

DIMENSIONES-CLAVE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada

RESUMEN: Este artículo plantea algunas dimensiones-clave del desarrollo profesional del educador social. En él se describe brevemente el rol y las funciones que ha de desempeñar este profesional. Seguidamente se apuntan algunas consecuencias de ello y se extraen otras necesidades emergentes. Desde ahí retoma los planteamientos actuales del desarrollo profesional del docente que parecen válidas para este profesional. Considera como elementos clave y herramientas útiles para estimular la capacitación y el desarrollo profesional las siguientes dimensiones: El educador es un adulto con una historia de vida profesional, con capacidad de reflexión, de colaboración, de encuentro profesional, de debate, de argumentación dialéctica y de trabajo en equipo. Todas estas dimensiones son presentadas y descritas dentro de una visión integral del proceso.

PALABRAS CLAVE: Educador social. Desarrollo profesional. Reflexividad. Colaboración. Indagación dialéctica. Historia de vida.

KEY-DIMENSIONS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE SOCIAL EDUCATOR

SUMMARY: This article outlines some key dimensions of the professional development of the social educator. It briefly describes the role and the functions that this professional has to perform. Subsequently, they some consequences are pointed out and other emerging needs are extracted. From there it recaptures the current positions of the teacher's professional development that seem valid for this professional. It considers as key elements and useful tools to stimulate the empowerment and the professional development the following dimensions: The educator is an adult with a professional life story, with a capacity to reflect, of collaboration, of professional encounter, of discussion, of dialectical arguing and of teamwork. All these dimensions are presented and described within an integral vision of the process.

Key words: Social educator. Professional development, Reflection, Collaboration. Dialectical inquiry. Life story.

RETOS Y REALIDADES DEL EDUCADOR SOCIAL

Una vez superados, en cierto modo, aquellos tiempos de incipiente desarrollo socio-económico en los que se necesitaba urgentemente generar servicios y ocupar campos de atención y acción comunitaria, empiezan a tomar sentido planteamientos más racionales de optimización de los mismos, de integración en perspectivas y acciones globales o ecocomunitarias y de priorización de acciones en dimensiones básicas para estimular la participación social y el desarrollo de la comunidad. No se trata de buscar nuevos resquicios o lanzar las campanas al vuelo por pensar que no existen necesidades vitales sin cubrir mínimamente. Pero en una sociedad que se sitúa en planteamientos neoliberales y de estado del bienestar, evidentemente existen bolsas de población en riesgo o especialmente vulnerables a ciertos procesos de marginación o injusticia, que hay que atender. El educador social debe y puede decir mucho a favor de una conquista de la justicia social, pero para ello necesita una formación bien cimentada y fajarse de compromiso y actitudes que permitan tal labor. Es básico, pues, organizar y plantear un modelo de desarrollo profesional que camine por dos líneas prioritarias de acción: crear y despertar conciencia y saber hacer, ver, comprender.

Se afirma que la pobreza y las necesidades humanas son contextuales, una vez superadas las más básicas y elementales para la subsistencia. La sociedad atiende formalmente muchas de ellas (educación institucionalizada, sanidad pública, etc.), pero no cubre todas las consideradas como básicas, dentro del concepto de calidad de vida de nuestro entorno occidental próximo. Incluso para algunos sectores más desfavorecidos no llegan a cubrirse necesidades fundamentales para el desarrollo humano (trabajo, cultura, vivienda, etc.) De ahí la emergencia de figuras tales como el trabajador o el educador social. Su labor se focaliza siempre del lado de los más necesitados, desde parámetros de justicia social, aunque en algunas dimensiones estos colectivos no sean del todo conscientes de esa necesidad; aunque su labor se concreta en muy diversos ámbitos de acción (1).

El Educador Social es un profesional de perfil amplio, para el que su trabajo se va delimitando muy dinámicamente en función del sector de población al que dirija su atención. Su trabajo se focaliza en todos aquellos contextos comunitarios y periescolares en los que puedan aparecer espacios o situaciones educativas. Este profesional se ubica en el ámbito de la educación no formal, pero no al margen de las apuestas institucionalizadas. Su labor es eminentemente social y educativa, preventiva por tanto. Atiende a la prevención a tres niveles:

1. *Primaria*, desde su participación en actividades comunitarias de desarrollo de actividades que generen o estimulen el desarrollo cultural, la integración socio-comunitaria y el empleo productivo del tiempo libre o de ocio.

2. *Secundaria*, con un carácter más específico o concreto con aquellos colectivos y sujetos con riesgo de asumir procesos de exclusión, de etiquetaje, de inadaptación...

(1) Cfr. los trabajos de Sáez, J.: *El educador social*, Murcia, Servicio Publicaciones de la Universidad, 1993; López Herrerías, J. (Coord.): *El Educador Social*, Madrid, Guillermo Mirecki, 1995; o García Mínguez, J., Romero, A, y Fernández, E. (Coords.): *Los Nuevos yacimientos de empleo y Educación Social*. Granada: GEU, 2000.

3. Y *terciariamente*, como mediadores que retrasen la evolución de conductas inadaptadas o disruptivas (para ellos o para la sociedad) en aquellos otros sujetos que ya han asumido este efecto. Con población también diferente (normalizada o en riesgo de exclusión) y en centros y contextos también dispares (en instituciones formalizadas o no, cerradas o en medio abierto, en programas semiabiertos o abiertos, etc.).

Su labor se centra en posibilitar, estimular y facilitar procesos de aprendizaje, de integración, de autonomía, de asunción de la libertad, de la creciente responsabilidad (personal y social) y de socialización en el marco amplio de la comunidad, tanto de sujetos particulares como de grupos sociales. Desde esta perspectiva, el perfil profesional del Educador Social o “Especializado” (como también se le denomina) es trascendental hoy, aunque está aún por delimitar y construir. La diversidad de situaciones y colectivos hacia los que dirige su atención producen también cierto nivel de indefinición y de cierta e injusta marginalidad profesional (con respecto a otros profesionales más institucionalizados en nuestra sociedad).

En este sentido, cabría retomar la clásica denuncia de Glazer al considerar atrapada su labor como *profesión menor* por, primero, tener en ella un fuerte componente las actitudes y habilidades cuasi artesanales; segundo, carecer de fines fijos y contextos de acción estables; y, tercero, poseer unos conocimientos profesionales —en gran medida— ambivalentes; lo que difícilmente encaje con los parámetros estables que definen las de “*mayor* profesionalidad”: basarse en un conocimiento profesional con un fuerte componente científico y con una práctica profesional rigurosa y esencialmente técnica.

Ante este cúmulo de circunstancias y retos de profesionalización *versus* desprofesionalización que viven estos educadores, necesitan desarrollar ciertas habilidades y capacidades profesionales a lo largo de toda su profesionalidad. Ésta le vendrá, primeramente, dada por una formación inicial de calidad, aunque ésta —y la práctica lo demuestra— aún siendo pertinente no es autosuficiente. El contexto de cambio, de diversidad y de reconstrucción en el que se desenvolverá profesionalmente ofrece amplios márgenes a la creatividad, a la divergencia, a la intuición, al cambio y a la influencia de otros agentes (publicidad, política social y económica, mercado, etc.). Por este motivo necesitará de un proceso de *desarrollo profesional* de cierto nivel de garantía; del que, someramente, apuntaremos algunas posibles orientaciones y dimensiones de interés en los apartados siguientes del trabajo.

ALGUNOS ELEMENTOS BÁSICOS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL

Sobre este perfil profesional se ha escrito bastante y bien (2), por lo que —más que definirlo— se rescatan algunas dimensiones que parecen interesantes para su trabajo desde una perspectiva posibilitadora de desarrollo profesional y comunitario:

(2) Cfr. los trabajos ya citados de Sáenz, López Herrerías o los de Escarbaja, A. (coord.): *La educación social en marcha*, Valencia, Nau Llibres, 1998; o el de Costa, M. y López, E.: *Manual para el educador social*, Madrid, MAS/DGPJM, 1994.

(3) Cfr. la excelente descripción del asunto que realiza G. Ausloos en su trabajo *Las capacidades de*

1. Saber fomentar y trabajar por el *desarrollo, autonomía, autodirección, independencia* frente a posicionamientos que estimulen o repercutan en el mantenimiento de situaciones de dependencia, marginalidad, asimilación...

2. *Integridad* de la actuación frente a parcheo, oportunismo, descoordinación, solapamientos y lagunas sin cubrir. *Visión global y perspectiva de futuro* que supere intereses puntuales o urgentes.

3. *Seguir un modelo de proceso flexible, progresivo y autodirigido* por el grupo, puesto que el cambio necesita ofrecer tiempo al tiempo y actuar con criterio desde el inicio (3).

4. *Concreción* dentro de proyectos globales. Su labor no es independiente de nada. Es parte de un proyecto comunitario de desarrollo, en el que es fundamental que participe de la interdependencia y comunicación con otros profesionales, servicios...

5. Partir de un análisis de la realidad, *comprender para actuar*. Su saber profesional adquiere sentido cuando se pone al servicio de oír y observar hasta comprender. Importan tanto los datos objetivos como los subjetivos y expresados en la propia voz de los miembros de la comunidad hacia los que dirige su acción.

6. *Fomentar la participación y la implicación* de la comunidad, como un proceso de conquista, de asunción paulatina y voluntaria y de descubrimiento de la *responsabilidad social*. Y todo ello desde un alineamiento comprometido con el desarrollo de la democracia y la búsqueda activa de la justicia social. Su labor es también *una lucha educativa por la conquista de la justicia social*, no desde la compensación sino desde la *facilitación de la aceleración de aprendizajes y condiciones de autonomía y autodesarrollo* (4).

7. *Reconocer* que su finalidad fundamental no es tanto ofrecer y que se alcancen conocimientos, títulos o nociones, ni que sólo se busque la felicidad de los participantes con ellos en los procesos educativo–socializadores, sino la de “favorecer la mayor participación (de calidad) del mayor número posible de ciudadanos en los procesos de organización y desarrollo de la comunidad” (5).

8. Conocer y contrarrestar *estereotipos* y el *efecto etiquetaje* que producen. Fomentar procesos de identidad dual (comunidad básica de referencia y global), respetuosos con ambos términos, pero que caminen por los derroteros de presentación de ejemplos que contradigan el estereotipo (en la comunidad estereotipada y la mayoritaria) y posibiliten el análisis reflexivo de los mismos y de los contextos en los

(3) Véase la excelente descripción del asunto que realiza G. Ausloos en su trabajo *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*, Barcelona, Herder, 1998.

(4) En este sentido son especialmente interesantes las aportaciones emanadas de las experiencias y movimientos de democratización de la escuela y de R. Flecha al ofrecer las claves de las Comunidades de Aprendizaje en “Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información”, en Domingo J. y Mesa, M.G. (Coords.): *Trabajando por la justicia social también desde la educación*, Granada, CAASS–JA/FORCE.

(5) Marchioni, M.: *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*, Madrid, Popular, 1987, p. 63.

que se producen, estimulando situaciones de encuentro e intercambio productivo y de aparecer significativamente en situaciones cotidianas y de éxito...

9. *Tomar conciencia* de que su acción profesional no está libre de la acción e influencia de los estereotipos. Pues desde posicionamientos y conceptualizaciones *tradicionales* de los estereotipos y de los colectivos tildados, su actuación margina; desde otros *conservadores*, se mantiene el “estatus quo”, se siguen esquemas románticos, conservadores o de paternalismo que nada transforma. Y desde otros *nuevos* se puede, o bien tomar conciencia y transmitir al conjunto de la sociedad su error y luchar por su erradicación, o bien caer en la trampa del “salvador” que no lucha y capacita para el (auto)desarrollo, sino para la subvención, la simple denuncia social y la protección sin opción de compromiso y esfuerzo de la propia comunidad estereotipada.

10. Importa la *actitud* con la que se llevan a cabo los proyectos y *la forma* de emprender el trabajo, tanto o más que los mismos contenidos desarrollados; para no caer en posturas tecnócratas que bajo la etiqueta de profesionalidad esconden muchas veces la incapacidad de sintonizar y comprender la realidad social.

11. *La información* es clave, pero no basta con que exista. *La información pertinente* es la que proviene del grupo y vuelve a él mediada y reelaborada y asumir el potencial y ritmo del propio grupo (*adecuación*). La información ha de circular con libertad en *sentido horizontal* y *ser relevante* y pertinente. En esta sociedad emergente lo importante no es tanto poseer la información como la capacidad de saber acceder con propiedad y con capacidad para gestionarla. Esta información ha de abrir opciones de participación en ella a todos los colectivos, se ha de adaptar a sus necesidades y capacidades y dar también la voz a los que tradicionalmente ocupan el papel de oyentes. Desde ella hay que provocar su eficacia mediante *la reflexión* y *la concienciación* que lleva a la *movilización* y a la *actividad*.

12. *Progresiva difuminación de su labor*. Son profesionales que deben practicar el arte de saber hacerse prescindibles sin que desaparezca el orientado impulso de mejora. Su presencia ha de ser progresivamente decreciente para lograr la finalidad fundamental: el máximo de autonomía del sujeto o grupo. Que el grupo piense que lo hizo él autónomamente y sin necesidad de otros para movilizarse, aunque usara ocasionalmente alguna herramienta de mediación o catalización del proceso.

13. *Comunicación* horizontal, fluida y en la que primar el oír sobre el decir, la interdependencia y la coordinación sobre la estructura, la inteligencia cultural y la voz de todos sobre la voz de los que generalmente –con buena intención o no– se erigen en sus portavoces...

14. *Reconocer y asumir interdependencias*. Ser conscientes de la necesidad de incardinar su trabajo en otras acciones más globales, de zona, comunitarias y hacerlo dentro de programas o apuestas de trabajo en equipo multiprofesional, en distintos ámbitos y lugares de acción, pero con un claro y común objetivo y prioridad.

15. *Con otros*. El conocimiento mutuo es el mejor aliado, como el desconocimiento –letalmente cargado de prejuicios, celos y defensas– es el principal enemigo. Es

por ello fundamental, no sólo decir o programar que se puede participar y que se van a coordinar. Con decirlo –y mucho menos con escribirlo– no basta. Hay que abrir las puertas a las opiniones, ayudas, sugerencias, presencia, etc. del sujeto, de la comunidad y de los otros profesionales.

16. *Ir a lo básico*: reconocimiento institucional y social, vivienda, educación, trabajo, salud, cultura, autonomía y acción social. Lo accesorio está bien pero sólo va compensando siempre a remolque. Hay que tender hacia la aceleración como único camino de igualación y de opción para afrontar las necesidades básicas del individuo y del grupo y superarlas con (auto)proyectos de aumento de la *calidad de vida desde la justicia*.

En definitiva ha de dirigir su acción profesional –además de fomentar mejores y mayores cotas de cultura, socialización y felicidad– a tratar de desarrollar a la persona y a su comunidad de forma integral, crítica y reflexiva; a que que puedan encontrar y asumir su propia libertad en la interpretación del mundo y sus necesidades; y a que conquisten su emancipación, su autonomía y un lugar propio en la sociedad.

MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL PROPUESTO

“La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica”

Freire (6)

El conocimiento profesional en educación se caracteriza por ser un saber singular, personalizado, desde la práctica reflexiva, elaborado con rigor, apoyado en la generación, la integración y el contraste entre la teoría y la práctica, retocado con matices artísticos, como síntesis de conocimientos, actitudes y estilos de acción docente que es capaz de contextualizar su trabajo desde una perspectiva de mejora, de actualización, de sistematización, de transformación y de compromiso que genera un estilo creativo, riguroso y profesional de actuación. Con lo que se identifica la naturaleza de este conocimiento profesional, se produce una implicación real de los educadores en su elaboración (teórico-práctica), se crea una cultura de colaboración compartida en equipos de trabajo e investigación–desarrollo, se asume críticamente la labor realizada y se interioriza este conocimiento como fuente para diagnosticar, observar, calibrar problemas y determinar su relevancia y actuar –en consecuencia– coherentemente. No se habla de aplicadores, ejecutores de programas o salvadores, sino de intelectuales transformadores con mentalidad crítica, reflexiva, democrática, que contextualizan su acción y buscan activamente –junto a otros– la educación y la justicia (7).

Desde la perspectiva de profesionales que trabajan en situaciones diversas habrán de aprender a reconocer el cambio y la incertidumbre y a vivir situaciones inciertas. La incertidumbre se convierte en esencial cuando la referimos a contextos

(6) Freire, P.: *Educación y participación comunitaria*, en Castell, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, El Roure, 1994, p. 91

(7) Cfr. Sáez, J. (Coord.): *Transformando los contextos sociales: La educación a favor de la democracia*, Murcia, DM, 1997.

(8) Cfr. De Vicente, P.S.: *Atención a la diversidad sociocultural*, en Martín–Moreno, Q. y otros

en riesgo y de actuación especializada o a situaciones de multiculturalidad y de diversidad social. El arte, la intuición, la flexibilidad y la negociación, la acción comunicativa estratégica y emancipatoria, y otros factores actitudinales son muchas veces referentes básicos de su labor que no siempre tienen fácil encaje con los planteamientos técnicos de intervención comúnmente aceptados (8)... Ante este panorama nebuloso y retante caben pocas luces y sí muchos dilemas. Por tanto, ¿qué modelo de desarrollo profesional es pertinente con estas ideas apuntadas?

Los profesionales en ejercicio necesitan un listado amplio de competencias y de actitudes en torno a características e interconexiones teoría—práctica, reflexión y acción profesional, colaboración y condiciones e implicaciones de desarrollo profesional. Se pueden utilizar como referente inicial a readaptar para comprender al Educador Social las propuestas globales de desarrollo profesional del profesorado propuestas por De Vicente (9).

El desarrollo profesional, como mejora de la competencia práctica y teórica, es fruto de la experiencia y del aprendizaje reflexivo sobre ella, que se integra en un proceso global de desarrollo personal, grupal y colegiado. La dimensión personal es un factor crucial en los modos como los profesionales construyen y viven su oficio, por lo que va unido al desarrollo profesional, o —mejor— el segundo incluye al primero. Por eso, una formación que quiera incidir significativamente en la vida, no puede ser ajena a su reapropiación en el trayecto profesional de cada adulto (10).

Los profesionales de la educación en general prefieren modelos formativos que tengan referencia con su contexto y práctica diaria, en los que puedan compartir y conocer experiencias significativas, y que esto se haga en el seno de grupos de trabajo, foros de debate o en su propio ámbito de acción. Aprenden, comparten experiencias y se interesan si piensan que les puede ser útil. Destacan, a continuación, que —sin caer en el individualismo— estas iniciativas se han de integrar en propuestas congruentes con sus trayectorias profesionales, que partan de sus conocimientos y experiencias adquiridas, se adapten a los diferentes contextos de trabajo y respondan a sus expectativas personales. Junto a iniciativas y ofertas institucionales de formación (cursos, seminarios, jornadas, encuentros, tertulias, etc.) se han de revalorizar otras vías que conectan con el educador social como persona, recuperando su historia personal y profesional que, al tiempo, debe ser contrastada y articulada con la teoría pedagógica y social propia de este campo, como clave para la reconstrucción cognitiva de cómo se entiende, percibe y proyecta su actividad para el desarrollo comunitario. Sólo desde este cuestionamiento dialógico y autocrítica sometida a juicio público, es posible una reconstrucción profesional pertinente.

(8) Cfr. De Vicente, P.S.: *Atención a la diversidad sociocultural*, en Martín—Moreno, Q. y otros (Coords.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*, Madrid, Caja Madrid, 1998, p. 545.

(9) Cfr. De Vicente, P.S.: “Profesorado: hacia un futuro incierto”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1) (1998) pp. 9-24.

(10) Cfr. Domingo, J. y Bolívar, A.: “Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 176 (1998) pp. 515–528.

(11) Cfr. los trabajos de J. Sáenz: “La profesionalización de los educadores sociales: algunas consi-

Para asegurar mínimamente una propuesta coherente dentro de estos parámetros emergentes (11) hay que partir de nuevos enfoques más respetuosos con estos “adultos” con una experiencia profesional de vida, que posibiliten la inserción vital de la formación y la reconstrucción de su identidad profesional. Los educadores son, con un asesoramiento acorde, los primeros y más indicados promotores para contextualizar y comprender sus prácticas. La autointerpretación crítica y la reflexión profesional son un medio clave para comprender de modo relevante (valor, motivos, significados, lenguajes, etc.) la acción humana. En suma, una formación que quiera incidir en el desarrollo profesional es aquella que logra que éste se comprometa vitalmente con el propio proceso de mejora, y eso se logra desde enfoques enraizados con su vida, experiencia previa y práctica profesional, como serían los enfoques biográfico–narrativos.

La formación para el adulto posee determinadas particularidades entre las que se encuentra reconocer el carácter educativo de la experiencia vivida analizada, articulada y reapropiada mediante un proceso de reflexión crítica, de cuestionamiento y argumentación dialéctica consigo mismo y con otros colegas o usuarios de sus servicios (12). Esto supone, como dispositivo, identificar como formadores situaciones, contextos, vivencias o acontecimientos críticos en su vida profesional que puedan ser relevantes por su originalidad, impacto social, error evidente, por producir reacciones inesperadas, etc. Desde esta perspectiva, será un proceso global y multifactorial de desarrollo profesional en el que tendrá cabida todo aquello que haya podido influir en la evolución de la manera de pensar, sentir y actuar del Educador Social. Se ha de posibilitar explicitar y formalizar el conocimiento vivido y los modos con los que éste ha sido conceptualizado e integrado.

En esta profesión son básicas determinadas dosis de técnica, de arte, de visión de conjunto, de implicación, de compromiso, de comunicación... Por tanto se está hablando de un modelo crítico y dinámico de profesionalización en el que será importante:

1. Actuar con conocimiento teórico y confrontándolo éste dialécticamente con su saber práctico.
2. Contar y compartir historias de vida y relatos de experiencia profesional.
3. Seguir procesos cíclicos de fomento de la reflexividad, como capacidad de interiorizar la reflexión profesional.
4. Participar –desde las tesis de la colaboración crítica– en grupos de debate y autoayuda.
5. Y asumir el debate y la argumentación con otros (hablando con la gente) desde los principios del aprendizaje dialógico, como vías potentes de aprendizaje y de acción social.

(11) Véanse los trabajos de J. Sáenz: “La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias”, en López Herrerías: *El Educador Social*, o *El educador social: formación y profesión*, en Escarbajal, A. : op. cit..

(12) Cfr. Canário, R. : *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*, Lisboa, Educa, 1999.

RELATAR HISTORIAS DE VIDA PROFESIONAL

“Relatar la vida supone reapropiarse de la experiencia pasada y posibilita reaprender lo que se haya de hacer en el futuro”

Domingo y Bolívar (13)

La validez de las iniciativas de profesionalización de los educadores depende más del nivel de integración de las mismas con su práctica y con la dinámica interna de la persona y su historia de vida, que de la calidad objetiva de los contenidos expresados, de los métodos utilizados en dicho proceso o de las intenciones del formador externo (14). Los relatos de aprendizaje o experienciales, como defiende Richert (15), permiten captar los elementos—clave y las dimensiones contextuales que permiten a los profesionales que los producen y a los otros que los leen/escuchan incluirse en el relato, la experiencia, la reflexión, el argumento... Los relatos de vida contados con pretensión de verdad y con el compromiso expreso y asumido del relator por contar lo que de verdad piensa en este momento sobre lo que ocurrió en determinado momento de su vida o episodio de trabajo, suponen una gran oportunidad para la formación y el desarrollo personal y profesional de los educadores como adultos (16) y para reconstrucción de su identidad (17).

Con estos relatos —por su capacidad para evidenciar aspectos recónditos (lado oscuro) de las realidades humanas—, los profesionales de la educación y de la acción social van descubriendo su yo, mostrando sus dilemas consigo mismos o con los roles que desempeñan e instituciones que los ocupan, van comprendiendo también la realidad en la que se desarrolla su labor e interpretan estos contextos, grupos y las circunstancias que se ponen en juego cotidianamente, al tiempo que hacen emerger también las contradicciones ocultas de su formación y de su práctica (18). Con la construcción y narración a otros de estas historias también se reconstruye la trayectoria de vida profesional, se facilita la reflexión y el análisis del pasado como proyección de las necesidades actuales y se adelantan futuras opciones, objetos, finalidades, etc.

- (13) Domingo, J. y Bolívar, A.: “Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 176 (1998) pp. 515–528.
- (14) Cfr. Domingo, J. y Fernández, M.: *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1999.
- (15) Cfr. Richert, A.: *La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto*, en A. Lieberman y L. Miller (Eds.): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- (16) Véanse las aportaciones de Josso, C.: “La formation continue peut-elle être autre chose qu’une obligation de plus?”, *Educateur Magazine*, 4 (1996) pp. 5-7; Dominicé, P. (1996): *L’histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L’Harmattan, 1996 ; y Flecha, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós, 1997.
- (17) Cfr. Dubar, C. et Engrand, S. : “ Formation continue et dynamique des identités professionnelles”, *Formation Emploi*, 34 (1991) pp. 87-100.
- (18) Cfr. Domingo, J. y Bolívar, A.: “Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 176 (1998) pp. 515–528.
- (19) Connelly, M. y Clandinnin, D.J.: “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa,

Estos relatos de prácticas profesionales ponen en juego los conocimientos sobre la misma y los reestructuran en torno a un dinámico esquema conceptual narrativo que impulsa la formación. Connelly y Clandinnin (19) señalan, en este sentido, que esta aproximación narrativa al conocimiento profesional posibilita la reflexión educativa y ofrece nuevas posibilidades para estructurar, cuestionar o fundamentar una experiencia de vida y abrirlas al debate y a la opinión pública (a otros puntos de vista). En estos relatos aflora la razón de ser de las acciones profesionales o su irracionalidad, se reencuentran motivos que en su momento parecían oportunos y que ahora se someten nuevamente a juicio desde las consecuencias que generaron... Pero no es sólo lo organizado y racional que pudiese parecer. En la propia dialéctica del relato aparecen contradicciones, se ponen en interacción realidades, con intuiciones, deseos, temores, imágenes externas o que se quieren proyectar con otras internas y personales, el pasado con el presente para adelantarse al futuro...

El relato posee una serie de virtualidades pero no contiene una verdad objetiva, sino narrativa, contextual y del momento. Cada narración tiene una trama básica común cada vez que se cuenta y un flujo de elementos, personajes, circunstancias y elementos variables. Cada uno de ellos es una comprensión que contienen concepciones y nociones de cómo se desarrollan y están presentes sus experiencias vividas en su práctica profesional. Contiene imágenes y rastros múltiples de lo que ha sido, de lo que podría haber sido y de lo que ahora es. Y son, en cierto modo, externas a la propia persona, pues será el contexto en el que se cuenta y la realidad cultural y profesional las que le darán el sentido último.

Con objeto de poder abrir y crear espacios, situaciones, planteamientos, cuestiones de interés, etc., la capacitación de un educador supone también inspirarse, expresar y compartir voces hasta ahora desoídas, además de redescubrir el propio pasado y articularlo en presencia de otros, abrir espacios dialécticos en los que compartir saber práctico...; y ello requiere capacidad para descubrir y develar. Con el diálogo y el relato se experimentan procesos abiertos de comunicación, de indagación, de conquista de sentido y de profundización en una verdad validada y consensuada dialécticamente entre el relator y el oyente activo. Mediante estos relatos de vida profesional, después de una reflexión crítica, mediante ciclos de profundización reflexiva (20) sometidos a juicio público con complicidad comprometida y con pretensión de mejora, se abren oportunidades válidas y muy significativas para reconstruir el sentido de una vida examinada, contada y reapropiada (21).

(19) Cfr. Connelly, M. y Clandinnin, D.J.: "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.

(20) Cfr. Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R.: "Teachers' professional development a biographical perspective", *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1) (1994) pp. 45-62.

(21) Cfr. Bolívar, A. y Domingo, J.: *Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje*, en A. Villa (Coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 2000.

Para armar la trama de estos relatos, se necesitan una serie de analizadores (personajes, temas, tiempos, etc.) y partir de unos relatos de experiencia centrados en momentos claves, hechos significativos, momentos o personas críticas (22). Desde este armazón se puede realizar una reconstrucción comprensiva, y para ello Medina (23) propone una matriz de autoanálisis asistido de experiencias profesionales y formativas que recoge los siguientes componentes:

- *Contexto* y tiempo en el que tiene lugar la experiencia, memento y antecedentes.
- *Quién o qué* sujetos la llevaron a cabo.
- *Medios, materiales o metodología* que se utilizaron.
- *Contenido* del que se trataba, qué mostraba, qué objetivos pretendía...
- *Para qué se hizo o con qué finalidad* y qué logró.
- *Y qué impacto o implicaciones produjo* (personal, social, institucional, comunitario).

El sujeto al tener que narrar su vida, la repiensa y reinventa, toma autoría de sus hechos, reconstruye el sentido de su trabajo, lo que –en unión con el conocimiento teórico disponible y las perspectivas de los colegas y otros agentes sociales– le lleva a imaginar posibilidades de actuación diferentes. Esta rememoración sólo es válida para el desarrollo profesional en la medida que se cuente y recuerde, desde una opción de compromiso por la objetividad, lo que en realidad se crea como “verdad” y que, por lo tanto, será o ha sido real en sus consecuencias. Pero –apelando a la capacidad del adulto profesional como árbitro de su vida– el potencial de estas memorias viene dado por expresar el particular sentido de la acción, voluntariamente sometida a juicio público con una perspectiva dialógica e histórica con pretensión de mejora. Sólo desde ahí el relato se torna un instrumento de confrontación, contraste y consenso, y se erige en una herramienta de reestructuración de reapropiación del conocimiento práctico y del “sentido” ético profesional.

(22) Cfr. Tripp, D.: “Teachers’ lives, critical incidents, and professional practice”, *Qualitative Studies in Education*, 7(1) (1994) pp. 65-76.

(23) Medina, A.: *La autobiografía, modalidad de formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, en López-Barajas, E. (Coord.): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED, 1996.

(24) Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen: *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Ediciones Martínez

REFLEXIVIDAD

“Para que un profesor tenga una teoría ésta debe ser el resultado de una reflexión y no de un acto rutinario”

Kemmis (24)

“La autorreflexión es, a la vez, intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas”

Habermas (25)

“¡Loda sea la duda!”

Bertolt Brecht (26)

Desde un planteamiento crítico-reflexivo, los profesionales de la educación, no sólo son aplicadores del conocimiento profesional, sino que –al igual que a sus prácticas– lo han de problematizar y repensar. *La reflexión crítica es un modelo de desarrollo profesional y de compromiso activo con la transformación social.* Desde esta perspectiva, y obviamente no sólo como tecnología, es importante iniciar y potenciar procesos de reflexión entre los profesionales que les ayuden a decodificar la realidad sociocomunitaria y educativa en la que desarrollan su labor.

La reflexión profesional supone una interesante vía de profesionalización, pues es una *estrategia para facilitar la acción, es parte inherente de un proceso deliberativo que destierra rutinas y acciones poco racionales y se constituye en una estrategia de reconstrucción de la experiencia y de la conceptualización de la misma* (27). Como señala De Vicente (28), promover esta modalidad de reflexión en los educadores sociales –en este caso– supone una forma de ser y un tipo de desarrollo profesional mucho más centrado en lo sustantivo que en lo utilitario, preocupado por instaurar un modo de pensamiento y acción más racional, crítico e intuitivo, que potencie a la vez el crecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y entusiasmo, al tiempo que trasciende al propio profesional –individualmente considerado– hacia parámetros más institucionales de la comunidad, en contextos de colaboración y encuentro profesional. La educación no es apolítica, ni antihistórica, ni ateórica; la reflexión crítica, tampoco. La reflexividad va más allá del método, es un modelo que dota de sentido al propio desarrollo personal, profesional y socio-comunitario, además de herramienta de concienciación y de transformación social.

La no reflexión lleva a la rutina, como ésta anula la capacidad de mejora. La reflexión supone un paso inicial de comprensión y cuestionamiento de la realidad que

(24) Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen: *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.

(25) Cfr. Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (I)*, Madrid, Taurus, 1987, p. 76.

(26) Brecht, B.: *Loa de la duda.*, en *Poemas y canciones*, Madrid, Alianza, 1980, p. 66.

(27) Cfr. Domingo, J. y Fernández, M.: *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1999, p.18.

(28) Cfr. De Vicente, P.S. (1995): “La formación del profesorado como práctica reflexiva”, en Villar, L.M. (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao, Mensajero.

(29) Cfr. Smyth, J. (1991): “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula”, *Revista de Educación*,

tiene una utilidad práctica (para mejorar el resultado) y crítica (como toma de conciencia de los actos y sus consecuencias). *La autorreflexión penetra las cosas y trae a la conciencia todos aquellos determinantes que juegan en el proceso de desarrollo profesional.* Hablar de reflexión profesional supone ir más allá de la simple descripción de las observaciones/situaciones o experiencias, para apuntar acciones y alentar la reinterpretación de las mismas para hacer surgir mejores propuestas. Este (auto)juicio supone también superar los estadios superficiales o cotidianos de reflexión, para acceder a otros más profundos de toma de conciencia, de implicación y colaboración... capaces de transformar los intereses y actitudes, los dilemas y dificultades y los esquemas de pensamiento y acción.

La reflexividad, como estadio avanzado de la capacidad de indagación –en y sobre la práctica– orientada a la mejora y resolución de dificultades, conlleva un alto componente autocrítico, de implicación y compromiso, una actitud abierta capaz de asumir el reto del cambio y de la diversidad, y una dosis de intuición y creatividad que necesitan de tiempo, esfuerzo y un proceso para instaurarse. Capacidad profesional e instrumento de mejora que se va adquiriendo y desarrollando utilizando un proceso de reflexión cíclica con “otros”. Así, Smyth propone un modelo con cuatro fases (29):

1. *Observación y descripción de la práctica.* ¿Qué es lo que se hace? ¿Cuáles son las prácticas? ¿Qué regularidades, contradicciones, relevancia, etc. presenta?... Para abordar una reflexión sobre la práctica hay que observarla hasta comprenderla, no sólo vivirla en la acción sin el necesario reposo para la interpretación. Contar qué se ha hecho con un diario, un anecdótico o un pequeño autoinforme supone una primera reflexión para ordenar las ideas, discernir lo importante y sustantivo de lo rutinario o sin valor... Pero ello mismo implica un grave handicap: obviar las rutinas, los dejes... Por ello es interesante contar con la observación de otros agentes o la descripción de esta misma realidad por un observador externo (que no suponga una agresión a los sujetos que reciben la atención o trabajan con el educador).

2. *Explicación y argumentación* de los principios y razones que guían las prácticas relatadas. ¿Qué teorías inspiran y orientan la práctica? ¿Qué se pretende con ella?... Se puede hacer a dos niveles, argumentar y emerger objetivos, intenciones, conclusiones de lo que se cree que se ha conseguido o las razones de la práctica o del cambio sobre lo programado. De otra, el análisis externo de lo observado en la práctica por este otro agente.

3. *Confrontación* entre ambas para trascender del proceso de explicitar principios, para acceder a una mayor comprensión con potencialidad de transformación. En esta fase se cuestiona lo anterior y se somete a juicio público (con un colega) hasta alcanzar un consenso dialéctico entre ambos que reporte identidad y una perspectiva de acción. Es un momento para pensar en común, cuáles son las causas y consecuencias de la práctica, qué valores y realidad social encierran, a qué intereses sirven, qué teorías están presentes y actuando...

(29) Cfr. Smyth, J. : “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula”, *Revista de Educación*, 294, (1991) 275-300 y el posterior desarrollo del mismo en Domingo y Fernández: op. cit.

(30) Marchioni, M.: *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la*

4. *Reconstrucción* de la realidad una vez detectados los puntos fuertes y débiles de la práctica, las razones y creencias, los argumentos alegados y las pegas... y con todo ello proponer acciones que mejoren y superen la práctica profesional puesta en cuestión. ¿Cómo se podría cambiar y qué se podría hacer diferente para hacer lo que se ha pensado como mejor y más oportuno y no repetir los errores o planteamientos inoportunos que se venían desarrollando?

PARTICIPACIÓN EN GRUPOS DE DEBATE

“La primera fuente de formación es el trabajo mismo que se está realizando, siempre y cuando este trabajo sea documentado, pensado, discutido y evaluado. Por tanto el primer espacio de formación del equipo es el equipo mismo”

Marchioni (30)

“Hablar de participación requiere hablar de comunicación”

Sánchez (31)

Hoy en día no es un descubrimiento proponer la bondad del trabajo en equipo o de la importancia de la formación participativa, por lo que no redundaremos en ello. Un equipo requiere una formación permanente y esto es un dato teóricamente adquirido, aún cuando la realidad demuestra que cuesta trabajo conseguirlo. La participación requiere tiempo y se aprende y revaloriza con su uso cotidiano pero razonable. La colaboración es más que un cúmulo de espacios y actividades compartidas, con buenas intenciones, y supera con creces la simple agrupación de recursos. La colaboración necesaria para la formación participativa exige de un intercambio comunicativo responsable y comprometido que va mucho más allá de la simple aplicación de estrategias metodológicas técnicamente bien diseñadas de análisis y resolución de problemas. Avanza en la medida que se conquistan espacios de diálogo, las élites (profesionales e intelectuales) renuncian a esta preponderancia, se abre a otros agentes sociales de la propia comunidad y emerge el potencial del grupo como tal, como principal activo de la formación. Es importante asumir un compromiso dialéctico referente tanto al contenido de la relación buscada, a los intereses que la mueven y a las propias relaciones que se han negociado como reglas de juego.

En la creación de un acuerdo inicial en torno a un centro de interés y la generación de una dinámica en la que prevalezca una actitud de intercambio y de escucha activa, intervienen decididamente tanto el uso de determinadas técnicas específicas para escuchar y construir una comunicación productiva —en torno a estructuras y grupos de autoayuda (32)—, como el seguir un proceso de reconstrucción del grupo similar al apuntado desde el modelo de proceso en las relaciones de asesoramiento (33).

(30) Marchioni, M.: *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*, Madrid, Popular, 1987, p 124.

(31) Sánchez, M.: *La participación. Metodología y práctica*, Madrid, Popular, 1991, p. 5.

(32) Cfr. Parrilla, A, y Daniels, H.: *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1998.

(33) Cfr. Domingo, J.: *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución*, Barcelona, Octaedro, 2001.

(34) Flecha, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*,

En el caso del Educador Social, dentro de un proyecto –necesariamente alejado de posicionamientos de guerra de guerrillas, de ir cada uno a lo suyo y demás– que tienda a caminar en el mismo sentido, en el marco de un desarrollo social coherente e integrado, es vital el intercambio de puntos de vista, de inquietudes, de aspiraciones y perspectivas. En un trabajo, que por incidir prioritariamente en los ámbitos que lo hace, tiende a la implicación en ambientes atomizados, necesariamente particulares, puede perder muchas veces perspectiva. Este profesional necesita mucho más que otros compartir con ellos sus prácticas y realidades. Con ello recrea la conciencia y la identidad de su profesión más allá de las demandas que recibe y de los marcos en que se desenvuelve –cada vez más endogámicos, nativos–, para hacer realidad el principio de “pensar en global y actuar en particular” sin confundir ambos términos.

La propia realidad de su rol profesional le lleva a participar en la creación y desarrollo de una *pedagogía de barrio* –o *comunidad de aprendizaje*– como alternativa válida de prevención y acción comunitaria que necesita de una *relación estable y comprometida* –dentro de un proyecto interdisciplinar– con otros profesionales, instituciones y colectivos. Y como “a participar se aprende participando”, ha de formarse mediante su implicación y toma de partido activa en los foros que se vayan constituyendo y que incidan de algún modo en su práctica (seminarios y comisiones de trabajo con maestros, personal sanitario o del mundo laboral, mediante contacto activo con otros colegas de los Centros Municipales de Servicios Sociales y Comunitarios...). Como dinamizador social y valedor privilegiado del proyecto de sociedad que tiene la propia comunidad y que comparte (como coautor del mismo), puede ejercer de mediador entre éste y las instituciones. Para ello necesitará, como clave principal de su formación, la práctica del debate, la argumentación, el análisis y la elaboración de proyectos en común... que le vendrá dada tanto por el dominio de ciertas estrategias adquiridas en su formación inicial como por la propia participación en estos foros.

ASUMIR EL POTENCIAL DE LA PRÁCTICA DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

“El aprendizaje dialógico requiere explicaciones y relatos. Las explicaciones ayudan a racionalizar y debatir las ideas que lo sustentan. Los relatos permiten vivirlo en situaciones cotidianas”

Flecha (34)

“¡No temas preguntar compañero! ¡No te dejes convencer! ¡Compruébalo tú mismo!”

Bertolt Brecht (35)

Reflexión y participación, desde la experiencia de vida profesional y con otros, para lo que se hacen imprescindibles compromiso y diálogo. La realidad social es una construcción humana en la que los significados que la guían y conceptualizan

(34) Flecha, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 13.

(35) Brecht, B.: Op. cit., p. 71.

(36) Cfr. los trabajos de Paulo Freire “Educación y participación comunitaria”, en Castell, M. y otros:

dependen de las interacciones y perspectiva histórica y biográfica de quienes la ponen en juego. La educación como comunicación, intercambio y manera llegar a formar parte de esta comunidad discursiva, necesita del potencial del aprendizaje dialógico (36) puesto en acción por todos los agentes implicados en el proceso de mejora de la comunidad de desarrollo o sociedad pretendida. Desde esta perspectiva la comunicación y compartir conocimiento, experiencias, perspectivas, dudas y temores con los otros es el motor que hace posible el enriquecimiento cultural y profesional de estos educadores/trabajadores, pero también del resto de los participantes (miembros de la comunidad. Como afirma Donal Schön (37) en ambientes de trabajo estimulantes y en los que hay que tomar decisiones profesionales innovadoras –como ocurre en la profesión que nos ocupa– la actitud y posibilidad de expresar el desacuerdo y compartir incertidumbres y ansiedades es una fuente de ideas y creatividad y, por tanto, de aprendizaje en el debate y la divergencia hasta encontrar un consenso, un punto de inflexión, un acuerdo productivo...

El diálogo no es un acto; es una actitud, una postura de vida profesional que implica una preocupación por aprender la razón de ser de su práctica, del sentido de la misma, de sus consecuencias y enfoques... y un modo de rebelarse contra la premisa “las cosas son así porque no pueden ser de otra manera”. Este aprendizaje dialógico implica una relación dialéctica, una comunicación e interconexión entre sujetos, entre éstos y su realidad, que les abre a todos ellos la posibilidad de indagar, conocer, compartir y contrastar argumentos y perspectivas. Esta potencialidad parte de los principios que lleva implícitos (38):

- *Diálogo en igualdad* para hacer posible el consenso dialéctico.
- Reconocimiento de la *inteligencia cultural* y conciencia histórica de cualquier adulto participante en el diálogo.
- Este diálogo en igualdad “derrumba muros” personales, sociales y profesionales, posee poder de *transformación* y hace emerger la capacidad de atreverse a hablar, cuestionar, exponer, criticar y compartir.
- Posee una dimensión *instrumental* (de desenvolvimiento e interrelación en un contexto social).
- Fomenta y posibilita la *creación y reconstrucción* –en común– *de sentido*.
- Es *solidario* a la discrepancia y el cuestionamiento, lo que no supone admitir lo intolerable.

(36) Véanse los trabajos de Paulo Freire “Educación y participación comunitaria”, en Castell, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, El Roure, 1994; *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997.

(37) Cfr. Schön, D.: “La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia”, *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (1992) pp. 88-92.

(38) Cfr. Freire, P.: *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997; Flecha, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós, 1997.

(39) Cfr. Sáez, J. (Coord.): *Transformando los contextos sociales: La educación a favor de la demo-*

- Y parte del principio de *igualdad de diferencias* en un marco común de ciudadanía dentro de la *justicia social*.

El aprendizaje dialógico es mucho más que interacción. Cada profesional que lo pone en práctica frontar e integrar constantemente historia, presente y futuro; realidad—deseo; planificación y puesta en acción. Con lo que se posibilitan procesos de explicar, argumentar, comprender y clarificar, analizar procesos con perspectiva histórica y que emerjan significados subjetivos, deseos y creencias, actitudes e ideologías y, al tiempo que se dota de *competencia comunicativa*, se crea también *una comunidad discursiva y un sentido dialéctico, mutuamente construido*.

Se mejora en tanto que se cuestione, indague, argumente y someta a juicio las prácticas y las teorías que en ellas van implícitas, tanto a nivel más superficial y simple, como compartir y expresión de una curiosidad individual o intuición; o a un nivel superior de reflexión, argumentación y confrontación. No basta con crear conciencia y tener argumentos, sino que hay que ir más allá y comunicarla, ejemplificarla en la práctica y validarla dialécticamente con el concurso crítico de uno mismo y de “los otros significativos” en esa dimensión y circunstancia. De lo contrario el Educador Social no trascendería de su profesión o persona y no sería agente de transformación social (39). Su no reflexión crítica y su aséptica actuación desaprovecharía e incluso desactivaría el potencial de su profesión y de la propia comunidad para reconstruir y generar en la sociedad o sector al que dirige su acción espacios críticos propiciadores de comunidades democráticas, justas, cultas, con iniciativa propia y con capacidad de autonomía (40).

A MODO DE EPÍLOGO

Aún en la diversidad de ámbitos de trabajo de educadores sociales, la práctica cotidiana de los principios aquí esbozados puede suponer una vía productiva de profesionalización. De una parte, la reflexividad, el encuentro profesional y el trabajo en equipo con otros son pilares básicos de una nueva concepción de la profesionalización. Mientras que el relato comprometido de historias y episodios profesionales y la asunción y desarrollo de los principios y potencialidades del aprendizaje dialógico, del debate y del consenso dialécticamente trabajado, y se constituyen en potentes herramientas para desarrollar la profesionalidad comprometida en un círculo recurrente de reflexión—acción—reconstrucción en colaboración que supera los trasnochados modelos tecno—académicos de formación. Pero también son potentes instrumentos para revitalizar ciertos valores de la ciudadanía y mejorar la sociedad, recuperando y descubriendo el potencial de los silenciados, de los sin voz y de la comunidad de base.

(39) Cfr. Sáez, J. (Coord.): *Transformando los contextos sociales: La educación a favor de la democracia*, Murcia, DM, 1997.

(40) Cfr. Escudero, J.M.: *La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática*, en P. Ortega y J. Sáez (eds.): *Educación y democracia*, Murcia, Caja Murcia, 1993.

(41) Véanse los trabajos de Escudero: “Aproximadamente un lustro de formación en centros.

De otra, también pueden ser grandes palabras e intenciones con prácticas y consecuencias menos loables. Todo este discurso puede quedar vacío si no se toman en consideración ciertos cuestionamientos de Bolívar o Escudero (41), hablando del desarrollo profesional e institucional desde la formación en centros en el marco de la reestructuración: estos modelos –correctamente aplicados– pueden ser potentes herramientas de desarrollo profesional e institucional, pero también fomentar ciertas prácticas de dudosa capacidad profesionalizadora (desde opciones de colaboración vaciada de contenido y compromiso o alejada de la acción profesional) o de desentendimiento de la obligación estatal de promover condiciones, recursos, acciones, control...

La profesionalización del educador social desde modelos interpretativo–reflexivos y con capacidad de transformación social, contemplan también los requisitos básicos exigidos comúnmente para este tipo de profesiones (42): poseer un código ético de acción y una actitud de los miembros de la profesión que determinan ciertos criterios consensuados de acción, de autorregulación, de autonomía y de estructuración de su trabajo y de conquista de un espacio y un conocimiento profesional que les dote también de reconocimiento social –del que aún carecen por dedicarse prioritariamente a colectivos deprivados–. Con ello no sólo se reivindica su profesión, se maximiza su labor de catalizadores del desarrollo comunitario y de mediadores de amplios sectores o parcelas de trabajo tradicionalmente ignoradas. Su acción profesional tomará derroteros de concienciación, de fomento de la participación ciudadana y de implicación en un proyecto común con proyección y prospectiva, en lugar de asumir tradicionales –pero caducos– papeles de “héroes”, de “salvadores” o de “bálsamo” de la conciencia social mayoritaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausloos, G.: *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*, Barcelona, Herder, 1998.

Brecht, B.: *Poemas y canciones*, Madrid, Alianza, 1980.

Bolívar, A. y Domingo, J.: *Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje*, en A. Villa (Coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 2000.

(41) Veáanse los trabajos de Escudero: “Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo”, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*, Jaén, CEP de Linares, 1997; “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado”, *Revista de Educación*, 317 (1998) pp. 11-29. Y de Bolívar, A.: *El lugar del centro escolar en la política curricular actual: Más allá de la reestructuración y de la descentralización*, en M.A. Pereyra y otros (Comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares–Corredor, 1996.

(42) Cfr. Sáez, J.: “La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias”, en López Herrerías, J. (Coord.): *El Educador Social*, Madrid, Guillermo Mirecki, 1995; Sáez, J.: *El educador social*, Murcia, Servicio Publicaciones de la Universidad, 1993; y Sáez, J.: *El educador social: formación y profesión*, Escarbajal, A. (coord.): *La educación social en marcha*, Valencia, Nau Llibres, 1998.

- Bolívar, A.: *El lugar del centro escolar en la política curricular actual: Más allá de la reestructuración y de la descentralización*, en M.A. Pereyra y otros (Comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- Canário, R. : *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*, Lisboa, Educa, 1999.
- Connelly, M. y Clandinnin, D.J.: “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.
- Costa, M. y López, E.: *Manual para el educador social*, Madrid, MAS/DGPJM, 1994.
- De Vicente, P.S.: “Profesorado: hacia un futuro incierto”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1) (1998) pp. 9-24.
- De Vicente, P.S.: *Atención a la diversidad sociocultural*, en Martín-Moreno, Q. y otros (Coords.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*, Madrid, Caja Madrid, 1998.
- De Vicente, P.S.: *La formación del profesorado como práctica reflexiva*, en Villar, L.M. (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao, Mensajero, 1995.
- Domingo, J. y Bolívar, A.: “Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 176 (1998) pp. 515-528.
- Domingo, J. y Fernández, M.: *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1999.
- Domingo, J.: *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Dominicé, P.: *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Dubar, C. et Engrand, S.: “Formation continue et dynamique des identités professionnelles”, *Formation Emploi*, 34 (1991) pp. 87-100.
- Escarbaja, A. (coord.): *La educación social en marcha*, Valencia, Nau Llibres, 1998.
- Escudero, J.M.: “Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo”, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*, Jaén, CEP de Linares, 1997.
- Escudero, J.M.: “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado”, *Revista de Educación*, 317 (1998) pp. 11-29.
- Escudero, J.M.: *La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática*, en P. Ortega y J. Sáez (eds.): *Educación y democracia*, Murcia, Caja Murcia, 1993.
- Flecha, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Flecha, R.: *Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información*, en Domingo J. y Mesa, M.G. (Coords.):

- Trabajando por la justicia social también desde la educación*, Granada, CAASS-JA/FORCE.
- Freire, P.: *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997.
- Freire, P.: *Educación y participación comunitaria*, en Castell, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, El Roure, 1994.
- García Mínguez, J., Romero, A, y Fernández, E. (Coords.): *Los Nuevos yacimientos de empleo y Educación Social*, Granada, GEU, 2000.
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (I)*, Madrid, Taurus, 1987.
- Josso, C.: "La formation continue peut-elle être autre chose qu'une obligation de plus?"; *Educateur Magazine*, 4 (1996) pp. 5-7.
- Kelchtermans, G. y Vandenbergh, R.: "Teachers' professional development a biographical perspective", *Journal of Curriculum Studies*, 26(1) (1994) pp. 45-62.
- López Herrerías, J. (Coord.): *El Educador Social*, Madrid, Guillermo Mirecki, 1995.
- Marchioni, M.: *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*, Madrid, Popular, 1987.
- Medina, A.: *La autobiografía, modalidad de formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, en López-Barajas, E. (Coord.): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED, 1996.
- Parrilla, A, y Daniels, H.: *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1998.
- Richert, A.: *La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto*, en A. Lieberman y L. Miller (Eds.): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- Sáez, J.: "La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias", en López Herrerías, J. (Coord.): *El Educador Social*, Madrid, Guillermo Mirecki, 1995.
- Sáez, J.: *El educador social: formación y profesión*, en Escarbaja, A. (coord.): *La educación social en marcha*, Valencia, Nau Llibres, 1998.
- Sáez, J. (Coord.): *Transformando los contextos sociales: La educación a favor de la democracia*, Murcia, DM, 1997.
- Sáez, J.: *El educador social*, Murcia, Servicio Publicaciones de la Universidad, 1993.
- Sánchez, M.: *La participación. Metodología y práctica*, Madrid, Popular, 1991.
- Schön, D.: "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia", *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (1992) pp. 88-92.
- Smyth, J. (1991): "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula", *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Tripp, D.: "Teachers' lives, critical incidents, and professional practice", *Qualitative Studies in Education*, 7(1) (1994) pp. 65-76.