

EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN UN MUNDO EN CAMBIO: REPENSANDO LA FORMACIÓN INICIAL

Socials educators in a changing world: rethinking university teaching

Monia RODRIGO* y José Antonio LOZANO-ALÍAS**

* *Universidad de América. España*

Correo-e: mrodorigo@ual.es

** *Universidad de Almería. España*

Correo-e: josemnd94@outlook.es

Recibido: 12/07/2018; Aceptado: 28/11/2018; Publicado: 30/12/2018

Ref. Bibl. MONIA RODRIGO y JOSÉ ANTONIO LOZANO-ALÍAS. El educador y la educadora social en un mundo en cambio: repensando la formación inicial. *Enseñanza & Teaching*, 36, 2-2018, 105-121.

RESUMEN: En una sociedad líquida (Bauman, 2013) como en la que vivimos y en la que los cambios son cada vez más repentinos es cada vez más necesario repensar la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, en aras de preparar profesionales preparados para la ardua tarea que se les encomienda. Para ello, y sabedores de la necesidad de conocer la percepción de los implicados en el proceso de formación inicial de los y las futuras educadoras sociales, hemos llevado a cabo una investigación naturalista, privilegiando el método biográfico, que nos ha permitido profundizar y conocer el Grado de Educación Social en la Universidad de Almería, escuchando las voces del alumnado egresado, la de los docentes de la titulación y la de empleadores/directores y presidentes de las diversas instituciones en las que desarrollaron su labor los educadores sociales que previamente han estudiado en nuestra Universidad de Almería. Después de un atento análisis de los datos, a través del análisis de contenidos y el rastreo de temas emergentes, hemos llegado a los siguientes resultados: a) la formación inicial es entendida más como

moneda de intercambio que como espacio de reflexión y construcción de identidad; b) el alumnado no percibe la necesaria relación que debe existir entre el análisis de la epistemología y su futuro profesional en aras de una formación crítica y reflexiva que permita enfrentarse al mundo en continuo cambio en el que vivimos; y c) existen supraestructuras que dificultan la tarea docente en aras de construir una formación inicial crítica.

Palabras clave: Educación Social; coordinación interprofesional; innovación; formación inicial; identidad profesional; cambio.

SUMMARY: In a liquid society (Bauman, 2013) where sudden changes are increasingly, the social educators initial training has to be rethink to prepare good educational professionals. For this reason, and knowing that it was necessary to know students and teacher's perception about the Degree, we carried out a naturalistic research. We used the biographic method and content analysis to understand better the involved perceptions. We have used in-depth interview with graduate students, professors and employers/directors and presidents of diverse institutions where social educators, who had studied the Social Education degree of the University of Almería, have developed their work.

The results show different situation but fundamentally three thinks: a) initial training is understood more as exchange currency than as a space of reflection and construction of identity; b) students do not perceive the necessary relation that must exists between the analysis of epistemology and their professional future, in pursuit of an integral and critic initial training; c) there are supra structures, which complicate the teacher approach to their approach to the classes as thought a critical approach.

Key words: Social Education; interprofessional coordination; innovation; initial training; professional identity; change.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad en la que los grandes avances tecnológicos y científicos contrastan con una desigualdad entre seres humanos que, además de aumentar paulatinamente, provoca situaciones de alarmante exclusión social y en la que la convivencia social entre seres humanos se ha visto bruscamente fragmentada por la existencia de unas comunidades cerradas que obstaculizan la cohesión social (Bauman, 2013). Pero, además, una sociedad cambiante, imprevista, en la que cada día cambian, sin preaviso, las reglas del juego.

Los profesionales de la educación en general y los educadores sociales en particular deben hoy en día actuar entonces justamente en este entorno cambiante, complejo y sin duda imprevisto en aras, fundamentalmente, de restituir a los ciudadanos y ciudadanas que la han perdido la capacidad de mantener relaciones interpersonales positivas y participar activamente de la vida en sociedad en igualdad de oportunidades; alejándose además de la idea de una Educación Social entendida

–así cómo ha sido durante muchos años– como una acción caritativa que limitaba, sin embargo, el potencial de rescate propio de las personas (ASEDES y CGCEES, 2007).

Los/las educadores/as sociales se enfrentan por primera vez en la historia a una realidad cambiante y heterogénea, en la que los marcos tradicionales de existencia se han transformado, haciendo imprescindible un mejor entendimiento del otro y del mundo en el que vivimos (Delors, 1994); y, por consiguiente, el conocimiento ya no se puede percibir como una realidad finita y limitada en el tiempo, sino que ha de analizarse como una continua construcción del saber que dura todo lo que dura la vida. En otras palabras, es lo que Bauman (2013) definió como *revolución permanente* del conocimiento, en la que el aprendizaje no es una forma de buscar la seguridad en la memorización de una serie de instrucciones, sino que, por el contrario, debería ser una vía para abrir la mente a una realidad impredecible.

Conocedores de esta realidad y sabedores de que enfrentarse a la tarea educativa es cada vez más complejo y que esto requiere de una formación inicial crítica, que permita la reflexión frente a la mera reproducción, que es llamada a reconstruir y a resurgir cada día de las necesidades y que por supuesto se debe ir desarrollando a partir del debate epistemológico que permite la mejora, hemos llevado a cabo un análisis de la Formación Inicial de los/las Educadores/as Sociales en la Universidad de Almería. Para ello, hemos escuchado las voces de las personas implicadas, egresados, profesores y empleadores, centrándonos en averiguar cuáles son los aspectos que habría que repensar en aras de mejorar la formación inicial de unos profesionales que, el día de mañana, sean capaces de enfrentarse a los retos que presenta una realidad en continua transformación como la actual.

Concretamente se plantearon los siguientes objetivos: a) conocer la percepción que tienen los docentes, el alumnado egresado y los directores/empleadores y presidentes de diversas instituciones sobre el Grado de Educación Social de la Universidad de Almería y de en qué medida los profesionales egresados están preparados para enfrentarse a los retos de una realidad cambiante como la actual; b) analizar qué elementos habría que repensar para mejorar la formación de estos últimos; c) describir qué elementos y/o agentes acaban definiendo ontológica, epistemológica y metodológicamente la formación inicial de los futuros educadores y educadoras sociales.

2. LA FORMACIÓN INICIAL COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

No son demasiados los estudios relacionados con la formación inicial de los/las educadores/as sociales, fundamentalmente debido a que nos encontramos ante una profesión joven que no se concibió en España como diplomatura universitaria hasta el año 1991 (por el Real Decreto 1420/1991). A pesar de que el origen de la profesión es anterior, su ausencia en la académica ha provocado que exista cierta escasez o indeterminación en la producción teórica y el debate epistemológico complicando aún más su definición y construcción al ser una profesión que, por

un lado, ha construido su epistemología de regencia a partir de la práctica y de la interacción entre educadores y ciudadanos (Españeira, Losada-Puentes y Muñoz, 2015); y, por otro, exige una continua adaptación y readaptación a situaciones diversas y cambiantes, que la obligan a moverse –como le ocurre a todas las profesiones socioeducativas– por terrenos inexplorados y a intentar responder preguntas que están todavía por formularse y que al seguir cambiando conforme van aconteciendo provocan aún más incertidumbre.

Así, en primer lugar, revisando la bibliografía nos hemos encontrado con estudios que subrayan la importancia de redefinir la Educación Social frente a otras disciplinas fronterizas y favorecer el debate, el análisis y la producción teórica, en aras de construir una base sólida que, además de fundamentar la acción de los educadores y las educadoras, ayude al alumnado posmoderno –que se mueve en una realidad neoliberal que apuesta por la especialización exacerbada– a entender la necesidad de construir su formación inicial a partir de la reflexión teórica y no sobre la base de la mera reproducción de rutinas asentadas. De hecho, en esta línea son varios los estudios (Badosa, Fullana, Palliseira y Palaudariás, 2014; Fuentes y Muñoz, 2017; García, 2017; Autor, 2016; Ortiz y Zelaieta, 2018) que al ahondar y analizar la formación inicial y las peticiones que el alumnado formula reflejan la tendencia de este colectivo y de las políticas educativas en marcha en nuestro país de apostar por una formación inicial si cabe aún más técnica, que proporcione *recetas*, instrumentos, respuestas para que este no se vea abrumado frente a las incertidumbres del futuro. Sin embargo, estos y otros estudios (Badosa *et al.*, 2014; Flores y Martínez, 2014; Aguilar, 2017; Autor, 2016; Gutiérrez y Sanz, 2018; Mateu, Ruiz y Sánchez, 2018) también advierten de que esta tendencia hacia lo técnico y lo estandarizado, lo homogeneizador y lo encorsetado puede desembocar en un desarrollo profesional rígido y rutinario que no deja espacio para la creatividad, la innovación o la toma de decisiones razonada y profesional que permitiría hacer frente a situaciones educativas que no son previsibles.

Justamente en esta línea, cuando revisamos lo escrito sobre la construcción de la identidad profesional de educadores y educadoras sociales, pero también de maestros, maestras, profesores y profesoras, nos damos cuenta de que múltiples son los estudios (Hérmendez y Tolino, 2013; Pereira y Solé, 2013; Jiménez, 2013; Riberas y Vilar, 2014; González y Serrate, 2014; Flaborea, 2016; Álvarez, 2017; Armengol, Meneses y Rodríguez, 2017; Castro, García y González, 2017; García, 2017; Lurdes, Ruiz y Tejada, 2017) que señalan la importancia del prácticum en la formación inicial. Sin embargo, si por un lado es verdad que esto se debe fundamentalmente a la oportunidad que este periodo brinda a la hora de establecer puentes entre la teoría y la práctica, cuidar su desarrollo y evitar que acabe representando un espacio de aprendizaje por imitación más propio de otras etapas vitales que de un espacio privilegiado de construcción de identidad profesional es igualmente importante. De hecho, para que estos puentes lleguen realmente a materializarse, los estudios llevados a cabo advierten de la necesidad de favorecer, a través de las relaciones entre profesorado y alumnado, un aprendizaje reflexivo

y activo, que nazca de coordinaciones interinstitucionales, puestas en común de las experiencias más relevantes, reflexiones guiadas sobre lo que acontece y evaluaciones (de ese mismo periodo) dirigidas más a la mejora continua que a la comprobación de la superación de objetivos preestablecidos sin más. Se subraya (Pereira y Solé, 2013; Riberas y Vilar, 2014) que, durante el periodo de prácticas, el alumnado se enfrenta a ámbitos de actuación específicos en los que tendrá que actuar a partir de la reflexión y la formación continua, creando un espacio importante de reflexión sobre la definición de la propia profesión.

En tercer lugar, es interesante resaltar la cantidad de estudios que se desarrollan a partir, por un lado, de la necesidad de mejora continua de todo proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por otro, como respuesta al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en el que nos vemos inmersos hace ya casi una década. De hecho, este proceso de cambio y adaptación, a pesar de caracterizarse por un trasfondo marcadamente neoliberal (Escudero y Trillo, 2015) que busca cuantificar todo lo que acontece para poder medirlo en una lógica *rendicontista* que en muchas ocasiones no ha mejorado la acción educativa, ha hecho que en el espacio universitario se haya exigido a los docentes cada vez más cambios –reales o ficticios, epistemológicos y de contenidos o metodológicos y de continentes sería el tema para otro estudio– a la hora de plantear su acción docente. Así, existen propuestas (Calero y Guerrero, 2013; Aramendi, Bujan, Garín y Vega, 2014; López y Pérez, 2015; Madrid y Mayorga, 2015; Moliner y Sánchez, 2015) orientadas hacia el desarrollo de un aprendizaje cooperativo y experiencial con el que se pretende conseguir un mayor acercamiento entre Universidad y sociedad destacando la necesidad de un enfoque más transversal de las asignaturas, de manera que las actividades que corresponden a las mismas queden integradas en proyectos de mayor amplitud y alcance. Como varios referentes de la pedagogía de nuestro país llevan más de dos décadas subrayando en otros niveles educativos (Gimeno-Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Torres-Santomé, 2002), se trataría de que el alumnado se distanciara del rol pasivo que le otorga la enseñanza tradicional y el docente de su rol trasmisivo/instructivo en aras de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que existiera una mayor interrelación entre los distintos conocimientos, un protagonismo mayor del alumnado y un cambio en el papel del docente. Otras de las propuestas de cambio con las que nos encontramos giran alrededor del uso de las TIC para el apoyo al docente y al alumnado (Bretones y Castillo, 2013; Cruz, López Moreno-Crespo, 2014; Fernández-Márquez, López-Meneses y Vázquez-Cano, 2016; Gamboa, Hernández y Tatiana, 2016; García, Godínez y Reyes, 2017; Arriaga y López, 2018), tanto desde una perspectiva de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en sí; como desde el acercamiento a herramientas e instrumentos que pueden ser de gran utilidad para el desarrollo profesional del educador y la educadora social. Sin embargo, también hay que subrayar que existen estudios relacionados con las nuevas tecnologías en el ámbito de la docencia universitaria que más allá de centrarse en la mejora del proceso tan sólo lo agilizan,

haciéndolo incluso menos personalizado y más distante, provocando que aquello que parecía nacer como un cambio para la mejora de la acción docente acabe una vez más en ser promotor de homogenización de la acción docente.

Finalmente, no podemos de olvidar mencionar aquí aquellos estudios que aun sin tratar específicamente la formación inicial del educador y la educadora social, debaten dialógicamente la necesidad de la misma en ámbitos en los que aún es escasa su presencia, como los contextos educativos formales. Aquí el educador social podría desempeñar un importante papel en diferentes funciones relacionadas con, entre otros, la intervención socioeducativa, la acción tutorial, el absentismo escolar o el ocio y el tiempo libre (Caparrós, Martín, Sierra y Vila, 2017; Juliá, Mata y Pelegrí, 2016; Ortega, 2014; Torres de Bustos, 2017), trascendiendo así la visión limitadora de la Educación Social, alejándose de la respuesta asistencial y técnica en situaciones límites y recuperando su sentido más amplio como derecho de la ciudadanía, dejando de lado el planteamiento asistencialista clásico en aras del empoderamiento ciudadano como paradigma de acción (Tolomelli, 2015).

3. METODOLOGÍA

La investigación que hemos llevado a cabo nace del interés por analizar los retos a los que se enfrenta la formación inicial de los/las educadores/as sociales ante una realidad cambiante y heterogénea, que además se construye y reconstruye constantemente en base a las personas que la viven y la interpretan. Esta investigación que es a la vez una evaluación se caracteriza además por el afán de cambio y mejora que, por otro lado, debe guiar todas las evaluaciones ecológicas desarrolladas en los contextos socioeducativos (Gómez, 2005).

Hemos elegido trabajar con un paradigma naturalista-intepretativo y con el método biográfico, por un lado, porque consideramos la Educación Social, sus ámbitos de actuación, la formación inicial de sus profesionales, así como el espacio en el que todo proceso educativo acontece, como espacios complejos, de múltiples relaciones interpersonales irrepetibles, variables e imprevistas que requieren sumergirse en la realidad desde su devenir; y, por otro, porque queríamos, a partir de una descripción fenomenológica, acercarnos a las personas implicadas en la formación inicial de los futuros educadores y educadoras sociales para conocer su perspectiva y valoraciones acerca de la misma.

Como instrumentos de recogida de información y en línea con el método biográfico elegido que se ha utilizado, fundamentalmente la entrevista en profundidad, semiestructurada e individual se han planteado.

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras [...]. [En ellas] el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista (Taylor y Bogdan, 1992: p. 101) .

En un principio, se pretendió que la muestra fuera no probabilística intencional (Martín-Crespo y Salamanca, 2007) con el propósito de seleccionar a un grupo de informantes que tuvieran relación con las entidades e instituciones socioeducativas más influyentes de la ciudad de Almería. A partir de esta muestra, se quería reflejar una gran variedad de ámbitos de actuación a los que pertenecerían los posibles informantes para garantizar así una mayor diversidad de perspectivas. Sin embargo, dichas instituciones carecen en muchos casos de educadores sociales, por lo que se optó por un muestreo de avalancha (Martín-Crespo y Salamanca, 2007) que estaba compuesto por: a) nueve docentes que imparten docencia en la titulación; b) siete egresados empleados como educadores sociales en el momento en el que se ha realizado el estudio (enero-mayo de 2018); y c) cuatro empleadores/directores y presidentes de diferentes instituciones en las que bien se realizan las prácticas curriculares del Grado de Educación Social de la Universidad de Almería, o bien han trabajado educadores y educadoras sociales que estudiaron dicho grado. La muestra se definió teniendo en cuenta que: a) era importante hacer partícipes a los docentes y a los empleadores por su situación privilegiada para aportar información con la que contrastar lo académico y lo laboral; b) era relevante contar con los egresados empleados en aras de conocer la percepción que estos tienen de su propia formación inicial desde una mirada retrospectiva; intentando que la investigación/evaluación respondiera a criterios democráticos (Santos-Guerra, 1998), involucrando a un amplio rango de informantes.

Antes de comenzar con el proceso de recogida de datos, se ha llevado a cabo un proceso de negociación con todos los posibles participantes y las instituciones a las que estos pertenecían, en el que se ha informado sobre los objetivos del estudio y la anonimidad de los datos conseguidos –registrados y transcritos a partir de la grabación de las entrevistas previo consentimiento de los informantes–. Al mismo tiempo, se han negociado con expertos los temas relevantes sobre los que focalizar la atención en la recogida de datos, y una vez comenzado el proceso de análisis, categorizado los datos obtenidos para posteriormente triangular dicha información con la recogida de los documentos oficiales del título. Las categorías que se han ido creando a lo largo del proceso de análisis de contenidos se han luego agrupado en tres grandes bloques (Tabla 1) que nos han servido como ideas alrededor de las que discutir los resultados y sus relaciones en este escrito.

TABLA 1
 Categorías descriptivas

IDEA CLAVE	CATEGORÍAS
La formación inicial como elemento clave de construcción de la identidad.	<ul style="list-style-type: none"> – La importancia de la formación continua. – Realidad y realidades de la Educación Social. – Lo específico y lo concreto (recetas). – Cualidades necesarias en un educador social.

IDEA CLAVE	CATEGORÍAS
La coordinación interprofesional como estrategia para la mejora y la creación de puentes entre teoría y práctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Realidad y realidades de la Educación Social. - Quiénes y qué se coordina. - Formación satisfactoria.
La macroestructura universitaria y sus rutinas: entre la burocracia y el desarrollo docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación de las asignaturas. - Elementos que dificultan la coordinación. - Incentivos para desarrollar la labor docente. - Motivación y actitud del alumnado. - Motivación y actitud del profesorado. - Espacio Europeo de Educación Superior. - Espacios de encuentro.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los apartados que se presentan a continuación describimos y discutimos los resultados obtenidos de la recogida de información y su categorización utilizando como ejes para ello los temas emergentes del estudio.

4.1. *La necesidad de repensar cada día la profesión: peticiones técnicas para realidades prácticas*

Vivimos en una sociedad en la que constantes cambios vertiginosos revolucionan todas las dimensiones socioeconómicas existentes, por lo que la educación debe trascender la función limitadora, finita, acabada y/o medieval (Fernández-Sierra, 2002) que se le ha concedido a lo largo de la historia, según la cual se formaba a las personas de una vez y para siempre, definiendo una serie de contenidos que en su momento construían el aparato teórico de la epistemología sobre la que se fundamentaba el Plan de Estudio. De hecho, además de repensar la formación en sí y debatir sobre ello, como haremos más adelante, uno de los elementos que surgen de las entrevistas y que a nuestro aviso hacen de marco a todo lo demás es la necesidad de formar ciudadanos que lejos de estar preparados para todo (o, por lo menos, tener esa sensación o anhelarla) sean conscientes de la realidad en la que viven y asuman que, el mejor aprendizaje al que se pueden enfrentar es aprender que siempre deberán seguir aprendiendo (Delors, 1994).

Esta necesidad, además de ser algo que subrayan la mayoría de los escritos científicos sobre el tema, es algo que se percibe frecuentemente desde los ámbitos de actuación de la Educación Social y así lo señalan algunos empleadores:

... Debe ser constante porque, aunque la problemática suele ser muy parecida, siempre es bueno ir renovándose, o sea no es que vosotros salgáis con falta de formación, es que aquí nunca se debe de parar porque hay muchos niños y los niños a lo mejor... un tiempo fueron bebés o pueden ser de doce años... Tuvimos

también una etapa de MENAS, que supuso trabajar con otro tipo de menores... O sea son menores inmigrantes que no conocen el idioma... quiero decirte; que nosotros también hemos trabajado con mucha diversidad... entonces, bueno, lo de la formación yo creo que la necesitamos todos y es normal que esa formación permanente esté ahí (Empleador: 3).

Una formación continua en la que además se subraya la importancia de las experiencias vicarias para reflexionar sobre las vivencias propias, ya que como bien señalan Alberich, Bretones, Ros y Solè (2014), acercarnos a las vidas de las personas es una forma eficaz de comprender mejor la sociedad y la cultura de la que forman (y formamos) parte:

Sí es que lo decía... No sé quién lo decía ahora mismo, pero que una de las claves de la vida es leer o revisar porque el problema que vais a tener... Antes no sé si vamos a ser unos seis o siete de billones de personas en el mundo, pues antes de nosotros han pasado no sé cuántos billones de personas, entonces tu problema seguro que lo ha tenido alguien, así que seguramente leyéndolo o viéndolo puedas ver qué soluciones puede tener ¿no? (Empleador: 4).

En este sentido, el alumnado egresado que está empezando su andadura profesional percibe que la formación inicial universitaria objeto de este estudio ha respondido a ello, ya que a lo largo del recorrido formativo se les han facilitado por parte del profesorado las herramientas suficientes para que el alumnado aprendiera a profundizar en su formación voluntaria e individualmente:

Muchísimas veces, de hecho, en mi trabajo actual tienes que estar formándote siempre y eso es algo que nos enseñan, es decir; la carrera te enseña a formarte a parte, a profundizar, a buscar la información que necesitas cuando la necesitas, etc. (Egresado: 3).

Sin embargo, a pesar de que el alumnado entrevistado parezca ser consciente de que la clave de la labor del educador social en una sociedad cambiante y heterogénea es la búsqueda continua de nuevas respuestas a las preguntas que van aconteciendo, cuando este mismo es interrogado acerca del proceso de formación que ya ha finalizado, sigue solicitando una serie de recetas que lo guíen en situaciones concretas: «... no se ha trabajado el tema de hacer las cosas concretas, específicas» (egresado/a: 2), evidenciando que, realmente, cuando hace referencia a la necesidad de seguir formándose y responder a las situaciones en su idiosincrasia no lo hace pensando en el conocimiento teórico a partir del que tomar decisiones profesionales que nacen del debate epistemológico, sino en recetas puntuales para casos –en estas ocasiones– más concretos y cercanos a la realidad en la que viven.

... es que en el trabajo te ves en situaciones en las que no nos preparan en la carrera, por ejemplo, mira lo que me pasó a mí; un día me vino un niño diciendo que su padre le había pegado y en esa situación ¿qué haces? (su tono es

angustiado), denuncias, te callas ¿qué haces? No sabes qué hacer porque hay una colisión cultural (Egresado/a: 5).

Sin embargo, cuando hablamos de este tipo de situaciones más allá que de contenidos concretos –como parece demandar el alumnado a la hora de analizar su recorrido formativo y siendo esto algo que además desembocaría en actuaciones profesionales estandarizadas y encorsetadas que no supondrían una mejora real (Badosa *et al.*, 2014; Autor, 2018)– hablamos de la necesidad de reflexionar sobre otras habilidades más interpersonales en aras de, así como resaltan algunos de los empleadores entrevistados, repensar la formación inicial para que se constituya y construya tanto como un espacio de reconstrucción del conocimiento teórico, cuanto como momento para el desarrollo de habilidades interpersonales con las que, tal y como apunta Gardner (citado en Goleman, 1996), poder aprender a discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de las demás personas con las que los futuros profesionales acabarán interactuando en su transcurso personal y profesional.

No sé... yo sé que pongo mucho este ejemplo, pero si eres un cirujano y tienes que abrir un corazón... y no sabes llegar al corazón ¿cómo vas a operar a una persona? Entonces... pues un poco esa parte, esa parte de saber llegar, la parte humana... que no se trabaja nada (Empleador: 4).

Formar un educador social no puede consistir solo en transmitir contenidos entendiendo el conocimiento de una forma acumulativa y mecánica para encontrar la seguridad (Fromm, 1978), sino en preparar al ser humano/ciudadano/futuro profesional para que sea capaz de desprenderse del miedo a la incertidumbre y construir su identidad profesional en contextos diversos y cambiantes, en los que tendrá que dinamizar aquellas transformaciones sociales que supongan una mejora en la vida de las personas sin, lamentablemente, saber cómo y cuándo tendrá que hacerlo.

4.2. *Crear puentes entre teoría y práctica: una tarea pendiente de la formación inicial*

Para adecuar la formación inicial a unas realidades sociales que, como venimos diciendo en este artículo, están en continua transformación es necesario también repensar la universidad como espacio de construcción del conocimiento, alejando su planteamiento, como ya hemos venido adelantando, de la concepción *medieval* que organizaba la enseñanza sobre la base de la *lectio* o lección magistral y la *disputatio* o, dicho de otra forma, el debate sobre lo leído (Fernández-Sierra, 2002), haciendo que el conocimiento asumiera un carácter acabado, definitivo, absoluto, limitado y finito; y acercarla a un conocimiento que nace de la investigación de la realidad, del análisis situado y del debate dialógico entre la teoría y la práctica.

De hecho, uno de los elementos que subrayan los alumnos y alumnas y los empleadores entrevistados una y otra vez, tanto en investigaciones anteriores (Autor, 2016) como en esta, es esa distancia que perciben que existe entre los conocimientos

teóricos y su aplicación práctica: «Es cierto que una cosa es la universidad y otra cosa la práctica» (empleador: 1); «No hacer asignaturas que dices... ¿esto para qué me sirve a mí? y hacer asignaturas que estén enfocadas a la realidad» (egresado: 1); subrayando que la formación universitaria que reciben está lejos de ser un espacio de construcción de conocimiento que nace de la crítica y la reflexión.

Una reconstrucción crítica de la realidad, que debería ser además el principal objetivo de la formación universitaria (Rodríguez, 2000). Sin embargo, si focalizamos nuestra atención en los contenidos que componen el Plan de Estudio todos y cada uno de ellos mantienen una directa relación con la epistemología sobre la que se construye la acción educadora, manteniendo éstos además una estrecha relación con los impartidos en otras universidades del territorio nacional. Que el alumnado no sea capaz o no consiga ver esta relación y cómo la teoría es necesariamente generadora de una práctica profesional de calidad es sin duda algo sobre lo que debe reflexionar la academia en general y el profesorado en particular. Si el alumnado no consigue percibir la relación que existe entre teoría y práctica la función de la formación inicial estará fracasando.

En este sentido, múltiples pueden ser los factores que definen esta realidad, aunque dos son los elementos concurrentes y estrechamente relacionados entre ellos que hemos evidenciado en este trabajo y que iremos describiendo a continuación con más profundidad de análisis: 1) la falta/necesidad de coordinación docente y 2) la burocracia/modelo de afiliación del profesorado universitario que además de complicar la tarea docente dificulta sobremanera la coordinación, tanto con los demás docentes como con los profesionales que trabajan en la práctica.

4.3. *La falta/necesidad de la coordinación interprofesional y la burocracia del sistema*

Cuando hablamos de formación en general y de formación de educadores en particular, no podemos olvidar cómo esta no puede existir por compartimentos estancos ya que, como resulta evidente, la acción educativa no puede ser parcelada y necesita de cierta circularidad a la hora de ser planificada. Los contenidos que cada uno de los docentes implicados en la formación de los futuros profesionales imparten en sus clases deben ser atendidos y analizados en esta lógica. Algo que además de la implicación de un alumnado que debe dejar de percibir la formación inicial como simple moneda de intercambio en el mundo laboral (Bolívar, 2008), alejándose de la lógica mercantilista que se está apropiando de la Universidad y de los ciudadanos (Galceran, 2010), necesita de unos docentes que, a su vez, busquen el trabajo compartido y la planificación conjunta y coordinada, sobre todo de las partes más prácticas de sus materias.

Aunque nos reunimos a nivel de curso... ahí se quedó en el tintero un proyecto que a mí es lo que más me ilusionó cuando empezamos con el tema de reunirnos por curso todos los profesores que impartimos en la misma clase ¿no?, que era hacer actividades transversales (Profesor: 2).

Un trabajo conjunto que además debería trascender el espacio universitario, en aras de consolidar puentes entre el ámbito académico y los diferentes campos de actuación que conforman la Educación Social.

Sin embargo, a pesar de intentar organizarse reuniones de coordinación tanto entre docentes como con profesionales externos sobre todo del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía que «han venido a veces entidades y nos han explicado qué es lo que ellos quieren, cómo ellos trabajan y eso la verdad es que me ha ayudado mucho» (profesor: 6); y ser las actividades que de allí nacían muy bien recibidas por el alumnado egresado: «... estuvo muy bien porque aprendimos un montón de estrategias, herramientas... además traje profesionales del ámbito socioeducativo... muy muy bien» (egresado 6), estas acaban siendo momentos puntuales, desconectados del currículo de las asignaturas, eminentemente prácticos y que, si no se organizan y ejecutan en el marco de un plan global de acciones que se desarrollan a lo largo de todos los años que componen la carrera, acaban siendo momentos poco valiosos para la formación epistemológica del alumnado y apoyando, una vez más, el conocimiento entendido de forma acumulativa y mecánica que proporciona recetas y modelos a seguir.

Desconexión que, lejos de nacer de la falta de compromiso por parte de docentes y educadores sociales que planifican estas sesiones y las clases, se debe en parte a la inestabilidad que tiene el profesorado en el marco de la enseñanza superior y que dificulta sobremedida la planificación:

Claro, la falta de estabilidad yo creo que perjudica bastante al proceso de enseñanza, porque no... no te permite tampoco... por ejemplo; tú das una asignatura y se te ocurren miles de ideas por hacer con la comunidad, con entidades, con el tejido social... pero claro al año siguiente tú no estás seguro si las vas a hacer, entonces... entablar contactos y para el poco tiempo que tienes... (profesor: 6).

Algo que va sin duda más allá de la pedagogía y que guarda más relación con limitaciones presupuestarias que, lamentablemente, en estos últimos años han ido en detrimento de la calidad educativa y de la igualdad de oportunidades educativas (Bauman, 2013).

Pero, además, el modelo de acreditación de la calidad vigente hoy en día en el Estado español parece olvidar que las universidades deberían fundamentar su desarrollo sobre dos elementos básicos como la docencia y la investigación, como si fueran dos caras de una misma medalla y no legitimar, a través de otorgar mayores puntuaciones en las acreditaciones del profesorado contratado, el apostar especialmente por una de ellas (la investigación), provocando además que no se evalúen y por consiguiente no se valoren (Alvarez-Méndez, 2001) tareas directamente relacionadas con la calidad educativa de la enseñanza universitaria:

... Entonces, realmente lo que son las clases y ya no solamente las clases, sino las tareas que pivotan alrededor de las clases, como puedan ser la coordinación, la colaboración entre compañeros... eso nadie lo valora, nadie lo cuenta... entonces tú siempre vas a dejar de lado aquello que te premien menos, es que eso es así.

Si se quiere que eso cuente, habría que empezar por regularlo por supuesto e incentivarlo (Profesor: 1).

5. CONCLUSIONES

Finalmente, vamos a presentar una serie de ideas que servirán tanto al lector para hacerse una idea sobre lo que realmente consideramos relevante del estudio, como para abrir espacios de reflexión para futuros estudios en aras de seguir mejorando la formación inicial superior conforme la sociedad vaya planteando nuevos retos.

- La sociedad como contexto neoliberal, la universidad como estructura formativa legitimada por el Estado y por la ciudadanía como espacio de preparación específica para el mundo laboral, el profesorado como cliente interno de una estructura con indicadores de calidad preestablecidos y el alumnado como cliente externo de un mercado que se fundamenta sobre el concepto de inversiones/ganancias, antes que demandar procesos de reflexión y debate epistemológico alrededor de un conocimiento que ha de ser puesto en duda cada día persigue y demanda una formación inicial funcional y especializada. La expedición/consecución de un título que tiene más valor como bien que como conocimiento; se percibe como un trámite más que como un proceso; y del que ya no se valora el *para qué*, el sentido y el posicionamiento ontológico y epistemológico, sino su capacidad para proporcionar instrumentos aplicables a grandes masas, en aras de optimizar y homogeneizar el proceso.
- El alumnado universitario, tanto egresado como en proceso de formación (Autor, 2016), no consigue entender la relación que existe entre la teoría y la práctica, evidenciando que la formación inicial ha de ser repensada ya que, sin duda, hay algo que no está funcionando. El carácter asignaturizado, finito y limitado que tiene el conocimiento que año tras año se imparte en la universidad, que nace de la reproducción y no de la indagación de la realidad contemporánea en la que nos desenvolvemos, y el pensamiento dominante/tradicional que define la enseñanza como la actividad de proporcionar verdades y el aprendizaje como un proceso pasivo de acumulación de esas verdades dificultan sobremanera que el alumnado aprenda a pensar sobre lo que acontece a su alrededor desde la epistemología y el análisis crítico; y sobre todo que sea capaz de entender su necesidad para la construcción de su identidad como profesional.
- La macroestructura universitaria, la inestabilidad del profesorado novel en la educación superior y la relevancia que asume la investigación –entendida esta como tarea profesional y no como metodología de aula– frente a la docencia en el proceso de control de la calidad de la labor docente vigente en nuestro país (Autor, 2018), cuya moneda de intercambio (de los

docentes en esta ocasión) es definida por el número de publicaciones de impacto y no de su relación con la docencia que imparten, provocan que el profesorado se vea obligado a reducir a favor de la producción científica el tiempo dedicado a la coordinación tanto con los demás docentes, en aras de plantear una formación integral, como con los profesionales en prácticas, para entender realmente cómo y dónde estos se desenvuelven; a limitar su participación en proyectos conjuntos que buscan la interdisciplinariedad frente a la sectorización; y a renunciar a la búsqueda de espacios de debate real con compañeros y alumnado, en aras de confrontarse y aprender del encuentro con el otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73 (2), 9-21.
- Alberich, N.; Bretones, E.; Ros, P. y Solé, J. (2014). Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 71-84.
- Álvarez, Q. (2017). La dimensión olvidada. El papel de los factores organizativos en la formación de los maestros de primaria según las percepciones de su profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (1), 164-181.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Aramendi, P.; Bujan, K.; Garín, S. y Vega, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 414-429.
- Armengol, C.; Meneses, J. y Rodríguez, D. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>.
- Arriaga, F. y López, J. (2018). La práctica evaluativa de aprendizajes por parte de los docentes de la UABC, mediante el uso de TIC. *Boletín Redipse*, 7 (1), 95-108.
- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Descargado el 25 de junio de 2018. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Badosa, M.; Fullana, N.; Palaudarias, J. y Palliseira, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo: una experiencia en el Grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 373-397.
- Bauman, Z. y Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23.
- Bretones, E. y Castillo, M. (2013). Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 39-52.
- Calero, J. y Guerrero, E. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 73-91.
- Caparrós, E.; Martín, V.; Sierra, J. y Vila, E. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones.

- Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 479-495. https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542.
- Castro, M.; García, B. y González, I. (2017). O Practicum como achegamento ao mercado laboral en Educación Social. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 14. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.1>.
- Cruz, M.; López, F. y Moreno-Crespo, P. (2014). Portafolio digital: un nuevo formato de Aprendizaje. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 83-94. <https://doi.org/10.7203/DCES.28.3182>.
- Escudero, J. y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educación em Revista*, 57, 81-97. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42112>.
- Espiñeira, E.; Losada-Puentes, L. y Muñoz, J. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Fernández-Márquez, E.; López-Meneses, E. y Vázquez-Cano, E. (2016). Los mapas conceptuales multimedia en la educación universitaria: recursos para el aprendizaje significativo. *Campus Virtuales*, 5 1, 10-18.
- Fernández-Sierra, J. (2002). *Proyecto docente e Investigador*. Inédito.
- Flaborea, R. (2016). *La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flores, A. y Martínez, M. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8 (1), 29-50.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o Ser?* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, E. y Muñoz, P. (2017). La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum en la formación inicial de docentes. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 06. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2588>.
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 89-106.
- Gamboa, A.; Hernández, C. y Tatiana, E. (2016). Modelo de competencias TIC para docentes: una propuesta para la consolidación de aprendizajes en educación superior. *Revista Katharsis*, 22, 221-265.
- García, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 15 (1), 241-257.
- García, M.; Godínez, G. y Reyes, J. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6 (12), 299-316. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>.
- García, T. (2017). Una propuesta de formación inicial docente frente a la nueva universidad capitalista. *Revista de Debate Político*, 236, 192-203.
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Gómez, M. (2005-2006). Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar. *Revista de Pedagogía Social*, 12-13, 163-179.
- González, M. y Serrate, S. (2014). Una mirada centrada en la intervención de los educadores sociales en los centros de enseñanza. *Revista de Educación Social*, 18, 1-15.
- Gutiérrez, L. y Sanz, J. (2018). Talleres con niñas y niños en la formación inicial del profesorado: superación del modelo transmisivo a partir de una experiencia universidad-escuela. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 301-324.
- Hernández, M., y Tolino, A. (2013). Promoción de la figura del educador social en la escuela desde el Practicum de Educación Social de la Universidad de Murcia. *Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- Jiménez, F. (2013). *La evaluación del prácticum de formación del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado el 28 de junio de 2018. <https://www.tdx.cat/handle/10803/283565>.
- Julià, R.; Mata, A. y Pelegrí, X. (2016). Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 85-96. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244941>.
- López, R. y Pérez, R. (2015). El aprendizaje cooperativo: Una propuesta docente hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes en la universidad. *Documentos de Trabajo*, 763, 1-30.
- Lurdes, M.; Ruiz, C. y Tejada, J. (2017). El prácticum en la formación de los maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 9-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>.
- Madrid, D. y Mayorga, M. (2015). Los futuros maestros/as de educación infantil: directores, actores y críticos de su formación inicial. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 167-188.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Descargado el 15 de junio de 2018. <http://ceppia.com.co/Documentos/INVESTIGACIONSOCIAL/MUESTREO-INV-CUALITATIVA.pdf>.
- Mateu, R.; Ruiz, M. y Sánchez, L. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>.
- Moliner, M. y Sánchez, L. (2015). Pbl o aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de coordinación y enseñanza auténtica en la universidad. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 81, 116-133.
- Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 45, 11-32.
- Ortiz, C. y Zelaieta, E. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 197-214.
- Pereira, M. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social: el papel del prácticum. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.11.
- Riberas, G. y Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la Educación Social. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 45, 129-144.
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, Universidad y Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.

- Santos-Guerra, M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, España: Akal.
- Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens. El empowerment como paradigma de la formación*. Bergamo: Junior.
- Torres de Bustos, A. (2017). Educación Social: redes sociales y escuela. *Revista de Educación Social*, 25, 278-283.
- Torres-Santomé, J. (2002). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (1994). *La educación encierra un tesoro*. Descargado el 25 de junio de 2018. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.