



EDUCAR

ISSN: 0211-819X

educar@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

España

Lentzen, Sandra

Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional?

EDUCAR, vol. 51, núm. 2, 2015, pp. 373-393

Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342141427008>

- ▶ 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

Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional?

Sandra Lentzen

Internationale Berufsakademie, Alemania.
sandra.lentzen@internationale-ba.com



Recibido: 24/9/2014

Aceptado: 6/11/2014

Resumen

Los estudiantes de educación social en una *Berufsakademie* tienen un vínculo muy estrecho con la praxis. En sus estudios de 'educación y gestión social' trabajan 20 horas a la semana en una institución socioeducativa y estudian 20 horas semanales en la *Berufsakademie*. ¿Consigue este modelo amortiguar el «choque con la práctica» fruto de la «insuficiencia de la praxis de las tituladas y titulados» (Schröder, 2010, 138)? ¿Es capaz de contener el riesgo de una acrítica «glorificación de la praxis» (Harmsen, 2014, 126)? Para responder a estas preguntas presentamos ejemplos del seminario sobre 'profesionalidad pedagógica', en el que participan estudiantes de tercer semestre. En el seminario se ejemplifican los modelos teóricos al tiempo que se utilizan para reflexionar sobre la acción (socio)pedagógica. A continuación, el artículo presenta un caso práctico de una de las estudiantes abordando la pregunta sobre si reforzar la orientación a la práctica como se hace en este Grado posibilita y favorece la conformación de la competencia de acción sociopedagógica profesional. Así lo confirmamos en la sección final, donde se apunta a la formación de un práctico formado científicamente (Lüders 1989).

Palabras clave: calidad de la educación; formación universitaria; profesionalización; capacitación; formación dual; competencia de acción profesional.

Resum. *Estudis duals de Grau en Educació Social: Un model adient per adquirir la competència d'acció professional?*

Els estudiants d'Educació Social en una *Berufsakademie* tenen un vincle molt estret amb la praxi. Al llarg dels seus estudis d'«educació i gestió social» treballen 20 hores cada setmana en una institució socioeducativa i estudien 20 hores setmanals a la *Berufsakademie*. Aconsegueix aquest model suavitzar el 'xoc amb la pràctica' fruit de la 'insuficiència de la praxi de les titulades i titulats' (Schröder, 2010, 138)? Permet aquest model fer front al risc d'una 'glorificació de la praxi' (Harmsen, 2014, 126) acrítica? Per respondre aquestes preguntes, presentem exemples del seminari sobre 'professionalitat pedagógica' en el qual participen estudiants de tercer semestre. Al seminari es treballa amb els models teòrics, alhora que es fan servir per tal de reflectir l'acció (socio)pedagógica. A continuació, l'article presenta un cas pràctic d'una de les estudiants que tracta de respondre la pregunta sobre si enfortir l'orientació a la pràctica, tal com es fa al Grau, posibilita i afavoreix la conformació de la competència d'acció sociopedagógica professional. Així ho confirmem en la secció final, on s'apunta cap a la formació d'un pràctic format científicament (Lüders, 1989).

Paraules clau: qualitat de l'educació; formació universitària; professionalització; capacitació; formació dual; competència d'acció professional.

Abstract. *Dual social work degree programs: A suitable concept to acquire professional competencies?*

Students of social work at a Berufsakademie, or university of cooperative education, have a close link with practical experience. In the course titled “Social Pedagogy and Management”, students work 20 hours in a practical setting and study 20 hours a week at the Berufsakademie. If this model has the effect of an attenuated “practical shock”, does it help to counter the “practical insufficiency” of bachelor graduates and the uncritical “glorification of praxis”? A professional pedagogic seminar taken by students in their third semester is a good example to address these questions as it provides exemplary theoretical models to reflect on (social) pedagogical action. A practical case involving one of the students is presented to examine whether the practical orientation of the degree provides the professional competencies required to act in social pedagogy. This question is confirmed in the last section, where the training of a scientifically educated practitioner is discussed.

Keywords: Quality of education; university education; professionalization; decision making and responsibility; dual education system; professional competencies.

Sumario

1. Introducción	4. El Grado dual en Educación Social: ¡un lugar de aprendizaje para la formación de la competencia de acción socioeducativa profesional! Referencias bibliográficas
2. El Grado dual en Educación Social: ¿La formación de la competencia de acción profesional socioeducativa en el Grado?	
3. Presentación y análisis del caso según Helsper y Schütze	

1. Introducción¹

El trabajo cualificado en la educación social debe asentarse sobre una competencia de acción profesional, para poder manejar las circunstancias en que dicha acción tiene lugar en el trabajo cotidiano. El plan de estudios de educación social incide en la necesidad de generar y acompañar una autocomprensión y una competencia de acción profesional así como en la adquisición de una función profesional por parte de los estudiantes (Becker-Lenz, 2014). En ese orden de ideas, la pregunta principal es: ¿En qué medida el Grado puede proporcionar los fundamentos profesionales para la adquisición de saberes y si la formación dual podría posibilitar un espacio de adquisición específico para este propósito? Desde luego, esta pregunta se aborda aquí mediante la presentación del ejemplo de un seminario en el que se analizan los vínculos entre los fundamentos teóricos y los análisis de los casos prácticos proporcionados por los estudiantes. Razón por la cual se presentan una serie de preguntas:

1. Quiero dar las gracias a Fernando Marhuenda Fluixá por el apoyo y la traducción del artículo y a la estudiante «señora Maier» por poner a disposición su ejemplo práctico.

tas secundarias como: ¿Puede esta formación y reflexión sobre la competencia de acción pedagógica profesional acompañarse, fundamentarse y garantizarse adecuadamente en un Grado dual? ¿Ofrece esta orientación a la praxis posibilidades específicas para generar una competencia de acción profesional ya en el Grado?

Para responder a estas preguntas, se van a abordar de manera descriptiva los cambios en el panorama de la educación superior alemana en los últimos decenios, con la aparición de las carreras duales en las *Berufssakademien*. Para ello, se realiza una explicación de cómo se conforma el Grado de Educación Social dual. Además, se presenta y analiza el proceso de generación de conocimiento teórico en el seno de un seminario sobre competencias de acción profesional, mediante el ejemplo de la praxis de una estudiante que está adquiriendo conocimiento teórico.

En suma, se emplea el modelo de Werner Helsper de las antinomias para la exposición del análisis teórico, así como también la perspectiva interaccionalista sobre la profesión de Fritz Schütze, que aborda las condiciones de la situación concreta de trabajo, las estrategias de interacción que se le presentan y con las que se confronta la función de educación social. Por consiguiente, estos modelos teóricos de Helsper y Schütze son de suma importancia para el fundamento teórico de la descripción de los modelos analíticos y que, basados en este enlace entre la teoría y la praxis, se espera realizar una aproximación a las preguntas planteadas anteriormente.

1.1. Cambios en el paisaje de la educación superior en Alemania

Hasta el siglo xx, la universidad en Alemania se situaba en el ámbito de la formación académica, que es competencia legal de cada estado federal y no está regulada por el Estado. En 1969 se aprobaron en algunos estados federales leyes sobre escuelas universitarias y se crearon las primeras. La docencia y la investigación en las escuelas universitarias, basadas en fundamentos científicos, tienen una clara orientación a su aplicación. Un tercer tipo de institución de educación superior son las *Berufssakademien*, fundadas en 1974 en Baden-Wurtemberg, y más tarde en otros estados federales como Hesse y Baja Sajonia.

La formación teórica en una *Berufssakademie* se vincula y completa con una formación práctica en una empresa o una institución. Este modelo de estrecha interdependencia de teoría y praxis es conocido hace tiempo como *formación dual* en los sistemas educativos de lengua alemana. En el sistema de formación profesional dual la formación tiene lugar en la empresa y en el centro educativo. En los grados duales también se persigue la educación en paralelo en una empresa y en una institución de educación superior. Estos estudios tienen lugar anclados especialmente en las escuelas universitarias así como en las *Berufssakademien*. El modelo se aplica de forma variada en cada centro de educación superior. Es posible combinar entre semestres fases de teoría en la escuela universitaria y fases de praxis en los tiempos libres de docen-

cia (semanas de bloque) o un cambio dentro de cada semana (modelo de semana partida). En este modelo se encuentran los estudiantes tres días a la semana en períodos de formación en una institución y dos días en la *Berufsakademie* para su formación académica. Mediante la transferencia de la *praxis*, los estudios de Grado duales persiguen profundizar en la asimilación de los conocimientos científicos especializados. El tipo ideal pretende una estrecha interdependencia de teoría y práctica. Los contenidos teóricos y prácticos se encuentran en sintonía.

Al final de los estudios se consigue el título de Grado. Por decisión de la Conferencia Sectorial de Cultura, el órgano que coordina en Alemania la política común de educación y cultura de los estados federales, este título está habilitado y certificado profesionalmente tanto en las escuelas universitarias como en las *Berufsakademien* (Kultusministerkonferenz, 2004).

1.2. Un ejemplo de los cambios en el panorama de la educación superior en Alemania: estudios de Grado duales en las Berufsakademien

La dualidad de teoría y práctica en el marco de los estudios de Grado pretende proporcionar a los estudiantes la madurez en las competencias de acción profesionales, en las que ambos elementos se relacionan: la competencia especializada de carácter científico y la capacidad de acción profesional para el mercado de trabajo. El estudio integrado en la práctica significa que el aprendizaje no está desligado de la práctica. La *praxis* no se debe entender como una capacitación profesional en el sentido de empleabilidad. La formación de la competencia de acción profesional es igualmente importante. Esta demanda «recae en el núcleo de la autonomía profesional fundamentada en el conocimiento racional científico, conectado con una orientación a la formación general de carácter cultural; coloca la competencia especializada y científica en el centro, no la aptitud para el mercado de trabajo» (Bargel, 2012, 45 y ss.). Las *Berufsakademien* carecen en cualquier caso, en contraste con las universidades, de tareas investigadoras. Frente a los estudios universitarios se pone el foco en la «mediación de la competencia especializada complementaria, especialmente la competencia orientada a la aplicación y traslación, mediante el ejercicio de la competencia social así como de una imagen clara de la *praxis* profesional» (Bund-Länder-Kommission, 2003, 8).

1.3. Los estudios de «educación y gestión social» en la Internationalen Berufsakademie (IBA): un ejemplo de unos estudios duales

Los estudiantes del IBA pasan tres días cada semana en una empresa de prácticas y dos días en la *Berufsakademie*. En la empresa como lugar de formación se aprende en el marco de procesos de trabajo y formación. Estudiantes e institución están vinculados contractualmente. Este contrato es requisito para la matrícula en la *Berufsakademie*. Si la institución rescinde el contrato y el/la estudiante no encuentra otra institución en la que colocarse, los estudios fina-

lizan. Existe un contrato llamado de cooperación entre la institución y la *Berufsakademie*. Este contrato regula la coordinación de las fases de teoría y práctica. La coordinación se realiza también sobre la integración de contenidos teóricos y prácticos, en torno al contenido de la tutela de los estudiantes, entre otros aspectos.

Los estudios de «educación y gestión social» en el IBA están acreditados hasta 2017. Formalmente, los estudios duran 7 semestres y tienen 210 ECTS para el reconocimiento estatal del título de Grado. Los estudiantes no tienen vacaciones de semestre, sino que únicamente existen unas vacaciones anuales. Cada estudiante tiene, en comparación con los estudios universitarios, una carga temporal mayor, ya que está 20 horas semanales en la empresa de prácticas y otras 20 horas semanales (con tiempo personal de aprendizaje) en la *Berufsakademie*. Los 210 ECTS se dividen en 180 ECTS de educación social y 30 ECTS de gestión. Cada estudiante recibe junto a los conocimientos socioeducativos también sus primeros conocimientos en el ámbito de la gestión, que es el fundamento para poder acceder con posterioridad a la dirección de instituciones socioeducativas.

En el marco del Grado se transmiten fundamentos socioeducativos en los primeros dos semestres. Teorías y métodos de la educación social, condiciones de la acción socioeducativa y fundamentos de psicología evolutiva forman parte del núcleo de la teoría y la praxis. El tercer y cuarto semestre sirven para profundizar en los conocimientos socioeducativos. El eje lo constituye el módulo «profesionalidad en los ámbitos de trabajo sociopedagógicos» con los seminarios sobre «profesionalidad pedagógica», «ética» y «dirección y comprensión del liderazgo». Junto a la transmisión de competencias de acción socioeducativas figuran los fundamentos sociológicos como otro eje. Entre el quinto y el séptimo semestre se pone el foco en las asignaturas optativas (formación y educación en la infancia y juventud, atención psicosocial, educación especial), los campos de acción socioeducativa, marcos europeo e internacional de la educación social y fundamentos jurídicos. Además, se proporcionan a lo largo de todos los semestres conocimientos de gestión como contabilidad, gestión de personal, desarrollo organizativo y de calidad, así como *soft skills* como autoorganización y gestión del tiempo.

2. El Grado dual en Educación Social: ¿La formación de la competencia de acción profesional socioeducativa en el Grado?

2.1. Concepto didáctico y metodológico del seminario «profesionalidad pedagógica»

Una meta del Grado es la madurez de las competencias de acción profesional sobre la base de los conocimientos científicos y de los métodos específicos de la profesión. Esta meta se persigue en el marco de una serie de seminarios. En el contexto de seminarios facilitadores de procesos de construcción y de apropiación reflexiva, se practica una didáctica apropiada a la educación superior

(Harmsen, 2014). Se prepara un espacio de aprendizaje social apropiado para los aprendices como instancia de reflexión y como acompañamiento a los procesos de aprendizaje. En el seminario «profesionalidad pedagógica» se lleva a cabo la provisión de conocimientos teórico-profesionales, sin que tenga lugar la pretensión primaria de la transmisión del conocimiento. Se transmiten —en el sentido de que se ilustran— distintas consideraciones teórico-profesionales, si bien queda abierta la cuestión de en qué medida los estudiantes se apropien verdaderamente de dichos contenidos. Se transmite más la capacidad de explicar y de teorizar. Otros aspectos teórico-profesionales los trabajan los participantes en el sentido de un proceso de apropiación intensivo de los contenidos de aprendizaje en pequeños grupos. En los grupos grandes tiene lugar la discusión sobre los resultados. Antes y después del seminario se comprueba la transmisión del contenido en el marco de la praxis concreta, vivida y experienciada. Esta construcción didáctica se considera la condición para el desarrollo de procesos profesionales autónomos.

Metodológicamente, se emplean diversos métodos de aprendizaje activos, como el trabajo en grupos y las sesiones de discusión. Estas se centran en los estudiantes mediante la integración de la experiencia de la práctica en las sesiones de aprendizaje, la promoción de la unión de pensamiento y acción autónomo, conceptual e interdisciplinariamente, así como sistémicamente. No se persigue ninguna transmisión de conocimiento reproducible, sino tareas más bien complejas, orientadas a la práctica y a sus problemas, mediante la ayuda y el cuestionamiento de los modelos teóricos.

2.2. Conceptos teóricos en el seminario «profesionalidad pedagógica»

2.2.1. Clarificación conceptual

En el seminario, la consideración del trabajo social como fruto de la investigación disciplinar (el trabajo profesional de los problemas sociales) o de la investigación práctica y profesional, hace recaer el foco sobre esta última. La intención de la investigación en el marco de la investigación profesional pretende reflexionar sobre la praxis socioeducativa. La praxis, la acción, se desvela y profesionaliza mediante y a partir del estudio exploratorio (Lambers, 2013; Thole, 2010, 47).

En el seminario se aborda el concepto de profesionalidad². Se recurre a una acción profesional compuesta de agregados pero no tecnologizada. Se pretende de la acción de los trabajadores sociales «en el sentido de una acción rutinizada, situada y escenificada bajo condiciones de acción tipificadas y altamente complejas así como paradójicas» (Dewe y Otto, 2011, 1131). El seminario pretende ofrecer, junto a otros espacios, una posibilidad para desarrollar (más si cabe) una práctica conformada científicamente (Lüders, 1989). Otro concepto importante es el de la competencia de acción profesional sociopedagó-

2. Para la diferenciación entre profesión, profesionalización y profesionalidad, ver Dewe y Otto, 2011.

gica, que debe diferenciarse de la competencia de la acción social y pedagógica cotidiana.

A continuación se ofrecen, a modo de ejemplo, dos modelos posibles, en donde los estudiantes se pueden basar para llevar a cabo sus casos prácticos para profundizar y hacer uso de sus competencias de acción profesional. De ahí se deriva, también a modo de ejemplo, la presentación del caso de una de las estudiantes. A raíz del caso se muestra el ‘ir y venir’ entre teoría y práctica.

2.2.2. La profesionalidad como constructo teórico: conceptos y modelos

Un marco de interpretación posible para la acción profesional se deriva de la idea de Werner Helsper: la acción pedagógica está marcada por la incertidumbre (Helsper, 2010). El reconocimiento de qué factores de la acción pedagógica son valiosos en una situación concreta es muy limitado. Tras este planteamiento del pensamiento antinómico, Helsper parte de que cada acción pedagógica puede conseguir un resultado contrario al deseado. Estas contradicciones, las antinomias en la acción pedagógica, deben confrontarse —en el sentido de la competencia de acción profesional—, incluso cuando están cargadas emocionalmente y el resultado es desconocido. Las antinomias implican la validez de proposiciones, que, por ser intrínsecamente opuestas, no pueden resultar válidas simultáneamente (Hinske y Kutscher, 1971). Así sucede que en ocasiones una meta no se alcanza pese a que fuera posible. Esta incertidumbre de la acción pedagógica, los dilemas de la acción, se manifiesta en cuatro antinomias constitutivas, que son consecuencia de la modernización social y cultural y que en el curso de estos procesos han experimentado rasgos específicos. Estas antinomias (Helsper, 1999, 2010) son:

- (1) *La antinomia de la libertad y la opresión de la meta (paradoja de la individualización)*. La acción pedagógica no está nunca libre de metas en el sentido de las normas y procesos de los sistemas de regulación social. El individuo debe esforzarse responsable y autónomamente en el uso de la libertad (Helsper, 2010: 19). Aquí se comportan los pedagogos con frecuencia en un modo «como si»: para atribuir al educando su posible autonomía, se le debe tratar como alguien que todavía no está ahí pero que puede llegar a estarlo con la ayuda pedagógica. Demasiada autonomía sobrepasa eventualmente al cliente, ya que demasiada orientación a la meta puede conducir a una ‘expropiación pedagógica’ del cliente.
- (2) *La antinomia de la interacción y la organización (paradoja de la racionalización)*. Debido a la institucionalización, la acción pedagógica descansa sobre principios de organización formal. Estos se dan por ejemplo en el ámbito de la educación social así como en las reglas sociales y la dirección de los actos. Por otro lado, se da la acción concreta referida a un caso particular. Se puede valorar únicamente al cliente o también perseguir legítimamente fines de control burocrático-administrativo y que dan lugar a procesos abstractos con «criterios de efectividad y control organizativos formales preestablecidos» (Helsper, 2010, 22). Así se estigmatiza a los clientes y se

les tiene en consideración de una forma reduccionista. Su problemática biográfica específica no es suficiente visto desde la perspectiva sociopedagógica. La carga del cliente probablemente aumentará y no se reducirá, como en principio se pretende. Además, los principios organizativos burocráticos pueden proteger el educador social ante posibles mitos y constitución de leyendas por parte de los clientes.

(3) *La antinomia del diseño pedagógico individualizado y la diversidad cultural (paradoja de la pluralidad)*. El progreso cultural y la pluralización social se han convertido en una cuestión para la fundamentación de la acción pedagógica. En la fundamentación de la acción pedagógica ya no es posible hoy recurrir a una regulación pedagógica con validez de conjunto. En su lugar, se sitúa la persona del pedagogo en el centro. Como ya no hay una fundamentación uniforme la figura pedagógica garantiza «que la incertidumbre, la diversidad cultural y los requerimientos de la orientación se pueden manipular o eludir» (Helsper, 2010, 23). Esto se manifiesta claramente en la penetración de la vida cotidiana, del mundo ordinario, mediante la interpretación pedagógica (personal), tal como por ejemplo sucede con el *Reality-show Supernanny/S.O.S. Adolescentes*.

(4) *La antinomia de la cercanía y la distancia (paradoja de la civilización)*. La pregunta sobre una implicación pedagógica excesiva se torna en un malabarismo entre una «distancia conformadora del rol y homogeneizadora» y una «posición paternal, familiar e intimista» (Helsper, 2010, 26).

Por oposición a Helsper, que hace recaer sus antinomias especialmente en la acción docente profesional y que ha llevado a otros campos de acción pedagógica, como la educación social, se presenta a continuación un modelo de profesión con un discurso teórico sobre la profesión genuino y específico de la educación social: el modelo de Fritz Schütze, de sustrato interaccionista.

Según Schütze (1992), hay paradojas de la acción social, que surgen mediante la incrustación de la educación social en estructuras organizativas. Las paradojas profundizan en ámbitos problemáticos «de la acción profesional así como las alteraciones de la identidad profesional mediante la captura de los errores sistemáticos del trabajo» (Schütze, 1997, 187). La formulación de la teoría interaccionista se dirige a la investigación de los desarrollos laborales concretos dentro de los campos de acción profesional. En manos de los profesionales, los componentes de la estructura pueden convertirse en fuentes de error para la acción profesional debido a su naturaleza paradojica. Las paradojas de la acción pedagógica son así paradojas de la interacción y de la expresión en el trabajo de los componentes estructurales de la institución social de la profesión (Schütze, 1999, 187). Un componente de la estructura es, a modo de ejemplo, la institucionalización de la acción profesional. Todos los componentes de la estructura juntos conforman la institución de la «profesión». En este entramado se generan componentes estructurales específicos y problemas fundamentales irrenunciables, que se pueden convertir en estrategias de adaptación defectuosas y en fuentes de error para la acción profesional si se inten-

ta obviar estas paradojas o resolverlas unilateralmente. Así pues, da lugar a errores sistemáticos en el ejercicio laboral. Algunas reacciones de los clientes a estos errores pueden ser, por ejemplo, la desconfianza o el rechazo de la educación social. Los profesionales reaccionan posiblemente sin querer ver esto, bien ocultándolo o bien rechazándolo. Mediante un autocontrol sistemático pueden detenerse y corregirse algunos planteamientos de acción erróneos: «Sólo cuando los profesionales se abren a los problemas nucleares e irrenunciables de su ámbito de trabajo en tanto que las paradojas de acción, pueden controlar los errores potenciales de la profesión de forma consciente y eficaz» (Schütze, 1996, 188; Schütze, 1984, 310).

Schütze (1992, 147 y ss.) establece siete paradojas de la acción profesional³:

- (1) *Tipificación colectiva - situación.* Las categorías típicas abstractas deben re establecerse en función de cada problema y situación concreta. Para simplificar problemas complejos, los trabajadores sociales requieren casi siempre tipificar y etiquetar toscamente los casos particulares. Las informaciones difíciles, que permiten una perspectiva diferenciada del caso individual, posiblemente se ignoran.
- (2) *Pronóstico sobre procesos sociales y biográficos del desarrollo del caso sobre una base empírica débil.* El trabajador social debe, con frecuencia, predecir el progreso biográfico subsiguiente del cliente. Si no lo define y no asume la responsabilidad ante medidas posiblemente equivocadas, estos pronósticos se vuelven habitualmente «palabras vacías de significado» (Schütze, 1992, 150).
- (3) *Espera paciente - intervención inmediata.* El educador social puede acudir en apoyo de los problemas del cliente a partir de la estructuración que hace de los mismos. También puede confiar en el potencial de autoayuda del cliente y esperar más tiempo. Una intervención (demasiado) temprana y masiva acarrea riesgos opuestos a los que presenta una espera demasiado larga, con su posible perjuicio biográfico y social.
- (4) *El conocimiento especializado del trabajador social contra el conocimiento del cliente.* La ventaja del conocimiento del trabajador social resulta en principio irrenunciable, pero puede suponer una amenaza para el cliente. Posiblemente, el cliente oculte información sobre el problema que, sin embargo, puede resultar relevante para la toma de decisiones.
- (5) *Normas profesionales y garantías de seguridad - limitación de la libertad de decisión del cliente.* Profesionales y clientes se encuentran con frecuencia, debido a la complejidad de la problemática y a la imprevisibilidad parcial de su desarrollo posterior, ante situaciones difusas para la toma de decisión. Cuando se requiere una acción rápida, ha de actuar el profesional eventualmente sin sondear posibles espacios de decisión para el cliente.

3. En total, Schütze (2000) concreta un conjunto de 15 paradojas en el campo de acción del trabajo social.

(6) *Integralidad biográfica y desarrollo del caso - especialización experta.* Con frecuencia, se mezclan el carácter holístico y la diversidad biográfica.

(7) *El engaño de la ejemplaridad - peligro de generar dependencia en el cliente.* En el marco de la ayuda para la autoayuda, se dan situaciones en las que el cliente aprende nuevamente y consigue superar sus problemas, con el apoyo de los ejemplos y otros que el trabajador social puede mostrarle. Es común que estos apoyos deban repetirse, hasta que el cliente los haya internalizado. ¿A partir de qué punto es esta ayuda un obstáculo; en qué medida se ve el cliente impedido para tomar el control en sus propias manos?

Tras la proposición de posibles herramientas teóricas en torno a la pregunta sobre la competencia de acción profesional, a continuación, siguiendo la estructura del seminario, se expone un caso práctico, que se analizará haciendo uso de las antinomias de Helsper y de las paradojas de Schütze, a fin de profundizar en las claves de la competencia de acción profesional.

3. Presentación y análisis del caso según Helsper y Schütze

Los casos prácticos a los que se enfrentan los estudiantes en el seminario y en el marco de sus clases son, con frecuencia, ejemplos de buenas o malas prácticas:

Para explicar un modelo ideal típico de profesionalidad exitosa resulta especialmente útil ocuparse de los desvíos y tropiezos, ya que muchas de las reglas sobre las que normalmente descansa la acción en general y la acción profesional en particular poseen un carácter singular previo a la reflexión consciente, lo que dificulta su cumplimiento (Schallberger, 2012, 74).

Unos casos prácticos son de naturaleza personal, como por ejemplo un par de ellos sobre instituciones de trabajo con jóvenes: «¿Traspaso la noción profesional de cercanía y distancia cuando acudo al funeral de la madre de mi cliente *borderline*?», «¿Debo dar la mano y charlar con el padre sospechoso de haber abusado de su hijo?» Otros casos son de naturaleza genérica, como por ejemplo el de dos estudiantes que en un entorno escolar se plantean alguna pregunta sobre la efectividad y la garantía de la competencia de acción profesional, cuando los escolares sólo son algo más jóvenes que estos estudiantes y educadores sociales incipientes.

En el caso que se presenta a continuación, se expone un ejemplo de mala práctica. Se aborda brevemente en el marco de una estudiante anonimizada, la Sra. Maier, cuya praxis se analiza. Para poder incorporar la formación de su competencia de acción profesional en el campo de la acción socioeducativa, nos situamos en el contexto de la ayuda temprana. A continuación se reproduce el extracto que ejemplifica el caso y su análisis, muy superficial y escaso. Finalmente, procedemos a interpretar la posición de la Sra. Maier con la ayuda de las antinomias de la acción pedagógica, y mostramos la competencia de acción (nada) profesional que se da en esta situación real y que corresponde a una educadora social responsable. Cerramos el análisis del caso con la ayuda

de las paradojas de Schütze. De este modo, traemos a colación el beneficio de emplear varios modelos para generar competencias de acción profesional.

Marlen Maier propone en su ejercicio, con el título «Ayuda temprana en el campo de tensión entre la prevención y el control», la ayuda temprana en el contexto de los dilemas de la prevención, tratando de mantener el equilibrio entre la ayuda y el control. Es este justamente un ámbito de la educación en el sistema de protección de menores que está señalado por el mandato doble de la ayuda y el control:

La protección de menores se mueve entre dos polos. Por un lado, se dan cita unos principios universales correspondientes al sistema de ayuda multiprofesional, dirigidos a todas las familias y suficientemente programáticos sobre la ‘promoción, ayuda y protección desde el principio’ (...). De ahí surge una práctica por contraposición, con frecuencia reactiva, sobre ‘vigilancia, registro y manipulación’ (Maier, 2014, 2).

En su memoria de prácticas⁴, titulada «Antinomias de la acción y profesionalidad pedagógica: un análisis crítico de las posibilidades y límites de la propia acción pedagógica en un centro de familias y menores», pone patas arriba la antinomia organización e interacción, así como la antinomia proximidad y distancia.

El ámbito de trabajo de la Sra. Maier ha cambiado mucho en estos últimos años, debido al tratamiento mediático de los casos de abuso y maltrato. En el contexto de la prevención y protección de la infancia se discute y redefine ahora el concepto de ayuda temprana (Bundesinitiative Frühe Hilfen, 2014). Estamos, pues, ante un momento de cambio de la autoconciencia de la profesión.

Los sistemas de intervención temprana son regionales y locales. Se encuentran en la interfaz entre las normativas sobre promoción general y educación en la familia (§ 16 SGB VIII) y el refuerzo educativo (§ 27 ff SGB VIII)⁵. El ofrecimiento de ayuda para padres y menores comienza con el embarazo y se proporciona durante los tres primeros años de vida, siendo un elemento central del trabajo socioeducativo. Las posibilidades de desarrollo de niños y padres deben referirse a cuestiones como por ejemplo la ayuda en asuntos prácticos de la vida cotidiana o el fomento de las competencias relacionales y educativas. La percepción y evaluación erróneas de los bebés por parte de los padres conducen a comportamientos muy peculiares y a situaciones de sobre-exigencia que pueden fácilmente derivar en conflictos violentos (Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V., 2014). El trabajo preven-

4. Estos ensayos sobre la práctica los redactan cada semestre los estudiantes. El tema está previamente establecido y es el mismo para todos en el semestre correspondiente. Estos ensayos constituyen un nexo entre la teoría y la práctica. Han de procurar la conjunción de un tema teórico con un ejemplo de un caso práctico.
5. El ‘Sozialgesetzbuch’ (SGB) es la ley de servicios sociales en Alemania. Específicamente, el SGB VIII regula las ofertas y las prestaciones sociales de la asistencia a los menores, especialmente de las oficinas de protección a los menores.

tivo también significa que, mediante el reconocimiento de hitos relevantes para el peligro del interés superior de los menores (§8a SGB VIII), los educadores sociales tienen el deber legal de actuar, antes de que los menores entren en situación de riesgo. Tales señales son con frecuencia imprecisas, y pueden tal vez apreciarse en la sobrecarga que manifiestan los padres.

Marlen Maier proporciona una definición de profesionalidad basándose en Schütze (1996): acción que combina el conocimiento científico, el conocimiento de la acción y la comprensión del caso. La capacidad de reflexión es por lo tanto fundamental.

La calidad (de los profesionales, nota del autor, S.L.) resulta de la capacidad, las opciones de acción, las oportunidades y la participación de los clientes para crecer (...) Se trata de competencias sociopedagógicas, (por eso) pueden manejar constructivamente las paradojas y los problemas estructurales de la acción entre el individuo, la organización y la sociedad. La calidad de la relación de ayuda con el cliente depende de la actitud y la competencia de quien ayuda (Maier, 2014^a, 6).

Define las antinomias según Hinske y Kutschera como la validez de proposiciones que, sin embargo, manifiestan una incompatibilidad intrínseca (Maier, 2014^b, 2).

A continuación presentamos el caso en su versión original. Lo hacemos con la intención de averiguar cómo la descripción del caso que surge de la praxis socioeducativa constituye un trabajo que puede evolucionar para ampliar el sentido del saber y potenciar la competencia de acción pedagógica.

3.1. Caso: «Doreen Schmidt»

Doreen Schmidt tiene 28 años y comparte domicilio con su ex marido, Jeremy-Pascal, de 35 años. Juntos tienen un hijo de año y medio que se llama Justin. Se conoce poco del padre, se deja ver de vez en cuando en las fiestas de la Escuela Infantil. Doreen ha explicitado en una entrevista de orientación con su educadora que tiene bulimia y que Justin come todo lo que quiere. Ella dice: «Vivo en un miedo permanente de que Justin pase hambre». Justin come excesivamente para su edad. Las educadoras deben «frenarle» de vez en cuando. Ellas dicen: «Se atiborra de comer todo lo que tiene en el plato. Justin come más que una persona adulta». En la reunión en que se trabaja el caso anónimamente, como caso clínico (con la psicóloga, la doctora y la trabajadora social), la educadora busca consejo para abordar el problema. La trabajadora social es también responsable de la ayuda familiar y advierte rápidamente que se trata del caso de Doreen y por eso lo pone en conocimiento de la Oficina de Juventud. Unos días más tarde Doreen recibe un escrito de la Oficina de Juventud sobre el peligro para el interés superior del menor y se queda completamente desconcertada. Cuando la Sra. Wiegand realiza la visita semanal a su familia, la Sra. Schmidt le habla de este escrito. La Sra. Wiegand se la queda mirando y no le puede ofrecer respuesta alguna (Maier, 2014^a, 10 y ss.).

Marlen Maier presenta un caso complejo: una primera descripción nos aproxima a la pequeña familia Schmidt. La madre, Doreen, de 28 años, que vive junto con su ex marido Jeremy-Pascal, de 35, y el hijo de ambos, Justin, de año y medio, en la misma vivienda. Justin va a la Escuela Infantil. Conforme al contrato con dicha escuela de educación y orientación, Doreen se dirige a la educadora en busca de consejo sobre un problema de alimentación en la familia: Doreen le ha contado a la educadora que padece bulimia. En relación con la enfermedad, le manifiesta la preocupación de no alimentar correctamente a su hijo. La educadora se añade al caso mediante la incorporación de una segunda perspectiva: a su juicio, Justin come demasiado para su edad, de forma descontrolada, de modo que las educadoras deben de intervenir para ponerle freno. La educadora aprovecha el marco de una reunión anónima en el Centro de Protección a la Infancia para abordar el caso. Aquí es donde tiene lugar un tercer cambio de perspectiva: en esta reunión participan tanto la doctora como la coordinadora de la ayuda temprana, y junto a ellas la estudiante de educación social, Sra. Maier, la educadora y una trabajadora social que, como se revela más adelante, es también la responsable de la ayuda familiar a la familia Schmidt. En su rol como responsable de la ayuda familiar, la educadora social, Sra. Wiegand —y aquí se abre el siguiente cambio de perspectiva—, que ha obtenido información sobre la bulimia de la Sra. Schmidt en el marco de una reunión anónima, se dirige a la instancia legal, la Oficina de Juventud. La trabajadora especializada en dicha instancia toma nota de esto según el artículo § 8a SGB VIII e informa a la Sra. Schmidt por correo sobre el riesgo de protección de su hijo Justin (tal vez de forma expeditiva o no, el contenido del escrito no se especifica claramente).

La Sra. Maier somete su ejercicio al escrutinio de las antinomias de Helsper. Estas se aplican aquí al campo de acción profesional de la ayuda temprana, para la cual las antinomias organización e interacción, así como la autonomía y coacción, se muestran especialmente relevantes para la formación de su competencia de acción profesional en este contexto específico de la práctica.

3.2. Análisis del caso según Helsper

Resulta claro en el caso que la *antinomia entre la organización y la interacción* en la ayuda temprana está muy presente. Por una parte, las familias deben convencerse de la oferta de ayuda mientras que por otra está siempre latente la presión del contrato de protección del Estado. Por lo que toca a una ponderación errónea del conocimiento de la acción, una «conducta descualificada en un caso de protección del riesgo temprano puede dañar el acceso a la familia y malograr la posibilidad de una ayuda apropiada» (Maier, 2014^b, 4). La acción profesional para Maier incluye, con la ayuda del «conocimiento científico» (cf. capítulo 3.0) disponer «del conocimiento especializado en cuestión apropiado a las distintas formas de riesgo infantil, para la efectividad de la ayuda así como para una protección del riesgo fundamentada» (Maier, 2014^b, 4). En la interpretación del caso se delimita la comprensión profesional de la

trabajadora social, que parece no tener la competencia de acción reflexiva o una comprensión más detenida del caso. La Sra. Wiegand, la trabajadora social, no debe embarcarse en la interacción con la cliente, ya que finalmente opta por dirigirse a la organización de la Oficina de Juventud. El proceso interactivo concretó con procesos de negociación comunicativa y con una estructura de acción pedagógica no tecnologizable es reemplazado por estructuras organizativas rutinizadas: en última instancia, mediante la carga de la Oficina de Juventud, sin que haya mediado previamente interacción alguna.

Otra antinomia basada en el caso es la de la *organización e interacción*. El centro de padres y menores en el que trabajan la estudiante y, en parte, la trabajadora social, distinto a la Oficina de Juventud, no tiene función explícita de control alguna. Las condiciones del centro aparentan que la acción profesional, ante la sospecha de riesgo para el interés superior del menor, puede y debe cautelosamente mantener el silencio en favor de los padres. Esto es algo que la trabajadora social no consigue. La «sesión de caso anónima» no respeta el principio que la define. La educadora social se comporta en función de su rol como responsable de la ayuda familiar: transmite la información, que ha recibido como educadora social en el marco de una reunión anónima, a la persona responsable de la familia Schmidt en la Oficina de Juventud.

La antinomia entre la *autonomía y la coacción* se desplaza manifiestamente en favor de la coacción. La trabajadora social parece privar de cualquier tipo de autonomía a su cliente: en el momento en que «cae en la cuenta» y «advierte» de qué cliente trata la sesión anónima, le resulta claro a la Sra. Schmidt la negación de la asunción de responsabilidad, situándose casi en el extremo de una expropiación pedagógica.

También la antinomia de la *proximidad y la distancia* se da en el caso de la Sra. Schmidt. La Sra. Maier indica que el resultado de una actitud pedagógica tendría que ir parejo con la confianza en lo positivo de la proximidad (Maier, 2014^b, 8). La Sra. Wiegand parece haber ocupado una «distancia igualadora y conformadora del rol» (Helsper, 2014, 26) negativa para la Sra. Schmidt. Esta actitud conduce por una parte a la cliente a una decepción en torno a y sobre la interacción pedagógica: la Sra. Schmidt está «totalmente desconcertada» por la carta, así como por las medidas adoptadas por la educadora social.

Para la Sra. Maier es importante, en el marco de su competencia de acción profesional, tener en cuenta las paradojas de la acción en los campos de tensión de ayudante, cliente y organización y no dejarse arrastrar por una perspectiva unilateral. «Esto sucede principalmente mediante una actitud reflexiva (...). Quien ayuda se sitúa ante el reto de hacer algo, sin una base de conocimiento monopolizable pero también con el deber de equilibrar las circunstancias divergentes, lo que no resulta lógico, pero que en la práctica puede y debe sin embargo contribuir al bienestar» (Maier, 2014^a, 12). En tanto que realidad y deseo para una acción profesional propia en el ámbito de la ayuda temprana, la Sra. Maier trata otro punto nuclear como educadora social en su caso:

Si alguien debe pasar por alto el sistema de ayuda infantil y juvenil, para acompañar y potenciar a los padres, menores y jóvenes mediante el acompañamiento y la capacidad de autocontrol; en lugar de adoptar una posición observadora y estigmatizadora de control ajeno, tendría que aprovecharse una buena porción de la protección a la infancia. Aquí debería también tener cabida la cuestión fundamental de si se prepara a la gente para el embarazo y el nacimiento y la crianza con esta ayuda (Maier, 2014^a, 13).

3.3. Análisis del caso según Schütze

1. La trabajadora social parece asumir que en la «sesión anónima» el caso se puede subsumir bajo una *tipificación categórica genérica*, adoptando la forma de una información legal-burocrática en lugar de otra posibilidad, la de una información útil en el curso de su trabajo de ayuda familiar. Cabe preguntarse cómo la afirmación de la educadora ha encontrado *acuerdo* mediante la educadora social en el mundo de la cliente. Es como si la narración de la educadora se sumara a una situación que la Sra. Wiegand ha interpretado, como ayudante familiar, reforzando sus sospechas y haciendo partícipe de esta información a la Oficina de Juventud. Según Schütze, la formación sería una estrategia que se adapta al caso en su circunstancia específica y que a la vez puede fundamentarse teóricamente, sin considerar el «problema» de la sesión anónima ni el daño inferido a la obligación del secreto profesional. Esto habría supuesto una exaltación de la duda sobre las estrategias de afrontamiento.
2. *Pronóstico sobre los procesos sociales y biográficos del desarrollo del caso sobre un fundamento empírico precario*: la trabajadora social, Sra. Wiegand, da un paso que supone una medida drástica, la traslación de la información a la trabajadora responsable de la Oficina de Juventud, imposibilitando así cualquier otra dinámica de solución: la Sra. Schmidt recibe un escrito relativo al interés superior del menor.
3. En el ámbito de la ayuda temprana, las trabajadoras sociales corren con frecuencia el riesgo de una *espera* demasiado larga. La Sra. Wiegand parece concentrarse en los daños sociales, biográficos y para la salud que podría ocasionarle a Justin un compás de espera, de mayor consideración que el perjuicio de saltarse el secreto profesional. Parece que informa directamente a la Oficina de Juventud. De resultados de la intervención inmediata, no hay una valoración de la «nueva»(!) información con la madre para la conservación de la autonomía personal por parte de la cliente y la comprobación de si la cliente cuenta con suficiente fuerza para resolver la situación por sí misma; sino que se articula una intervención organizativa disciplinadora de carácter burocrático directamente. «La conducta descualificada de enjuiciar el riesgo demasiado pronto (puede) destruir el acceso a la familia y dañar las posibilidades de ayuda apropiada» (Maier, 2014^b, 4).
4. La trabajadora social debe, para poder ayudar en este caso particular, hacer uso de su *mayor información*, de su conocimiento profesional, así como

del fondo que le proporciona su experiencia. Para evitar una estrategia de actuación tecnocrático-esquemática tiene sentido que la Sra. Schmidt sea partícipe de la información y pueda replicar en pro de la posibilidad de corregirse. ¿Puede que la Sra. Schmidt esté en terapia o buscando una ayuda terapéutica? La trabajadora social se encuentra en una posición en este caso «adoptando la actitud de quien tiene una información apropiada como la única agente capaz de abordar el caso (...) (tiene) a la cliente bajo tutela» (Nagel, 1994, 199).

5. A causa de la complejidad de la situación individual y de la impredecibilidad, que la nueva información encierra, se esconden otras opciones. La Sra. Wiegend hace circular «la información nueva». La trabajadora social limita la *libertad de decisión de su cliente*, posible hasta este momento, mediante la privación de su autonomía y de su capacidad de autogobierno biográfico. Maneja los procesos de control masivos de las altas instancias estatales, desde la perspectiva de la *seguridad de la regulación profesional*. Esto parece dar lugar a la designación de una carrera institucional de la Sra. Schmidt a consecuencia de la acción de la trabajadora social, que deviene en su previsible subordinación a las instancias de control social.
6. *Integralidad biográfica del desarrollo del caso y especialización experta*: la trabajadora social esconde la percepción de conjunto de la biografía de la cliente en favor de un análisis parcial, de modo que se evita que se pueda considerar cualquier otra posible información, como si la bulimia es un síntoma de enfermedad, que requiere de una intervención. No se da ninguna «perspectiva teórica socioeducativa distanciada (...) sobre esta problemática» (Nagel 1994: 202).
7. La trabajadora social no toma medidas desde la ayuda a la autoayuda. Se obstaculiza el establecimiento de nuevas o consiguientes posibilidades de acción, que podrían adoptar la forma de una *ilusión ejemplarizante*. El camino adoptado ilustra el *riesgo de volver dependiente a la cliente*, de llevarle a una posible parálisis del potencial que encierra de autonomía sustancial.

3.4. La formación de una competencia de acción profesional: anotaciones al seminario «profesionalidad pedagógica» y al análisis del caso

Llega por fin el momento de responder a la pregunta planteada al principio, sobre si el modelo dual da lugar a posibilidades particulares de formación de la competencia de acción profesional y si el acompañamiento en paralelo permite la fundamentación científica que facilite y suavice el ‘choque con la práctica’.

En el marco del seminario «profesionalidad pedagógica» y del análisis de caso las representaciones idealizadas de la práctica y de la acción son cuestionadas y deconstruidas recurrentemente, como sucede con Marlen Maier. Éste, junto a otros seminarios, ofrece en este contexto la elaboración escrita de un marco mediante el cual vincular casos concretos de teoría y práctica. Diversos

ejemplos de las instituciones donde realizan sus prácticas los estudiantes se presentan y clarifican, para que la «constelación de crítica» de la diferencia entre teoría y práctica se repita en cada uno de los casos así como permita abordar también el potencial de error en cada nueva ocasión. Las paradojas de acción y las antinomias fundamentales han de conocerse y trabajarse reflexivamente. Sólo de este modo puede alcanzarse la competencia de acción profesional y sólo así se aborda la práctica de la educación social, mediante casos individuales que cumplen con su función de ayuda. Éste ha sido también el caso con el ejemplo de la Sra. Maier. La complejidad y ambivalencia de la práctica puede resultar irritante, también en el contexto de una competencia de acción profesional en formación. Hay que permitirse el trabajo de reflexión para acumular saber y reflexión. La competencia de acción profesional sólo puede por lo tanto dar lugar a la apropiación del conocimiento en torno a la reflexión sobre los fundamentos teóricos científicos. La integración relativa al análisis de los casos y —tanto como resulte posible— de su interpretación en el seminario

promueve (...) dramáticamente la mirada sobre el caso, que ha tenido que trabajarse. Además acrecienta considerablemente la sensibilidad ante los problemas y oportunidades de la acción. Y naturalmente proporciona un análisis científico del caso (...) en comparación con otros análisis de casos para una profundización en la comprensión general de la constelación de problemas (Schütze 1993; 218).

Tanto con Helsper como con Schütze, se pueden formar claramente diferencias reconocibles y características a tono con la acción profesional. Ambos inciden en la necesidad del establecimiento de las profesiones como consecuencia de los procesos de modernización social. Helsper incrusta las antinomias en la profesión misma. Esta es una característica específica de la acción profesional, la existencia de las antinomias y de las paradojas. También ambos se mueven en unas circunstancias no estandarizables y contradictorias de la acción (socio)pedagógica. Ambos explicitan sus análisis en un sentido en que las condiciones administrativas de los marcos institucionales y organizativos no pueden dominar. La Sra. Wiegand no se orienta a la autonomía de la práctica vital de su cliente, sino que sitúa las condiciones laborales funcionales así como la organización de la conducta burocrática por encima del primado de la lógica de la ayuda terapéutica y la reflexión profesional. Los estándares para la evaluación de las medidas proporcionan el marco de referencia del servicio de ayuda. La Sra. Maier trabaja para su propia competencia de acción profesional contrariamente a la importancia que le otorga la Sra. Wiegand: la trabajadora social debe hacer todo lo posible, en el marco de las antinomias dadas en las opciones de acción y posibilidades de participación que permitan la promoción de su cliente (Maier, 2014^b, 2).

Al igual que con el análisis basado en las antinomias de Helsper, con las paradojas de Schütze se produce un desplazamiento visible en favor del primado de los procesos de regulación burocrática. Las paradojas de Schütze

ofrecen la posibilidad, más incluso que con el análisis de las antinomias, de adoptar una duda reflexiva sobre la actitud profesional así como la exploración del cerciorarse de uno mismo. Bajo el empleo de la perspectiva del interaccionismo simbólico puede adquirir mejor significado la tensión entre la orientación profesional y biográfica.

El análisis de los ejemplos conlleva la pregunta de si desde una perspectiva didáctica puede 'guiarse' mejor a los estudiantes, es decir, que mediante la presentación de las teorías en el contexto del seminario se puede fortalecer y hacer hincapié que otro trasfondo resulta también plausible sobre el cual poder trabajar los conceptos. También se hubiera podido recurrir al empleo de otras teorías. En Alemania, junto al concepto teórico-profesional de Schütze, se encuentra el modelo profesional teórico-estructural de la relevancia de Oermann. Para las estudiantes referidas anteriormente, que trabajan en el ámbito de la ayuda juvenil, se encuentran también las reformulaciones teóricas potentes sobre los conceptos profesionales o también el «doble mandato» de Böhnisch y Lösch (1979). El carácter constitutivo de la tensión entre la ayuda y el control deviene en el dilema principal. Este es nuevamente otro principio como los de Schütze, que han esculpido más paradojas y características estructurales sobre la acción profesional.

Esta relación pone de manifiesto que los distintos conceptos de acción profesional no son mutuamente excluyentes, sino complementarios. Las debilidades específicas pueden compensarse mediante otros conceptos. La formación de la competencia de acción profesional promueve según esto una perspectiva multiparadigmática e integrativa de métodos, por la que encuentran igualmente su lugar las dimensiones estructurales, comunicativas, interpretativas y reflexivas de la acción profesional. Es posible potenciar estos aspectos en el seminario. La pregunta es, pues, qué conceptos en el sentido de las teorías, métodos e instrumentos y qué puestos de trabajo profesional y de qué modo resultan fértiles. Los resultados teóricos que se consiguen con el análisis de casos capacitan a los estudiantes a conectar su reserva de conocimientos preexistentes con la praxis.

4. El Grado dual en Educación Social: ¡un lugar de aprendizaje para la formación de la competencia de acción sociopedagógica profesional!

Como conclusión se puede decir que el sistema dual de formación profesional en Alemania tiene una larga tradición. Desde hace treinta años aproximadamente este modelo se ha trasladado a la formación dual a las instituciones universitarias como también a las *Berufsakademien*. En estos grados duales, como por ejemplo en el Grado presentado aquí, se persigue la educación en paralelo en una empresa y en una institución de educación superior. Como hemos explicado, una idea crucial en el Grado de Educación Social en la *Berufsakademie* como Grado dual en el modelo de semana partida era que se podía mejorar la transferencia entre teoría y práctica, respectivamente entre estudiantes y profesionales, así como en un sentido más amplio, el estudio sería

capaz de reducir en gran medida el escepticismo sobre la teoría (Spatschek, 1999, 212). Para la reivindicación de muchos estudiantes de Educación Social de una referencia mayor a la práctica, relativa al empleo y a la aplicación del conocimiento científico (Dewe, 2009), a partir de la praxis experimentada por contraposición al modelo de transmisión del conocimiento tradicional, la comunicación de los conocimientos científicos (Harmsen, 2014, 93) que ofrece el modelo dual presenta la opción de dos días de teoría y tres días de práctica verdadera cada semana.

En suma, como se evidencia en el ejemplo este Grado dual puede amortiguar el choque de la formación teórica con la praxis. A manera de conclusión, en relación con la pregunta planteada al inicio del artículo, se evidencia un acompañamiento en paralelo a la teoría y la práctica que permite la fundamentación científica y que facilita y suaviza el choque con la práctica, lo cual resulta evaluado de manera positiva. Adicionalmente, en el caso mostrado de la Sra. Maier se puede observar que este modelo da lugar a posibilidades particulares de formación de la competencia de acción profesional, como por ejemplo a la autoreflexión, ya que en este caso en particular se evidencia que dicha persona ha podido utilizar por si misma el saber profesional por medio de la praxis y a partir de los principios básicos de la teoría. Los estudiantes, como lo hemos mostrado partiendo de este caso práctico, en relación a la teoría, pueden desarrollar la competencia de acción sociopedagógica profesional no sólo a partir de conocimientos científicos sino también a partir del conocimiento derivado de la práctica vivida. El educador social se representa como un actor profesional formado científicamente, y esto se ha mostrado apropiadamente con el ejemplo de la estudiante, en donde el valor añadido de la reflexión supera el conocimiento erróneo al que puede conducir la práctica laboral ceñida a procesos sociales. Adicionalmente, en los seminarios también se instruye y practica la capacidad de establecer relaciones reflexivas entre el conocimiento científico y las perspectivas desacostumbradas, así como se consigue proporcionar explicaciones fundamentadas y opciones de valoración alternativas, como instrumentos para dar lugar a una competencia de acción profesional de mayor relevancia. Por consiguiente, la orientación a la práctica reforzada en el Grado de este modo puede fundamentar un vínculo más estrecho entre la teoría y la práctica y facilitar posibilidades específicas para la formación de la competencia de acción profesional.

Referencias bibliográficas

BARGEL, T. (2012). «Bedeutung von Praxisbezügen im Studium». En: W. SCHUBARTH (ed.). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* Wiesbaden: Springer, 37-46.

BECKER-LENZ, R.; BUSSE, S.; EHLERT, G. y MÜLLER-HERMANN, S. (2012). «Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit». En: R. BECKER-LENZ; BUSSE, S.; EHLERT, G. y MÜLLER-HERMANN, S. (eds.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 9-31.

BÖHNISCH, L. y LÖSCH, H. (1979). «Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination». En: H.-U. OTTO y S. SCHNEIDER (eds.). *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Band II. Neuwied. Berlín: Luchterhand, 21-40.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER KINDERSCHUTZ-ZENTREN e.V. (2014). *Frühe Hilfen bei den Kinderschutz-Zentren*. Köln. <<http://www.kinderschutz-zentren.org/index.php?t=page&a=v&i=51535>>. [Consulta: 11 septiembre 2014].

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2003). *Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Bonn. <<http://www.blk-bonn.de/materialien.htm>>. [Consulta: 11 septiembre 2014].

BUSSE, S. y EHLERT, G. (2012). «Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium». En: R. BECKER-LENZ; S. BUSSE; G. EHLERT y S. MÜLLER-HERMANN (eds.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 85-110.

DELLER, U. y BRAKE, R. (2014). *Soziale Arbeit. Grundlagen für Theorie und Praxis*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

DEWE, B. (2009). «Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit». En: A. RIEGLER; S. HOJNÍK y K. POSDE (eds.). *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, 47-64.

DEWE, B. y OTTO, H.-U. (2011). «Profession». En: H.-U. OTTO y H. THIERSCH (eds.). *Handbuch Soziale Arbeit*. Munich, Basel: Ernst Reinhardt, 1131-1142.

HARMSEN, T. (2004). *Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

— (2014). *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer.

HELSPER, W. (1999). «Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortung». En: A. COMBE y W. HELSPER (eds.) (3)1999). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 501-569.

— (2010). «Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne». En: H.-H. KRÜGER y W. HELSPER. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 15-34.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004). *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)*. Bonn. <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Berufsakademien.pdf>. [Consulta: 11 septiembre 2014].

LAMBERS, H. (2013). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

LÜDERS, C. (1989). *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

NAGEL, N. (1997). *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen: Leske und Budrich.

NATIONALES ZENTRUM FRÜHE HILFEN (2014). *Was sind Frühe Hilfen?* Berlín. <<http://www.fruehehilfen.de/fruehe-hilfen/was-sind-fruehe-hilfen/>>. [Consulta: 11 septiembre 2014].

PFADENHAUER, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.

PFADENHAUER, M. y SCHEFFER, T. (2009). *Profession, Habitus und Wandel*. Frankfurt am Main: Lang.

SCHALLBERGER, P. (2012). «Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kurзорische Überlegungen». En: R. BECKER-LENZ; S. BUSSE; G. EHLCRT y S. MÜLLER-HERMANN (eds.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 69-84.

SCHRÖDER, H. (2010). «Was sollen sie können? - Die aktuelle Fachdebatte über Kompetenzen von Fachkräften mit Bachelor- und Masterabschlüssen in der Kinder- und Jugendhilfe». *Soziale Passagen*, 2, 135-142.

SCHÜTZE, F. (1984). «Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. Versuch einer systematischen Überlegung». En: N. LIPPENMAIER (ed.). Beiträge zur Supervision. Kassel: o.V., 276-389.

— (1992). «Sozialarbeit als 'bescheidene' Profession». En: B. DEWE; W. FERCHHOFF y F.-O. RADTKE (eds.). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske und Budrich, 132-170.

— (1993). «Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit». En: T. RAUSCHENBACH; F. ORTMANN y M.-E. KARSTEN (eds.). *Der sozialpädagogische Blick*. Weinheim und München: Juventa, 191-221.

— (1997). «Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit». En: G. JAKOB (eds.). *Rekonstruktive Sozialpädagogik - Zum Verhältnis von qualitativer Sozialforschung und pädagogischem Handeln*. Weinheim, München: Juventa, 39-60.

— (1999). «Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns». En: A. COMBE y W. HELSPER (eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 182-275.

— (2000). «Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß», Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs-, *Sozialforschung* 1, 1, 49-96. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>>.

THOLE, W. (2010). «Die Soziale Arbeit - Theorie, Praxis, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung». En: W. THOLE (ed.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag, 19-70.