de desahucio (...)? Al final acabamos derivando a esa familia a la PAH, y le decimos que se autoorganice, etc., pero no deja de ser irónico que los Servicios Sociales, que es el sitio en el que trabajo, no pueda ofrecer nada, es decir, no pueda ofrecer un servicio social, que para eso ha sido creado el equipamiento en el que trabajo. (Educadora social 3, La TreS)

Sin duda, existe una tendencia inicial a considerar la responsabilidad individual en un primer término (entendemos que esto es así a partir de una significación habitual de época, que deriva, tal y como ha demostrado Wacquant (2010), en acciones de gobierno fuertemente punitivas en el trato de la pobreza), y que la posibilidad de compartir los elementos que componen esa responsabilidad (los objetivos, las acciones y el análisis de los efectos, entre otros) tiene una incidencia directa en relación con las posibilidades de modificación de un punto de vista. Este suele hacer referencia a construir un relato en torno a la posición individual (pensemos, por ejemplo, y tal y como sostienen Bacqué y Biewenwer (2016), en los efectos políticos y sociales de la retórica en torno al «empoderamiento») sin considerar los aspectos sociales que inciden en ella y la condicionan (situaciones económicas actuales, aspectos estructurales de la pobreza y la exclusión social, posición global de las políticas sociales, etc.). Y todo ello teniendo que lidiar, tal y como denunció Illich (1981) en su momento, con los efectos inhabilitantes de una profesión que, a su vez, puede llegar a debilitar la autonomía de las personas con las que se trabaja, sobre todo cuando se las hace dependientes del sistema prestacional de protección social. En definitiva, ¿cómo trabajar con la particularidad y la singularidad de cada sujeto sin renunciar a la dimensión social, colectiva y común que implica el hecho de vivir con otros?, ¿cómo hacerlo también teniendo en cuenta el carácter singular y único de cada relación profesional?

3.3. Malestar social, malestar profesional y resistencia

El malestar en el trabajo, pero también el malestar social y las dificultades de los sujetos que se atienden, son algunos de los temas que más preocupan entre el colectivo profesional. Conversar, pensar conjuntamente y analizar el significado del malestar comporta, en múltiples ocasiones, afrontar las propias contradicciones profesionales a partir de un minucioso trabajo de lectura y reflexión acerca de los efectos en la praxis socioeducativa. Uno de los elementos recurrentes se sitúa, actualmente, en la politización de ese malestar social y profesional (Solé, 2014) y los contornos que se trazan acerca de un concepto como el de resistencia como una forma de ir más allá de la apelación inicial a la queja constante, ciertamente improductiva. Es inevitable, sin embargo, que, al referirse a las situaciones de malestar presentes en las prácticas sociales y educativas, surja de manera casi automática un repunte del descontento generalizado (hacia la ciudadanía y una cierta anomia social generalizada, hacia los gestores administrativos y políticos, hacia las propias políticas contemporáneas, hacia los sujetos de la atención social, a quienes a menudo se caricaturiza, hacia la falta de recursos materiales y económicos, etc.).

Creo que es importante entender que el malestar no es solo una realidad inevitable, sino también una oportunidad para la reflexión y la acción. Al aceptar

ese malestar como parte intrínseca de nuestro entorno profesional, como algo estructural, podemos abrirnos a nuevas posibilidades de crecimiento y desarrollo tanto a nivel personal como colectivo. (Educadora social 5, EST)

Una forma de superar ese recurso endémico y sempiterno a la queja (que no a la reivindicación) es la construcción conceptual en torno a la resistencia, entendida como un posicionamiento ético y político (Esquirol, 2015), pero también pedagógico; es decir, relacionando la resistencia con la renovación constante del compromiso con la acción profesional. Algo así como un intento de no ceder al victimismo, lo que requiere la elaboración y reelaboración de las construcciones conceptuales y teóricas que alimenten las prácticas. Poner en marcha ese recorrido es preguntar y preguntarse, siguiendo a María Zambrano (2000), acerca de la no dimisión frente a las lógicas contemporáneas. Sin duda, es tomar a cargo la pregunta «además del malestar, ¿qué?» y enfrentarla con valentía (Vicent, 2023). Implica mirar más allá de la insatisfacción y explorar las posibilidades de cambio y transformación dentro de las dinámicas sociales y educativas. Tal y como plantea Vicent en el texto que preparó para una de las sesiones de La TreS, el acto de «poner en cuestión el propio malestar es desear proseguir una búsqueda, preguntarse sobre uno mismo, sobre el otro y sobre el mundo» (Vicent, 2023, p. 1).

En lugar de quedarse en la mera denuncia, siendo necesaria, se trata de impulsar un diálogo crítico y constructivo que promueva la colaboración, el aprendizaje colectivo y la toma de responsabilidad en la construcción de alternativas. Así, abrazar la noción de resistencia no solo desafía la pasividad y la resignación, sino que también invita a explorar nuevas formas de enfrentar los desafíos presentes en la sociedad y la profesión. Al ponerla en práctica de una forma fundamentada, se busca trascender las barreras y las limitaciones, fomentando la adopción de posturas activas y comprometidas. En última instancia, apelar a la resistencia supone un llamado a la reflexión profunda y la acción consciente, generando un efecto multiplicador que inspire a otros a unirse a la causa y aportar sus propias perspectivas y experiencias.

Creo que la noción de resistencia en nuestro trabajo es fundamentalmente una llamada a la acción reflexiva y comprometida. En lugar de quedar atrapados en una espiral de quejas sin fin, la resistencia nos invita a cuestionar las estructuras y dinámicas que perpetúan el malestar social y profesional. La resistencia, en este sentido, no se trata simplemente de llevar a cabo una confrontación en las instituciones en las que trabajamos, sino de un posicionamiento ético y político que busca transformar las condiciones que generan ese malestar. Implica un compromiso constante con la acción profesional, pero también con la construcción de alternativas, de otras maneras de hacer. Siempre disponemos de un margen de autonomía, por pequeño que sea. (Educadora social 5, EST)

La resistencia, pues, como un contrapeso necesario al malestar y la queja victimista, un recordatorio de que, incluso en medio de la adversidad, existe la capacidad de generar cambios significativos. *¿Acepta esa cuota intrínseca de malestar social y de malestar profesional estructural permite abrir otras brechas posibilitadoras de construirse profesionalmente?*

3.4. El problema de la transmisión educativa

Los profesionales que participan en las CoP en las que hemos participado suelen tener, mayoritariamente, encargos sostenidos desde una perspectiva educativa. Al menos, son encargos fundamentalmente educativos. Ahora bien, en ocasiones esa consideración previa no siempre se establece en aras de un encargo institucional nítido y orientado desde el punto de vista pedagógico. Esto, por supuesto, influye en el modo en el que se contempla el lugar de lo educativo en las prácticas socioeducativas (Moyano, 2012). Y entre esas cuestiones pedagógicas, el problema en torno a la transmisión educativa ocupa un lugar central.

En el caso de los educadores y educadoras sociales, por ejemplo, algunos de los participantes en las CoP se formaron en los tiempos de la elaboración de los *Documentos Profesionalizadores* de la Educación Social (ASEDES, 2007). Estos documentos fundacionales otorgaron a la transmisión educativa un papel clave respecto de las funciones profesionales, forma parte de las competencias vinculadas al ejercicio de la profesión. Sin embargo, este aspecto no solo compite con otros encargos institucionales, sino que debe hacerlo, incluso, con las consideraciones académicas respecto a los ejes definitorios de la profesión. Así, conceptos como la ayuda social, el empoderamiento, la resiliencia o el acompañamiento han copado parte de los preceptos formativos de estos profesionales, relegando la transmisión educativa a un segundo plano.

Se han contemplado varias hipótesis para definir este tránsito, pero cobran una especial relevancia algunos de los análisis que se han podido vislumbrar en las diferentes sesiones de trabajo de las CoP investigadas y que quisiéramos apuntar aquí. Una de ellas se centra en la asimilación del concepto de transmisión con las funciones tradicionales del magisterio. En aras de una separación corporativista, parece haberse renunciado a pensar que la labor de un educador o una educadora social también comporta asumir un compromiso con la transmisión educativa. Se trata de admitir que estamos ante una profesión que enseña, sometiendo el concepto de enseñanza a un ejercicio de amplitud más allá del aula escolar (Moyano, 2010; Vicent, 2011). Esto, que puede parecer obvio, no deja de ser un escollo para contraer responsabilidades ante aquello que define la propia profesión: su «carácter pedagógico» (ASEDES, 2007, p. 12). Podemos llegar a definir esta relación con el concepto de transmisión educativa como una verdadera confusión, una dificultad para establecer los límites epistemológicos que procuren una reivindicación del lugar pedagógico de la profesión.

Los escenarios contemporáneos no ayudan a que esto se produzca. Se imponen otros condicionantes de época. La educación emocional, por ejemplo, es uno de los discursos recurrentes en el campo educativo, defendido incluso desde posicionamientos críticos, cuya demanda convendría analizar con esmero a fin de abordar sus propias limitaciones (Sorondo y Abramowski, 2024). Desde hace tiempo, existe un encargo manifiesto acerca de la necesidad de que estos profesionales lleven a cabo una supuesta y necesaria *educación emocional* de los sujetos que atienden.

El hecho de no tener bien definidas nuestras funciones, o que cedamos esa definición a las propias instituciones, sobre todo en aquellas en las que se están ofreciendo lugares de trabajo de reciente creación, como en los centros

educativos, aunque no solo, provoca que una función que no deberíamos perder nunca de vista como la transmisión educativa deba competir con otros encargos institucionales o discursos dominantes más recientes. Cuando trabajaba en un instituto como integradora social, y era un problema compartido con la educadora social, nos decían que debíamos llevar a cabo programas de educación emocional, y eso creaba mucha confusión, sobre todo porque nadie aclara muy bien de qué se trata y todo lo que encuentras es del ámbito de la autoayuda y la psicología positiva, que no hay por dónde cogerlo. (Integradora social 1, TIS-Escola)

Esto, más allá de las dificultades conceptuales y epistemológicas que conlleva, supone admitir una cuasi inevitable renuncia al carácter pedagógico de la propia profesión. En cualquier caso, emerge una contradicción (o una cierta tensión) a la hora de abordar la cuestión de la transmisión para no ceder la respuesta al discurso omnipresente de la educación emocional (Solé y Moyano, 2017; Prieto, 2018; Azrak, 2020). ¿De qué manera una profesión conceptualiza en el presente la necesidad de que, en cualquier relación educativa, la intencionalidad de educar supone, a la vez, la responsabilidad de enseñar alguna cosa?

3.5. *Contradicciones y tensiones en los procesos de profesionalización*

Los profesionales que participan en estos grupos necesitan parar y repensar su práctica diaria. Recurrir a la elaboración teórica junto a otros les ayuda a reflexionar sobre su aplicación, exponiéndose a las contradicciones a las que a menudo se ven expuestos en su práctica profesional. Además, algunos de los profesionales que conforman estas CoP son noveles y se benefician de la práctica de los más veteranos, con lo que el proceso de aprendizaje es aún mayor. Asimismo, las aportaciones de miembros con menos experiencia laboral proporcionan una mirada diferente, más acorde a los tiempos, a la subjetividad de la época, poniéndose de manifiesto la aportación que supone el dejar de pensar «que tiempos pasados fueron mejores».

En este tránsito de ida y vuelta se puede construir una mirada que potencie elementos favorables a la profesionalización con una cierta lógica histórica, a la vez que evita (o al menos alerta) de los peligros de la desprofesionalización: la precarización laboral, la pérdida de autonomía en el ejercicio profesional, la falta de proyectos sólidos respecto de una apuesta educativa consistente, la confusión o coincidencia de funciones entre figuras ocupacionales y profesionales que se encuentran en un mismo ámbito laboral, provocando conflictos vinculados con el «intrusismo profesional», etc.

Siempre estamos expuestos a procesos de desprofesionalización. Llevo muchos años en el campo social y he visto cómo lugares de trabajo propios de educadores o trabajadores sociales están siendo ocupados por personal con menos cualificación. La desregulación del mercado de trabajo, la externalización de los servicios, la fragmentación de tareas complejas a tareas más sencillas que pueden ser desarrolladas por personas sin cualificación, etc. ha instalado una precarización de las condiciones laborales que va a ser muy difícil de revertir. Lo más doloroso es observar cómo es la misma Administración la primera en fomentar esa desprofesionalización al adoptar un modelo de gestión pública basada en la privatización de servicios básicos, allanando así el camino de su degradación (...). (Educador social 2, La TreS)

Existe una sensación compartida en torno a los peligros de la desprofesionalización. La dificultad de establecer funciones específicas que delimiten categorías profesionales y laborales es uno de ellos, así como el desencanto y las contrariedades en torno a la formación inicial recibida, sea porque está desconectada —tal y como decíamos más arriba— de la práctica profesional, sea porque los aportes disciplinares son insuficientes o las metodologías de trabajo docente son dispersas y hace muy difícil seguir una orientación, pero también, y con más insistencia si cabe, porque no existe una oferta formativa de reciclaje profesional con capacidad de respuesta a las necesidades profesionales ni, mucho menos, estructuras estables de supervisión, un hecho que solo acrecienta la sensación de proletarización, materializada mediante procesos de precarización laboral y la ineficiencia y deriva tecnocrática de ciertas políticas sociales. ¿Cómo pueden influir, y por qué, los intercambios de experiencias en las CoP respecto de los retos educativos, sociales y culturales que se plantean?

4. Conclusiones

Al mirar hacia adelante, estas reflexiones apuntan a la necesidad de tejer una red de pensamiento crítico y acción comprometida. Tal y como se ha podido ver en los cinco ejes temáticos que hemos abordado, quedan muchas preguntas en el aire que quisiéramos lanzar a la comunidad académica, especialmente del campo de la pedagogía social, para seguir con la discusión. Entendemos que son preguntas que hay que tomar en consideración a la hora de repensar y actualizar la formación inicial y continua de los futuros profesionales del campo social. De un modo u otro ponen en el centro la cuestión en torno a los efectos de la práctica profesional. Las CoP con las que hemos trabajado muestran un camino para hallar respuestas colectivas, una forma que encuentran los propios profesionales para no dejar de problematizar su trabajo y no ceder ante su deseo. Sin duda, para nosotros son una auténtica fuente de inspiración, una brújula ética con la que navegar en las tumultuosas aguas de la práctica profesional diaria que, en nuestro caso, incluye principalmente la formación a profesionales de la educación social.

Los profesionales del campo socioeducativo son testigos de situaciones de exclusión social que producen sufrimiento y una enorme fragilidad, lo que sin duda tiene un impacto en sus vidas y en su rol profesional. La presión asistencial a la que están expuestos y la falta de recursos en muchos de los servicios en los que trabajan contribuye a aumentar el riesgo de agotamiento y fatiga (Puig, 2016). Encontrar fuentes y espacios de apoyo como las CoP deviene un elemento esencial para enfrentar las exigencias de su práctica profesional.

La aspiración de justicia e igualdad social, pero también el deseo de saber, de educar y de transformar nuestras sociedades, son algunos de los elementos centrales que otorgan significados y sentidos a los profesionales que conforman este amplio campo profesional. Su posición subjetiva en torno al encargo que deben llevar a cabo, por confuso que se presente, toma siempre formas muy precisas, promoviendo decisiones concretas y acciones que deben sostenerse día a día. Para ello, es necesario que los profesionales desarrollen marcos de referencia que les permitan orientar adecuadamente sus prácticas y modelos de trabajo (Karsz, 2007). De lo contrario, es fácil quedar instalado en la rutina, en prácticas que acaban siendo naturalizadas, lo que siempre implica una pérdida de deseo respecto al ejercicio de la profesión (Ubieto, 2018).

El trabajo socioeducativo no puede ser reducido a repetir acciones de situación en situación; por el contrario, demanda creatividad, inventiva y flexibilidad en función de los entornos laborales y las personas o colectivos con los que se trabaja. La práctica socioeducativa siempre es una actividad situada, y es por ello por lo que se requiere —siguiendo la conocida fórmula de Schön (1998)— de «profesionales reflexivos» que, partiendo de las condiciones de partida de sus contextos de trabajo, sean capaces de crear conocimiento, integrando la reflexión y la acción con capacidad crítica e indagadora.

Las CoP ofrecen un espacio de comprensión en torno a los límites y posibilidades de un desempeño profesional que exige ser ejercitado siempre de manera distinta (en formas de acompañamiento socioeducativo, tiempos, aprendizajes) en cada una de las instituciones en las que se trabaja y, sobre todo, con cada uno de los sujetos con los que se interviene, más allá de las categorías diagnósticas y los órdenes clasificatorios a los que apuntan las lógicas sociales actuales, en el espacio del uno por uno, del caso por caso.

El efecto de los encuentros que se llevan a cabo en esas comunidades podemos hallarlo en diferentes niveles: la transformación de visiones fragmentadas de las situaciones educativas y sociales en visiones más globales y comunes; el establecimiento de relaciones basadas en actitudes de apoyo mutuo; la creación de espacios formativos al margen de la universidad o de una formación reglada supeditada a la obtención de microcredenciales con escasa incidencia en la mejora de la práctica profesional; el compromiso de colaboración a la hora de compartir información y recursos, etc.

Aquello que se comparte en las CoP demuestra que existen experiencias relevantes, aprendizajes válidos, estructuras que merecen ser defendidas y cuidadas (Delgado, 2020). Son espacios en los que se da valor a aquello que los profesionales están viviendo, en la medida que socializan sus experiencias, sus preguntas y sus problemas. Y lo hacen con una clara voluntad de construir referentes teóricos, sobre todo porque les cuesta hallarlos en el conocimiento que produce hoy la academia, ensimismada como está en lógicas autorreferenciales y modelos de investigación sin un impacto real en el campo profesional, por más que se hable tanto de la necesidad de desarrollar unas políticas sociales y educativas basadas en la evidencia. En esas comunidades hemos hallado a «profesionales que se forman, se supervisan y viven la teoría como un mapa que alumbraba el camino y que reconstruyen gracias a la experiencia» (Arija, 2012, p. 428).

Para no quedar atrapados en la queja, hay quien da un paso al frente y se hace cargo de su responsabilidad. Participar en una CoP es una forma de asumir esa responsabilidad. Sin duda, estos espacios permiten inventar, junto a otros, prácticas profesionales más vivificantes. Las CoP adquieren su valor por lo que se hace en ellas, es decir, por su actividad a la hora de «socializar experiencias y problemas alrededor de un horizonte común» (Garcés y Casado, 2020, p. 6). Cuando la tentación de renegar de sus funciones apremia porque no hay manera de poder identificarse con los discursos y prácticas hegemónicas, estos espacios interrumpen el sentido y la obviedad con la que esos discursos enmascaran la realidad. Esa interrupción supone también un alto en el camino para concederse tiempo. Tiempo para pensar y dialogar, pero también para sentir y crear de manera cooperativa. Tiempo para evitar un abandono precipitado, la renuncia a la que puede abocar un pasaje al acto fruto del desengaño, una dimisión prematura. Tiempo para resistir. Tiempo para seguir sosteniendo una apuesta pedagógica capaz de articular, junto a otros,

el pensamiento y la acción, el sentido de un compromiso político en el trabajo con los demás y una ética profesional basada en las consecuencias.

En un mundo en constante cambio, donde las demandas sociales evolucionan y las condiciones laborales fluctúan, las CoP ofrecen un faro de esperanza y un refugio intelectual. Son el espacio donde las voces individuales se entrelazan en un coro de resonancias colectivas, donde el malestar se convierte en combustible para la transformación y donde la resistencia no es solo una respuesta, sino una auténtica filosofía de la acción.

Referencias

- Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES., & Consejo General de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales – CGCEES. (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>
- Arija, B. (2012). Acompañamiento con grupos en Trabajo Social. Un modelo interfocal para la comprensión y sistematización de la praxis. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2), pp. 427-438. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2012.v25.n2.39627
- Ávila, D., & García, S. (2013). Entre el riesgo y la emergencia: insinuaciones policiales en la intervención social. *Revista de Antropología Social*, 22, pp. 59-82. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RASO.2013.v22.43184
- Ávila, D., Cassián, N., García, S., & Pérez, M. (2019). *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Azrak, A. (2020). El discurso psicológico en el campo educativo: una revisión crítica de su configuración histórica y su devenir actual. *Foro de Educación*, 18(2), pp. 149-170. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.716>
- Bacqué, M. H., & Biewener, C. (2016). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Balloch, S., Pahl, J., & McLean, J. (1998). Working in the social services: Job satisfaction, stress and violence. *British Journal of Social Work*, 28, pp. 329–350. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23714766>
- Bossé, B., & Solé, J. (2017). *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar*. Barcelona: Editorial UOC.
- Campillo, M. & Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 13-36. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.02
- De Dios, T., Parada, J. L., Claudio-Quiroga, G., & Font, C. (2023). Comunidades Docentes de Aprendizaje para una Educación Integral, Transversal y Equitativa Orientada al Progreso Sostenible. *Foro de Educación*, 21(1), pp. 5-23. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/1076>
- Delgado, J. (2020). El papel de las comunidades de práctica en la construcción de resiliencia moral: un análisis a partir de la pandemia de Covid-19. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 33, pp. 23-37. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000369>

- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*, 10(5), pp. 7-31. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23683>
- Eslava, M. D., González López, I., & de León Huertas, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, pp. 59-82. doi: <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn70id333027>
- Esteban-Ramiro, B., & Fernández-Montaño, P. (2017). Las competencias para el desempeño profesional en Trabajo Social dentro de la formación: del burnout al engagement a través del manejo de las emociones. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 7(13), pp. 142-168. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/48814>
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistència íntima: assaig d'una filosofia de la proximitat*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Fantova, F. (2019). Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social. *RES. Revista de Educación Social*, 29, pp. 11-27. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/29/el-tema/los-nuevos-servicios-sociales-y-las-profesiones-de-la-intervencion-social>
- Fantova, F. (2022). Los servicios sociales en España: ¿reforzamiento, posicionamiento, transformación o reinención? *Documentación Social. Revista para pensar la intervención social*, 11. Recuperado de <https://documentacionsocial.es/11/a-fondo/los-servicios-sociales-en-espana-reforzamiento-perfeccionamiento-transformacion-o-reinencion>
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), pp. 29-41. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1039>
- Garcés, M., & Casado da Rocha, A. (2020). Comunidades de práctica y el futuro de la educación. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 33, pp. 5-9. Recuperado de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000389>
- García García, S., & Rendueles, C. (2017). Hacia un nuevo Trabajo Social crítico: el gobierno de lo social en la era neoliberal. Presentación del Monográfico. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), pp. 243-260. doi: <https://doi.org/10.5209/CUTS.56352>
- García Martín, L. (2017). Vigilar y corregir: el Trabajo Social en las obras de Michael Foucault y Jacques Donzelot. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), pp. 357-367. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.54585>
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

- Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez-Sánchez, T. F., & Rumbo, M. B. (2017). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), pp. 757-771. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.53831>
- Illich, I. (1981). Profesiones inhabilitantes. In Illich, I., Zola, I., Mcknight, J., Caplan, J. & Shaiken, H., *Profesiones inhabilitantes* (pp. 9-33). Madrid: H. Blume Ediciones.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el Trabajo Social*. Barcelona: Gedisa.
- Medel, E. (2011). El trabajo en equipo. In Moyano, S. & Planella, J. (Coords.), *Voces de la educación social* (pp. 185-197). Barcelona: Editorial UOC.
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. In Moreau, Á. C. & Prats, E. (Coords.), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 405-420). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moyano, S. (2020). Paradojas, límites y obstáculos de y en la educación social. In Sánchez-Valverde, C. & Montané, A. (Coords.), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica* (pp. 71-86). València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Moyano, S., & Solé, J. (2020). La TreS. Una Comunidad de Práctica en torno a la educación social. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 33, 51-64. Recuperado de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000354>
- Morán, J. M., & Díaz, R. M. (2021). *Profesionalización del Trabajo Social en España. Genealogía e indicadores para la acción social organizada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, PPU.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), pp. 303-320.
- Puig, C. (2011). La supervisión en los equipos de Servicios Sociales: una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, pp. 123-133. doi: https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2011.v24.36863
- Puig, C. (2016). *La supervisión en la acción social. Una oportunidad para el bienestar de los profesionales*. Tarragona: Publicacions URV.
- Rai, L. (2006). Owing (up to) reflective writing in social work education. *Social Work Education*, 25, pp. 785-797. doi: <https://doi.org/10.1080/02615470600915845>
- Riberas, G., & Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva. Un reto para la Educación Social. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 45, pp. 129-144. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/177>

- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 141-166. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>.
- Sáez, J., & García Molina, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 195-219. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015168012.pdf>
- Sáez, J., & García Molina, J. (2014). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, C. (2021). *Desinserciones y lazo social. Una práctica orientada por la singularidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sánchez-Valverde, C., & Montané, A. (Coords.) (2020). *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Sanz-Martos, S. (2010). *Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento* (Tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya, TDX, Tesis Doctorals en Xarxa. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667131/Tesi%20Doctoral%20Sandra%20Sanz%20Matos-1.pdf?sequence=1>
- Sanz-Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona: Editorial UOC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Solé, J. (2014). Polititzar el malestar: un altre compromís en les pràctiques professionals del camp social. *Temps d'Educació*, 47, 33-47. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/285994>
- Solé, J. (2020). Abandonar o resistir frente a las paradojas de la educación social. In Sánchez-Valverde, C. & Montané, A. (Coords.), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica* (pp. 145-163). València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Solé, J., & Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), pp. 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Sorondo, J., & Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. In Monarca, H. (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104-125). Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- Robles, M. C., & Gallardo-Vigil, M. A. (2015). La formación de Educadores Sociales a través de la práctica reflexiva. Aprendizaje para en el cambio social como estrategia para contribuir a la responsabilidad social universitaria. *Profesorado*, 19(1), pp. 298-315. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/36111>
- Ubieto, J. R. (2018). El deseo del educador no es el sacrificio. In Solé, J. & Pié, A. (Coords.), *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (pp. 139 – 156). Barcelona: Icaria.

- Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), pp. 81-100. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- Vicent, M. (2011). La transmisión y el acto educativo. In Moyano, S. & Planella, J. (Coords.), *Voces de la educación social* (pp. 355-366). Barcelona: Editorial UOC.
- Vicent, M. (2023, febrero 10). Además del malestar ¿qué? [Documento inédito]. Hospitalet del Llobregat: La TreS, Taula per la Reflexió de l'Educació Social.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (2000). *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora.