



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
ISSN: 1139-1723
pedagogiasocialrevista@upo.es
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

Sáez Carreras, Juan

El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de
herramientas

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 16, marzo, 2009, pp. 9-20
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas

Juan Sáez Carreras

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Resumen

El debate sobre las competencias no puede plantearse exclusivamente como si fuera una cuestión sólo técnica. Para acceder a una comprensión más amplia de esta noción es necesario enmarcar el diálogo dentro del contraste de las dos lógicas que se encuentran involucradas: la lógica disciplinar y la lógica profesional, de las que aquí sólo se esbozan algunas de sus respectivas características más relevantes.

PALABRAS CLAVE: lógica disciplinar, lógica profesional, competencias, profesores y académicos, educadores sociales, modelos de formación...

Summary

The debate on skills can not be explained exclusively as if it was only a technical matter. To access a wider comprehension on this notion it is necessary to frame the dialog within the contrast of both logics involved: the disciplinary logic and the professional logic, of which we draft here only some of the most relevant features.

KEY WORDS: *disciplinary logic, professional logic, skills, teachers and academicians, social educators, training models...*

1. Contexto y metas. ¿Cuál es la nueva caja de herramientas que nos propone el enfoque por competencias?

El discurso sobre las competencias está siendo objeto de reflexión continua en los contextos universitarios hoy sumergidos, a propósito de los intentos europeos de crear un espacio homologable para la Educación Superior, en la revisión de las titulaciones que las diferentes universidades ofrecen a la ciudadanía y, por lo tanto, en el tipo de oferta que se le puede hacer ahora. Esta filosofía tiene como supuesto de partida una consideración de la Universidad como aquella agencia que debe responder a los nuevos retos que le exigen el Mercado y la Sociedad. Si la Universidad forma profesionales, éstos deben estar lo suficientemente preparados para responder a los nuevos desafíos, y es nuestra institución la que debe capacitarlos para llevar a cabo la tarea que en el Mercado, en general, y en los empleos, en particular, se les va a encomendar.

Este discurso no es tan elemental como parece y merece un detenido análisis. No ya

sólo porque parece estar cuestionando, en gran medida, los fines y las metas, los procesos y estrategias que está llevando a cabo, actualmente, la Universidad, el modelo, en suma, que actualmente impera, sino también porque ha entrado a jugar un nuevo modelo de cuyos supuestos y efectos apenas tenemos conocimiento más allá o más acá de los discursos y los tópicos, todavía insuficientemente pensados, que desde plataformas institucionales emanan para lectura y escaso debate de los actores principales: el gobierno de la Universidad, los profesores, los alumnos y otros protagonistas que colaboran al funcionamiento de la institución (Sáez, 2007).

Si centramos la reflexión, lo que se nos está proponiendo, al fin y al cabo, es una *diferente concepción de lo que debe ser el profesional de la formación*. Una manera de conducir el debate, que aquí no puede abordarse en profundidad, es tratar de comprender los conceptos que se manejan y las realidades que se sienten convocadas en torno a ellos. En realidad se trata de *saber qué nueva caja de herramientas conceptuales* nos están proponiendo para los que estamos llevando a cabo, en la institución universitaria, el diseño de nuestros programas formativos, su implementación y la evaluación de los mismos. Esta tarea exige una revisión detenida y una puesta al día de lo que estamos haciendo en nuestras aulas y de lo que, a través del enfoque por competencias, podemos hacer, en contraste y complementación con el modelo actualmente imperante. Sin este autodiagnóstico y la necesaria identificación de lo que estamos haciendo mal cosa cada vez más difícil en los tiempos políticamente correctos imperantes aplicando el escopelo serio de la crítica, de nada va a servir la propuesta europea: acabará haciéndose lo mismo bajo la cobertura y legitimación de nuevos lenguajes que producirán la ilusión del cambio anunciado.

Ahora bien, en esta colaboración nuestros objetivos son más humildes y prudentes. Si se revisa la literatura que en el campo de la Pedagogía Social se está produciendo da la impresión de que, quizás por las urgencias políticas y administrativas o por las razones más diversas que no viene al caso enumerar en estas páginas, no se han llegado a incorporar las ideas más básicas y fundamentales que deben tenerse en cuenta para poder entender qué dirección nos está proponiendo el enfoque por competencias, a dónde nos pide que dirijamos nuestros proyectos de formación de los futuros profesionales de la educación social. Desearíamos centrar las metas que perseguimos en tan sólo esto: aclarar algunas de las cuestiones fundamentales que están a la base de cualquier reflexión avanzada sobre las competencias y su uso en la formación de profesionales que han de laborar en contextos educativos, en o más allá de la escuela.

2. ¿Lógica disciplinar *versus* lógica profesional? Algunas caracterizaciones

Cabe, así, abordar algunos temas que deben tenerse muy claros para pensar las competencias y el papel que pueden desempeñar en los proyectos de formación de educadores sociales en las aulas universitarias. Si bien son varios los que aparecen en el escenario actual, y aún muchos más los que quedan convocados a poco que se tanteen las relaciones de unos temas con otros, lo cierto es que sólo trataremos, y no a fondo, aquellos que creemos imprescindibles para la ubicación y entendimiento de la cuestión de las competencias. La más global de nuestras cuestiones, aquella que subsume y explica otras más particulares, es la llamada lógica disciplinar y, en tanto que nos va a servir de contraste con la profesional, donde se ubican las competencias, vamos a tratar de caracterizarla en las próximas páginas (Becher, 1999; 2001).

Esta lógica está conformada y dirigida por toda una serie de elementos y variables que la condicionan, promoviendo determinados tipos de efectos más vinculados a la certificación y formalización de los estudios realizados que a la profesionalización de los profesionales que dice preparar (Becher, 1987, 2001). Las facultades de educación, en general, no capacitan profesionales sino que más bien los acreditan. Perrenoud ha planteado bastante bien estas cuestiones, pero quien realizó un trabajo certero a este respecto, en *La sociedad credencialista* (1989), fue Randall Collins. Se certifica la superación de disciplinas que conforman los planes de estudio vinculados a una titulación. Pero los datos empíricos muestran que en muchos de nuestros centros la mayoría de los saberes aprendidos a través de las materias, normalmente inarticuladas entre ellas y orientadas al mismo conocimiento que se transmite y no a la acción profesional, apenas les sirve para actuar posteriormente en las situaciones laborales. Esa conexión causal que se establece entre la formación que se imparte y la supuesta capacitación profesional que se adquiere para actuar en el escenario laboral es solo una ficción mental o una retórica discursiva al uso (Perrenoud, 1999).

Esta lógica disciplinar arrastra enfermedades que, a pesar de haber sido auscultadas hace tiempo, siguen permanentes en la estructura formativa universitaria: destacan entre ellas, el definicionismo y la especulación metafísica. Es difícil entender, para un estudiante de nuestro tiempo, las numerosas definiciones de educación o de educación social, apoyadas por la autoridad de este o aquel autor, que está obligado a memorizar o saber, para demostrar su dominio de la materia. Este ejemplo puede multiplicarse. ¿Para qué?, se preguntan; ¿para aprobar el examen?; y ¿sirven para profesionalizarme? ¡No es difícil hoy esbozar una respuesta! Ni aun aceptando que algunas pocas definiciones de educación social podrían ser mo-

tivo para trabajar en grupo y fomentar oportunidades para pensar las prácticas educativas, es fácil desprenderse de ese viejo esencialismo que atraviesa muchas de las áreas pedagógicas: la obsesión por definir va vinculada a la necesidad de identificar lo que es, logrando que existan entidades, términos y conceptos, que no remiten a nada, que forman parte de un juego verbal banal cuando no vacío y caricaturesco (Sáez, 2007).

Desde una ontología del presente foucaultiana se zanjaría la cuestión argumentando que lo importante no es preguntarse ¿qué es la pedagogía social o la educación social? sino quienes, investigadores y docentes, construyen el discurso y para qué. La especulación metafísica es, con frecuencia, de tal grado que no remite a ninguna situación educativa ni permite pensar la educación en sus elementos más reales. La caja de herramientas que utilizamos para preparar a los futuros profesionales de la educación, a diferencia de otro tipo de profesionales como médicos, biólogos, físicos..., es demasiado *imperativa* –reflejo del pasado tanto como del carácter normativo que va asociado a la pedagogía– y *abstracta*, resultado en buena medida de los modelos metafísicos –y el tecnológico se encuentra entre ellos– que han dominado en el discurso pedagógico y educativo (Sáez, 2004).

Esta lógica disciplinar, que dice sustentarse ficcionalmente sobre los resultados de la investigación educativa, no da razón de ser de los criterios que se utilizan para elaborar los planes de estudio, aunque de todos es sabido la vehemencia que surge en las comisiones que los elaboran al proponer sus miembros sus respectivas disciplinas acudiendo al “porque sí” como único argumento, porque son imprescindibles para la formación de los profesionales de la educación. Pero tampoco de la falta de articulación entre las materias que los conforman, de la superposición, muchas veces grosera, de los temas que se proponen en los distintos programas de las

mismas, de la sumisión al manual como referente casi exclusivo, todavía hoy el símbolo más representativo de esta lógica de la formación que se oferta a los futuros educadores con la intención de preparar buenos profesionales, o al Power Point –aún todavía quedan residuos del empacho de apuntes, difíciles de digerir, al que han sido proclives un buen número de profesores– como sustancia tecnológica imprescindible en la tarea de transmitir que conlleva toda formación.

Desde la lógica profesional no son las definiciones ni las especulaciones las que interesan destacar sino *las acciones de lo que acaece en las aulas*, en los espacios donde tiene lugar la relación educativa. Por tanto, prima preguntarse por lo que acontece en ese espacio entre el educador social y los destinatarios de su enseñanza antes que responder a cuestiones sobre ¿quiénes son los educadores sociales? o ¿quiénes los receptores del aprendizaje? ¿Qué hacen los educadores sociales?, ésta es la verdadera cuestión a pensar y, sobre todo, ¿qué es lo que pasa en la relación educativa que se crea entre los profesionales y sus estudiantes? Estas preguntas convocan una caja de herramientas conceptual que tiene que ver con la *contingencia* y la *situación* y no con el imperativo, la prescripción o la ficción metafísica, tan propia de los discursos moralizadores. El dominio y la utilización de esta caja de *herramientas* por parte de los futuros profesionales de la educación social conlleva, al menos, *transitar de una formación basada en las disciplinas* (lo que no significa negarlas sino sólo tomarlas como un medio, jamás un fin en sí mismas) a *una formación relacionada con la acción de los profesionales en las situaciones educativas* (en este caso, el *practicum* adquiere una relevancia que no ha tenido hasta ahora), tal y como apuntábamos en su día (Sáez y García, 2006; Sáez y García, 2008). Este tránsito, que no niega sino que asume su pasado, *supone un pasar, un ir de una concepción...*

1. Del profesor *explicador* (el que dice cómo deben hacerse las cosas, el que dice cómo los estudiantes deben pensar, hacer, diseñar, evaluar), al profesor *facilitador y mediador* de procesos que promueven el trabajo y el pensar del grupo de estudiantes.

2. Del *alumno* individual (término administrativo antes que docente), a los *estudiantes* (significante que remite a la profesión de estudiar que responsablemente tienen que profesar los alumnos), grupo de trabajo encarnado de relaciones, palabras y experiencias.

3. Del *temario* de clase (absolutizado como la quintaesencia de lo que un profesional debe saber) a los *procedimientos* para pensar, debatir, nombrar y colaborar en la construcción de prácticas.

4. De la explicación y *prescripción de saberes* e informaciones de índole manualística cuyo valor es impuesto normalmente, a la *construcción colectiva de conocimientos en el aula* (creación de un espacio en el que se puedan pensar alternativas) utilizando los recursos que se crean necesarios.

5. Del *fervor metodológico* y tecnicista que trabaja con la idea de que la educación se resuelve sin ninguna duda en el método y en las técnicas (tecnificación del proceso) a *tomas de posición*: la educación no es sólo cuestión de método y técnicas sino sobre todo de “deseo” y “decisión”: la ética de la transmisión tiene que ver con la responsabilidad de los educadores ante las nuevas generaciones de pasarles el legado que ellos recibieron un día y, hoy, consideran valioso.

6. De *teologías finalísticas* (la educación en busca del hombre integral, completo, emancipado... y acaba con el paro, la exclusión, la desigualdad, la drogodependencia, mejora el medio ambiente..., a *metas contingentes*,

inmanentes, micro y moleculares, obtenidas en el proceso: trabajar con personas o sujetos de la educación propicia el que cada cual de los participantes, en el desarrollo de la relación educativa, vayan obteniendo las metas (motivarse, contagiar por el saber, apasionarse por la profesión, dominar una técnica..) más contingentes que se materializan en el proceso.

7. Del excesivo énfasis en el *diseño de programas y proyectos* que acaban convirtiéndose, por sobredimensionamiento, en el núcleo central de la formación, al abordaje de *prácticas y promoción de experiencias* que los estudiantes podrían vivenciar en el aula y fuera de ella.

8. De la *utilización de categorías* como fundamento de los programas de formación (edad, discapacitados, marginados, excluidos, género...) que no captan la continuidad de la vida... sino que más bien la fragmentan, la erosionan y la dualizan, a *programas que parten de las situaciones reales*, contingentes y relacionales que asumen la continuidad de la vida, entendida ésta como lugar de incertidumbres y riesgos.

La caracterización de la lógica disciplinar como de la lógica profesional puede ser más extensa y detenida pero basten estos rasgos para servir a nuestros objetivos aclaratorios.

3. Las competencias propuestas por los educadores sociales

Como ya puso de manifiesto Perkin (1989), las profesiones son entendidas en el siglo xx como aquellas formas históricas con las que se han ido construyendo las estructuras básicas de las sociedades de siglo anterior y del que llevamos, desempeñando un importante papel en las transformaciones producidas en ellas. Analizar los efectos de las acciones

profesionales supondría situarse en una plataforma ética y moral, que no es el objetivo de este trabajo y que, por otra parte, están llevando a cabo investigadores rigurosos al estudiar la confianza/desconfianza en las profesiones, y de buena parte de los profesionales de las mismas, en la sociedad contemporánea: estudios en el que figuras anteriores "intocables", como médicos, jueces, abogados arquitectos, políticos, profesores y educadores, psicólogos..., están siendo puestos en cuestión en los grandes medios de comunicación. Pero sea cual sea la dirección de las transformaciones a las que alude Perkin y las causas e intereses que las provocaron, lo cierto es que...

- en primer lugar, en ese intento de profesionalizarse controlando sus propias condiciones de trabajo, las profesiones van construyendo históricamente su propia perspectiva, tal y como ha ido sucediendo en el caso de la Educación Social (Sáez y García, 2006, Sáez, 2007), al tiempo que han ido mostrando su capacidad para atender y reformular la experiencia cotidiana y resignificar la realidad social: toda profesión es consciente de que su supervivencia como ocupación depende, en buena medida, de la destreza que muestre en hacer surgir y mantener la creencia pública en que las competencias ofrecidas les son necesarias a la población;

- en segundo lugar, y en relación con lo anteriormente argumentado, son los profesionales de la Educación Social, en el caso que nos ocupa, los que definen, construyen, sostienen y legitiman las competencias que es preciso mostrar para promover esta creencia pública en la necesidad y pertinencia profesional de los educadores sociales. Larson (1990) ya trabajó ampliamente sobre esta cuestión. Y son las universidades las que deben ir hacia el mundo profesional para obtener información y conocimiento sobre la

FUNCIÓN	COMPETENCIA
Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber reconocer los bienes culturales de valor social. - Dominio de las metodologías educativas y de formación. - Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. - Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. - Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. - Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. - Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. - Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. - Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. - Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. - Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. - Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. - Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciando las de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). - Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. - Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). - Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. - Conocimiento de las diversas técnicas/métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. - Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. - Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. - Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. - Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

profesión y lo que hacen sus profesionales, y no al revés. De ahí que, cuando hemos hecho referencia a la frágil caja de herramientas que ofertamos a los futuros educadores sociales a través de nuestra formación, bue-

nas razones que apoyaban nuestra afirmación se encontraban en este hecho: la Universidad apenas ha estudiado el mundo profesional y, desde luego, las menos investigadas han sido las profesiones sociales

(Freidson, 1986; 2001). Se ha operado, a la hora de diseñar los programas de formación, bajo la *batuta de imperativos* ("se debe hacer esto o lo otro"), *prescripciones* ("esto es lo mejor para ellos"), *metas* que supuestamente se conseguirían al poner en marcha estas prácticas y no otras (el sujeto integral, ahora también ciudadano, antes moral...) como si pudiera establecerse una conexión lógica y casual entre lo que se pone en marcha y lo que resulta de esas acciones..., dando lugar a una terminología poco consistente, a discursos metafísicos que Colom denominó en su día, acertadamente, "de baja densidad", a conceptos y teorías a cual de ellas más simplificadora y reduccionista...

Los educadores sociales, decíamos, son los que definen, construyen, proponen, sostienen y legitiman, en su combate con otras profesiones y en su abordaje de las cuestiones educativas, aquellas competencias consideradas propias y específicas de la profesión, las necesidades para las que la profesión emergió y fue haciéndose presente en el escenario social, cultural, económico y político en el que se mueven. Para la respuesta a determinadas necesidades educativas, de ayer y de hoy, *los educadores sociales dicen poseer las siguientes competencias* propuestas por ASEDES, la Asociación Española de Educadores Sociales (Tabla 1), que asumió ampliamente¹ el trabajo que, durante un periodo detenido de tiempo, realizó y compartió la Comisión delegada para realizar el catálogo que finalmente se elaboró.

No es el momento de entrar a pensar y reflexionar sobre cada una de ellas, entre otras razones porque el análisis más coherente provendría de observar cómo se materializan en la acción, cómo se movilizan en las diferentes situaciones y contingencias existenciales. Conflictuar por si tienen que ser más o menos el número de competencias, si ha de aceptarse una clasificación u otra,... es una pérdida de tiempo.

4. Las competencias existentes en la acción y se movilizan en las situaciones

En cualquier caso, son sobre estas competencias (Sáez, 2003, 2007) sobre los que, inicialmente, hay que ir construyendo los planes o programas de formación de los educadores sociales en la Universidad. Recordando que ateniéndonos al espíritu y la letra de la lógica profesional, los puntos de partida para que los estudiantes vayan construyendo una caja de herramientas sólida con la que trabajar, competentemente, en la práctica profesional, han de sostenerse sobre los elementos que brevemente hemos tematizado, más o menos organizadamente, en las consideraciones anteriores: programas que parten de las situaciones, no de categorías universales; tratando de abordar prácticas y experiencias antes que detenerse en la sobredimensionalización de proyectos; utilizando procedimientos y recursos variados que faciliten el pensar y el debatir, tareas mucho más fecundas en el proceso de profesionalización que seguir la supuesta continuidad de un temario de clase; accediendo a objetivos y metas que van asociadas al propio proceso formativo más que esperando que, a largo plazo, se logren fines demasiado abstractos cuando no grandilocuentes; proponiendo métodos y técnicas que se adapten a lo que se desea hacer en cada momento sin ánimo de que primen o se impongan sobre deseos y motivaciones de los que se involucran en la interacción humana; tratando a los estudiantes como sujetos personales y colectivos que encarnan las relaciones y trabajan en grupo en la construcción de conocimientos; accediendo, en suma, a ser un facilitador y promotor de procesos que reniega del perfil de explicador omnisciente que dice a los estudiantes todo lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Pero el formador que orienta su formación, no hacia la disciplina y su dominio (mostrado en la evaluación -¿?-) sino hacia la acción y, por tanto, a la movilización

de competencias en ella, tiene que asumir una concepción de la misma muy alejada de las definiciones que nos están transmitiendo ciertos esforzados técnicos o expertos en destrezas y habilidades (Schön, 1992).

Así, a nuestro juicio, reorganizando la lectura revisada y pensada, creemos que la formación en competencias de los educadores sociales tiene que apoyarse en una concepción más situacional, más relacional y existencial, de la misma. De este modo, para elaborar un plan de formación acorde a la titulación y a la profesión que se pretende capacitar, es coherente tener presente, desde los inicios, que para acceder a la comprensión de una competencia profesional y, sobre todo, cómo hay que trabajar en ella, son varios los aspectos a tener en cuenta. Una competencia...

1. Integra, moviliza u orquesta recursos que se van adquiriendo por formación y experiencia o que pueden surgir, novedosamente, como resultado de abordar y afrontar las diferentes situaciones educativas.

2. Dicha movilización es, pues, pertinente con las situaciones, con los escenarios existenciales donde acontece la relación educativa y se promueve el encuentro entre los diferentes actores, profesionales y estudiantes o educandos, que participan en él.

3. Supone operaciones mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones y, por tanto, las competencias no pueden "dar la espalda a los saberes", en feliz expresión de Perrenoud (2008). De ahí, que no quepa hablar o formular competencias independientemente de los saberes, y es aquí donde cabe contemplar el papel de las disciplinas contempladas, eso sí, como recursos o medios no como fines.

4. Se construye, como afirma Escudero (2008), tanto en la formación inicial como

en el propio ejercicio profesional. Si la competencia se apoya en el conocimiento, no se reduce –sin embargo– a él. Como "gramática generadora de prácticas", más que un saber dado, integra u orquesta determinados recursos, que son pertinentes en una determinada situación singular, y se construye tanto en la formación como en la navegación cotidiana de la práctica. Lo que quiere decir que no se puede establecer una conexión determinística, causal, entre determinados saberes de una disciplina y la movilización de una competencia. El éxito de este movilizar recursos se encuentra en cómo integrarlos en la relación educativa.

5. La competencia, por tanto, "sólo existe en el acto", en la acción. No existen, como pretenden los tecnócratas enamorados de este supuesto "instrumento neutral", independientemente de las personas que las movilizan en las situaciones (Sáez, 2007).

Así pues, si tratamos de resumir lo que hemos venido argumentando en las páginas anteriores, cabe afirmar que una competencia se caracteriza por la capacidad de los educadores por movilizar recursos (saberes, destrezas, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y coherencia en un conjunto de situaciones. Se pone de manifiesto actuando en una actividad compleja con un determinado grado de maestría. Más específicamente, pues, el concepto de competencia tendría en educación dos denotaciones:

a) desde una perspectiva teórica, la competencia es concebida como una estructura cognitiva que facilita conductas específicas;

b) desde una perspectiva operativa, las competencias parecen cubrir un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico... Las competencias

tienen, pues, un componente cognitivo y otro conductual que se ponen de manifiesto, uníficadamente, al mismo tiempo, en las acciones que realizan los profesionales de la educación social.

Esta denotación de la competencia es educación nos permite introducir, entre los variados temas a debatir, el problema de la *evaluación de competencias*. En una sociedad evaluadora que ha hecho de este instrumento una práctica controladora, que supuestamente asegura el logro de objetivos y la eficacia de los proyectos emprendidos, la evaluación se ha introducido en el tejido social, cultural, político y económico y, prácticamente, en todas las instituciones sociales. La Universidad lleva utilizando esta práctica social (de educativa tiene poco, salvo excepciones) desde hace tiempo para medir o establecer un juicio sobre la capacidad de los alumnos en el dominio de las materias o disciplinas. No es este el lugar para teorizar sobre la evaluación, modelos, rasgos, procesos, técnicas para realizar la tarea, metas... Sin embargo, no puede soslayarse la tendencia última de la Universidad a crear organismos o a servirse de los existentes para evaluar la calidad y la mejora de los productos que construyen sus investigadores y docentes en busca de la eficiencia de la institución. De los procedimientos que se utilizan para alcanzar estas supuestas metas y de los resultados obtenidos habría que remitirse a un profundo debate que en estos períodos de docilidad, asepsias e inercias varías, está aún por hacer. Pero si he introducido este tema es porque conviene abrir una reflexión sobre lo que llega.

Si el Espacio Europeo de Educación Superior apuesta por evaluar las competencias del formador para probar su capacidad docente así como, también, las competencias alcanzadas por el alumno tras esta formación ¿cómo llevar a cabo esta tarea con mo-

TABLA 2. ESTRUCTURA DE COMPETENCIA

Competencia orientada por demanda	Estructura interna de una competencia	Relativo a la cooperación
Ejemplo: Habilidad para cooperar	conocimiento habilidades cognitivas habilidades prácticas actitudes emociones valores y ética motivación	CONTEXTO

delos de evaluación empresariales?; ¿qué tipo de evaluación se va a utilizar para evaluar competencias cuando la competencia sólo existe en acto o cuando la movilización de recursos supone operaciones mentales tanto como poner en juego emociones, sentimientos, percepciones...?; ¿cómo evaluar esto?; ¿de qué manera emitir juicios sobre una competencia cuando ésta va vinculada tan ineluctablemente a las personas sin correr el riesgo de humillarlas o promover frustración?; ¿qué instrumentos poseemos para realizar con justicia la tarea? Confirmemos la pertinencia de nuestras interrogaciones sirviéndonos del trabajo de DeSeCo sobre las competencias en el campo de la educación de adultos. Fijémonos en la estructura de una competencia.

Atendiendo a esta estructura (Tabla 2), que compartimos claramente, y en función de que la competencia sólo existe en acto ¿van a evaluar los formadores universitarios las competencias que, supuestamente, habrán adquirido tras la formación?; ¿cómo lo van a hacer y cuándo?... Al parecer estas cuestiones no son susceptibles de reflexión dada la escasa atención que se está prestando al tema (Lévy-Leboyer, 2003). Sin embargo, serán las cuestiones las que van a convertirse en verdaderos problemas que condicionarán el éxito o el fracaso de la relación educativa en el aula universitaria. Y el incumplimiento de la promesa pondrá, aún más si cabe, a la institución en una situación muy crítica.

5. Los formadores académicos, los educadores sociales y las competencias: ¿serán capaces de salvar las distancias?

¿Están los formadores capacitados para formar en competencias? ¿Se puede ser un buen formador en competencias si no se es competente para la formación? Difícil tesis tura que sólo en el tiempo y con potente formación para superar obstáculos, dificultades y carencias, podrá trascenderse si se cumplen determinadas condiciones.

Un tipo de formación que puede ser acorde al espíritu de la lógica profesional, y su concepción o versión de la competencia como movilización de recursos en las situaciones más o menos complejas, puede ser el enfoque o modelo propuesto por Becher y Barnett. Y aparece como congruente y creíble este modelo de formación de profesionales de la educación social porque el criterio que articula la teoría y la práctica, la formación y la experiencia, es la práctica profesional. Un criterio potente que comparten teóricos de las profesiones tan relevantes como Schön, Evetts, Abbots o Friedson... Pero también porque este modelo persigue un objetivo fundamental, que en esta colaboración creemos imprescindible en el proceso de profesionalización de los educadores sociales, que es el de reducir la distancia social entre los formadores y los profesionales. Objetivo que, a nuestro juicio, se convierte en una "conditio sine qua non" para que este programa formativo logre el objetivo a que aspira el Espacio Europeo de Educación Superior. Si estos dos colectivos no se acercan, la propuesta convergente será pura retórica, un discurso vacío de contenido en tanto que, por una parte, seguirá formulándose la necesidad de una formación basada en competencias y, por otra, permanecerá hegemónica la lógica disciplinar o la formación basada en materias (Becher, 1987; 2001).

Esta reducción de la distancia social entre los formadores universitarios y los edu-

cadores sociales debe orientarse al logro de metas contingentes, logradas en el proceso y no ubicadas en un futuro lejano (la consecución del hombre integral, perfecto, emancipado...), tal y como se espera que la formación cubra y cumpla en el proceso de profesionalización. Estos objetivos o metas concretas, nucleares para que un profesional movilice competencias, son:

1. Promover el aprendizaje analítico de los educadores sociales sobre su propia práctica en las situaciones laborales que han de vivenciar.
2. Disposición de los educadores sociales a contribuir a la formación de otros educadores sociales como son los estudiantes que actualmente, o en el futuro, deciden acceder a ser un profesional de la Educación Social. Ésta será una manera rotunda de colaborar con la Universidad en esta difícil y compleja tarea de formar.
3. Fomentar con más frecuencia, por diversos caminos y veredas, hasta hacerlas más estables, las relaciones entre los educadores sociales y los formadores universitarios (Barnett, 1999).

Esta relación frecuente, permanente y constante, puede ser el inicio de una ruptura real, más que formal, de la lógica disciplinar tan instalada en nuestra cultura universitaria. El paradigma tradicional que ha alentado esta lógica es difícil de fracturar, sobre todo si se piensa en la capacidad de enraizamiento que tiene la tradición y la fuerza que despliega promoviendo voluntades a su favor. Sólo en los últimos tiempos se ha ido asumiendo que este acercamiento es tan posible como necesario y comienzan a ser formuladas, no tan reconocidas, políticas flexibles de promoción docentes que impulsan, todavía muy levemente, actividades favorables a que esta relación, universidad y mundo profesional, sea

plausible. La confianza de unos y otros debe crearse de tal manera que fluya la buena voluntad en dobles direcciones. Para ello, Becher y Barnett proponen una serie de estrategias que nosotros resumimos de la siguiente manera, en la medida que son fundamentales para lograr los objetivos perseguidos a través de acciones más concretas:

1. La formación de los profesionales de la Educación Social debe centrarse como mínimo en algunos elementos interrelacionados entre sí:

- a. el desarrollo inicial de las destrezas o competencias prácticas;
- b. la habilidad de analizar y de reflexionar sobre tales destrezas o competencias;
- c. y, por ende, la habilidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la carrera profesional.

2. La teoría debe ser un cuerpo de conocimientos directamente relacionado con la práctica para ilustrarla, comprenderla y mejorarla.

3. Si bien la práctica es un objetivo fundamental no debe olvidarse que no se podría mejorar sin la adecuada actividad metapráctica (reflexión y análisis) que fundamentalmente la formación orientada a la preparación de profesionales.

4. Los académicos tienen la necesidad de dirigirse a los problemas prácticos y de familiarizarse con las realidades profesionales.

5. Los educadores sociales, si tienen sentido colectivo de la profesión y son fieles a ella, deben tomar parte activa en las tareas que conlleva la formación de otros profesionales como ellos (Sáez, 2007).

Veremos lo que acontece y lo que realmente hacen los diferentes protagonistas por materializar lo que sería un proyecto coherente,

sólido y necesario para la profesionalización de dos colectivos profesionales. Pero de los dos colectivos depende que el enfoque por competencias contribuya a que la caja de herramientas utilizada por los profesores universitarios en la formación y, por extensión, la de sus estudiantes futuros educadores sociales, sea sólida y congruente, oportuna y relacional con las situaciones que profesionalmente habrán de afrontar.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago: University of Chicago Press.
- Barnett, R. (1999): *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, (1987): "Disciplinary Discourse", *Studies in Higher Education*, 12 (3), 261-274.
- (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Ceri (2002): *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategi Paper
- Collins, R. (1979): *The credential Society: an historical Sociology of Education and Stratification*, New York: Academic Press;
- (1989): *La Sociedad Credencialista*. Madrid: Akal.
- (1990): "Changing conceptions in the sociology of the professions", en M. Burrage y R. Torstendahl (eds.): *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. Londres: Sage, 11-23.
- Escudero, J.M. (2008): "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos", *Revista de Docencia Universitaria*, nº mongráfico II, Formación Centrada en Competencias.
- Freidson, E. (1986): *Professional Powers: A study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1994): *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: University of Chicago Press.

–(2001): *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.

Larson, M. S. (1990): "In the Matter of Experts and Professionals, or How Impossible it is to Leave Nothing Unsaid", en R. Torstendahl y M. Burrage: *The formation of professions*. Londres: Sage Publications.

Lévy-Leboyer, C. (2003): *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.

Perkin, H. (1989): *The rise of Professional Society. England since 1880*, London and New York: Routledge.

Perrenoud, PH. (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. París: ESF.

–(2008): "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes, *Revista de Docencia Universitaria*, nº monográfico II, Formación Centrada en Competencias.

Sáez, J.(1998b): "El educador social: formación y profesión", en Escarbajal, A.: *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.

–(2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.

–(2004): *Proyecto Docente de Pedagogía Social*. Universidad de Murcia.

–(2005): "La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio", en *Revista de Educación*, nº 336, pp. 129-139.

–(2007): *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.

Sáez, J. Y García Molina, J. (2006): *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

–(2008): "Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?". Cataluña: *Revista de Educadores Sociales*.

Schön, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

–(1998): *El Profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

DIRECCIÓN DEL AUTOR: Juan Sáez Carreras. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. Apartado de correos 4021. 30071 Murcia (España)
Correo electrónico: juansaez@um.es

Fecha de recepción del artículo: 07.IX.2008

Fecha de aceptación definitiva: 15.X.2008