

Servicios sociales y Política social

Aprendizaje y
Formación (II)

Coordinadora de la Revista:

Paula Barros Castro

Comité Editorial:

Montserrat Bacardit i Busquet
Natividad de la Red Vega
Gustavo García Herrero
Trinitat Gregori Monzó
Pilar Pando Lobo
Manuel Martín García

El Comité Editorial no se identifica necesariamente con el contenido de los artículos publicados.

Edita:

Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

Junta de Gobierno:

Presidenta: Ana M. Aguilar Manjón
Vicepresidenta 1^a: Marta Llobet Estany
Vicepresidenta 2^a: Montserrat Grisó Ginés
Secretario: Ángel Luis Maroto Sáez

Tesorera: Rosa García Sedano
Vocales: Nieves Gascón Navarro, Manuel Martín García, Caterina J. Massuti Sureda, Juan L. Moreno Millán, Pilar Pando Lobo, Isabel Rodríguez Cañas.

Administración, Redacción,
Suscripción y Venta:

Avda. Reina Victoria, 37 - 2º centro. 28013 Madrid.
Tel: 91 541 57 76/77. Fax: 91 535 33 77.

E-mail: consejo@cgtrabajosocial.es
www.cgtrabajosocial.es

Horario: de Lunes a Viernes de 9:00 a 14:00.

Imprime:

C&M Artes Gráficas.

3^{er} trimestre 2005

ISSN: 1130-7633
Dep. Legal M-16020-1984

Sumario

Editorial

Dossier: Aprendizaje y Formación (II)

Planteamiento actual de la formación en Trabajo Social en España.

Octavio Vázquez Aguado 9

La formación permanente: camino con retorno eficiente.

Dolors Colom Masfret 23

La supervisión educativa en Trabajo Social: un encuentro de valores.

Irene de Vicente Zueras 45

Elementos fundamentales para el aprendizaje del pensamiento social.

Joan Fortuny Boladeras 57

El papel de la organización colegial en la formación de los trabajadores sociales.

Manuel Gil Parejo 75

Sección libre

Investigación sobre un nuevo Método de Supervisión Profesional: Las Constelaciones en Trabajo Social.

Francisco Gómez Gómez 101

De interés profesional

Una profesión para la democracia:
Cambios y Permanencias del Trabajo Social en España (1975-2000).

Milagros Brezmes Nieto 129

Trabajo Social y Trabajo Educativo: Una propuesta integradora.

M^a Luisa Blanco Roca 151

Comentario de libros

De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Interaccionismo Simbólico y Trabajo Social.

Cármel Barranco Expósito 173

Género e intervención social.
Convergencias y sentidos.

Natividad de la Red Vega 177

Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades.

Julia Masip 179

Tal y como les informabamos en el número 68, y con el ánimo de contribuir a la difícil tarea del bienestar de Europa, presentamos este segundo número de la Revista sobre aprendizaje y formación.

Aprendizaje y Formación en la Universidad:

Estos dos conceptos los podemos definir como: aprendizaje y adquisición de conocimientos. Formación, preparación para el desarrollo de la profesión.

En una sociedad en constante cambio y evolución es necesaria la continua actualización en conocimientos y formación para intervenir en las realidades de cada momento.

El Trabajo Social, que tiene su nacimiento en el siglo XIX en Europa y EEUU como práctica social para dar respuesta a los problemas derivados de la nueva etapa de la industrialización, incorporó el rol de profesión a principios de siglo XX, tomando conceptos y teorías propias y también de otras disciplinas.

El 17 de enero de 2001, el Comité de Ministros del Consejo de Europa, en relación al Trabajo Social, proclamó para todos los estados miembros las siguientes recomendaciones:

"El trabajo social promueve el bienestar, individual, de grupo y comunitario, facilita la cohesión social en períodos de cambio y da soporte y protección a los miembros más vulnerables de la comunidad, trabajando conjuntamente con las personas, instituciones y profesionales.

Para algunas personas las situaciones de conflicto o cambio, afectan la capacidad de autonomía y autosuficiencia y necesitan, ayuda, orientación, asistencia, soporte y/o protección.

Los trabajadores sociales dan respuesta a estas necesidades. Realizan una contribución esencial a la promoción y la cohesión social, tanto a través de un trabajo preventivo, como dando respuesta a los problemas sociales. El trabajo social es por tanto, una inversión para el futuro bienestar de Europa"

España y los países miembros de la UE., a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, se comprometen a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior Convergente. Esto supone una transformación del mundo académico docente y del desarrollo profesional.

La organización Universitaria, supone ciclos académicos homogéneos con estructura similar para todas las titulaciones, con un primer nivel de *Grado* que capacita para el ejercicio profesional, un segundo nivel *Postgrado* y el *Doctorado*.

La Universidad Española en estos momentos está definiendo el mapa de titulaciones y perfiles profesionales, con el objetivo de la implantación académica con la agenda puesta en el año 2010.

La nueva estructura Universitaria conlleva a la profesión del trabajo social, conseguir el incremento de formación académica, largamente solicitado por los Diplomados y Colectivos Profesionales del trabajo social. Permitiendo, además, la libre circulación de estudiantes en formación y también de profesionales en todo el territorio de la Unión Europea.

En la sociedad del siglo XX, el compromiso social de la profesión es cada día más complejo: los cambios sociales, el envejecimiento de la población, los nuevos modelos de familia, la inmigración, las disminuciones e incapacidades, la economía, la evolución de las políticas sociales, los sistemas de protección social y la financiación de los servicios sociales. Todo ello es un desafío que requiere

de profesionales preparados para dar respuestas validas y eficaces.

La revista desea ser un instrumento que aporte elementos de reflexión y debate a los lectores, con el ánimo de contribuir a hacer realidad, que la profesión del trabajo social sea una *"inversión para el futuro bienestar de Europa"*.

Dossier



Aprendizaje y Formación (II)

Planteamiento actual de la formación en Trabajo Social en España

Octavio Vázquez Aguado. DTS. Doctor en Psicopedagogía. Prof. Univ. de Huelva.

En la actualidad, los desafíos a los que se enfrenta la formación en Trabajo Social en España no son ajenos y diferentes a los que afectan al conjunto de las demás titulaciones que se ofertan en la universidad española. Quisiéramos resaltar esta obviedad en la medida que es un indicador de la integración y normalización de los estudios de Trabajo Social en nuestro país. Frente a otras épocas pasadas de cambio, donde la formación en Trabajo Social estaba fuera de la universidad, en estos momentos, con las peculiaridades y matices que presenta nuestra realidad y a los que aludiremos en este trabajo, los retos a los que nos enfrentamos no son muy diferentes a los del resto de titulaciones universitarias.

Este planteamiento actual viene definido por un conjunto de importantes cambios que afectan a la totalidad de la universidad española. Para nosotros, los principales giran en torno a:

- Cambios en el contexto, donde el más importante de ellos tiene que ver con las variaciones en los perfiles sociodemográficos que afectan al número y tipo de alumnos universitarios así como la generalización de nuevas titulaciones y universidades.
- Cambios legislativos derivados de la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Universidades¹ (sistemas de habilitación del profesorado, homologación y

acreditación de las titulaciones...).

- Finalmente, el Espacio Europeo de Educación Superior y todas las transformaciones que implicará su implantación: nuevo mapa de titulaciones, nueva organización de las mismas (títulos de grado y postgrado: master y doctorado), el suplemento europeo al título, el sistema europeo de créditos ECTS y sus repercusiones sobre la organización y metodología docente.

Toda esta dinámica de cambios afecta e implica al Trabajo Social como venimos diciendo. Ahora bien, ¿cómo se abordan desde el ámbito formativo del Trabajo Social?

Cambios en el contexto

Desde mitad de los años 90, la universidad española ha experimentado un descenso paulatino pero continuado de alumnos. De hecho, los alumnos matriculados en las diferentes licenciaturas y diplomaturas han pasado de 1.148.259 en el curso 95/96 a 1.091.294². Si bien el descenso no es muy importante cuantitativamente, hay que enmarcarlo en un proceso histórico de

Notas

1. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, publicada en el BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2001. Algunas de las modificaciones que se produzcan en la misma podrían alterar la naturaleza de las reflexiones aquí expuestas. Cambios que, probablemente, tendrán lugar en el año 2006.

2. Según datos recogidos por Marta Llobet para el libro blanco del Título de Grado en Trabajo Social financiado por la ANECA.

creación de un número importante de universidades nuevas en España³. Ello ha conllevado que las universidades se vean abocadas a desarrollar estrategias de calidad, cuando no de puro marketing, para captar nuevos alumnos que, además, se reparten de manera muy desigual entre las diferentes titulaciones. En este contexto, la titulación de Trabajo Social ha enfrentado de manera satisfactoria el descenso del número de alumnos. De hecho, como Llobet nos indica, en 21 de las 32 universidades donde se imparte la titulación es todavía mayor la demanda de estudiantes que la oferta de plazas ofrecida por las universidades.

Sin embargo, los centros docentes donde se imparte la titulación han cambiado de manera significativa. Podemos decir que prácticamente el proceso de integración en la universidad ha finalizado puesto que son muy pocas las universidades donde se desarrollan los estudios de Trabajo Social que lo hacen a través de un centro adscrito y no integrado. Asimismo, gran parte de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social han desaparecido y la titulación se ha integrado o en una facultad o en otro centro universitario donde no es la única titulación. Este cambio ha trasladado el centro de gravedad respecto al Trabajo Social de las Escuelas Universitarias a las Áreas de Conocimiento y Departamentos de Trabajo Social de las diferentes universidades. Ha supuesto también una consolidación importante de los profesores del área de conocimiento aunque en los

niveles más inferiores (titulares de escuela universitaria) de la carrera docente⁴.

Otro elemento que nos parece novedoso en este contexto de cambios estructurales es el referido a la aparición de nuevas titulaciones que intervienen en el mismo espacio del Trabajo Social. Las titulaciones se han desarrollado tanto en el ámbito universitario (Educación Social) como en la formación profesional de grado superior (Técnicos en Integración Social y Técnicos de Animación Sociocultural). También es novedoso el desarrollo y la especialización de perfiles profesionales ligados tradicionalmente al Trabajo Social como puede ser la mediación social y la resolución de conflictos. Ante estas nuevas realidades dos han sido las estrategias generales que se ha adoptado en el seno del Trabajo Social: por un lado, ha habido una reacción defensiva pero, por otro, todos estos cambios suponen nuevos desafíos y nuevas realidades en las que Trabajo Social puede y debe desarrollar un papel importante y destacado. Me estoy refiriendo tanto al desarrollo de titulaciones conjuntas⁵ como a la expansión del área de conocimiento en otras titulaciones y, por tanto, no limitada a impartir docencia en la Diplomatura de Trabajo Social. En cuanto a las titulaciones de formación profesional superior, quisiera llamar la atención sobre las experiencias que se están realizando en Andalucía y Cataluña para convalidar créditos de formación de los ciclos superiores formativos por créditos de los planes de estudios de Trabajo Social.

Dinámica de cambios legales

Con la aplicación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) numerosos e importantes cambios se están introduciendo en las universidades españolas. Provisionales en la medida que esta ley será sometida a revisión en los próximos días. De todos ellos, nos referiremos especialmente a dos: uno que afecta al profesorado, tanto en el desarrollo de los procesos de habilitación como las nuevas figuras contractuales de profesorado. El segundo versa sobre la homologación y acreditación de los planes de estudio y de las titulaciones. Ambos procesos tienen una gran importancia y, aunque el primero de ellos ha sido puesto en cuestión y es probable su modificación por el actual gobierno, el segundo no parece que haya sido cuestionado seriamente y, sin embargo, introduce nuevas dinámicas que transformarán la realidad universitaria.

En cuanto al profesorado, las novedades que introduce la LOU son, a nuestro juicio, dos principalmente: las nuevas figuras de profesorado contratado y el proceso de habilitación nacional. Los profesores de Trabajo Social, obviamente, se ven afectados por ambos.

Las nuevas figuras de profesorado contratado establecen el acceso a la carrera docente al margen de lo que la normativa autonómica establezca para su territorio de influencia. Estas figuras son las

siguientes: ayudantes, ayudantes doctores, colaboradores, contratados doctores y asociados. Todas ellas van a asociadas a una serie de requisitos que, salvo para el caso de los profesores colaboradores y los asociados, requieren como mínimo el grado de licenciado (ayudante) en proceso de formación investigadora y de doctor para las demás figuras. Estas figuras conllevarían que en el Área de Trabajo Social sólo podríamos contratar profesores colaboradores que hayan obtenido la

3. Por ejemplo, en Andalucía, en los años 90, se han creado cuatro nuevas universidades públicas.

4. Es importante señalar que, al parecer, la figura de los profesores titulares de escuela desaparecerá en un futuro inmediato. Ello plantea el problema de qué sucederá con los actuales profesores de dicha categoría, mayoritaria en el área de conocimiento. Las situaciones son diversas: profesores titulares de escuela que únicamente son diplomados o licenciados; profesores en proceso de doctorarse y profesores titulares de escuela ya doctores. Las alternativas planteadas (el 10 de junio de 2006 el sindicato UGT se reunió con el Secretario de Estado de Universidades para abordar esta cuestión) han sido tres: Integración directa de aquellos titulares de escuela doctores (o que adquiera el grado de doctor) en el cuerpo de Titulares de Universidad. Dos, acreditación a nivel nacional y posterior adscripción automática en la propia plaza. Finalmente, acreditación a nivel nacional automática y posterior adscripción mediante oposición. Cualquiera de las opciones exige que todos los profesores sean doctores.

5. Que no debe limitarse a las realizadas con Educación Social aunque ésta sea la más obvia; ¿por qué no una con Enfermería? ¿O por qué no con Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo para formar especialistas en la gestión de recursos humanos? O, finalmente, ¿por qué no una titulación conjunta con la diplomatura de Administración Pública?

acreditación por la ANECA y profesores asociados a tiempo parcial que provengan del mundo profesional y cuyo contrato será temporal. Qué duda cabe que estas dos figuras son necesarias en nuestro ámbito de conocimiento, especialmente, la del profesor asociado. Pero el desafío consiste en no limitarnos a las mismas, sino contar con otras figuras de profesor contratado que exijirán el desarrollo de investigaciones y doctorados en nuestro ámbito de conocimiento. Éste es, como reafirmaremos a continuación, el desafío más importante que tiene la formación en Trabajo Social en la universidad española en estos momentos.

En cuanto al proceso de habilitación, no merece la pena extenderse en la medida que el mismo será modificado. No obstante, quisiera destacar los siguientes aspectos: el RD 774/2002, de 26 de julio, publicado en el BOE nº 188 de 7 de agosto de 2002, regula el proceso de habilitación nacional para las diferentes plazas de profesores funcionarios. En el artículo 5, apartado a, se establecen los requisitos para la habilitación de las plazas de titulares de escuela universitaria, que es el tipo de plaza más habitual en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Se señala que es posible presentarse a dichas plazas con el título de Diplomado en diferentes titulaciones, entre ellas, la de Trabajo Social. Ésta es una posibilidad que abre las puertas a los diplomados en Trabajo Social en su acceso al funcionariado docente universitario; sin embargo, y esto es lo que queremos resaltar,

el título de Diplomado impide acceder a las restantes plazas de profesor universitario (Titular de universidad, catedrático de escuela universitaria y catedrático de universidad) para las que se exige, entre otros, el título de doctor. También hace imposible el poder formar parte de las comisiones de habilitación nacional por lo que nos vemos obligados a recurrir a áreas afines que, de acuerdo al catálogo elaborado por el Ministerio de Educación, a Trabajo Social le corresponde como área afín Ciencia Política y de la Administración.

En definitiva, lo que queremos plantear es la necesidad imperiosa que observamos en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales de contar con más profesores doctores (pensamos en realidad que todos los profesores funcionarios de la misma deberían serlo) que puedan aspirar a ocupar otro tipo de figuras docentes universitarias. Ello nos beneficiaría no sólo en la composición de los tribunales de habilitación sino, principalmente, nos dotaría de una plena capacidad investigadora imprescindible para el desarrollo de la disciplina de Trabajo Social en el ámbito universitario. Consideramos que es una necesidad imperante poder contar con más profesores doctores en el área de conocimiento con independencia de que se modifique el sistema de habilitación nacional.

Para conseguirlo no podemos esperar a que tengamos el título de grado en marcha y los posibles postgrados. A que reunamos los

300 créditos ECTS que el decreto sobre el postgrado universitario español contempla como requisito para la presentación y posterior realización de las tesis doctorales. Es algo que hay que hacer con la realidad y las posibilidades actuales. Quedan pocos años para la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior y deben ser aprovechados al máximo para lograr el mayor número posible de profesores doctores funcionarios. Como decíamos, es éste el principal desafío al que nos enfrentamos. Es también una necesidad diría que casi imperiosa.

Otro elemento realmente novedoso que introduce el desarrollo de la LOU es el proceso de acreditación y homologación de las titulaciones y de los planes de estudios. Ambas cuestiones están recogidas en los artículos 31 y 35 de la LOU y desarrolladas por el RD 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

La homologación y la acreditación son dos procesos diferentes. Conviene explicarlos para entender su importancia. La homologación, según el artículo 35 de la LOU, la consideramos como una garantía de que todos los estudios universitarios en España responden a unas reglas básicas comunes en cuanto a contenidos, organización y calidad. Para lograr esta garantía es necesario, en primer lugar, que exista una homologación del plan de estudios: es decir, que el Consejo

de Coordinación Universitaria verifique que el contenido del plan de estudios se ajusta a las directrices generales establecidas para dicho título (Art.2, apartado a, RD 49/2004). Los artículos 3 y 4 de este mismo RD, establecen que la Universidad elabore un plan de estudios de la titulación en cuestión, lo remita a la Comunidad Autónoma para que emita un informe sobre la valoración económica de dicho plan, la adecuación del centro a los requisitos establecidos según la normativa vigente y la existencia de medios y recursos adecuados para que la universidad imparta el título. Posteriormente, la universidad deberá remitir el plan de estudios y el informe de la Comunidad Autónoma a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, que lo analizará de acuerdo a las directrices generales existentes y lo remitirá a la subcomisión que corresponda para que eleve, si es pertinente, la procedencia o no de la homologación solicitada. Si en seis meses desde la recepción del documento no se ha recibido respuesta por parte del Consejo de Cooperación Universitaria puede estimarse como positiva la homologación solicitada.

En segundo lugar, dentro del proceso de homologación, debe homologarse el título académico (Art.2, apartado b, RD 49/2004), que equivale al proceso y el acto por el que el gobierno comprueba que el título corresponde a un plan de estudios previamente homologado, que se han cumplido los requisitos sobre medios y recursos adecuados para que la universidad

imparta el título en cuestión. Este proceso(Art. 5 del RD 49/2004) consiste en: cuando el Consejo de Coordinación Universitaria homologa un plan de estudios remite a la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación tal resolución para que ésta inicie el proceso de homologación del título académico. Para ello, debe comprobar que: exista resolución favorable sobre la homologación y que la Comunidad Autónoma haya emitido también informe favorable a la impartición del título por parte de la Universidad en cuestión. Comprobados ambos extremos se eleva al Consejo de Ministros el proyecto de homologación del título académico para que se publique en el Boletín Oficial del Estado. Cuando ello suceda, la comunidad autónoma podrá proceder a autorizar el inicio de tales estudios y la Universidad a expedir los correspondientes títulos.

Como podemos observar, se trata de dos procesos necesarios para que un determinado título tenga validez en todo el territorio nacional. El primero de ellos es de índole "interna", en el seno de la institución universitaria y, el segundo, implica el reconocimiento oficial por parte del Gobierno del título a desarrollar. La homologación, pensada para los planes de estudios nuevos, también será de aplicación en los planes de estudios actuales cuando los mismos modifiquen contenidos comunes formativos incluidos en las directrices generales propias (Art. 6. RD 49/2004).

Pero, a diferencia de la situación que conocemos actualmente, no basta con conseguir la homologación. Transcurridos unos años desde su implantación, las titulaciones universitarias deberán evaluarse y acreditarse. Éste es, a nuestro juicio, uno de los aspectos más novedosos y renovadores del nuevo marco legal universitario español que, además, a diferencia de los procesos de habilitación del profesorado, apenas ha recibido críticas y propuestas de mejora. En efecto, la LOU define en su artículo 31 que la promoción y garantía de la calidad es un fin esencial de la política universitaria estableciendo como objetivos la medición del rendimiento del servicio público y la rendición de cuentas a la sociedad; la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad entre las Universidades; la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión; la información a las administraciones públicas para facilitar la toma de decisiones y, finalmente, la información a la sociedad para fomentar la excelencia y la movilidad de estudiantes y profesores. Estos objetivos se lograrán a través de los procesos de evaluación, certificación y acreditación académica creándose, de manera específica para ello, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA, (Art. 32 de la LOU).

Hasta estos momentos se ha desarrollado una experiencia piloto de acreditación con varias titulaciones por parte de la ANECA⁶, pero es una nueva realidad con la que debemos contar y que abordaremos

en el seno de las universidades y de la formación universitaria de Trabajo Social. Básicamente, podemos decir que la evaluación consistirá en acreditar el cumplimiento de los requisitos básicos que el Gobierno establezca así como el cumplimiento de las directrices generales del plan de estudios correspondientes. Habrá un proceso interno de evaluación y otro externo. Con la información aportada por ambas evaluaciones, la ANECA emitirá el informe de acreditación correspondiente (Art. 7, RD. 49/2004), que será remitido a la Universidad, al Consejo de Cooperación Universitaria, a la Comunidad Autónoma y al Ministerio de Educación. Caso de que en el mismo se señalen deficiencias la Universidad tendrá un año para subsanarlas. La acreditación emitida tendrá una validez de seis años. (Art. 8, RD. 49/2004).

Lo más importante de este proceso de acreditación reside en las consecuencias que tendrá no alcanzar la misma, debiéndose distinguir entre dos diferentes: la suspensión de la homologación de un título académico y la revocación del mismo. Si la primera de ellas equivale a la prohibición temporal de una Universidad para impartir determinadas enseñanzas conducentes al logro de un título oficial así como el otorgamiento del mismo por incumplir algunos de los requisitos exigidos para ello, la segunda es mucho más drástica y supone la prohibición con carácter definitivo para impartir determinadas enseñanzas. ((Art. 2, apartados c y d, RD. 49/2004).

Las causas que motivan la suspensión y/o revocación de un título académico están establecidas en el artículo 9 del RD que nos sirve de referencia y vienen definidas por un total de cinco razones: que el plan de estudios no se ajuste a las directrices generales establecidas o que no garantice unos referentes mínimos de calidad⁷.

6. En la página web de la ANECA, www.aneca.es, en el apartado de programas, puede encontrarse información relativa al proceso de acreditación de las titulaciones.

7. Esta afirmación, tomada literal del RD, implica una gran indefensión para las universidades y titulaciones al no dejar claro cuáles son esos referentes mínimos de calidad. Es de esperar que, en el momento en que se ponga en marcha el proceso de acreditación, los mismos estén definidos con claridad. Aún así, dos cuestiones importantes: una, ¿serán los mismos referentes mínimos para todas las titulaciones? ¿Es ello posible? ¿Se definirán estos referentes mínimos a partir de la experiencia piloto de acreditación que ha desarrollado la ANECA en el curso 03/04? Recordemos que en la convocatoria establecida para esta experiencia piloto de acreditación sólo tres universidades donde se imparte nuestra titulación -Huelva, Valencia y Vigo (Orense)-, solicitaron participar. Al ser muy escasas las universidades no se admitió su participación en este proceso piloto. En cualquier caso, sí tenemos bastante experiencia en procesos de evaluación de la calidad al ser muchas las titulaciones de Trabajo Social que se han evaluado. La segunda cuestión a destacar es la siguiente: suponemos que los procesos de acreditación se desarrollarán ya con las nuevas titulaciones de grado puesto que no tiene sentido acreditar titulaciones que desaparecerán en breve. Si ello es así, pensamos que los criterios de acreditación deberán estar publicados con antelación para que las universidades conozcan bien cuáles serán las exigencias que se les plantearán en el momento de la acreditación.

Que el plan de estudios se imparta sin que el centro cuente con departamentos o estructuras docentes e investigadoras adecuadas para los fines de la formación. Que tampoco disponga de los medios materiales que aseguren el adecuado funcionamiento de los servicios necesarios para el desempeño de la actividad docente. La no disposición de personal académico suficiente para la impartición de la docencia, que su grado de dedicación sea inadecuado o que el mismo no esté suficientemente cualificado⁸. Finalmente, que el centro inclumpla cualquier otro requisito legal en materia de planes de estudios y títulos para su homologación.

A la luz de las mismas, y salvo las indefiniciones que hemos señalado, no parece muy difícil conseguir la acreditación. Es de suponer que todos los centros docentes donde se imparte la titulación de Trabajo Social reúnen dichos requisitos mínimos, al menos creemos que dicha afirmación es válida para las titulaciones integradas plenamente en la Universidad.

En el caso de no reunir uno o varios de los requisitos, las titulaciones pueden ser suspendidas o revocadas totalmente. Las consecuencias de ambos procesos son diferentes y las resumimos a continuación⁹. La suspensión conlleva, en primer lugar, que desde que la misma es publicada en el BOE, la Universidad afectada no puede matricular nuevos alumnos mientras dure tal suspensión. En segundo lugar, respecto a los alumnos ya matriculados, la Universidad

está obligada a garantizar el desarrollo adecuado y efectivo de las enseñanzas hasta que los alumnos la finalicen. En cuanto a la revocación, la Universidad en cuestión no podrá matricular nuevos alumnos de manera definitiva y será responsabilidad de las administraciones educativas garantizar la finalización, en condiciones adecuadas, de los estudios iniciados por los alumnos ya matriculados¹⁰. Asimismo, hasta transcurridos seis años la Universidad no podrá solicitar la implantación de nuevo del título revocado. En cuanto a los profesores afectados por la suspensión o revocación de una titulación, las administraciones educativas adoptarán las medidas que resulten necesarias¹¹ (Art. 11, RD 49/2004).

El Espacio Europeo de Educación Superior

Toda la dinámica de cambios mencionada hasta estos momentos no se entendería sin el impulso que proporciona el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este espacio define un nuevo contexto para el desarrollo de la formación superior en Europa y afecta de lleno al Trabajo Social en cuanto que titulación universitaria.

El EEES se puso en marcha con la Declaración de la Sorbona. Firmada por cuatro países europeos (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) el día 25 de mayo de 1998 con motivo del aniversario de la Universidad de París, plantea la necesidad de construir un espacio de educación superior en Europa que promueva un

marco común de referencia, dedicado a mejorar el conocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo.

Posteriormente, el 19 de junio de 1999, en la ciudad italiana de Bolonia, 29 países europeos suscribieron la Declaración de Bolonia, verdadero referente y piedra angular de la construcción del EEES. Los países firmantes de la misma se comprometen a: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comparable y comprensible a través de la generalización del Suplemento al Diploma; la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos formativos: Grado, de clara orientación al mercado de trabajo y con una duración mínima de tres años, y un Postgrado orientado hacia la maestría y el doctorado. En tercer lugar, se persigue el establecimiento de un sistema de créditos académicos como medio de promocionar la movilidad estudiantil, que es definida como una de las metas fundamentales del EEES. Finalmente, se han establecidos objetivos relativos a la promoción de la cooperación europea en materia de calidad desarrollando criterios y metodologías comparables así como la promoción de la dimensión europea de la educación superior en lo que afecta al desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, la movilidad y programas de estudios y la integración de la formación e investigación. En el año 2001, en la Declaración de Praga, se reforzaron también las siguientes dimensiones del EEES: considerar que

el aprendizaje tiene que hacerse a lo largo de toda la vida, como elemento fundamental de las economías basadas en el conocimiento y como estrategia para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Fortalecer la implicación de las instituciones y estudiantes de educación superior como estrategia orientada al logro de la calidad como condición básica del EEES. Conseguir que este espacio resulte atractivo tanto a los estudiantes europeos

8. ¿Cómo entender este grado de cualificación? ¿Todos los profesores funcionarios deberían ser doctores o en las áreas, como la nuestra, en la que se permiten convocar plazas de titulares de escuela universitaria la exigencia no sería la de ser doctor sino la de poseer el título académico que faculta para concursar en estos procesos de selección? En cualquier caso, nos remitimos a la reflexión hecha anteriormente: el principal reto que tiene la formación en Trabajo Social es la de contar con más profesores doctores.

9. Evitamos al lector mencionar el procedimiento para la suspensión y revocación de un título académico. Para su conocimiento, lo remitimos al artículo 10 del RD 49/2004.

10. ¿Implica ello el traslado a otra universidad?

11. En este caso, las opciones que se nos ocurren pueden ser variadas: seguir en la universidad pero en otra titulación; "traslado" a otra universidad que tenga la titulación pero no haya sido revocada; trabajar en la administración pública en un puesto de acuerdo a la formación del profesor; jubilaciones anticipadas; despido de aquellos que sólo estén contratados... Son todo ello opciones que deben ser tomadas como meras conjeturas puesto que el texto legal no precisa nada al respecto.

como de otras partes del mundo por medio de la legibilidad, comparabilidad, acreditación y certificación así como por el establecimiento de un sistema común de calificaciones constituye otro de los referentes básicos del EEEES. También se decidió establecer un sistema de seguimiento continuado conformado por representantes de todos los países firmantes y de la Comisión Europea.

Finalmente, en Berlín, en el año 2003, se reafirmaron cinco elementos de especial importancia para el EEEES: la necesidad de aumentar la competitividad de la educación superior en Europa debe hacerse teniendo en cuenta las características sociales de este espacio, sobretodo la cohesión social y la disminución de las desigualdades sociales y de género. La educación superior es estimada como un bien público y una responsabilidad pública. El EEEES es indisoluble del Espacio de Investigación Europeo y de la Europa del Conocimiento. La acreditación de la calidad en la educación superior queda en manos de cada institución educativa dentro de un marco de calidad nacional y, finalmente, que para el año 2005 todos los países miembros se comprometen a haber empezado la aplicación del sistema de dos ciclos formativos.

Las acciones que se están desarrollando en España para adaptar al sistema universitario al EEEES se concretan en cuatro líneas principales de actuación:

1^a El sistema de créditos europeos

Regulado por RD 1125/2003, de 5 de septiembre, la implantación de este sistema tiene como finalidad organizar los procesos educativos en torno al aprendizaje del alumno. Facilitará la transparencia de las titulaciones y la movilidad de los alumnos. Como señala el preámbulo del texto legal, la adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante... comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas.

Las nuevas titulaciones en el marco del EEEES se organizarán en torno a los créditos europeos. Un crédito equivale a la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. Integra las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas tales como la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos. Incluye además las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos. El sistema de créditos europeos está condicionado por los siguientes elementos: el curso académico se desarrollará a lo largo de 36-40 semanas, no pudiendo tener cada uno de ellos más de 60 créditos. Cada crédito equivaldrá a 25-30

horas de trabajo semanales del estudiante donde se incluyen todas las actividades anteriores.

2^a El suplemento europeo al título

Se trata de otro elemento fundamental para entender la adaptación al EEEES. Ha sido regulado por RD 1044/2003, de 1 de agosto, y pretende responder a los objetivos de favorecer la movilidad de los estudiantes y la transparencia de las titulaciones en la medida que informa detalladamente de todo el proceso formativo seguido por un titulado a lo largo de sus años de formación. De este modo, se facilita el reconocimiento académico por cualquier institución europea de educación superior y el reconocimiento profesional por parte de futuros empleadores.

Únicamente se podrá emitir acompañando a los títulos oficiales debiendo contener la siguiente información: Datos del estudiante. Información de la titulación (denominación y título conferido, campos de estudio. Universidad e institución donde estudió. Lenguas utilizadas en la docencia) Información sobre el nivel de la titulación (primer y/o segundo ciclo, duración de los estudios, horas totales de clases presenciales, teóricas, prácticas, tiempo total estimado de trabajo del estudiante...). Información sobre el contenido y los resultados obtenidos (breve descripción del plan de estudios y

calificaciones obtenidas por el alumno). Información sobre la función de la titulación (acceso ulteriores a estudios, cualificación profesional...). Información adicional (la que la Universidad estime). Certificación del suplemento (fecha, cargo y firma). Finalmente, información sobre el sistema nacional de educación superior.

3^a Acreditación académica y calidad

Es un elemento de vital importancia en el desarrollo de las titulaciones universitarias en el EEEES puesto que no se trata únicamente de crear nuevas titulaciones sino de evaluar y acreditar las existentes cada seis años. Remitimos al lector a lo apuntado con anterioridad en relación a la homologación y acreditación de las titulaciones.

4^a La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios

Este epígrafe aborda la organización de las enseñanzas universitarias en tres ciclos de grado y postgrado¹²: Máster (de especialización académica o profesional o bien de inicio en tareas investigadoras) y Doctorado que conllevará la formación en técnicas avanzadas de investigación y concluirá con la presentación y defensa de una tesis doctoral.

12. Regulados por RD 55/2005 y 56/2005, de 21 de enero

Los títulos de grado estarán orientados al mercado laboral y deberán preparar a los alumnos para incorporarse al trabajo. Tendrán una duración de 180 a 240 créditos europeos o ECTS, lo que equivale a 3 o 4 años de formación. El número de créditos que se establezca será igual para todas las titulaciones con la misma denominación (en estos momentos, en Trabajo Social, existen planes de estudios que varían desde los 180 créditos a los más de 200, lo que dificulta enormemente la movilidad nacional de los estudiantes). Del total de créditos asignados, las futuras directrices generales propias de cada titulación establecerán un porcentaje de materias comunes que oscilará entre un 50 y un 65%. El porcentaje restante será de libre disposición de cada universidad pudiendo organizar asignaturas de naturaleza obligatoria, optativa o de libre elección por parte del alumno. Antes del 1 de octubre de 2006 tendrán que estar definidos todos los títulos de grado y su puesta en marcha tendrá que hacerse entre dicha fecha y el año 2010, donde todas las titulaciones existentes en la actualidad tendrán que haberse adaptado al EEES.

Los títulos de postgrado permitirán a los alumnos alcanzar los títulos de máster y doctor teniendo por tanto un carácter de especialización en la formación académica, profesional o investigadora del estudiante. Estarán organizados dentro de programas específicos, formando parte del catálogo de titulaciones oficiales universitarias pero, a diferencia de los títulos de grado,

se realizará una convocatoria anual a la que podrán concursar los centros de educación superior con un sólo límite: no podrán presentar más de un título de postgrado dentro del mismo campo de conocimientos. Las propuestas de las universidades serán informadas por las Comunidades Autónomas. En la formulación de estos títulos de postgrado se valorará y favorecerá el trabajo de carácter interuniversitario tanto nacional como extranjero. No habrá directrices generales propias para favorecer la flexibilidad de las propuestas formativas. Tendrán una duración entre 60 y 120 créditos ECTS (de uno a dos años de formación) y se favorece la movilidad estudiantil en la medida que cualquier alumno podrá cursar cualquier título de postgrado relacionado o no con su campo de conocimiento y con independencia de la universidad de origen.

En cuanto al Doctorado, será requisito imprescindible que los alumnos estén en posesión del título de máster o haber cursado más de 300 créditos ECTS de formación entre grado y postgrado para poder inscribir su tesis y desarrollar el trabajo de investigación previsto en ella.

Más allá de presentar la estructura que tendrán en el futuro las titulaciones universitarias españolas, conviene que realicemos un conjunto de reflexiones que creemos importantes para la formación del Trabajo Social en España.

En primer lugar, tenemos que pensar en la organización de los títulos oficiales de Trabajo Social de acuerdo a su doble articulación: grado y postgrado. En el libro blanco sobre el título de grado en Trabajo Social presentado recientemente al amparo de la segunda convocatoria de la ANECA para el diseño de títulos de grado, hemos defendido, entre otras cuestiones, que el título de grado tenga 240 créditos europeos. Siendo importante esta cuestión, urge abordar también la reflexión sobre el postgrado en Trabajo Social. De tal forma que la formación futura debe ser pensada en su doble vertiente y también en sus tres ciclos: grado, maestría y doctorado. Ello no implica que todas las universidades en las que actualmente se imparte el título de Diplomado en Trabajo Social vayan a desarrollar títulos de Másters y Doctorados en Trabajo Social. Habrá que crear redes nacionales e internacionales al interior del Trabajo Social pero también en colaboración con otras disciplinas afines. Es fundamental pensar en las dos vertientes del postgrado para lograr la consolidación del Trabajo Social en el ámbito universitario español.

Por otro lado, debemos tener claro que los actuales títulos de Diplomado en Trabajo Social no perderán sus efectos académicos o profesionales. Esto es importante porque

no obliga a los actuales Diplomados a cursar los correspondientes estudios de grado en Trabajo Social. Ahora bien, las personas que quieran alcanzar dicho título de grado desde la Diplomatura deberán, probablemente, realizar estudios complementarios para alcanzarlo. En este contexto, nuestra recomendación es que todos los profesores de Trabajo Social que sólo sean diplomados inicien, y finalicen, cuanto antes estudios de licenciatura.

Para concluir

Se dibuja un nuevo panorama en el contexto universitario español. El Trabajo Social tiene por delante una tarea importante para lograr su plena consolidación en la universidad. Sería un error limitarnos a impartir un título de grado. Hay que conseguir impartir maestrías y doctorados. Aunque en la normativa actual se reconoce alguna excepción en áreas de conocimiento como la nuestra (p.e., convocar plazas de titulares de escuela universitaria), no cabe ninguna duda sobre que dicha excepción no nos aleja de los desafíos que la formación universitaria tiene en la actualidad. Tampoco nos protege en un contexto marcado por la competencia y la búsqueda de la excelencia y la calidad.

La formación permanente: camino con retorno eficiente

Dolors Colom Masfret. DTS. Institut de Serveis Sanitaris i Socials. Directora Revista Agathos, Atención sociosanitaria y Bienestar.

*"Si planificáis por un año, plantad grano,
si planificáis por una década plantad árboles,
si planificáis para toda una vida educad y formad a
las personas."*

Proverbio chino: Guanzi (c. 645BC)

Reflexión previa sobre la Formación Reglada

Antes de iniciar el desarrollo del artículo centrado en la Formación Permanente es conveniente contemplar la panorámica actual de cambio que se está configurando en Europa y como consecuencia en España alrededor de la Formación Reglada y Universitaria que según lo previsto se estructurará en ciclos académicos caracterizados por fases del aprendizaje y la capacitación. Así el primer ciclo pasará a denominarse Grado y cabe considerar también la oficialización de Postgrados con sus titulaciones.¹

No obstante, el presente artículo se centrará específicamente en la Formación Permanente que responden sobretodo a las necesidades más específicas de los profesionales de organizaciones o empresas del Estado del Bienestar.

Introducción a la Formación Permanente

La Formación Permanente puede definirse como el andamio que permite la construcción de nuevos formatos de intervención profesional y en cuyo interior se va desarrollando el edificio de la profesión, girando siempre alrededor de la teoría troncal de la disciplina.

Metafóricamente hablando la Formación Permanente sería el acompañante inseparable del profesional que va transformando sus conocimientos básicos en actividades y habilidades que resultan en una práctica socialmente benéfica. La Formación Permanente complementa la Formación Reglada, no la sustituye ni la transforma, pero sí que la amplía y la adapta al escenario propio de cada organización o empresa. El valor añadido de la Formación Permanente es la doble dirección, del profesional hacia la organización y de ésta hacia el profesional generando un circuito abierto, intencionado e interactivo entre las prestaciones de las organizaciones y la ciudadanía que las recibe. La Formación Permanente actúa a modo de bisagra articulando el saber científico con su función social, en el caso que se trata, la atención (estudio social, diagnóstico social y tratamiento social). Todo ello, y siempre

1. AGUILAR MANJÓN, A.M.: (2005) "El trabajo social en España". Revista de Servicios Sociales y Política Social Número 70. Edita el Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Pág. 151-161.

centrados en el trabajo social, en aras de producir bienestar social.

La UNESCO (París 1998)² declaraba en su conferencia mundial: "La educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio".

Con esta declaración la UNESCO refuerza el argumento de pasar de una formación permanente, en la que el centro de gravedad es la adquisición de nuevos conocimientos por parte del profesional, a una estructura formativa que, además, penetre en las tres grandes áreas que conforman el corolario de cualquier intervención:

- La formación en el ámbito de los procedimientos. Definidos como "método o conjunto de operaciones llevadas a cabo para realizar una actividad o proceso"³. Término éste de "procedimiento" que no debe confundirse con "proceso" que se refiere a todo aquello que se realiza para obtener un servicio final. El procedimiento es lo general, puede incluir varios procesos, el proceso es lo particular, lo que produce el recurso final (tangible o intangible).

- La formación en el ámbito de las actitudes (Actitud: disposición de ánimo manifestada de algún modo. Actitud benévolas, pacífica, amenazadora, de una persona,

de un partido, de un gobierno, RAE⁴). La formación de las actitudes busca:

- Adecuar los perfiles profesionales al lugar de trabajo y su desempeño.
- Concatenar las ansiedades básicas de cada profesional con la función requerida.
- Facilitar al profesional la integración a la organización y comprensión de su cultura, partiendo del supuesto de que se trata de una organización, básicamente, sana.⁵

Formar las actitudes puede, además, despertar la pasión por una carrera profesional que el experto ha iniciado, casi siempre, voluntariamente y llena de expectativas.⁶

- La formación en el ámbito de los conocimientos especializados. Se refiere a la actualización de los conocimientos básicos y propios, ampliados y adecuados a las funciones sociales de la organización o empresa en la cual el profesional ejerce. Casi siempre se trata de adquirir conocimientos y habilidades específicas que pertenecen a la ciencia en general y no a una disciplina determinada.

Las tres dimensiones vienen condicionadas siempre por la función social que desempeña cada organización en particular, su organigrama, sus circuitos y su relación con otras organizaciones externas con las cuales se relaciona.

Este artículo se compone de dos partes: En la primera se desarrollan las ideas básicas alrededor de la formación permanente ubicando el marco teórico general en el marco de los Principios Inspiradores de la Unión Europea. Se propone una metodología para abordar la identificación de déficits y necesidades de formación permanente de los equipos de trabajo social para, finalmente planificar y ejecutar programas formativos que satisfagan las necesidades detectadas tanto por los responsables de recursos humanos de las organizaciones cuando analizan los resultados obtenidos, como por los propios profesionales en sus autoevaluaciones.

En la segunda parte se presentan los resultados obtenidos en la investigación (Estudio de la motivación/desmotivación de los profesionales en las Unidades de Trabajo Social) realizada en 1999-2000 promovida por el Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales en convenio con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y dirigida por la autora de este artículo. Los resultados que se presentan se centran en la dimensión "Formación permanente" por ser el motivo del artículo.⁷

La formación permanente y el proceso formativo

Las organizaciones de atención y ayuda a las personas como son los servicios sociales, hospitalares, centros de salud y otros establecimientos de carácter similar, se

encuentran, cada vez más, bajo la presión de tener que ajustar los conocimientos de los profesionales que operan dentro de sus estructuras, a una sociedad cambiante que exige una producción servicios nueva y flexible.

Se dan tres circunstancias que convergen en un punto crítico, la producción de bienestar:

- La progresiva aparición de nuevas situaciones que estudiar y resolver. Quizás son las situaciones de siempre pero con variantes que resultan propias de la época.
- La creciente complejidad administrativa de las estructuras del Estado del Bienestar. Los procesos y circuitos de acceso a los servicios se están burocratizando pero no en beneficio de la ciudadanía que cada vez más sufre el silencio administrativo cuando

2. <http://www.tecdemonterrey.edu.mx/>

3. Diccionario de la Medicina. www.elmundo.es

4. Real Academia Española. www.rae.es

5. KETS DE VRIES, M., MILLAR, D.: (1993) La organización neurótica. Clásicos del Management. Barcelona. Editorial Apóstrofe.

6. VVAA (2002) Gestión de la carrera profesional. Harvard Business Review. Barcelona. Ediciones Deusto.

7. COLOM, D, GARCÍA, J, JOYERA, L.E: (1999) Estudio de la motivación / desmotivación de los profesionales en las Unidades de Trabajo Social. Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

requiere respuestas precisas. Un ejemplo de pregunta sin respuesta es: "¿Cuando podré disponer de la plaza de residencia para mi familiar?" En cambio se puede programar con precisión una intervención de cadera.

- La no menos creciente necesidad de medir las intervenciones, precisarlas, contabilizarlas, conocer sus resultados en forma de beneficios sociales para la ciudadanía, en definitiva, disponer de Sistemas de Información que permitan crear bases de datos epidemiológicas susceptibles de investigar y soportar la proyección futura de las organizaciones y/o empresas.

La realidad, es siempre explícita. Así el pasado 26 de abril algunos medios de prensa escrita se hicieron eco de la noticia de la presentación del Informe de la Comisión de Expertos para el Estatuto Básico del Empleado Público. El gabinete de prensa del Ministerio de Administraciones Públicas en su comunicado oficial, dentro del apartado del sistema retributivo del informe escribía textualmente: *"El sistema retributivo debe ganar en transparencia y equidad y vincularse en mayor medida al rendimiento y al logro de los objetivos de la organización, al tiempo que sirva para motivar, atraer y retener a los mejores empleados. Para los contratados laborales deben contemplarse condiciones similares por convenio colectivo.*⁸

La formación permanente posibilita la mejora de los logros de la organización de la mano de sus profesionales permaneciendo siempre dentro de los cauces de la ciencia y de la disciplina.

Sólo a modo de apunte, llamar la atención sobre un hecho, que de momento afecta, especialmente, a grandes corporaciones y al cual no se le suele prestar atención, pero en materia de formación permanente no cabe duda que la tiene. Se trata de la fuga de profesionales una vez formados y capacitados por una organización hacia otras organizaciones similares que en el sector privado pueden tratarse de la misma competencia. No es un hecho fácil de manejar en un mercado tan altamente competitivo. Es por ello que en determinados contratos laborales se especifica la obligación de mantener en privado las enseñanzas sobre métodos y procesos propios de la organización. Pero no cabe duda de que se trata de algo muy delicado y que debería ser motivo de una reflexión más amplia. Puede parecer algo tangencial en el campo del trabajo social, pero no lo es pensando en servicios alternativos y nuevas fórmulas de atención. Es inevitable dejar en el aire la siguiente pregunta: ¿Es lícito que una empresa u organización invierta en formación profesional y sean otras las que puedan sacar el verdadero beneficio?

Nuevas realidades exigen una nueva Formación Permanente

Medir a los servicios en términos del beneficio social que producen y consecuentemente, beneficio económico ya es un hecho. Los servicios no son gratuitos, funcionan gracias a presupuestos que los financian, por ello la eficiencia de

los profesionales en la aplicación de sus conocimientos, en la toma de decisiones, es esencial para la sostenibilidad de cualquier sistema público, pero también privado, de prestaciones. Las decisiones de los profesionales tienen unos efectos que conllevan asociados unos costes iniciales que en un segundo plano se ven incrementados, o por el contrario se genera beneficio social y económico. ¿Cuánto sufrimiento ahorra o evita un trabajador social cuando ejecuta determinada intervención?

También, la yatrogenia social debe contemplarse, entendida ésta y siguiendo la definición tradicional aplicada a la medicina ("reacciones adversas producidas como consecuencia del uso de medicamentos o de un determinado tratamiento médico". Diccionario médico elmundo.es). Sería una ingenuidad o una prepotencia pensar que todas las intervenciones profesionales son benéficas.

Otro aspecto es la variabilidad. En salud hace años que se estudia la variabilidad de resultados entre profesionales y se sabe fehacientemente que profesionales distintos obtienen resultados distintos. Un ejemplo clásico es el índice de cesáreas por facultativo y año. Los profesionales están siempre en la articulación que une el saber con las normas de funcionamiento social de las instituciones y con las necesidades de la ciudadanía. Por ello no debería estar muy lejos el momento en que la variabilidad de los resultados entre los distintos

trabajadores sociales de un equipo, incluso entre equipos de establecimientos diferentes fuera motivo de preocupación en todas las organizaciones que apuestan por la calidad total⁹, en el siglo XXI, al menos en la teoría, todas.

Si bien antes era difícil de llegar a establecer las diferencias hoy el uso de la informática lo pone al alcance de la mano con el mínimo esfuerzo.

La Formación Permanente es la primera vía para paliar dicha variabilidad, sostenida en los procedimientos y las actitudes, ya sea revisando los procesos, estableciendo protocolos de actuación, guías, etcétera. El trabajo social no debe quedar fuera de estos estudios, por ejemplo, para evitar que la individualidad de los profesionales resulte un elemento discriminador de las personas que atienden.

Los responsables, de equipos de trabajo social que aspiren a ser socialmente eficientes y benéficos, planificarán la Formación Permanente de los profesionales considerando siempre su

8. Jordi Sevilla presenta el informe de la Comisión de expertos para el Estatuto Básico del Empleado Público. Web Ministerio de Administraciones Públicas. www.map.es

9. AMAT, O. : (1992) Costes de la calidad y de no calidad. EADA Gestión. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.

centro de gravedad práctico, pero también su corpus teórico, las funciones que tienen encomendadas dentro de la organización, los resultados esperados por la dirección de ésta y los resultados posibles considerando los recursos disponibles. Puede parecer una exageración pero muchos directivos no son capaces de asignar funciones de trabajo social a los trabajadores sociales y por el contrario, a veces, les encargan tareas de relleno para completar la labor de otros profesionales que sí tienen claro su papel.

Hanma¹⁰ experto en enseñanza digital, defiende la idea de crear sistemas interactivos que se nutren de la realidad, la investigan y la transforman. Así escribe: *"La aplicación de los resultados de la investigación –y la misma orientación de la investigación, en ocasiones– resulta decisiva para la obtención de rendimientos económicos adicionales, en ciertos casos desde el punto de vista privado, en otros desde el punto de vista colectivo"*. El autor, aunque en otro contexto, refuerza la función clásica del trabajador social como agente promotor de recursos desde la evidencia científica.

La exigencia de resultados, presente desde siempre en toda actividad comercial y privada, se enraíza en los servicios del Estado del Bienestar, públicos y privados. Exigencia que se hace extensible también en aquellos servicios, aparentemente, intangibles como son el soporte, la empatía, la motivación, la mediación, etcétera.¹¹ Aparentemente, porque en su intangibilidad dichos servicios, siempre

actúan de puente entre la situación A y la situación B, y sin ser nunca finalistas en sí mismos, deben de tener un efecto positivo sobre la persona o núcleo que lo recibe, efecto que se pone de relieve con una nueva situación susceptible de ser descrita y el estudio de calidad percibida de las personas atendidas.^{12,13,14,15} Por ello, según la actividad funcional de cada organización o servicio esta medida de los resultados será más o menos fácil de ejecutar, siempre según se hayan definido las metodologías y los objetivos. La Formación Permanente es la columna vertebral que sostiene dicho esqueleto de la acción profesional.

En una empresa de mercancías, en la que el proceso está mecanizado desde el principio hasta el final y en la cual, el factor humano incide poco o nada, los resultados son más fáciles de medir que los de una empresa de servicios personales en la que el proceso, por claro y preciso que se sea, se ve constantemente influido por el factor humano presente en quien presta el servicio y en quien lo debe recibir y aceptar. Procesos mecánicos frente a procesos orgánicos. A modo de ejemplo, cada persona en su casa puede seguir o no el tratamiento, u orientaciones, prescrita por un trabajador social. Por tanto, lo primero que hay que considerar es la gran incertidumbre en la que se mueve la intervención social, hecho que obliga a establecer controles y variables de seguridad diferentes a las de una cadena de producción estándar.

La Formación Permanente es el mejor apoyo al profesional puesto que da soporte científico al desarrollo de su acción que nunca puede ser azarosa. La teoría básica de toda profesión, inevitablemente, llega al cliente tamizada por el experto, pero sigue siendo la teoría básica. Por ello es importante que los profesionales dispongan de espacios de debate que vengan soportados por investigaciones y evaluaciones de la información que generan en sus actuaciones cotidianas. La Formación Permanente facilita el avance de los profesionales por las nuevas realidades de la organización y de la sociedad siendo su reto vincular la teoría clásica con la función social de la organización o empresa, identificando las actividades necesarias y exigibles.

Otra realidad creciente es que el trabajo social convive con otras profesiones (pedagogía, medicina, enfermería, psicología, logopedia, etcétera) que han sido capaces de acotar con mucha maestría el efecto que produce su intervención. En determinados sectores, el trabajo social se está diluyendo en lo interdisciplinar que lo anula como terapeuta social y lo relega a un papel administrativo de pura tramitación de recursos. Ojalá frente a esta afirmación se levanten voces que digan: "Yo no", pero en todo caso la falta de material escrito y divulgado sobre ello apoya dicha hipótesis y la hace extensible a los otros grupos sociales que no ven en el trabajo social otra función más que la de tramitar recursos.

¿A quien se dirige la formación permanente?

Básicamente, los grupos a los que se dirige la formación permanente, son dos:

- Profesionales que, sin ejercer, desean ampliar sus conocimientos en un campo determinado de trabajo.
- Profesionales que, ejerciendo, se ven frente a la necesidad de ampliar sus conocimientos, ya sea por los requerimientos de la organización en la cual están trabajando o por deseo propio.

En líneas generales recordar que este artículo gira, mayormente, alrededor de la segunda opción por entender que es donde

notas

10. HANNA, D. E. (2002) *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona. Editorial Octaedro – EUB. Pag 13
11. NOMEN, E.: (2005) "Valor razonable de los activos intangibles". Barcelona, Ediciones Deusto.
12. HAYES, B.E.: (1997) "American Society for Quality (ASQ) Milwaukee, Wisconsin.
13. RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., ISPIZUA, M.A.: (1989) "La descodificación de la vida cotidiana" Bilbao. Unive-rsidad de Deusto.
14. GIL FLORES, J.(1994): "Análisis de datos cualitativos" Barcelona, Publicaciones y Promociones Universitarias (PPU)
15. BARLOW, J., MOLLER, C.: (1996) "Una queja es un regalo" Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

se presenta el gran reto de la formación permanente de las organizaciones que en su finalidad última está, en el sentido más amplio, el mejorar los resultados obtenidos en períodos anteriores.¹⁶

Ello implica dos acciones:

1. Planificar cursos, seminarios, conferencias, con contenidos adecuados a las necesidades de la organización entendiendo que ésta es el contenedor del servicio y tiene comprometidas unas prestaciones, pero también de acuerdo a las carencias específicas de los profesionales. Para ello se aplicarán instrumentos de gestión técnicamente solventes, soportados por el diseño científico, que pongan de relieve la falta de habilidades de los profesionales basándose en el corolario de sus funciones pero sobre todo de los resultados a mejorar.

2. Establecer los indicadores de evaluación relacionados, no sólo con la adquisición de nuevos conocimientos, sino con su aplicación en el día a día, lo cual, debe repercutir, también, en la mejora de los resultados del equipo o de la organización. Si no es para aplicarse en el día a día ¿qué sentido tiene invertir recursos en formación permanente?

Y este segundo punto es probablemente el *talón de Aquiles* de las organizaciones y/o empresas, exigir y facilitar que los profesionales apliquen aquellos conocimientos adquiridos en los procesos

formativos. Cuando la formación permanente se plantea sólo en la dirección de ofrecer nuevos conocimientos y se la desvincula de su aplicación diaria se están malversando parte de los recursos invertidos. Tampoco puede exonerarse a los profesionales de su responsabilidad en aplicar lo aprendido especialmente cuando se trata de organizaciones complejas en las que todo, tareas, funciones, etcétera, está muy diluido o prácticamente carente de control.

Metodología para planificar la formación permanente

Para planificar la formación permanente se puede emplear cualquiera de las técnicas de planificación existentes y ya validadas, a modo de ejemplo, la Técnica Delphi, la Técnica de Grupos Nominal son claramente efectivas.¹⁷

A continuación se apuntan los pasos básicos para diseñar un instrumento sencillo de planificación de la formación permanente para que ésta derive en un programa atractivo e interesante para los profesionales y útil a la organización o empresa que la financiará.

Primer paso:

El responsable del servicio definirá en una lista los problemas que observa en los miembros que componen el equipo de trabajo y que sean subsanables mediante la formación permanente.

El responsable solicitará de cada miembro que elabore la misma lista referida a sí mismo.

Todos los déficits deben considerarse partiendo del Plan Estratégico del establecimiento o cualquier otro documento de la organización que marque las líneas generales de su función social. En caso de que la organización no disponga de ningún documento macro de estas características, el servicio elaborará uno interno en donde se reflejan sus valores, objetivos y funciones, a la vez que un catálogo de prestaciones.

Segundo paso:

El responsable unificará ambas listas, la suya propia con las del resto de los profesionales.

Tercer paso:

El responsable diseñará un segundo instrumento con los resultados de ambas listas. Aquellos déficits que sean coincidentes serán prioritarios.

El responsable del servicio propondrá los cursos específicos de Formación Permanente para el siguiente período, así como el formato: seminarios, cursos, conferencias, curso a distancia, etcétera.

A modo de ejemplo a continuación se presenta una lista figurada de problemas identificados y los posibles cursos que cubrirían dichos déficits.

POSIBLES PROBLEMAS DEL SERVICIO SOLUCIONABLES CON FORMACIÓN	EJEMPLOS DE CURSOS A DESARROLLAR CON RELACIÓN A LOS PROBLEMAS PLANTEADOS.
Los profesionales no saben como analizar la información que generan.	Sistemas de almacenamiento y recuperación de la información. Sistemas de información y análisis.
Los profesionales no tienen habilidad para relacionarse con los medios de comunicación.	Comunicación.
Los profesionales no saben elaborar un proyecto de trabajo.	Elaboración de Proyectos.
Los profesionales presentan signos evidentes de estrés y burnout.	Técnicas de relajación, Inteligencia emocional, Supervisión, Teoría del Stres.
Conservadurismo excesivo, el servicio está paralizado, el servicio ha perdido presencia en los consejos u órganos de decisión.	Técnicas de creatividad, Introducción teórica a las ansiedades básicas, Introducción a los modelos neuróticos de organizaciones.
Poca flexibilidad frente a los posibles cambios en la organización.	Introducción al cambio, Iniciación al cambio.

Poca habilidad para redactar y sintetizar conclusiones.	Elaboración y Redacción de proyectos.
Malas relaciones entre los integrantes del equipo.	Trabajo en equipo, Estilos de equipos.
Malas relaciones con otras organizaciones.	Ánalisis de problemas, La comunicación externa.
Falta de liderazgo dentro de la organización actuando siempre a remolque.	Introducción al liderazgo, Estilos de liderazgo.
Falta de liderazgo dentro del campo de trabajo, sin presencia en los eventos científicos.	Introducción al liderazgo, Estilos de liderazgo. Redacción de comunicaciones y artículos científicos.
Poco o nulo conocimiento de informática como usuario.	Informática para usuarios.
Falta de seguimiento de los procedimientos del servicio.	Técnicas de monitorización de procesos y sistemas de evaluación.
Etcétera.	Etcétera.

Cuarto paso:

Se considerarán los instrumentos de evaluación de conocimientos y de evaluación de la aplicación de lo aprendido. Por ello los diferentes cursos deberían tener una sección específica de líneas de aplicación de la teoría impartida.

La organización y sus circunstancias es el centro alrededor del cual girará siempre la formación permanente de los profesionales y no al revés. Caricaturizando, imagínese el lector a unos profesionales que consideran necesitar formarse en infancia cuando la actividad de la organización es la geriatría. Obviamente, aunque nadie pueda negar su déficit en conocimientos sobre infancia, en este caso un curso de infancia es un despropósito.

La sociedad del conocimiento y del saber, ensimismada

Hace unas décadas atrás, el término "Sociedad del conocimiento" se convirtió en una especie de buque insignia. La "Sociedad del conocimiento" resultaba un concepto fascinante para la mayoría de los directivos de las organizaciones y colectivos profesionales cuyos productos finales eran los servicios y apoyos que para llegar al cliente, precisaban de metodologías y técnicas que sólo podían aplicar profesionales expertos y cualificados. Eran apoyos que para convertirse en servicio necesitaban, mientras se estaban dando, del soporte humano especializado. Son muchas las profesiones que responden a ese modelo de prestación pero el Trabajo Social es un ejemplo excelente. No

obstante, si bien el término "Sociedad del conocimiento", continúa en boga los efectos tan bien narrados por los eruditos de la gestión y la organización de empresas siguen haciéndose esperar. De ahí la necesidad de evaluar, de medir, los resultados de la formación permanente, los cuales, no debe perderse de vista, está en manos de los profesionales que reciben la formación hacerlos posibles. Y si se habla de resultados, tampoco debe dejarse de contemplar la responsabilidad de las personas en el cumplimiento terapéutico.

Las expectativas generadas a principios de los años noventa acerca de la "Sociedad del Conocimiento" en la primera década del dos mil, parecen estar menguando, no por falta de discurso, sino por la falta de acciones que lo transformen en proyectos y programas capaces de producir bienestar más allá de los despachos y programas electorales.

Otro punto sobre el que llamar la atención es la facilidad con la que se confunde "hacer cosas" con que éstas sirvan a la población y, a la vez, que ésta lo perciba como algo útil que la beneficia. ¿Cuántos proyectos se quedan lejos de las personas a las que se supone deben servir? Los medios de comunicación muestran a cada momento personas descontentas. Cabe lograr un bienestar percibido y no sólo discursivo. Pareciera que se invierte más energía en la descripción y defensa de las ideas que en las acciones que les darían entidad empírica. Al hilo de lo dicho en el

párrafo anterior, recordar las sabias palabras de Descartes¹⁸ cuando escribe: "Pues me parecía que en los razonamientos que cada cual hace sobre los asuntos que le importan, y cuyo resultado ha de castigarlo sin tardar mucho si se ha juzgado mal, podía encontrar yo mucha más verdad que en los que hace un hombre de letras en su gabinete sobre especulaciones que no producen efecto alguno y que no tienen otra consecuencia sino, tal vez, que sacará de ellas tanta más vanidad cuanto más alejadas estén del sentido común, puesto que habrá debido emplear tanto más espíritu y artificio para tratar de hacerlas verosímiles". Sin el ánimo de querer hacer un juego de palabras, hoy el discurso parece engullir al método instaurándose como fin.

La formación permanente, de momento, se orienta más a la entrega de conocimiento que no a su adquisición y aplicación práctica. Pero la responsabilidad de ello no puede recaer sólo sobre los profesionales, las organizaciones o empresas deben facilitar la aplicación de los nuevos conocimientos.

16. PINEDA, P. (2003) "Auditoría de la formación". Barcelona, Ediciones Gestión 2000.com

17. DELBECQ, A.L., VAN DE VEN ANDREW H., GUSTAFSON D. H.: (1984) Técnicas grupales para la planeación. Edito-rial Trillas, México

18. DESCARTES, R. (1959) Discurso del método. Buenos Aires, Editorial Losada. Pag 36-37

La enseñanza de Mary Richmond

Desde sus orígenes el Trabajo Social se ha encontrado con sembradores de dudas, cuestionando su misma esencia. Un ejemplo lo ilustra un contemporáneo de Mary Richmond, Abraham Flexner, una autoridad notable en la educación profesional de su tiempo que no dudó en presentar un informe a la *National Conference On Charities and Corrections* donde argumentaba que el Trabajo Social aún no era una profesión dado que carecía de una técnica que fuera "comunicable a través del proceso educativo". Mary Richmond, con la publicación de *Social Diagnosis* arruinó los argumentos de Flexner detallando la técnica y metodología del Trabajo Social que Flexner reclamaba.¹⁹

Mary Richmond define el Trabajo Social de casos como: "Aquel proceso que desarrolla la personalidad a través de ajustes deliberadamente efectuados, individuo a individuo, entre personas y su ambiente social", se refiere a la autodeterminación del cliente diciendo: "Una prueba de cualquier tratamiento social es el grado por el cual todas las personas implicadas en el caso, son capaces al límite de su capacidad, de tomar parte activa para alcanzar el resultado deseado". Cabe preguntarse ¿los trabajadores sociales siguen el método básico de trabajo social en sus intervenciones cotidianas? La pregunta no es si conocen el Método Básico de Trabajo Social, ni si lo saben explicar, la pregunta es si lo aplican. ¿Los profesionales con los que conviven en el formato de

equipo, perciben que sus intervenciones están sostenidas en una metodología o por el contrario creen que es puro instinto reactivo? ¿Cuántos profesionales se apoyan en los principios básicos del trabajo social?

En paralelo, no parece azaroso que surja la conciencia de que la productividad de los profesionales del saber y, los trabajadores sociales lo son, decrece. A día de hoy resulta casi imposible justificar no tanto la actividad realizada sino los resultados benéficos que ésta ha producido. El trabajador social no interviene por intervenir, pero sus resultados, estando ahí, raramente se pueden devolver en forma de análisis epidemiológico y de nuevas propuestas.

Peter Druker²⁰ autor contemporáneo imprescindible, considerado uno de los más grandes eruditos y visionarios de la dirección empresarial escribía al respecto ya en 1993: "A menos que aprendamos como aumentar la productividad de los trabajadores del saber y de los servicios, y lo hagamos rápido, los países desarrollados se enfrentarán al estancamiento económico y a una grave tensión social. [...] Un gran número de trabajadores de los servicios realizan tareas que exigen una especialización baja y un nivel de educación relativamente pequeño; si una economía en la cual su productividad es baja procura pagarles un salario considerablemente por encima de sus resultados, la inflación erosionará inevitablemente los ingresos reales de todos". Fragmento que mantiene la máxima vigencia.

Un primer error sería negar la evidencia del progresivo papel burocrático de los

trabajadores sociales, problema que se agudiza porque enfrente, la sociedad también parece ser el único papel que le asigna. El reunir la documentación necesaria, que viene establecida por el marco administrativo y gestionarla para solicitar un recurso, en sí mismo, no es trabajo social. No obstante, pareciera que este es un tiempo en el que sin recurso no hay servicio. Pero si la función del trabajo social se redujera a esto, a gestionar la documentación para acceder a los recursos, cabe reconocer que para ello no se precisa ninguna diplomatura, sólo educación y conocer los papeles necesarios.

Un segundo error sería negar otra evidencia, que muchos trabajadores sociales están realizando una actividad muy por debajo de sus posibilidades. Por ello la evaluación de los equipos, en este caso de trabajo social, debe considerar la relación entre los conocimientos, el puesto de trabajo y las actividades reales realizadas.

Con todo ello el análisis de las necesidades de formación está resultando, progresivamente, uno de los puntos críticos de las organizaciones de personas que crean servicios para otras personas como son los servicios de trabajo social. Si bien el trabajo social sigue debatiéndose en el territorio de lo humano, su intervención se ve alterada, funcionalmente hablando, por la progresiva institucionalización de los problemas, realidad que también justifica el aumento, mencionado en un párrafo anterior, de la burocracia. Merece la pena en este punto

dejar escapar la sugerencia más que la afirmación de que sería interesante conocer la perspectiva que tienen los trabajadores sociales de esta realidad progresiva que lentamente les está desviando de su función social histórica de promover los recursos propios de las personas. Ello también justificaría la sensación que va en aumento de que si al final de una intervención no hay un recurso, parece que no hay servicio. A diferencia de hace unos pocos años en que las soluciones se encontraban, también, en lo humano, en el apoyo, en el acompañamiento, en las personas del entorno del afectado, el mismo trabajador social era un recurso en sí mismo, hoy las soluciones están sometidas a la existencia de establecimientos. A primeros de los años noventa, Natalio Kissnerman en una conferencia impartida en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Barcelona de la Generalitat de Cataluña, ya apuntó esta realidad, entonces emergente en España y a la cual se refirió con gran asombro: "Ustedes a cada problema le asignan un recurso" afirmó y reclamó la atención a la psique de la

19. Material obtenido en Social Work History. Material en Internet de la American Social Work.

20. DRUKER, P. F.: (1993) La sociedad poscapitalista. Barcelona, Editorial Apóstrofe. Pág 90.

persona, a la emoción, al sentimiento, al dolor.

Si a cada problema se le asigna un establecimiento o programa con criterios de acceso objetivos a la persona pero se deja de lado la "resilience", el trabajo social está iniciando su particular decadencia.

Por todo ello, estos nuevos escenarios obligan a reinventar la intervención social y ello sólo es posible con programas de formación permanente que faciliten el camino del cambio cultural de los trabajadores sociales para que los principios básicos el trabajo social sigan vivos. Con la institucionalización del problema éste sigue sin resolverse, sólo que al acceder al recurso se oculta su manifestación. Así, de una manera muy lenta y sutil, casi imperceptible a la mirada diaria, se va favoreciendo el trámite frente a la atención de los problemas en su fuente.

La Formación Permanente en el Marco Europeo

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 estableció el objetivo estratégico, confirmado en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001, de convertir la Unión Europea en la sociedad basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo. Los elementos clave de la estrategia para lograr dicho objetivo son adaptar la enseñanza y la formación para ofrecer oportunidades de aprendizaje hechas a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida, promover la empleabilidad y la integración social mediante la inversión en los

conocimientos y las aptitudes de los ciudadanos, crear una sociedad de la información para todos y favorecer la movilidad.²¹

El Memorando sobre la formación o aprendizaje permanente cita la definición establecida en el contexto de la Estrategia Europea de Empleo como punto de partida, así define la formación permanente como: *"Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las actitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo".*

Viviane Reding Comisaria Europea responsable de la educación declaró en 2003: *"El año pasado, 2002 menos del 10 por ciento de los europeos en edad de trabajar realizó alguna práctica de formación permanente. Esto, evidentemente no es suficiente y si no actuamos sobre ello a los europeos se les hará difícil ser parte de una economía internacional y de sociedades en las cuales el conocimiento y habilidades resultan obsoletas. Esta Comunicación proporciona a los Estados miembros y otros actores económicos y sociales los instrumentos para invertir dinero con más eficacia sobre las personas y, por consiguiente, en la prosperidad sostenible."*

Por su parte Anna Diamantopoulou Comisaria Europea responsable de empleo y asuntos sociales completaba la declaración anterior diciendo: *"La habilidad y la mejora de la capacidad en la nueva economía Europea requieren que el énfasis político cambie hacia la inversión creciente en el capital humano y en el cultivo de la participación en la educación y el entrenamiento en todas áreas de la vida laboral. Para seguir los*

acontecimientos en la tecnología, la globalización, el envejecimiento de población y nuevas prácticas de negocio, se debería dar una atención particular a la formación en el lugar de trabajo".

En 2001 la Comisión Europea desarrolló un documento en el que se enumeraban los indicadores²² de la Formación, pero el Grupo de trabajo creado para este fin diferenció, además, dos áreas sobre las que intervenir:

- *El aseguramiento de la calidad.*
- *Coherencia de la oferta educativa.*

Algunos de los indicadores sociales que sobre la formación establece la Comisión Europea son:

- *Gasto público en educación en porcentaje del PIB.*
- *Gasto en educación/Formación en empresas en porcentaje de costes laborales.*
- *Gasto familiar en educación en porcentaje del gasto total.*
- *Tiempo programado para la enseñanza de los distintos temas.*
- *Tiempo de trabajo pagado destinado a la formación en las empresas desglosado por temas.*
- *Otros.*

Estos mismos indicadores pueden estudiarse reduciendo el universo a la

organización o establecimiento y ello daría como resultados unos valores que podrían compararse año tras año.

La Formación Permanente como instrumento de bienestar

La Formación Permanente, como bien indican las directrices de la Unión Europea no debe circunscribirse al ámbito laboral pero para los profesionales en activo, especialmente, la formación permanente tiene entre sus objetivos actuar como motor que impulsa su avance profesional y, como no, personal. La oferta de Formación Permanente se orienta a las materias y métodos, pero cada vez se hace más necesario promover la Formación Permanente del conocedor, del profesional como individuo que debe nutrirse y restablecer su equilibrio interno. Así, se propone clasificar asignaturas sobre dos dimensiones:

– La primera en el plano objetivo del conocimiento "externo", el aprendizaje

notas
21. Comisión Europea (2001) Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. Documentos de la Comisión. Dirección General de Educación y Cultura, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. Pag 8-16.

22. Comisión Europea (2001) Documento de trabajo de los servicios de la comisión aprendizaje permanente: prácticas e indicadores. Documento Adjunto a la Comunicación Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Pag 16-22.

de aquello que ya ha sido formulado y validado, y que el profesional lo asume y lo aplica. Por ejemplo, el Método Básico de Trabajo Social es el dogma. Pueden cambiar los instrumentos, los procedimientos, los circuitos, pero no el dogma.

– La segunda en el plano subjetivo del conocimiento “interno” del que aprende, del conocedor. La experiencia, la pericia. Se trata de fomentar el “conóctete a ti mismo”, descubrir y potenciar sus habilidades. No en vano, el “Síndrome de Burnout” es uno de los que más acecha a los trabajadores sociales.²³

Como se ha detallado anteriormente un Programa de Formación Permanente nunca puede ser el resultado de impulsos si no el fruto de una detallada planificación que responda a las necesidades del grupo que la va a recibir pero también percibidas por los responsables que tienen una visión más holística de las carencias de los profesionales en función de los requisitos de la organización.

Organizaciones que aprenden y enseñan

Las organizaciones modernas, cada vez más, obedecen a la idea de convertirse en organizaciones que aprenden²⁴ y enseñan posibilitando la doble dirección del conocimiento. Como apunta claramente Mary Richmond cuando habla del registro de casos: “El registro de casos tiene un valor, además del inmediato y evidente de registrar los procesos y

acontecimientos de cada situación, el de servir de guía para futuros profesionales, para que estos puedan entender el proceso seguido en cada caso”.

La ciencia de la epidemiología y potentes programas informáticos ya permiten establecer análisis y clasificaciones inimaginables años atrás. Por ello una organización que aprende y enseña es aquella que se monitoriza para estar constantemente retroalimentada y evaluada. Combina la teoría con su realidad interna.

Monitorizar un servicio permite ir certificando la teoría clásica con los resultados de la práctica. La experiencia diaria de los profesionales no debe considerarse como algo secundario y puntual desde el punto de vista teórico sino todo lo contrario, como una certificación, un transformar la teoría en acción que suscita nuevas hipótesis. La teoría del Trabajo Social, como todas las teorías, se nutre de la práctica, de la experimentación.

La posibilidad de aprender está en el que aprende

Un punto esencial en el proceso formativo es que el que aprende quiera aprender. De la misma manera que los trabajadores sociales en su labor asistencial, saben que si la persona a la que atienden no participa, no se implica en el proceso de su tratamiento todo lo que ellos puedan hacer de su parte difícilmente se verá recompensado con la mejora de la

situación, el docente, el profesor sabe que la puesta en escena de todo lo que enseña está en manos de la actitud y voluntad de los profesionales que participan del curso o seminario. Ellos son los únicos que pueden transformar en acciones el conocimiento adquirido durante el curso, así como adaptarlo a la organización. Ello lleva a enfatizar nuevamente sobre la responsabilidad del que aprende. Asistir a un curso no debe tener otro objetivo que el de modificar procedimientos antiguos, adquirir conocimientos para mejorar la práctica posterior.

Los métodos, los procedimientos, los sistemas no son buenos o malos en sí mismos, resultan eficientes o ineficientes, útiles o inútiles en función de las manos de quienes los aplican. Modelos que resultan eficientes en unos equipos profesionales, no lo son en otros. ¿La causa? Se encuentra en las personas que los encarnan y detrás de éstas los apoyos de la organización. La formación permanente es la argolla que une los métodos con las personas que los posibilitan.

La Formación Permanente en la era de las nuevas tecnologías

Las tecnologías, en mayor o menor medida, ya forman parte de la vida de cada uno. Este es el tiempo que toca vivir y aunque uno pertenezca a otras épocas, la tecnología, con sus grados de sofisticación, inevitablemente está ahí.

Pero merece la pena resaltar un fenómeno que suscita una señal de alerta. Lo humano y lo tecnológico avanzan por senderos paralelos aunque por una extraña concatenación, a veces, parecen confundirse.²⁵ Así tener acceso a un programa de tratamiento de texto se confunde con saber escribir, como si el conocimiento de la gramática, el mismo vocabulario, no importaran. Disponer de un programa de análisis estadístico se confunde con saber investigar como si el diseño de la metodología, la selección de instrumentos, la definición de la población, el cálculo de la muestra y la recogida representativa de la información, no contaran. Al hilo de ello progresivamente se da menos valor a los procesos de obtención de la información, a su origen, a su representatividad y lo que es más grave a su calidad. La facilidad que los programas estadísticos ofrecen para analizar datos ha desplazado el centro de gravedad hacia este lado del análisis dejando en la precariedad la realización del trabajo

notas

23. SUBIRÁ, C.: (2005) La construcción social del síndrome de burnout: la prevención. Revista Agathos, atención sociosanitaria y bienestar, Año 5, número 3. En imprenta.

24. THURBIN, P. J. (1994) “La empresa capaz de aprender” Financial Times. Barcelona, Ediciones Folio.

25. HANDY, Ch. (1998) El espíritu hambriento. Barcelona, Editorial: Apóstrofe.

de campo. No es nada inusual ver como muchas organizaciones dejan en manos de estudiantes en prácticas, voluntarios etcétera, la responsabilidad del trabajo del campo dándole a éste un carácter de trámite.

La paradoja está servida, ¿sobre qué información se obtienen los resultados? ¿Sobre información obtenida de manera grotesca pero analizada de manera refinada? Entonces, ¿qué valor tendrán estas conclusiones? El proceso de obtención y el proceso de análisis deben tener garantías de calidad y entenderse como fases correlativas de igual exigencia.²⁶ Uno no puede ir en detrimento del otro. Pero aquí entraría la ética de algunos directivos que buscan el informe y no la información que permita el auténtico cambio.

Pero el uso de las nuevas tecnologías sigue encontrando detractores. La incorporación de las nuevas tecnologías a la vida profesional diaria de muchas organizaciones es un avance continuo que no se puede detener. Aun así algunos profesionales sin manifestarse en contra de su uso se resisten a utilizarlas. Pero las nuevas tecnologías son un camino para ganar eficiencia energética²⁷ en el trabajo y como consecuencia, optimizan el recurso humano. Los motivos acuñados para retrasar la incorporación de las nuevas tecnologías a la actividad profesional, muchas veces ponen de relieve que el problema de fondo está más en la falta de conocimiento en el manejo del ordenador

personal que no en la falta de interés o la mala voluntad. Éste es un claro ejemplo de que el responsable del servicio, o el departamento de recursos humanos, debe de ser quien identifique dichas lagunas procurando la formación en nuevas tecnologías de los miembros del equipo que lo requieran para evitar que se conviertan en los llamados analfabetos profesionales del siglo XXI.²⁸

En la otra cara, las nuevas tecnologías permiten a muchos profesionales acceder a procesos formativos que hace poco les hubieran resultado inaccesibles. A modo de ejemplo: profesionales que viven en zonas rurales aisladas, profesionales con múltiples compromisos que no pueden desplazarse para asistir personalmente a las clases, profesionales con problemas de salud y largos períodos de convalecencia, etcétera. Si bien es cierto que la enseñanza a distancia ya es una realidad de hace décadas, qué duda cabe que Internet ha revolucionado las comunicaciones en todos los sentidos empequeñeciendo el mundo.

La fragmentación del conocimiento frente a la unidad de la persona

Es en el Renacimiento cuando el conocimiento se empieza a fragmentar en lo que hoy se le puede atribuir el inicio de la idea clásica de la especialización. Pero si bien, por una parte, ésta ha permitido profundizar en cada una de las

diferentes líneas de la ciencia, por la otra ello ha facilitado la progresiva pérdida de sentido de la totalidad. Esta pérdida de conciencia del todo, ha llevado a fraccionar a la persona en partes separadas en vez de mantenerla unida y produce una contaminación sobre la práctica profesional.. Al observar uno se da cuenta que los profesionales van tomando su disciplina como el todo, peor aún, como lo único. Se podría decir que el "Yo", elimina al "Nos". La capacidad de relativizar lo propio de la disciplina frente a lo general del conocimiento es cada vez menor y ello afecta directamente a la manera de organizarse las actividades profesionales que en la práctica, nunca en la teoría, parecen protegerse de los otros vasos comunicantes evitando mirar en otra dirección.

La actitud separatista de muchos profesionales, no sólo del trabajo social, también de otros colectivos que igualmente basan su quehacer en lo humano, es uno de los grandes impedimentos para alcanzar el bienestar que a priori sería exigible, al considerar el discurso de la comunidad profesional, los recursos invertidos, los conocimientos y tecnologías disponibles.

La formación permanente a equipos interdisciplinarios es muy fructífera ya que actúa a modo de hilo conductor aunando las partes en un conjunto que acaba constituyendo un fiel reflejo de la persona como unidad. Igualmente, sin duda detrás está la voluntad el equipo y su saber hacer.

Discusión final

- La Formación Permanente es un derecho de los profesionales al que éstos no deben renunciar. Pero son las funciones de la organización o la empresa en la cual están ejerciendo las que marcan el punto de partida de los cursos, seminarios, etcétera.
- Dentro del marco Europeo cada vez más se apuesta por una formación que contemple el mundo laboral y sus necesidades. La relación entre la formación permanente y la actividad de la organización o empresa es innegable.
- Planificar la Formación Permanente debe hacerse aplicando una metodología de planificación que permita establecer las prioridades del servicio por una parte y de los individuos por otra.
- La progresiva institucionalización de los problemas provoca una pérdida del papel del trabajador social como promotor de recursos propios de la persona y por el

Notas

26. GUBERN, R. (2000) *El Eros electrónico*. Madrid. Editorial Taurus.

27. Concepto que se basa en que la naturaleza se despliega con eficiencia energética, el vuelo de un pájaro es más eficiente energéticamente que el vuelo de un avión.

28. TORRES, D.; POLO, J. M.: (2001) *Manual de Internet para trabajadores sociales*. Colección Trabajo Social Hoy. Zaragoza. Mira Editores.

contrario lo catapulta a una burocracia que sólo conlleva la tramitación.

- Las nuevas tecnologías abren muchas puertas y posibilidades a la formación permanente ya que desaparecen las distancias físicas.

- No se debe partir de la base de que todos los profesionales conocen el manejo de los sistemas informáticos y de los ordenadores personales. Todavía hay muchos que no están habituados a ellas y, por tanto, debe promoverse su formación en este campo.

- Dejar la Formación Permanente en manos de la empresa es un error que muchos profesionales cometen pues ellos son los primeros interesados en mantener y mejorar sus habilidades y capacidades.

- La organización debe estar atenta a las necesidades de Formación Permanente de los profesionales, para no emitir evaluaciones erróneas acerca de los resultados. Quizá se trate de unos resultados inalcanzables por falta de formación.

Bibliografía

AGUILAR MANJÓN, A.M.: (2005) "El trabajo social en España". Revista de Servicios Sociales y Política Social Número 70. Edita el Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Pág. 151-161.

AMAT, O. : (1992) *Costes de la calidad y de no calidad*. EADA Gestión. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.

BARLOW, J., MOLLER, C.: (1996) "Una queja es un regalo" Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

COLOM, D, GARCÍA, J. JOYERA, L.E: (1999) Estudio de la motivación/desmotivación de los profesionales en las Unidades de Trabajo Social. Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Comisión Europea (2001) *Documento de trabajo de los servicios de la comisión aprendizaje permanente: prácticas e indicadores*. Documento Adjunto a la Comunicación Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Pag 16-22.

Comisión Europea (2001) *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Documentos de la Comisión. Dirección General de Educación y Cultura, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. Pag 8-16.

DELBECQ, A.L., VAN DE VEN ANDREW H., GUSTAFSON D. H.: (1984) *Técnicas grupales para la planeación*. Editorial Trillas, México

DESCARTES, R. (1959) *Discurso del método*. Buenos Aires, Editorial Losada. Pag 36-37

Diccionario de la Medicina. www.elmundo.es

DRUKER, P. F.: (1993) *La sociedad poscapitalista*. Barcelona, Editorial Apóstrofe.

GIL FLORES, J.(1994): "Análisis de datos cualitativos" Barcelona, Publicaciones y Promociones Universitarias (PPU)

GUBERN, R. (2000) *El Eros electrónico*. Madrid. Editorial Taurus.

HANDY, Ch. (1998) *El espíritu hambriento*. Barcelona, Editorial: Apóstrofe.

HANNA, D. E. (2002) *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona. Editorial Octaedro – EUB. Pag 13

HAYES, B.E.: (1997) "American Society for Quality (ASQ) Milwaukee, Wisconsin.

<http://www.tecdemonterrey.edu.mx/>

Jordi Sevilla presenta el informe de la Comisión de expertos para el Estatuto Básico del Empleado Público. Web Ministerio de Administraciones Públicas. www.map.es

KETS DE VRIES, M., MILLAR, D.: (1993) *La organización neurótica*. Clásicos del Management. Barcelona. Editorial Aphóstrofe.

Material obtenido en Social Work History. Material en Internet de la American Social Work.

NOMEN, E.: (2005) "Valor razonable de los activos intangibles" Barcelona, Ediciones Deusto.

PINEDA, P. (2003) "Auditoría de la formación" Barcelona, Ediciones Gestión 2000.com

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., ISPIZUA, M.A.: (1989) "La descodificación de la vida cotidiana" Bilbao. Universidad de Deusto.

SUBIRÁ, C.: (2005) La construcción social del síndrome de burnout: la prevención. Revista Agathos, atención sociosanitaria y bienestar, Año 5, número 3. En imprenta.

THURBIN, P. J. (1994) "La empresa capaz de aprender" Financial Times. Barcelona, Ediciones Folio.

TORRES, D.; POLO, J. M.: (2001) *Manual de Internet para trabajadores sociales*. Colección Trabajo Social Hoy. Zaragoza. Mira Editores.

VVAA (2002) *Gestión de la carrera profesional*. Harvard Business Review. Barcelona. Ediciones Deusto.

La supervisión educativa en Trabajo Social: un encuentro de valores

Irene de Vicente Zueras. DTS. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Universidad de Barcelona.

El presente trabajo se enmarca en los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona y, su eje central, son los valores en la asignatura de Supervisión de Trabajo Social.

Son diversas las motivaciones que nos han inducido a realizar este estudio, entre ellas, se desean destacar el interés de reflexionar sobre la práctica y la preocupación personal en relación con los valores individuales (principalmente teniendo en cuenta la mención constante que suele hacerse en torno a la crisis de valores existente en nuestra sociedad) y la conducta ética de los alumnos (dado que nuestros estudios sufrieron una reducción de créditos –conllevando la reestructuración de todo el plan de estudios– produciendo algunas consecuencias como la desaparición de la asignatura de Ética quedando, parte de su contenido, absorbido dentro del temario de otras asignaturas).

Dado que la supervisión se lleva a cabo en el quinto semestre de la diplomatura y que, presumiblemente, en breve tiempo nuestros alumnos estarán ejerciendo ya como profesionales, nos preocupa e interesa trabajar entre otros muchos aspectos los valores (a partir de sus experiencias, a partir de la relación teoría-práctica y a partir de la dinámica establecida en el aula)

con el objetivo de que puedan orientar y regir la conducta en el desempeño de sus funciones.

A continuación el lector se encuentra ante una síntesis del trabajo original realizado. Ésta consta de una breve referencia a la supervisión y los valores, basándonos en diversos referentes teóricos y en la experiencia de la autora. A continuación pasaremos a realizar una explicación de la metodología y de los resultados obtenidos. El trabajo finaliza con una serie de conclusiones y de recomendaciones que esperamos puedan ser de utilidad para aquellos docentes que se inician en la supervisión educativa y que estén interesados por los valores en el aula.

Supervisión y Valores

Ideología, valores y ética

La profesión de trabajo social se preocupa, especialmente, de ayudar a las personas que tienen dificultades en su vida cotidiana. Esto hace presuponer que el alumno que elige estos estudios, por un lado ya tiene ciertos valores personales y, por otro lado, se va a responsabilizar con valores de la profesión, a dejarse orientar por determinados principios y a cumplir ciertas normas. Para ser un buen profesional es necesario ser consciente, tanto de los valores sociales o profesionales que rodean su trabajo como de sus propios valores y, la persona, debería adoptar una posición crítica hacia su práctica (Banks, 1997). Por ello, se podría afirmar que

hay una ideología (como conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de la profesión) y unos valores individuales que nos mueven en este tipo de actividad profesional. "La ideología es la base de nuestro trabajo profesional. Tanto la profesión total como cada uno de los que se dedican a practicarla deben desarrollar una visión ideológica bien pensada que nos guíe en nuestra labor" (Longres, 1977).

La palabra valores, en la cotidianidad, se usa con frecuencia para referirse a actitudes, creencias, principios religiosos, morales, políticos e ideológicos. Sin embargo, en el ámbito de trabajo social, valores hace referencia principalmente a los principios éticos fundamentales con los cuales se comprometen o deberían comprometerse los trabajadores sociales. Para N. Kisnerman (1976) la energía movilizada hacia una meta, está guiada por los caracteres que hacen deseable o apetecible lograrla. A esos caracteres, capaces de suscitar en la persona una respuesta, les llama valores.

De la misma manera que en la vida cotidiana, desde el punto de vista profesional, los valores guían toda acción. El trabajo social se inspira en una serie de valores que sirven de base para la conducta ética y se convierten en principios para dicha acción. Sin embargo, queremos señalar que dichos principios pueden no ser de utilidad para los alumnos si éstos no disponen de una predisposición y sensibilidad hacia una verdadera conducta ética.

Al referirse a la ética, N. Kisnerman (1976) utiliza el término de eticidad en relación a la actitud profesional, entendiendo por tal, la predisposición a pensar, sentir y actuar con respecto al cliente. Una eticidad basada en la responsabilidad, la libertad, el respeto y la solidaridad (N. Kisnerman, 1999). Eticidad, que debería lograrse con aquellos alumnos que están en fase de formación, de manera que pudieran adquirir una concepción muy clara de su responsabilidad como trabajadores sociales.

Supervisión educativa y valores

Entre los diferentes tipos de supervisión existentes en trabajo social, destacamos la que en este caso nos ocupa: la supervisión educativa. J. Fernández (1997) la define como aquella que "tiene como objetivo primordial enseñar, formar y ayudar a mejorar conocimientos a los trabajadores sociales, o a aquellos que están en fase de formación para convertirse en profesionales del trabajo social".

El alumno llega a la supervisión educativa con una serie de expectativas, de vivencias personales y de valores que se van a ir desplegando, poco a poco, en las reuniones. Es a través de estos encuentros donde "el supervisor deberá reconocer los valores que el alumno aporta" (Bowers, 1965). No solamente es importante que el supervisor visualice estos valores, sino que también le ayude a reconocerlos y reexaminarlos, si fuera necesario. Se trata, por tanto, de conocer o reconocer dichos valores

y de intervenir para modelar, mejorar o sensibilizar al alumno respecto a los mismos.

Entre los objetivos generales planteados en la supervisión, se contempla que el alumno "pueda revisar los valores y actitudes propias, aceptar y respetar los de la población a la que atiende y desarrollar actitudes coherentes con la finalidad de la intervención que desarrolla, así como impulsar la explicitación y revisión de sus propias actitudes en la población objeto de intervención" (Porcel y Vázquez, 1995).

Autores como Sánchez y Sheriff (1973) indican que hay toda una serie de valores que deben de transmitirse en la supervisión. Éstos son: el espíritu comunitario, el diálogo, la visión crítica de la realidad, la investigación y la creatividad, la responsabilidad social y personal, el compromiso, la participación para conseguir el bienestar social y finalmente, el respeto a la persona expresado mediante los principios de aceptación, individualización, autodeterminación y participación activa. Otros referentes del trabajo social y de la supervisión también hacen mención a los valores y la supervisión y/o a los valores y el supervisor como son: J. Fernández (1997), A. Kadushin (1985), J. Tuerlick (1966) o M. Williamson (1984).

El espacio de supervisión es un lugar idóneo de transmisión de valores individuales y sociales, de reflexión y de

repensar conjuntamente sobre la ética y el código deontológico (no debemos quitarle importancia ya que en la intervención cotidiana puede orientar a los alumnos en los procedimientos) de la profesión a fin y efecto de que puedan mejorar su actitud interna para que su acción sea realmente ética. Es importante que además de los conocimientos (en cuanto a cuestiones éticas o morales) y de una manera transversal en los estudios de trabajo social, se estimule la conciencia social y se transmita una mayor sensibilidad respecto a los valores. En esta línea, entendemos que la supervisión educativa de trabajo social, debe ser una facilitadora de los mismos, de la ideología de la profesión y de la conducta ética de manera que encarrile al alumno tanto en su futura vida profesional como en la personal.

Metodología

Este es un estudio que se interesa por las personas, sus conductas e interacciones; pretende descubrir los acontecimientos de la vida del grupo de supervisión, centrado en los valores, a través de la estructura, el comportamiento y los roles que adoptan los miembros en dicho grupo.

El grupo de supervisión estudiado es el que se le asignó a la docente como asignatura a impartir¹. Es un grupo compuesto por

1. Se ha asumido un doble rol, el de investigadora y el de docente de supervisión.

quince alumnos y se ha realizado durante el curso 2003/2004, en un total de diecisésis sesiones de tres horas de duración cada una de ellas.

El trabajo de campo arrancó con la supervisión inicial realizada en el mes de julio. Éste es un primer encuentro entre tutora y alumnos el cual se retoma en septiembre y sigue de manera continuada hasta finales de enero.

Se trata de una investigación cualitativa basada en un método etnográfico. Se ha elegido este método porque como dice P. Woods (1987) "la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra."

El escenario principal ha sido una de las aulas en las que se realizan las supervisiones. Se trata de un espacio de tamaño medio, con gran luminosidad, acogedor y con un mobiliario que permite la movilidad necesaria para poder trabajar en círculo facilitando la comunicación entre sus miembros. También se dispuso, como escenario secundario, el despacho (compartido con otras profesoras) de la docente en el que se realizaron tutorías o supervisiones individuales.

Se procedió a la observación en el aula, a tomar nota de cuanto acontecía, a la

organización de toda la información y al análisis final de diversos documentos (registros de las sesiones, actas de supervisión, casos sociales presentados y ejercicios realizados individualmente y en grupo).

La principal técnica en la que nos hemos basado para obtener información ha sido la observación de la docente: una observación participante y semiestructurada. La docente formaba parte del grupo, conduciendo y tomando nota de cuanto observaba y escuchaba pero, también, preguntando a los alumnos para conocer sus opiniones y percepciones. A la observación grupal y de cada uno de sus miembros siguieron diversas tutorías o supervisiones individuales para profundizar, clarificar o hacer algún tipo de señalamiento, respecto a los diversos aspectos que habían sido detectados por la docente en el aula.

Se ha tomado nota de lo comunicado verbal y no verbalmente tanto por parte del alumnado como de la docente, de las interacciones entre sus miembros y también de la metodología utilizada en cada sesión.

Una vez habían finalizado las sesiones de supervisión, se organizó toda la documentación y se procedió a realizar una lectura de los diversos documentos llevando a cabo un vaciado respecto a todo aquello relativo a valores. Finalmente, se realizó un análisis de toda la documentación (donde se reflejaban aquellos valores según se habían observado

a lo largo de las diferentes sesiones) realizando una clasificación por grupos.

Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos clasificados en cuatro grupos: los valores observados en el alumnado, los valores observados en la docente, los valores observados en la metodología utilizada y los valores observados en relación con la profesión.

Valores observados en el alumnado

Tanto a nivel grupal como a nivel individual se destacan los siguientes valores:

- Comprensión, interés y apoyo a los compañeros de clase ante las experiencias vividas, los problemas presentados (con usuarios y/o con los tutores, con asignaturas y con trabajos a realizar) y ante las necesidades específicas de uno de sus miembros.
- Responsabilidad ante los compromisos grupales adquiridos.
- Tolerancia hacia las personas y las diversas situaciones presentadas tanto de usuarios como de experiencias vividas de los compañeros.
- Civismo en el aula no avasallando y quitando obstáculos a un miembro del grupo discapacitado.
- Objetividad y actitud no enjuiciadora (ha habido un intento considerable por parte de sus miembros en los casos y situaciones planteadas).
- Saber disculparse y ser capaz de reconocer los errores. Son valores que en ocasiones no han estado integrados y han supuesto todo un aprendizaje que han ido desarrollando.
- Felicitar o reconocer una tarea bien hecha. Se han dado en: las presentaciones institucionales, en los casos sociales compartidos e incluso en el aperitivo preparado por ellos mismos para el día de la despedida del grupo.

- Interés por aprender. Las prácticas de intervención son muy esperadas ya desde el inicio de los estudios. Los alumnos han estado deseosos de conocer, ávidos de saber y con ganas de intervenir.

Otros valores detectados han sido: amistad, convivencia, socialización, no competitividad, solidaridad, afecto, atención, escucha, saber estar, compromiso, justicia, dignidad personal, generosidad, maduración personal, autonomía, autodeterminación, conocimiento de sí mismo (tanto de sus potencialidades como de sus déficits), igualdad y confidencialidad.

Valores observados en la docente

A través de la intervención de la docente en los distintos escenarios y de lo que comunica verbal y no verbalmente, destacamos los siguientes valores:

- Interés por los sentimientos y emociones de los alumnos. La profesora se ha preocupado de: realizar una buena acogida y despedida del grupo, de crear un clima distendido de manera que puedan sentirse cómodos y así favorecer el aprendizaje, ser empática intentando ponerse en el lugar del alumno a fin de entender la profundidad de su estado, sentir aprecio, realizar una atención global al alumno, transmitir serenidad, seguridad y apoyo, facilitar la expresión de sentimientos realizando su contención, ser acogedora, aceptar

al alumnado tal y como es y como se presenta, ser amable, ser respetuosa y con consideración hacia su persona.

- Motivación del alumnado con tal de que se atrevan a aprender y a aprehender los conocimientos de los otros. Esta motivación se dio mediante: el reconocimiento verbal de la tarea bien realizada (tanto individualmente como a nivel de grupo), las indicaciones escritas en las devoluciones de los trabajos (sobre el esfuerzo realizado, a la calidad del mismo conjuntamente con las rectificaciones o matizaciones correspondientes), el interés manifiesto de la docente ante lo que explican, estímulos para la participación, explicitación de las potencialidades individuales y del grupo, demandas concretas (de manera que pueda pasarse de la apatía a la acción), etc.

- Igualdad en el trato e igualdad en cuanto a la exigencia. No se han dado tratos predilectos hacia ningún miembro del grupo, como podría haber sido con un alumno con necesidades especiales (aunque siempre se ha tenido muy presente su situación personal). También hay que hablar de igualdad respecto a las oportunidades para presentar en el aula y para expresarse.

Con la misma importancia que los anteriormente citados, indicamos a continuación algunos valores a destacar: la exigencia de la docente (para ayudar

a la reflexión, para mejorar la calidad de sus trabajos, para que hagan aportaciones, para que cumplan con los plazos ...), la atención personalizada teniendo en cuenta las dificultades de algunos alumnos (sabiendo escuchar, respetando los ritmos y la heterogeneidad de cada uno), la objetividad y la transparencia en su acción, la flexibilidad, el respeto, la comprensión, la calidez y la honestidad.

Valores observados respecto a la metodología utilizada

Es una metodología dinámica, flexible y dialógica en la que la base es la participación de sus miembros. Hemos podido comprobar que este tipo de metodología también conlleva valores, éstos son:

- Espíritu cooperativo que se facilita a través de ejercicios por parejas, en subgrupos y entre todo el grupo.
- Democracia, tolerancia, aceptación del "otro" (como persona) y del "otro" punto de vista, valores que se dan en los trabajos en equipo.
- Compartir, dar y recibir, colaborar y escuchar.
- Relación interpersonal.
- Creatividad y visión crítica de la realidad.

Valores observados en relación con la profesión

A lo largo de las diferentes sesiones los alumnos han presentado casos sociales en los que han intervenido directamente o bien han estado en calidad de observadores. Algunas de estas situaciones han presentado diversos dilemas morales. Éstos han sido situaciones relacionadas principalmente con problemas de salud mental, sida, ámbito educativo y gerontología. A través de esas situaciones presentadas y trabajadas en el aula han aparecido los siguientes valores:

- Derechos de los usuarios. Derecho a que el paciente pueda estar en un medio normalizador e integrador, derecho a la confidencialidad de la información, derecho a velar por los intereses de todos, derecho a la autodeterminación (por ejemplo que las personas mayores puedan elegir libremente el ingreso o no en residencia), derecho a las voluntades anticipadas y derecho a la intimidad.
- Integridad y dignidad del usuario.
- No juzgar.
- Potenciar la autonomía del usuario en vez de crear dependencia del profesional y de los servicios.
- Lucha y reivindicación del trabajador social contra la desigualdad y la injusticia social.

- Actuar contra la estigmatización y la discriminación de ciertos colectivos (ha habido un énfasis especial con los siguientes colectivos: enfermos mentales, enfermos de sida e inmigrantes).

Conclusiones

Los resultados centrales concluyen que en este grupo de supervisión estudiado están muy presentes los valores tanto en el alumnado, como en la docente, como en la metodología utilizada así como respecto a la profesión.

Ha sido una sorpresa constatar, cómo la supervisión educativa es tan abundante en valores, principalmente teniendo en cuenta que son muchos los aspectos teóricos (no sólo contenidos de ética y/o valores) que pueden surgir para ser relacionados con la práctica. Quizá el asombro ha procedido de la cantidad y el saber con los que han sido aportados en el aula por parte de los alumnos. Estimamos que uno de los motivos por los cuales han concurrido muchos valores, es debido no sólo a la sensibilidad de la docente, sino también a la del alumnado tal y como se ha podido constatar a lo largo de las diferentes sesiones y a través de los casos sociales por ellos presentados.

Consideramos que la supervisión es un espacio idóneo para revisar, transmitir y desarrollar valores personales y una eticidad profesional. Por ello, es importante no sólo la metodología utilizada en el aula

sino también la sensibilidad del docente hacia dichos valores. El rol del docente, muchas veces conscientemente y otras inconscientemente, es generador de valores a través de: su conducta hacia el grupo y hacia cada uno de sus miembros, a través de su manera de ser, de enfocar los temas y de hacer señalamientos a los alumnos sobre cuestiones de ética o de valores personales.

La supervisión, en los estudios de trabajo social, tiene la riqueza que supone el trabajo en grupo. Además, está estructurada bajo una metodología donde se potencia la participación activa de sus miembros, la cooperación, el diálogo y la reflexión. Por tanto, podemos observar que dicha metodología está sustentada en una ideología democrática e impregnada de muchos y diversos valores.

Interesa promover, desde la Supervisión en Trabajo Social, cierta capacidad crítica de manera que les ayude a pensar racionalmente respecto la conducta ética y los dilemas morales en los que van a encontrarse como futuros profesionales.

A modo de consideraciones finales, proponemos a continuación *"diez ideas para ser un buen supervisor"*. Pensamos que pueden ser de utilidad para aquellos docentes que se inicien en esta asignatura y que a su vez tengan una sensibilidad y/o preocupación respecto a valores. Estas son las siguientes:

- No hay un estilo de profesor-supervisor mejor que otro, más bien existe un

modo más útil para cada situación. Por tanto, dependiendo de las circunstancias habrá que elegir el estilo más adecuado. El buen docente es aquel que aplica en algún momento diferentes estilos: el de animar a la participación, el consultivo, el delegativo (a fin de potenciar la autonomía individual y grupal), el negociativo (ante cualquier tipo de conflicto que pueda surgir) y el directivo (dar instrucciones, comprobar la tarea, corregir, exigir, ...) todos ellos desde una conducción democrática.

- La actuación más idónea del supervisor, es aquella que se encuentra en una postura intermedia, entre el centrarse únicamente en la tarea o centrarse únicamente en las personas (no podemos olvidar que los aspectos emocionales influyen en el aprendizaje).
- Para conseguir los objetivos de la supervisión hay que preocuparse previamente de constituir un verdadero grupo creando una atmósfera favorable al fin que se trata de alcanzar (se pueden utilizar diferentes ejercicios que faciliten la dinámica grupal). También interesa realizar en todo momento una actuación justa y motivadora por parte del docente (no concediendo preferencias o comunicando los progresos que van consiguiendo) para favorecer una moral elevada en el grupo.
- Hay que potenciar la participación. Puede conseguirse a partir de hacer demandas concretas a cada uno de los alumnos siendo ésta, una óptima manera para que algunos miembros puedan pasar de la apatía a la acción.
- Realizar periódicamente ejercicios de introspección permite una evaluación de nuestra actitud. De la misma manera, es importante que el docente tenga presente no sólo lo que dice, sino que también debe tener muy en cuenta todo aquello que no dice pero que su comunicación no verbal se encarga de comunicar al grupo.
- Aprovechar cualquier momento para transmitir conscientemente y, tanto de manera directa como indirecta, valores, ya que el docente no debe ser un mero transmisor de conocimientos sino que también debe ser un educador.
- Facilitar la unión de la teoría con la práctica. Hay que ayudar a los alumnos a que rescaten de su "maleta pedagógica" los contenidos teóricos recibidos hasta el momento de iniciar sus prácticas. De esta manera y a partir de sus aportaciones (fruto de la reflexión, de la observación y/o de la intervención realizada) se facilita la relación entre la teoría y la práctica que debe realizarse en el espacio de la supervisión. Entre los docentes de trabajo social siempre ha estado muy presente esta inquietud, como también podemos verla en el prestigioso profesor Wilfred Carr (2002) el cual, su

principal preocupación se sustenta en la necesidad de que la teoría y la práctica educativa deben estar cada vez más relacionadas.

- Son muy importantes para la vida del grupo el momento de su creación y de su finalización. Por ello, el supervisor debe realizar una buena acogida a sus miembros y ayudar a la elaboración del duelo que supone la terminación del grupo de supervisión.
- Es mucho y diverso el material que los alumnos traen al aula. Interesa especialmente que el docente priorice la documentación por ellos aportada en vez de la suya propia. Dicho material puede ser de gran utilidad para trabajar diferentes aspectos, entre ellos, la conducta ética y los dilemas morales.
- El supervisor debe facilitar la reflexión, el diálogo, la escucha y el trabajo cooperativo; debe estar en posición de observación permanente de manera que le permita captar: las interacciones entre sus miembros, las situaciones de ayuda mutua, los temas que más les interesa ser abordados, los valores o posibles contravalores existentes, etc. Es frecuente la búsqueda por parte del alumno de "recetas" o respuestas concretas. Ante estas situaciones, el docente debe ayudarles a pensar y a que sean capaces por ellos mismos de formularse distintas preguntas que les permitan ir a la búsqueda de posibles

soluciones que cada situación en particular requerirá.

Bibliografía

- BANKS, S.(1997). *Ética y valores en el trabajo social.* Barcelona, Paidos Trabajo Social 2.
- BOWERS, S.(1965). *Introducción a la Supervisión.* Madrid, Euro América. Colección desarrollo social.
- CARR, W.(2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata, 3^a ed.
- FERNÁDEZ, J.(1997). *La supervisión en el trabajo social.* Barcelona, Paidos Trabajo Social.
- KADUSHIN, A.(1985). *Supervision in Social Work.* New York, Columbia University Press, 2^a ed.
- KISNERMAN, N.(1999). *Reunión de conjurados.* Buenos Aires, Humanitas.
- KISNERMAN, N (1976). *Ética para el servicio social.* Buenos Aires, Humanitas.
- LONGRES, J.(1977). *El marco "campo de fuerzas" en la Supervisión.* Barcelona, GITS. (Grupo de investigación y formación permanente para Asistentes Sociales).
- PORCEL, A. y VÁZQUEZ, C.(1995). *La Supervisión. Espacio de aprendizaje significativo. Instrumento para la gestión.* Barcelona, Certeza. Coedición con Interés.
- SHERIFF, T. Y SÁNCHEZ, E.(1973). *Supervisión en trabajo social.* Buenos Aires, Cero.
- TUERLICK, J. (1966). "La supervisión". *La Asistencia Social Individualizada de Bray y Tuerlick.* Madrid, Aguilar.
- WILLIAMSON, M.(1984). *Supervisión en servicio social de grupo.* Buenos Aires, Humanitas.
- WOODS, P.(1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Buenos Aires, Paidós.

Elementos fundamentales para el aprendizaje del Pensamiento Social

Joan Fortuny Boladeras. Ldo. en Psicología. Psicólogo y Profesor. Universidad de Barcelona.

Para comprender la naturaleza de las ideas psicosociales dentro de la psicología evolutiva, debemos entender que no hay oposición entre psicología, sociología y biología sino relaciones complementarias, puesto que no hay tres naturalezas humanas: física, mental y social. El desarrollo de la persona viene dado por la interacción entre los factores endógenos, caracterizados por los mecanismos filogenéticos y ontogenéticos y el conjunto de las conductas, todas las cuales comportan desde el nacimiento, y en diversos grados, un aspecto mental y un aspecto social.

Desde los inicios de su desarrollo las acciones de la persona son imprescindibles para que exista la interrelación social, así como la socialización de esas acciones es imprescindible para que la persona se desarrolle. La construcción de un sistema de relaciones del pensamiento no es sino el aspecto mental de los intercambios de orden social y cognoscitivo que la persona ejerce en interacción con el medio cultural que le rodea.

Para la psicología evolutiva, disciplina que estudia la formación de los procesos intelectuales y la construcción de las estructuras cognoscitivas que aseguran nuestras formas de pensar y de sentir,

el núcleo fundamental, tanto para una explicación epistemológica como para una explicación psicológica, es el hecho de concebir el conocimiento como un proceso, es decir, una construcción personal que realiza el sujeto a lo largo de su vida.

La adquisición del sistema de operaciones mentales que caracteriza el pensamiento y la personalidad del sujeto no se efectúa nunca de una sola vez puesto que presenta siempre fases de organización notablemente regulares. Si se da una sucesión en la formación y elaboración de los procesos mentales a lo largo de la vida, quiere decir que se da necesariamente una sucesión en la adquisición de las nociones del pensamiento. Ello significa que al sujeto no se le puede imponer de golpe todo el legado cultural sino que en cada momento de su desarrollo elegirá aquellos elementos que pueda integrar y los asimilará a su sistema de comprensión, lo que implica que los niños no sufren de forma pasiva la presión de la vida social, ni tampoco de la realidad física consideradas en su totalidad, sino que operan discriminando activamente frente a lo real asimilándolo a su manera y acorde a su momento evolutivo.

Cultura y psicología evolutiva

Podríamos decir que tanto las construcciones del pensamiento –lenguaje, imagen mental, razonamientos, juego, dibujo–, como los productos culturales

–ritos, relaciones sociales, costumbres–, son formas simbólicas, y que cultura y persona son el resultado de un proceso de diferenciación de la naturaleza. Por mediación del símbolo la persona se aleja mentalmente de la percepción y experiencia inmediata y puede empezar a reflexionar. Gracias al símbolo nace la posibilidad de diferenciarse del objeto inmediato y real para iniciarse en el camino de la reflexión filosófica.

Poner en relación teorías del desarrollo humano y de la cultura requiere, cuando menos, hablar de posiciones o de verdades relativas a los contextos culturales a los que se aplica. Pero esta relatividad implica una concordancia entre la persona y los valores predominantes en su cultura. Toda persona nace en el seno de una cultura y es en ella donde va a desenvolverse. Su cultura le proporcionará distintas maneras de vivir la vida, pero éstas solo son simples prescripciones que la persona tendrá que transformar para poder adaptarse a las exigencias culturales. La estrecha vinculación que se establece entre ambas hace que no se pueda hablar de una teoría del conocimiento independientemente de la cultura que la ha creado.

Toda cultura puede generar, y de hecho genera, más de una teoría del conocimiento, puesto que una teoría no es más que un intento de explicación del fenómeno vida. Formular una teoría es situarse en una perspectiva desde la que se analizan y comprenden distintos aspectos de la

sociedad y de la conducta humana. Por ejemplo, para una explicación psicológica de la conducta, en la actualidad de nuestra cultura coexisten diferentes teorías psicológicas, aún así, todas intentan dar razón al fenómeno conductual. Mientras el psicoanálisis pone de relieve la importancia que tiene el propio pasado de la persona para comprender sus momentos actuales, la psicología evolutiva analiza el desarrollo desde la interacción que se da entre el sujeto y las condiciones que el medio le otorga en cada momento. La explicación de la construcción del pensamiento la sitúa en la lógica de la acción o de la actividad de la persona sobre lo real. La acción, que es presente y cambiante, evoluciona hacia formas muy complejas. La psicología evolutiva describe el logro de una serie de estructuras mentales que marcan una progresión en las formas de pensar. Así, los primeros sistemas de comprensión que elabora la persona quedan contenidos como casos particulares en la formación de nuevos sistemas de comprensión. El desarrollo constituye una construcción propia por parte de la persona. En todas las edades esta construcción está regida por un mecanismo autorregulador o proceso de equilibración. La posibilidad de acceder a un sistema de comprensión superior, el paso de una estructura mental más simple a una más evolucionada está guiado por este proceso, según el cual el organismo, frente a conflictos y contradicciones, responde compensándolos y construye un nuevo equilibrio. Conseguir un nuevo equilibrio supone una conquista en la evolución

y en la formación de los esquemas de pensamiento.

Pero fue Vygotsky quien, en las primeras décadas del siglo XX, afirmó que el desarrollo de la persona estaba sujeto al juego dialéctico entre la naturaleza y la historia. La formación del psiquismo es el resultado de la relación entre la persona como producto de la cultura y sus capacidades psicobiológicas. Desde este punto de vista, la sociedad proporciona una serie de conceptos, ideas y teorías que permiten acceder a niveles mentales superiores. Los nuevos conceptos transforman a su vez el significado de los anteriores y los integran en una nueva perspectiva. Lenguaje y pensamiento son, pues, instrumentos de planificación y ejecución de la acción.

A pesar de existir éstas y otras maneras de entender el desarrollo psíquico, la cuestión que se halla latente en toda concepción del desarrollo es mediante qué mecanismo la persona llega a adquirir conceptos superiores. Crecer no es solo ejecutar sino adquirir mentalmente. De ahí que una forma de actividad que parece implicar de manera inquestionable la relación entre la ejecución y el pensamiento es la representación mental.

La representación implica actividad mental por parte de la persona que transforma las percepciones y el conocimiento en acción en un sistema móvil de significantes. La construcción de un sistema mental en

oposición a la acción inmediata como fuente primera de conocimiento, permite a la persona actuar sobre la realidad no de forma directa sino a partir de la acción mediata. Las formas mediadas de acción van a ser las encargadas de abrir inmensas posibilidades al desarrollo del pensamiento y a las actividades de adaptación y aprendizaje.

El acceso al sistema representativo da lugar a una de las funciones intelectuales más importantes: la posibilidad de construir una interpretación del mundo de acuerdo con los datos que cada uno abstrae de la realidad. Esta forma de conocimiento es un proceso subjetivo cuyas características se modifican en el transcurso del propio desarrollo.

La construcción de un conocimiento es, pues, una apropiación que hace la persona del mundo exterior, quien asimila solo aquellos aspectos que puede comprender y se los representa en función de su momento evolutivo. Comprender supone representarse los conocimientos a la luz del sistema de comprensión de cada persona.

Estamos delante de uno de los puntos que constituyen el umbral entre naturaleza y cultura. La naturaleza se nos presenta de forma diversa e inesperada, pero somos nosotros quienes imprimimos experiencia y la hacemos pensamiento y cultura.

Este fenómeno descrito por la psicología es muy similar a lo que sucede a nivel colectivo. La historia de la cultura y el

desarrollo individual participarían así de una constante transformación en sus formas y sistemas de representación.

Al igual que todas, nuestra cultura está hecha sobre representaciones que dan crédito de lo que percibimos. Pero cuantas experiencias e investigaciones han sido necesarias para construir las concepciones que conocemos sobre el universo. Todo un aluvión de experiencias que se perdieron en los orígenes de la humanidad, de lecturas de las estrellas, de ingeniosos aparatos para poder medir más allá del alcance de los brazos fueron necesarios para ir construyendo lo que hoy definimos como el desarrollo de la sociedad. En definitiva, la historia de la cultura es la historia de las sucesivas interpretaciones del mundo que nuestros antepasados nos han dejado en forma de legado cultural.

La representación del mundo social

Durante el proceso que conduce al desarrollo y consecución de las formas de pensar y comprender la realidad, el sujeto va formando una representación mental de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive. Por extraño que nos parezca esta representación no es solo producto directo de la influencia de los adultos, sino y principalmente el resultado de una actividad constructiva a partir de una cuidadosa selección de los datos que recibe y de las situaciones en las que su vivir se encuentra involucrado. De tal manera que toda criatura

realiza una actividad siempre personal que nada tiene que ver con la tantas veces defendida pasividad intelectual con la que las criaturas asimilan los conocimientos.

¿Cómo y cuando empieza el sujeto a comprender los acontecimientos que les suceden? Parece evidente que cuando hacemos mención de alguien que posee un determinado conocimiento, sea éste de orden físico, social o afectivo, nos referimos implícitamente a la representación mental que dicho sujeto ha elaborado del conocimiento o noción en cuestión. Es por ello que, interrogarnos acerca de como se procede en la formación de los conocimientos, es preguntarnos por las concepciones que cada persona elabora y se representa en su fuero interno.

A lo largo del desarrollo toda persona, en su quehacer diario, ha ido formando un repertorio sobre las maneras como ella entiende los sucesos del mundo social e intelectual. De manera similar a como aprende a figurarse el valor del dinero y las transacciones de compraventa, las nociones de aritmética o los accidentes geográficos, aprende también todo el manejo de las relaciones sociales e interpersonales. El resultado de los aprendizajes realizados en la escuela y fuera de ella permiten a la persona representarse o apercibirse mentalmente del mundo y su funcionamiento.

La psicología evolutiva entiende que la persona elabora sus propias representaciones a partir de los datos que

recoge, sean éstos mostrados en parte por otra persona o hallados por ella misma, sabiendo que no es posible que nadie entienda una situación si no posee el nivel de desarrollo cognitivo necesario para comprenderla. Así, el momento evolutivo es un factor determinante que limita o favorece la comprensión de ciertos problemas; de tal forma que la comprensión de un hecho no está al alcance en cualquier momento del desarrollo. Esto no significa que todos los sujetos de una misma edad tengan las mismas ideas, sin embargo la organización cognoscitiva que hacen de ellas es similar.

La representación del mundo así constituida es la base sobre la que se apoya nuestra manera de vivir y entender la vida y solo la explicitamos o enriquecemos en la confrontación con otras formas de comprensión y entendimiento.

La construcción social de los conocimientos

Desde el mismo momento del nacimiento el individuo está en interacción con las cosas y con los otros individuos. La sociedad a la vez que lo acoge en su seno tal cual es, le impone, poco a poco, todas las normativas –reglas, costumbres, valores– mediante las que el individuo llegará a ser adulto. Este periplo se da tanto para los conocimientos físicos como sociales. En este sentido diremos que el conocimiento es siempre social y que sin cultura apenas podría producirse.

Al inicio del artículo nos hemos referido al hecho de que para cualquier sujeto su acceso al conocimiento depende, por una parte, de ese marco social para desarrollarse pero, por otra parte, él toma un papel activo en la construcción de sí mismo. Su identidad como individuo va a depender tanto de la sociedad como de su propia actividad. El desarrollo se caracteriza por ser un diálogo a dos, en el que ambos –el individuo, las cosas y los otros– son condición necesaria para la construcción de la vida psíquica.

En la construcción de la formación de las nociiones sociales y no sociales es importante no confundir la información recibida acerca de ellas con la elaboración mental que el sujeto realiza para comprender dicha información. En cada momento el sujeto está recibiendo información, venga de los medios audiovisuales de comunicación, de los libros, del profesorado e incluso de su propia experiencia, pero esta información consiste en datos en bruto que el sujeto debe de elaborar y organizar en un sistema mental para poder comprenderla. Labor esta que los otros no pueden suministrar ya que dicha elaboración es el producto personal de la propia evolución y formación.

Si examinamos las ideas infantiles acerca de su ciudad o sobre el funcionamiento de la sociedad veremos que éstas difieren de las que tienen otros niños mayores que ellos y son todavía más diferentes de las que poseen los adultos. Las

diferencias no son solo de cantidad de información sino, y sobre todo, difieren en la manera de organizarla, aspecto éste que lleva a la formación de conceptos e ideas cualitativamente distintas. Así por ejemplo, acerca de la idea de ganancia (Delval 1994) niños y niñas de cinco años sostienen que hay ganancia económica cuando alguien, después de pagar el importe de un objeto con un billete cuyo valor es superior al importe del objeto, recibe el cambio en monedas. El valor de la ganancia está vinculado a la cantidad de monedas recibidas antes que al valor que éstas representan; otros niños y niñas a la edad de seis años afirman que al depositar una carta en el buzón de correos, ésta se desplaza por unos tubos subterráneos hasta llegar en el buzón de la casa del destinatario. Estos y otros ejemplos ponen de manifiesto que en la formación de las ideas, si bien es verdad que los adultos proporcionan con su información la base de comprensión al sujeto, éste la asimila a su manera para poder configurarse su propia representación. Las ideas de los adultos son así transformadas y asimiladas de acuerdo a los sistemas cognitivos infantiles.

Para construir una idea, noción o entender un modelo de funcionamiento social como pueden ser las transacciones de compraventa o nuestro sistema económico, es imprescindible disponer de informaciones respecto de aquello que se quiere aprender, pero además es preciso organizarlas en un sistema de cognición tal

que permita hacer comprensibles todos los elementos.

Así pues, las nociones e ideas que configuran la representación del mundo físico y social no se obtienen de una única manera, sino que cada sujeto tiene que construirlas en un trabajo que si bien es personal, no lo hace aislado de los demás sino en interacción con éstos. Se da, pues, un juego de intercambios dialécticos entre lo individual y lo social que hace que se desarrollen mutuamente. En efecto, diremos que tener información es una condición necesaria pero no suficiente en la construcción de los conocimientos. La información, la experiencia y los instrumentos intelectuales son tres aspectos indisociables que explican la formación de las sucesivas representaciones del mundo que toda persona se hace a lo largo de la vida.

Psicología evolutiva y modelos mentales

Desde la segunda mitad del siglo XX las ciencias cognitivas han elaborando una amplia corriente de modelos teóricos cuya finalidad es desvelar los mecanismos psicológicos que el sujeto utiliza para comprender la realidad.

Para Johnson-Laird (1993) los modelos mentales que elabora el sujeto son una representación interna del estado de las cosas del mundo exterior. Este autor afirma que en el razonamiento humano ocupa

un lugar importante la comprensión de significaciones y la relación que establece el propio sujeto tanto de los modelos basados en estas significaciones como de los conocimientos que ya dispone el individuo. Es decir, cuando el sujeto construye modelos mentales no solo lo hace a partir de los elementos que le suministra la realidad sino que intervienen otros elementos presentes ya en el sujeto de conocimientos anteriores.

Hollan y Stevens consideran que los modelos mentales están lejos de ser sistemas de gran coherencia, aunque ésta vaya organizándose a medida que el sujeto se ve obligado a aportar explicaciones y justificaciones a sus respuestas. Se empieza por crear un modelo mental a partir de una serie de supuestos básicos que van evolucionando a medida que aumenta el conocimiento del sujeto. Cuando no puede responder a una cuestión planteada o cuando la respuesta elaborada a partir del modelo se manifiesta claramente contradictoria con la experiencia, el sujeto modifica su modelo o bien elabora un nuevo modelo de comprensión. De esta manera se puede dar la situación de tener dos modelos incompletos o poco depurados pero que combinados conducen al éxito. Los autores ven en esta habilidad para usar con éxito modelos poco cuidados e incompletos, una característica del razonamiento humano.

Una de las cuestiones que despertó mayor interés teórico para la psicología evolutiva

fue la evidencia empírica de que los aprendizajes escolares no consiguieron en muchos casos modificar los modelos mentales construidos por el alumnado. Diversos estudios han puesto de manifiesto que cuando se pide a diversos sujetos que resuelvan una serie de problemas unos con un contenido que les es poco familiar y otros con un contenido familiar y más relacionado con la vida cotidiana, los resultados obtenidos mostraron que los problemas con contenido familiar eran más fáciles de resolver que los otros y que los sujetos no tenían tendencia a transferir los aprendizajes realizados con tareas familiares a aquellas que no lo eran.

Pero no es hasta la década de los años noventa que los estudios de psicología se han dirigido hacia el análisis de los procesos que sigue el razonamiento de la persona y en los mecanismos y actividades de diferente naturaleza que el sujeto utiliza para la formación de sus modelos mentales.

Por una parte, se han multiplicado los estudios experimentales que muestran que la población adulta, incluida la que dispone de un nivel cultural elevado, no resuelve correctamente todas las pruebas de razonamiento que teóricamente deberían estar al alcance de la población mediana adulta, y, por otra parte, cada vez hay más evidencias experimentales de que ante tareas equivalentes los sujetos manifiestan razonamientos de diferente nivel de complejidad. El cúmulo de resultados experimentales parece indicar

que invalidan las teorías psicológicas que pretenden reducir el razonamiento a la simple aplicación de reglas formales, y hacen surgir la necesidad de una teoría funcional del conocimiento que contempla la incorporación de los datos recibidos del mundo exterior con los recursos que el sujeto es capaz de ir desarrollando.

Dado que el pensamiento humano construye modelos de la realidad, que son abstracciones de ésta y que permiten al sujeto moverse en el complejo universo que le rodea, para comprender la manera de pensar de una persona sobre un determinado asunto, será necesario saber qué datos o elementos tiene en cuenta de la realidad, que significado les atribuye a esos datos y qué consecuencias tiene para la persona los significados por ella atribuidos, lo cual quiere decir saber cómo lo relaciona todo y qué conclusiones extrae de las relaciones que establece.

Desde esta perspectiva M. Moreno y G. Sastre formulan la teoría de los modelos organizadores (1998) en la que se integran los aspectos vinculados a los contenidos y los aspectos vinculados a las relaciones. La consideración de la unidad indisoluble que se da entre estos dos aspectos del desarrollo cognitivo, obliga a tener en cuenta el conjunto de las representaciones que cada sujeto organiza de la realidad a partir de los datos que selecciona como pertinentes, de la atribución de significado que da a los datos y las consecuencias que para él se derivan de todo ello.

Según las autoras, en la construcción de lo que denominan modelos organizadores, la actividad cognitiva sigue una estrategia que consiste en seleccionar, de cualquier situación, aquellos datos que considera significativos, menospreciando aquellos que para el sujeto carecen de validez explicativa, y atribuirles un significado, si bien éste puede ser distinto según cada observador. El conjunto de los datos retenidos y de sus significaciones se ve enriquecido por otros datos no directamente constatados ni transmitidos pero que son necesarios para dar sentido a la realidad. La totalidad de los datos que componen el modelo organizador constituye un conjunto o un sistema que resulta coherente para cada sujeto, aunque pueda resultar incoherente para otras personas que no participan del mismo sistema. El proceso de selección de datos conduce a diferenciar aquellos que el sujeto juzga pertinentes de los que considera que no lo son y en dicho proceso son tan importantes los datos que se retienen como aquellos que se rechazan.

A medida que avanza el desarrollo cognitivo el sujeto elabora modelos cada vez más complejos. Así mismo, los cambios de modelos ocupan un lugar destacado en el desarrollo psíquico de la persona a la vez que demuestran que la aprehensión de la realidad no es un proceso lineal sino que requiere de una construcción y transformación gradual. Es decir, la adquisición de un conocimiento supone desplegar una actividad cognoscitiva de manera que la abstracción y selección de

datos así como la atribución de significado se presentan indisolublemente a lo largo de todo el ciclo vital.

Desde esta perspectiva la importancia de describir este tipo de organización mental es fundamental, ya que da razón de los mecanismos responsables de los cambios cognitivos y es una herramienta básica tanto para el estudio de la evolución del pensamiento humano como para poder modificar los sistemas de enseñanza actuales.

Desarrollo y aprendizaje

Si la cultura es el resultado de las ideas que han predominado a lo largo de los siglos, la enseñanza debe ser permeable a los avances y cambios en los que aquellas se ven sometidas. Todo aquello que creemos tenga una vigencia actual debe ser enseñado, lo demás forma parte de un pasado más o menos legendario. Ahora bien, que la enseñanza haga un esfuerzo por adecuarse a los cambios y preocupaciones científicas y sociales más apremiantes no significa desdénar los conocimientos que han configurado nuestro pasado cultural, sino todo lo contrario, la enseñanza debe articular lo nuevo en el conjunto de lo viejo ya que las nuevas ideas siempre tienen su origen en un pasado más o menos próximo.

Una creencia básica del modelo docente que predomina en nuestras universidades, consiste en minimizar el valor de la tarea docente como actividad capaz de estimular,

inhibir o fomentar el desarrollo intelectual del alumnado.

Según la psicología evolutiva el nivel intelectual de la persona viene determinado por las formas de adquisición de conocimiento a las que haya tenido acceso, así el conocimiento es fruto de una elaboración o construcción personal. Esta elaboración es el resultado de un proceso interno de pensamiento en el que el sujeto pone en relación diferentes nociones para conferirles significado.

Explicar la evolución del pensamiento en términos de una construcción interna y personal, permite imaginar que el aprendizaje debe también de sufrir cambios si quiere ser el instrumento gracias al cual la formación de los distintos sistemas de comprensión es posible. Una concepción del aprendizaje acorde con el desarrollo psíquico no sólo aporta nuevos conocimientos sino, y sobre todo, moviliza el funcionamiento intelectual del sujeto en aras de conseguir nuevas formas de comprender y entender la realidad.

Postular que el desarrollo es el resultado de una construcción personal del sujeto evidencia la necesidad de explicar el mecanismo interno que dirige este proceso. El paso de un nivel intelectual a otro más evolucionado está asegurado por un proceso de equilibración. La equilibración cognoscitiva es el proceso de una labor de síntesis efectuada por el sujeto entre los factores nuevos y los anteriores.

Esta síntesis es personal e intransferible, siendo tarea de cada persona el hallar continuamente una unidad interna de identidad que la hace distinta de las demás. Esta síntesis que constituye la unidad del sujeto y expresa sus diferencias con los demás, es debida al hecho de que compartir las mismas experiencias no significa que la elaboración de las mismas sea igual.

La gran variedad de experiencias que demuestran que todo conocimiento constituye una síntesis de elementos proporcionados por el objeto y de elementos proporcionados por la actividad del sujeto, dejan sin justificación científica la aplicación de sistemas de enseñanza que pretenden sustituir los procesos intelectuales que el alumnado debe construir operando con los objetos de conocimiento por la simple transmisión del resultado de dicho proceso.

Frente a la ignorancia del papel del medio como estimulador y regulador de las conductas mentales surgen las creencias que expresan sólo una parte de la realidad, aquella que el individuo intenta racionalizar. Así por ejemplo, desconocedores de cómo organizar una enseñanza universitaria que permita al sujeto realizar una auténtica construcción intelectual capaz de activar sus propios sistemas de pensamiento, el profesorado se limita a transmitir una serie de conocimientos que permanecen superpuestos a la estructura mental del alumnado y de ahí se concluye que por

naturaleza el nivel mental del alumnado permanece constante a lo largo de toda la formación universitaria.

Esta inadecuación de los sistemas docentes a las características mentales del alumnado se mantiene constante a lo largo de toda la formación intelectual. Debido a ello el alumnado al ingresar en la universidad está más habituado a estudiar, observar, memorizar y recordar que a comprender, experimentar y analizar. La pasividad y obediencia intelectual que en términos generales caracteriza el funcionamiento mental del alumnado universitario no es más que el resultado de un largo aprendizaje en el que se les ha enseñado a contestar preguntas y a resolver problemas más que a descubrirlos y plantearlos.

Actualmente las concepciones psíquicas sobre la formación de los sistemas mentales en la persona explican el desarrollo por el aprendizaje y viceversa, de tal manera que uno es posible gracias al proceso del otro. La construcción de los sistemas cognoscitivos se debe al desarrollo que el sujeto haga y a cuantos aprendizajes él se vea sometido. Pues aprender no consiste en saber de memoria una respuesta sino en comprenderla. Por ejemplo podemos enseñar a nuestros alumnos la definición de un concepto, de memoria podrán repetirla sin necesidad de tener conocimiento del significado que encierra esta definición. Nos podrá parecer que si son capaces de repetirla es que la saben y la entienden, pero comprender una definición dada por

el profesor requiere comprender la realidad y los sistemas de significación que la han generado.

En realidad los mecanismos psíquicos de que dispone el sujeto para un aprendizaje están acordes con su nivel de desarrollo, de tal manera que las estructuras cognoscitivas vienen dadas por los mecanismos y a la inversa, la función de los mecanismos es organizar las capacidades psíquicas en sistemas de comprensión. Es decir, al tiempo que construimos nuevos conocimientos estamos formando nuestra propia inteligencia. El desarrollo intelectual, como los mecanismos psíquicos de aprendizaje, son el resultado de un largo y costoso trabajo de construcción que el sujeto realiza día a día en interacción con el medio que le rodea. El individuo actúa sobre la naturaleza y, en ese actuar, se organiza internamente para comprenderla.

Una de las preocupaciones que suscitan mayor interés en el profesorado es haber experimentado repetidas veces en el alumnado la rigidez y falta de aplicabilidad de los conocimientos adquiridos por la transmisión directa. Para repetir fielmente las explicaciones recibidas por el profesorado sólo es necesaria una cierta capacidad de recordar palabras que a nivel muy superficial el individuo relaciona con los hechos que está tratando. El valor de este conocimiento, más aparente que real, es prácticamente nulo. Basta con alterar la modalidad en la que tuvo lugar el aprendizaje para que el individuo no

sea capaz de relacionar la nueva situación con el conocimiento que éste aparentaba dominar cuando simplemente debía repetir lo aprendido en un nuevo contexto.

En efecto, cuando el sujeto se enfrenta a cualquier aprendizaje no es una tabula rasa a la que hay que llenar de contenidos sin plantearse cuál es su interpretación del fenómeno objeto de estudio ni cuál su punto de partida ni las preguntas o interrogantes que se formula sobre la cuestión a tratar. Sabemos que memorizar las explicaciones del profesor y relacionar sus palabras con los fenómenos que éste intenta explicar no es suficiente para que el alumnado comprenda los conceptos que aquél utilizó en su discurso. La comprensión de un concepto es el resultado de la formación de modelos mentales y de una serie de operaciones mentales que la persona aplica para resolver los problemas que tiene planteados.

La actividad mental que la persona realiza autónomamente, a la vez que le permite descubrir los fenómenos relativos a su mundo externo, le proporciona las bases para verificar el grado de adaptación de su propia actividad a la tarea que se había asignado. De toda la experiencia libremente realizada la persona abstrae consciente o inconscientemente una serie de conocimientos relativos a la organización de su propia conducta, y es justamente a través del equilibrio de estos dos tipos de conocimiento, -propiedades de los fenómenos externos y organización

de la propia conducta-, que la persona va adaptando su actividad al estudio de la realidad que ella desea transformar. Una mayor adaptabilidad de la persona al medio que le rodea repercute a su vez en una mejor comprensión de los fenómenos a estudiar.

La pluralidad de formas con que la persona se acerca a la construcción del saber no debería alejarnos del conocimiento de un hecho fundamental en la historia del pensamiento humano, a saber, que a partir de su actividad la persona descubre las leyes que rigen el universo y que el proceso activo que la persona realiza hasta conquistar un nuevo conocimiento queda integrado en su propia estructura mental y por tanto le capacita para ir desarrollando procesos intelectuales de mayor complejidad. Tanto la construcción de nuevos conocimientos como el desarrollo de las capacidades cognoscitivas son el resultado de un proceso unitario que la persona desarrolla en busca de una mayor adaptación intelectual al medio.

Aprendizaje e interacción social

Frente a enfoques que entienden que la interacción es una de los posibles aspectos que pueden analizarse dentro del proceso del aprendizaje, las perspectivas teóricas que consideramos más adecuadas son aquellas que entienden que el proceso mismo es interacción. Es decir, que la interacción constituye el núcleo de la actividad, ya que el conocimiento que se genera es el resultado de una co-construcción, precisamente porque se

produce interactividad entre dos a más personas que participan en él.

La actividad del alumnado viene condicionada a su vez por la actividad del profesor. De él va a depender el tipo de dinámica y, por lo tanto, del tipo de interacción. Su intervención o falta de intervención va a interferir en estos procesos posibilitando así distintos mecanismos cognoscitivos y relationales. Por lo tanto no se puede estudiar la actividad del alumnado con independencia de la actividad del profesor.

Cuando un profesor opta por un modelo de aprendizaje (fomentando bien el intercambio cooperativo, la memorización de definiciones o una posición muy individualista y personalizada), lo que está propiciando es la movilización, la aparición de lo que podríamos llamar distintos tipos de relaciones psicosociales, en función del tipo de modelo de aprendizaje desde el que se plantee la enseñanza. A lo que nos referimos cuando llamamos relaciones psicosociales, es el complejo entramado de procesos cognoscitivos, afectivos y motivacionales que sin duda alguna adoptan valores y significados de manera distinta dependiendo del modelo de aprendizaje que se use en el aula.

Utilizaremos el término relaciones psicosociales para referirnos globalmente a lo que ocurre entre el alumnado mismo y entre el alumnado y el profesor como resultado de la forma de organizar una

metodología acorde con un modelo de aprendizaje. Toda organización en el aula que se sustente en una metodología concreta moviliza aspectos cognoscitivos, desde el momento en que las situaciones didácticas tienen que ver con la reconstrucción de un conocimiento culturalmente organizado. Pero la propia dinámica de clase genera también afectos y sentimientos entre el alumnado que mediatizan el funcionamiento de procesos cognoscitivos.

Por último, y en la medida en la que la enseñanza pretende alcanzar unos objetivos culturalmente deseables, no podemos olvidar la valoración que el propio alumnado y el profesor experimentan por el fracaso o el éxito alcanzado en la comprensión de los conocimientos trabajados y cómo esta valoración incidirá sobre la motivación para aprender nuevos conocimientos.

Una de las consecuencias que se derivan de este hecho, es la necesidad de transformar las metodologías de enseñanza y adecuarlas a las nuevas maneras de entender y construir los conocimientos. La universidad no puede permanecer incólume ante tan importante cambio. Ésta debe modificar sus métodos y técnicas educativas si quiere seguir formando un alumnado que esté acorde con los cambios sociales y científicos de la sociedad.

Al igual que nuestras instituciones educativas no son la únicas posibles, nuestra manera de pensar tampoco lo es.

Cuando en los actos educativos se transmite un conocimiento no sólo se enseña aquél sino también la manera de resolverlo y las cuestiones por él suscitadas. La manera de razonar un conocimiento forma parte de éste tanto como el propio contenido. Transmitir un conocimiento es situarlo en la problemática intelectual que lo originó. De ahí que el resultado de toda enseñanza no es sólo dar cuenta de los conocimientos sino también transmitir la forma y actitudes subyacentes a toda comprensión. Es decir, se enseña también una manera de pensar.

Nuestra actividad como docentes a menudo nos lleva a pensar que conocemos bien a nuestro alumnado, que sabemos perfectamente que es aquello que podemos esperar de él. Este conocimiento es, en parte, producto de nuestra experiencia cotidiana y en parte, es el resultado de un complejo entramado de creencias compartidas en un proceso de interacción social. Dichas creencias llegan a adquirir una entidad propia comparable a lo que los antropólogos consideran la producción de los mitos. Al hablar de mitos nos referimos a todos los relatos o historias que tienen por objeto no tanto explicar un hecho pasado, como transmitir a los miembros de una cultura los valores, normas y pautas de conducta que son esenciales para entender y para interaccionar en la realidad cotidiana y que posibilitan la socialización de las personas en grupo.

En general se considera que el alumnado al ingresar en la universidad es más o menos

inteligente y que la razón de su mayor o menor grado de inteligencia adquirirá un determinado nivel de comprensión de los conocimientos que el profesorado le transmite, sin que dicha adquisición tenga la fuerza necesaria para desarrollar la capacidad intelectual de los universitarios. Se trata por tanto de un modelo estático en el que el alumnado queda reducido a un simple receptor del saber, sin que exista entre este cúmulo de conocimientos que debe retener y su nivel intelectual una relación recíproca, pues mientras el segundo determinaría al primero, la información asimilada no introduciría modificación alguna en el nivel mental del alumnado.

El desarrollo como el aprendizaje es el proceso general mediante el que se genera la formación de los sistemas de pensamiento necesarios para comprender. Aprender es comprender. Las personas no sólo aprenden conocimientos específicos relacionados con situaciones concretas sino que aprenden a transformar, en sistemas de comprensión, la información recibida. De esta manera el aprendizaje, en lugar de reducirlo al concreto manejo de unos conocimientos concretos, consiste en promover la capacidad intelectual necesaria para poder abordar las situaciones, fenómenos y los problemas desde distintas perspectivas en las que se hallarán varias maneras de entenderlos y solucionarlos.

Si bien la participación en la formación nos permite contribuir al desarrollo de las formas

de pensar del alumnado, lo que no podemos pretender es desarrollar la inteligencia ofreciendo un conjunto de técnicas y estrategias, puesto que la inteligencia sólo se desarrolla ejercitándola. Por el contrario, podemos poner al alumnado en situaciones en las que deba ejercer y construir nuevas formas de comprensión, pero lo que no podemos enseñar es la inteligencia. La inteligencia al igual que el pensamiento no se tiene, se hace a lo largo de toda la vida, en el incesante intercambio entre el sujeto y el medio.

En la medida de lo posible, el aprendizaje en la universidad debería partir de las interpretaciones del sujeto y de sus preguntas a fin de no crear una falsa escisión entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento que se quiere aprender. Así, desde una perspectiva constructivista, interrogar al alumno se convierte en una constante de las diferentes fases de aprendizaje, lo cual permite analizar las transformaciones de pensamiento que éste va experimentando en el curso de su propio proceso de formación y poner los medios metodológicos y didácticos para colaborar y favorecer esta construcción. La cuestión central es conseguir que el pensamiento evolucione de unas formas más primitivas de interpretación a otras más evolucionadas, coordinando así adquisición de conocimientos y evolución intelectual. En efecto, el gran problema metodológico es conseguir un medio suficientemente estimulador y regulador que haciendo entrar al sujeto en contradicción entre el objeto o fenómeno a conocer y

sus interpretaciones le hagan tomar conciencia de sus ideas y pueda modificar sus explicaciones iniciales por otras más acordes con la realidad que está estudiando.

En efecto, el profesor desde este enfoque no es ya una persona que informa sino por el contrario, situándose en las interpretaciones del alumnado proporciona diferentes instrumentos mediante los cuales desencadena un proceso intelectual a través del cual el sujeto entra en contradicción y modifica sus interpretaciones iniciales.

El individuo al iniciar la búsqueda de explicaciones de fenómenos que son nuevos para él despliega una actividad mental que le lleva a relacionar entre sí los conocimientos que anteriormente ha ido construyendo. La adquisición de nuevos conocimientos es el resultado de la interacción entre las asimilaciones con las que el sujeto intenta interpretar los fenómenos y la evidencia de la inadecuación de su conducta. El desequilibrio que provoca al sujeto el hacer consciente que la realidad se comporta de manera diferente a lo que él había previsto moviliza un proceso de coordinación de los conocimientos anteriores que le permiten una aproximación más objetiva de la realidad. Facilitar la construcción de conocimientos implica por tanto activar su reestructuración en un nuevo sistema de interpretaciones.

A diferencia de la construcción de conocimientos, la información

pasivamente recibida no es ni un factor estimulante ni el resultado de una auténtica actividad cognoscitiva, única capaz de ejercitarse y facilitar la construcción de sistemas mentales más evolucionados. Es decir, que mientras la construcción de un conocimiento conlleva su integración al bagaje de conocimientos anteriormente construidos, su simple memorización conlleva una parcelación yuxtaposición de conocimientos que el individuo no puede relacionar ni integrar en un sistema de conjunto.

La enseñanza universitaria se ha caracterizado por una ruptura entre teoría y práctica. La prioridad que establecen los diferentes métodos de aprendizaje a algunas de las posibles fuentes de información que ponen en contacto al alumnado con los contenidos o materias objeto de estudio, sientan las bases de este distanciamiento. En efecto, la elección de estas fuentes no es casual; por el contrario, representa una valorización de las características pasivas o activas que se otorga al alumnado. Un aprendizaje basado únicamente en textos y explicaciones del profesor privilegia la pasividad y la creencia en lugar de la actividad intelectual y la comprensión. Dar al alumnado el resultado de los conocimientos en forma de definiciones sin permitirle abordar los hechos que originaron estas explicaciones supone sustituir la razón por la autoridad intelectual e impartir una enseñanza teórica descontextualizada en la que al alumno sólo le queda la posibilidad de sustituir sus

propias opiniones por las explicaciones del profesor.

Los conocimientos que la persona descubre al querer conocer y transformar la realidad no permanecen yuxtapuestos a sus capacidades sino que pasan a formar parte de sus estructuras mentales. La persona al experimentar sobre el mundo y los fenómenos que le rodean construye los conocimientos a la vez que desarrolla su propia inteligencia, desarrollo que le permitirá abordar el estudio de nuevos conocimientos con un nivel de maduración cada vez mayor.

Gaston Bachelard afirma que "toda pedagogía es necesariamente un ejercicio de transformación del conocimiento. El espíritu sólo se puede instruir transformándose". Esta dinámica de transformación requiere un largo proceso, sin el cual no es posible la formación del espíritu humano. Enseñar los conocimientos como objetos culturales acabados es impedir la formación de un espacio y un tiempo para la propia reflexión. En la medida en que la universidad se muestre sensible a los modos de pensar y de sentir del alumnado, éste podrá también aprender de las enseñanzas que la universidad le facilita.

Conclusión

El carácter más notable del conocimiento humano es su naturaleza tanto colectiva como individual. Ahora bien, las sociedades

humanas han sido concebidas, ora como resultantes de iniciativas individuales que se propagan por imitación, ora como totalidades que modelan desde fuera a los individuos, o bien como sistemas de interacciones complejos cuyos productos son tanto la acción individual, siempre solidaria de un sector más o menos importante del grupo, como la colectiva.

En el terreno del conocimiento parece evidente que las operaciones individuales de la inteligencia y las operaciones que aseguran el intercambio en la cooperación social son equivalentes, ya que la coordinación general de las acciones es una coordinación a la vez interindividual e intraindividual, debido a que estas acciones son tanto colectivas como ejecutadas por el individuo. El resultado es que las formas más generales del pensamiento son formas de intercambio cognoscitivo y de regulación interindividual.

En este sentido la persona investigadora y sabia que parece crear corrientes nuevas, no es sino punto de intersección o de síntesis de ideas elaboradas gracias a una cooperación continua con los demás, e incluso cuando se opone a la opinión reinante responde a necesidades subyacentes de las que no es la fuente.

Pero la sociedad, por educativos que sean sus modos de transmisión de los saberes, no deja de ser un producto de la vida y las representaciones colectivas suponen necesariamente la existencia de

sistemas individuales. En este sentido las regulaciones cognoscitivas son las mismas en una sola persona o en un sistema de cooperación.

La libertad de pensar de manera distinta y de querer expresar las propias opiniones y certezas acerca de los hechos físicos y de los fenómenos sociales no es reducible a una cuestión de principios políticos o morales, es, sobre todo, el resultado de un largo diálogo en el aprendizaje de la vida, en todas aquellas situaciones que nuestro quehacer diario ha sido entrelazado.

Bibliografía

BACHELARD, G. (1981) La formación del espíritu científico. Siglo XXI. Madrid.

CASE, R. (1989) El desarrollo intelectual. Paidós. Barcelona.

CSIKSZENTMIHALYI, M (1998) Creatividad. Paidós. Barcelona.

BRUNER, J. (1991) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

DELVAL, J. (1994) El desarrollo humano. Siglo XXI de España Editores, A.S. Madrid.

FURTH, H.G. (1992) El conocimiento como deseo. Alianza Editorial. Madrid.

GIMENO, J. PÉREZ-GÓMEZ, A. (1983) La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

GOLSE, B. (1985) Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Paris: Masson.

HINDE, A ROBERT (1988) Relations interpersonnelles et développement des savoirs. Fribourg: Delval.

INHELDER, B. Y CELLÉRIER, G. (1992) Le cheminement des découvertes de l'enfant. Delachaux et Niestlé. Paris.

INHELDER, B. SINCLAIR, H. BOVET, M. (1974) Apprentissage et structures de la connaissance. P.U.F. Paris.

JOHNSON-LAIRD, P.M. (1993) La théorie des modèles mentaux, en Ehrlich, Tardieu y Cavazza (comp), Les modèles mentaux: approche cognitif des représentations, Masson.

PÉREZ PEREIRA, M (1995) Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo. Alianza Editorial. Madrid.

MORENO, M. SASTRE, G. BOVET, M. Y LEAL, A. (1998) Conocimiento y cambio. Paidós. Barcelona.

PIAGET, J. (1975) L'équilibration des structures cognitives. P.U.F. Paris.

YGOTSKY, LEV. S. (1973) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade

El papel de la organización colegial en la formación de los trabajadores sociales

Manuel Gil Parejo. DTS. Ldo. en CC. Políticas y Sociología. Profesor Univ. Pontificia Comillas de Madrid.

La organización colegial desde sus inicios, ha tenido un papel fundamental en el desarrollo de la formación en Trabajo Social. No sólo en lo que se refiere a la lucha por conseguir el estatus que le corresponde al Trabajo Social dentro del ámbito universitario, sino que también en el ámbito de la formación continua, como respuesta a las distintas necesidades que se iban planteando a los trabajadores sociales en el desempeño de su ejercicio profesional ante los vertiginosos cambios sociales que se van produciendo en la sociedad.

Para desarrollar este tema se ha optado por hacer un análisis diacrónico, que nos permitirá ver a lo largo del tiempo los distintos trabajos que se han ido desarrollando en cada uno de los momentos. Para la realización de este artículo se han estudiado tres elementos fundamentales la documentación del Consejo General (memorias, actas, etc), los congresos de la profesión, y la revista de Servicios Sociales y Política Social.

Las primeras reivindicaciones profesionales

Si partimos de la idea de que la organización colegial tiene su origen en buena medida en las asociaciones de antiguas alumnas de las distintas escuelas de Trabajo Social en los años 60¹, no cabe duda de la importancia de su relación.

Posiblemente no sea aventurado afirmar que la organización colegial surge por la necesidad de desarrollar y potenciar la formación en Trabajo Social como forma de defensa y desarrollo de la profesión.

Los inicios para unificar las asociaciones de asistentes sociales datan del año 1962. Fue en el mes de octubre cuando cuatro asistentes sociales pertenecientes a otras tantas Asociaciones de Madrid, unidas a distintas Escuelas, decidieron dirigirse a todos los profesionales del Estado, exponiendo la necesidad de constituir una sola Asociación de ámbito estatal. En el escrito exponían textualmente que “el problema más acuciantes es el reconocimiento del título, para que, quedando fijadas las normas y materias exigidas, no se establezca competencia profesional con personas que sin haber cursado los estudios completos, tengan facilidad de obtener puestos con el consiguiente desprecio de la profesión, por su falta de preparación y la pérdida de estos campos de trabajo tan necesaria en momentos de expansión desproporcionada como los actuales.”²

1. Véase GIL PAREJO, M. (2004): El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del Trabajo Social en España. Madrid: Siglo XXI-Consejo General de Trabajo Social.. También puede verse PORCEL OMAR, Pi. (2001) Entrevista a Benita Llopis Sarrió. Revista de Treball Social, 164: 52-61.

2. Texto recogido por Benita Llopis, primera presidenta de Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. En LLOPIS, Benita (1984): “Qué ha sido y qué ha representado la FEDAAS en la vida de la profesión de trabajadores / asistentes sociales”. Revista de Servicios Sociales y Política Social, 3: 29-30.

En estos años, la actividad colegial está centrada en la consolidación de la naciente estructura colegial FEDAAS, y en algún trabajo, pocos, del título de Asistente Social de 1964. En cambio, si fue muy importante el primer congreso de la profesión en mayo de 1968 en Barcelona. En este primer congreso, la formación en Trabajo Social fue uno de los temas principales objeto de estudio. En la conferencia inaugural a cargo de Salvador Giner, se señaló la necesidad de elevar las Escuelas de Trabajo Social al nivel de escuelas técnicas superiores o bien integrar el Trabajo Social en las futuras Facultades de Ciencias Sociales: "La profesión ha sido oficialmente reconocida. Las actuales escuelas mejoran poco a poco sus niveles de enseñanza, se forman grupos de educación postescolar, se pone en marcha este primer Congreso Nacional. Pero hay que ir más lejos. Hay que ir a la enseñanza superior: o bien elevamos nuestras escuelas de trabajo social en unas futuras Facultades de Ciencias Sociales. Quizás la segunda idea, que me limito a lanzar escuetamente, sea la más sensata. En tales facultades, los trabajadores sociales del mañana estudiarán sus cursos comunes como psicólogos, sociólogos, economistas y antropólogos, para pasar luego a especializarse en sus departamentos especiales"³.

Curiosamente, esta segunda propuesta de Salvador Giner, de integrar los estudios de Trabajo Social en las Facultades de Ciencias Sociales, es un proceso que se está desarrollando en estos momentos en

muchas Universidades, después de más de treinta años de ir autónomamente, integradas o adscritas a la Universidad, como Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

Además, en la tercera ponencia del congreso se aborda el tema de la formación superior. La importancia radica en que hacia cuatro años, en 1964, que se reconocieron oficialmente por parte del Estado los estudios de Asistentes Sociales⁴. La ponencia fue presentada por Rosario Saldaña⁵. En ella se analizan brevemente los cambios que están acaeciendo en la sociedad española y en la profesión, con breves referencias al contexto internacional en cuanto a la formación en Trabajo Social. Saldaña señala que "la formación superior no viene a colmar lagunas o corregir defectos. Por formación superior debe entenderse "la adquisición de una formación cultural técnica y humana que coloque a los profesionales de la Asistencia Social a un nivel que les haga aptos para ser admitidos entre los agentes de cambio en la sociedad, equiparados a otros profesionales de formación universitaria o técnica superior y reconocidos por la sociedad como tales"⁶. Los puntos principales que justifican la necesidad de una formación superior del asistente social, para la ponente son⁷:

- La complejidad de las tareas diarias que cada vez más se le piden al Asistente Social y la incorporación de los Asistentes Sociales a equipos interprofesionales.

- notas
- Una mayor presencia en la sociedad española e influencia y prestigio ante la opinión pública.
 - El encuadramiento técnico (ocupación de los puestos de trabajo de los que dependen equipos de Asistentes Sociales).
 - El encuadramiento administrativo (ocupación de los puestos clave y directivos de ciertas instituciones de acción social).
 - La enseñanza del Servicio Social, de sus principios, métodos y técnicas en escuelas específicas de formación de Asistentes Sociales y de otros trabajadores sociales.
 - El ejercicio y desarrollo de la investigación fundamental y aplicada mediante su incorporación a equipos especializados y la dirección de los trabajos de investigación sobre métodos y técnicas propias del Servicio Social que harán progresar al mismo Servicio Social adaptándolo y capacitándolo para su misión en la nueva sociedad que está surgiendo.

Después de plantear numerosas cuestiones para el debate y el trabajo posterior de los grupos, la ponente señala siete propuestas sobre la formación⁸:

- Que para cursar la carrera de Asistente Social se exijan los mismos requisitos que para comenzar estudios académicos universitarios o técnicos superiores.

3. GINER, Salvador (1968): "Sociología y Trabajo Social". En Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Madrid: FEDAAS, pp. 23-34.

4. Decreto de 30 de abril de 1964.

5. SALDAÑA, Rosario (1968): "La formación superior del Asistente Social en el contexto de la evolución de las necesidades de la sociedad española". En Memoria del I Congreso, op. cit., pp. 57-63.

6. Ibid., p. 61

7. Ibid.

8. Ibid., p. 63.

- Que en cualquier caso a la formación superior sólo se llegue con un título superior, universitario o de carrera Técnica Superior.
- Que se aceleren las gestiones conducentes al logro del Colegio Oficial de Asistentes Sociales para hacernos sentir profesionalmente en la Sociedad y en la Opinión Pública.

Las discusiones de los grupos de trabajo se centraron especialmente en la necesidad de crear una formación superior después de los estudios básicos actuales de Asistente Social o bien dar una categoría superior a estos mismos estudios. La formación de base se consideraba en general que debía ser de un nivel superior al actual para poder trabajar con otros profesionales de título universitario. Se consideraba también que no se debe confundir la formación superior con la formación permanente que debe ser la puesta al día en todos los aspectos de la profesión.

¡Queriendo ser universitarios!⁹

En la mayoría de las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias de la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAAS), uno de los temas de preocupación que adquiere especial relevancia y es objeto de profunda preocupación es la integración de los estudios de asistente social en la Universidad. La mejora en la clasificación

de los estudios de asistente social y la integración de éstos en la Universidad, previa transformación de los centros de formación en Escuelas Universitarias de Trabajo Social, es uno de los puntos centrales de esta década. Las actividades están centradas en realizar las gestiones oportunas ante distintos organismos, especialmente en el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), y los Rectores de las Universidades de las distintas provincias¹⁰.

Fruto de estos trabajos, el 3 de Julio de 1973 se publica una Orden Ministerial sobre el acceso de los Asistentes Sociales a estudios universitarios, legislándose que quienes estén en posesión del título de Asistente Social, expedido por el MEC, podrán acceder directamente a los estudios universitarios, siempre que acrediten estar en posesión, además del título de bachiller superior o equivalente. En este mismo año, en Asamblea General Extraordinaria de la FEDAAS,¹¹ uno de los temas centrales del orden del día fue la conversión de las actuales escuelas de asistentes sociales en universitarias. En esta reunión se reseñan las distintas gestiones realizadas, y el poco éxito obtenido hasta el momento.

En 1974 se apunta la necesidad de tener una formación permanente, estudiándose la posibilidad de que ésta se realice a través de la UNED. El 21 de noviembre, se entrega en el Registro General del MEC, un escrito firmado por representantes de la FEDAAS, de la FEEISS¹², de la Sección Femenina, y

de las Escuelas Independientes solicitando la clasificación de las escuelas de asistentes sociales como universitarias¹³. Además se acuerda el remitir al MEC los programas de estudios de otros países europeos¹⁴.

Durante el periodo de 1975 a 1977, los cambios sociales producidos en España, ralentizan el proceso. Pero a nivel de la profesión se seguirá trabajando en este tema, como se podrá constatar posteriormente, con la celebración del III Congreso Nacional en Sevilla en 1976, y en las "Jornadas de Pamplona" de 1977.

Ya en 1978 D. Pedro de Mendizábal y Uriarte, del Grupo Parlamentario de Alianza Popular expone ante el Congreso de los Diputados la cuestión acerca de la profesión de Asistentes Sociales, siendo su postura a favor de la incorporación a la universidad de dichos estudios¹⁵. En la justificación previa de su pregunta, analiza la situación de los estudios y de las escuelas de Asistentes Sociales, explica la función y los puestos de trabajo de los Asistentes Sociales¹⁶, y la situación de las prestaciones y servicios sociales.

La década termina con la presentación en el Congreso de los Diputados de una proposición no de ley por parte del Grupo Parlamentario Socialista del Congreso, sobre la transformación y clasificación como universitarios de los estudios de Trabajo Social, creación del título de diplomado en Trabajo Social y transformación de las Escuelas de

9. Posiblemente lo que mejor define esta década en cuanto a la formación en Trabajo Social son las constantes gestiones para obtener el reconocimiento universitario de los estudios de Trabajo Social, el deseo expresado en multitud de documentos de querer ser universitarios. Por este motivo, el título de este epígrafe tiene como base la idea que aporta Teresa Rossell en 1978 en un artículo titulado "9 años queriendo ser universitarios". Revista de Treball Social, 70: 9-11.

10. Memoria de las actividades realizadas por la Junta de Gobierno y los miembros de la FEDAAS, en el período comprendido entre octubre de 1972 y junio de 1973. Archivos del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

11. Véase el Acta de la Asamblea General Extraordinaria de la FEDAAS, de 18 de noviembre de 1973, pp. 8-11. Archivos del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

12. Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social.

13. Véase la Memoria de 1974 de la FEDAAS, p. 4. Archivos del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

14. Véase el Acta de la Junta de Gobierno de la FEDAAS, de 22 de septiembre de 1974, p. 4. Archivos del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

15. Boletín de las Cortes, no. 152, de 25 de septiembre de 1978, pp.: 3295-3298.

16. En relación a este punto, llega a señalar que "los asistentes sociales pueden aparecer como una profesión claramente marginada, no solamente por la falta de un reconocimiento profesional, sino además por la falta de medios para canalizar y enfocar las soluciones que las necesidades sociales diariamente les demandan". Boletín de las Cortes, no. 152, de 25 de septiembre de 1978, p.: 3296.

Asistentes Sociales¹⁷. También es presentada otra proposición no de ley relativa a la ordenación de los estudios y a la profesión de Asistentes Sociales por parte del Grupo Parlamentario de Coalición Democrática¹⁸.

La formación en el Congreso Nacional de 1972

Este segundo congreso nacional se celebró en Madrid, en los primeros días del mes de junio de 1972. El tema central de estudio pretendía abordar la figura del asistente social en relación a la evolución que ha ido teniendo el Trabajo Social como profesión. Uno de los temas fundamentales estudiados en este encuentro fue la formación de los trabajadores sociales en sus distintos componentes. Esta ponencia fue presentada por diversas autoras¹⁹, cuatro en concreto, que elaboraron cada una de las cuatro partes del texto: la formación en general, la formación básica de las escuelas de asistentes sociales, la formación permanente y la formación especializada.

La primera parte de la ponencia fue presentada por Ma. Teresa Benavides, asistente social del Instituto Español de Emigración de Madrid. Se centraba en aportar una serie de reflexiones sobre la formación en Trabajo Social, desde la recién aprobada Ley General de Educación (LGE) de 1970. Para tal fin, se analizaban los objetivos de dicha ley, y como éstos se podían adecuar a la formación del asistente social a través del análisis de la realidad y de las necesidades de la sociedad.

Un segundo capítulo de la ponencia abordaba la formación de base que se impartía desde las escuelas de asistentes sociales. La ponente fue Ma. Victoria López Bueno, asistente social y subdirectora de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid. La formación que se daba hasta ahora en las escuelas de Asistentes Sociales, respondía a las necesidades de entonces. Actualmente, con una sociedad en cambio, se necesita estar despiertos a la reforma educativa. La enseñanza no ha evolucionado en la medida de las necesidades actuales. Por este motivo, se realiza un estudio de los distintos planes de formación existentes en las escuelas de asistentes sociales, formulando propuestas de reformulación de dichos planes.

La formación permanente es presentada por Ma. del Carmen Guerra, asistente social de la Residencia Sanitaria de la Seguridad Social "La Paz" de Madrid. La importancia de este tema reside en que "la respuesta de los Asistentes Sociales no ha sido por lo general la de ponerse al día en las exigencias actuales. Su actitud ha sido en general más conformista que dinámica, y la sociedad nos pide algo más que trabajar en la superficie. Hasta ahora los Asistentes Sociales agobiados por la acción inmediata, se han dedicado a ella, y por lo general han dejado de lado el trabajo de reflexión"²⁰. Por este motivo, se propone que la formación permanente se oriente hacia tres vertientes²¹:

- Llenar en lo posible las lagunas que se hayan podido tener con la formación de base recibida desde las escuelas.

- Evitar el desfase que se pueda producir entre los conocimientos de los graduados hace años y los graduados recientes.

- Adquirir nuevos conocimientos que faciliten el análisis y la intervención social en las nuevas realidades sociales.

Para cumplir lo propuesto en las vertientes anteriores, se plantean una serie de métodos de trabajo y contenidos a desarrollar, teniendo como referencia la Ley General de Educación.

Por último, la formación especializada es abordada por Isabel Grandas, asistente social del Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica de Madrid. Se plantea la importancia de la especialización porque es necesario responsabilizarse de los cambios de la sociedad, y si el campo en donde se trabaja evoluciona, también el trabajador social deberá evolucionar y especializarse en la rama que haya escogido. Las posibles áreas de especialización son múltiples²², y en buena medida responden a los diversos campos de acción profesional. Esta formación debe ser impartida en centros de especialización y por un equipo interdisciplinar, donde siempre debe estar presente un asistente social.

Un logro: los estudios universitarios de trabajo social.

En la década de los años ochenta, con la transformación de la FEDAAS en Consejo General de Colegios, uno de los ejes de

trabajo que se propone la organización colegial es la elevación de los estudios de Asistentes Sociales al rango de universitarios, siendo este uno de los temas centrales para cumplir con el objetivo de la defensa y desarrollo profesional.

Las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y los planes de estudios.

Los estudios de Asistente Social se incorporan a la Universidad mediante el Real Decreto de 20 de Agosto de 1981. Es el 12 de Abril de 1983 cuando aparecen publicadas en el BOE las directrices de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. A partir de ese momento, serán las universidades

notas
17. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados. Serie D: interpellaciones, mociones, y proposiciones no de ley, no. 161-I, de 18 de octubre de 1979, pp. 389-391.

18. Memoria de 1979 de la FEDAAS, anexo, 4. Archivos del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

19. Véase, Benavides, Ma. Teresa, et al. (1972): "Formación". En Memoria del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Madrid: FEDAAS, pp.: 103-157.

20. Ibid., p. 107

21. Ibid., p. 138

22. Ibid., pp.: 153-155.

las que pongan en marcha los estudios universitarios de Trabajo Social, elaborando definitivamente dichos planes.

El Consejo comienza a trabajar sobre este asunto en Junio de 1983 con la finalidad de, por un lado, realizar un seguimiento de la creación, integración y puesta en marcha de las escuelas en las distintas universidades; y, por otro, seguir el desarrollo de los planes de estudios. Se propuso como objetivo general: "Una Escuela de Trabajo Social en todos los distritos universitarios"²³.

A partir de septiembre de 1983 comienzan a producirse las transformaciones de las Escuelas de Asistentes Sociales en Escuelas Universitarias de Trabajo Social, adscribiéndose a distintas Universidades. En octubre del mismo año, se celebra una reunión entre la Junta Permanente, la Vocal de los Planes de Estudio y representantes de distintas escuelas y colegios. En esta reunión se trabaja sobre el contenido de las asignaturas de Servicios Sociales y Política Social. Este borrador inicial se envía a todos los Colegios con el fin de obtener las aportaciones oportunas para elaborar el plan definitivo.

A partir del mes de julio de 1986 se producen numerosos contactos entre directores de Escuelas de Trabajo Social y el Consejo General debido al inicio de la reforma de los planes de estudios universitarios, teniendo que reunir a carreras afines dentro de un mismo grupo,

siendo Trabajo Social incluido en el Grupo XI, junto a Sociología, Psicología y Ciencias de la Información. El Consejo General en estos momentos trabaja para que su presencia sea efectiva con el fin de que el colectivo de los trabajadores sociales tenga representación a la hora de estudiar las directrices generales sobre temas como: definiciones, homologaciones de títulos, títulos oficiales, homogeneización de los planes de estudio conducentes a un mismo título oficial, planes de estudios, directrices propias al título, etc., y es en septiembre de ese año cuando lo consigue. En noviembre de 1986 se envía a todos los Colegios un documento realizado por el director de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid y la Presidenta del Consejo que posteriormente presentarán al Grupo XI. El Consejo de Universidades envía el texto definitivo de los estudios de Trabajo Social al Consejo para que realice un informe, el cual se entrega el 1 de Julio de 1987.

Es importante destacar que por acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades de 28 de febrero de 1987²⁴, éste no aprobaría ninguna directriz propia de título, sin que el dictamen correspondiente hubiera sido sometido a debate e información pública, por todos los sectores interesados. En la mayoría de las observaciones, comentarios, enmiendas, etc., realizados por dichos sectores a la propuesta remitida por el Consejo de Universidades se señaló la necesidad de la existencia de una Licenciatura en Trabajo Social²⁵, que debería

ampliar los actuales estudios de Trabajo Social.

Además de este debate público, existen ya propuestas concretas y desarrolladas de diseños curriculares para una futura Licenciatura en Trabajo Social. Estas propuestas fueron formuladas desde distintos estamentos profesionales destacando el IV Seminario del Grupo Regional Europeo de Escuelas Universitarias de Trabajo Social²⁶, donde se afirma la necesidad de una Licenciatura en Trabajo Social y Servicios Sociales, debiendo ser subsanada dicha carencia en nuestro país "por lo menos en aquellos centros de reconocida solvencia y autoridad académica". Esta propuesta es encabezada por el Presidente del Grupo XI de Trabajo del Consejo de Universidades, D. Salvador Giner, y apoyada por el resto de participantes. Esta iniciativa del Seminario Europeo, también fue apoyada por parte del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de España.

En este período, también se regula mediante Orden de 8 de mayo de 1987 del Ministerio de Educación y Ciencia²⁷, el proceso de convalidación de los estudios de Asistente Social por el de Diplomado en Trabajo Social.

El proceso de convalidación

Como ya se ha mencionado anteriormente uno de los objetivos principales del Consejo

es velar por los intereses profesionales de los colegiados. Por este motivo, el Consejo se propone conseguir a través del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) la publicación de la Orden por la que se regule la convalidación del título de Asistente Social, por el Diplomado en Trabajo Social. Para ello el Consejo realiza entre otras, las siguientes gestiones: en Mayo del 84 se reúne con el Subdirector General de Ordenación Académica de la Dirección General de Universidades para conocer el procedimiento que el MEC piensa seguir

23. Dossier de actividades realizadas por el Consejo General en el período comprendido desde junio de 1983 a junio de 1988. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, p. 5.

24. Véase, CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1988): Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Trabajo Social. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

25. La estructura de las enseñanzas de Trabajo Social que se presentaban como alternativa a la propuesta por el Consejo de Universidades, consistía, generalmente, en un primer ciclo (con título terminal) y un segundo ciclo. Incluso en algunas propuestas ya se apuntaba un tercer ciclo con grado de doctor.

26. Celebrado en Sitges (Barcelona), en los días 23, 24, y 25 de noviembre de 1987. Las actas y conclusiones de dicho seminario se encuentran publicadas en: Un cisma en la educación del Trabajo Social: ¿énfasis en el individuo o en la sociedad? (1989). Barcelona: Hogar del Libro.

27. ORDEN de 8 de mayo de 1987 por la que se desarrollan las disposiciones transitorias 2a y 4a del Real Decreto 1850/1981, de 20 de agosto, sobre incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales, como Escuelas Universitarias de Trabajo Social (BOE, no. 115, de 14 de mayo de 1987).

para homologar el título de Asistente Social al de Diplomado de Trabajo Social. En Julio del 84 solicita al MEC que establezca los requisitos de la Convalidación. En Noviembre de ese mismo año el Consejo es informado de que para la convalidación hay tres alternativas: la presentación de un trabajo con una extensión a determinar sobre alguna de las áreas de Servicios Sociales, realización de pruebas selectivas o memoria profesional.

Este informe se envía a los diferentes Colegios para que estudien la propuesta y lo comuniquen a sus respectivos colegiados. Al considerar este tema de gran importancia, se crea una Comisión para que, estudiando lo expuesto por los Colegios y los procesos de convalidación de otras profesiones, realizar un anteproyecto.

Después de realizar numerosas gestiones con el Subdirector de Centros y Especialidades y el director General de Enseñanza Universitaria, se establece en la Asamblea General Ordinaria de Mayo de 1987 la creación de un equipo de trabajo formado por 4 profesores de Escuela, 4 profesionales del ejercicio y 2 miembros de la Junta de Gobierno del Consejo General, que estudiará los diferentes planes de estudios y elaborará un dossier con los temas para la Convalidación, siendo igual para todos los distritos universitarios.

Además se establece que en cada Colegio haya una persona que realice el seguimiento del tema de la convalidación. Con fecha 14 de Mayo de 1987, se publica en el Boletín Oficial del Estado la "Orden de 8 de Mayo de 1987 por la que se desarrollan

las disposiciones transitorias 2º y 4a del Real Decreto 1850/1981, de 20 de Agosto, sobre incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales, como Escuelas Universitarias de Trabajo Social" reguladora de la Convalidación.

Difusión de la profesión y la formación permanente de los profesionales

Con la idea de difundir la profesión y fomentar la formación permanente de los profesionales se realizaron diferentes actividades llevadas a cabo por el Consejo General, que se pueden agrupar en dos bloques: 1) La organización de los diversos congresos estatales (Valladolid, 1980, Vizcaya, 1984, y Oviedo, 1988), y 2) el desarrollo de jornadas, estudios y seminarios, donde se abordan principalmente el tema de los Servicios Sociales. La justificación que se encuentra para que la mayoría de los eventos organizados giren en torno a los Servicios Sociales es la implantación de éstos en el Estado Español. Pero como se señala en el dossier de actividades del Consejo General, "esto puede ser uno de los muchos factores que han hecho ligar o identificar el Trabajo Social con Servicios Sociales olvidando que aquél es mucho más que éstos"²⁸.

Los aportes a la formación en los congresos de la profesión.

En el IV Congreso, que se celebró en julio de 1980 en Valladolid, llevaba como lema

la reivindicación de la necesidad de unos Servicios Sociales para todos los ciudadanos que diera cobertura a determinadas necesidades sociales que por su distinta naturaleza, no podía corresponder su atención a los otros sistemas de protección social existentes. Aunque la mayoría de las aportaciones giraban en torno al diseño y organización de los servicios sociales y al desarrollo de una política de bienestar social más acorde con las nuevas situaciones, Natividad de la Red planteaba que "últimamente se considera imprescindible para el Trabajo Social los conocimientos sobre organización y administración en los servicios sociales, ante la conciencia de la necesidad de colaborar en la política social de los mismos servicios"²⁹.

En las conclusiones del congreso³⁰ se denuncia la diferente calidad de enseñanza y, por tanto, de preparación básica de los Asistentes Sociales, debido a la diversidad de planes de formación teórico-prácticos y de cualificación del profesorado en las distintas Escuelas, la falta de coordinación e intercambio de experiencias entre las Escuelas, y la falta de coordinación y colaboración entre Escuelas y Asociaciones profesionales. Como alternativas a estas denuncias, se plantea la necesidad de coordinación de las distintas Escuelas, para la unificación de los planes de estudios, la mejora de la calidad de la enseñanza, y el intercambio de ideas. También se señala la necesidad de intensificar la colaboración entre Escuelas y Asociaciones para mejorar

las prácticas del alumnado, programar la formación permanente, ampliar la investigación social, y establecer el Trabajo Social en el medio rural.

En el VI Congreso Estatal se celebra a finales del mes de junio de 1988 en Oviedo bajo el lema de "Trabajo Social, reto de hoy", a diferencia de los anteriores congresos de esta década, el protagonismo temático no lo tienen los Servicios Sociales y la Política Social, sino el Trabajo Social, tanto en su vertiente disciplinar como en su orientación más profesional. Hasta el momento los intereses de la organización colegial habían estado centrados principalmente en la búsqueda y consolidación de un espacio profesional propio, como eran los Servicios Sociales, tratando de consolidar un sistema público, abandonando, hasta cierto punto algunos de los temas fundamentales del Trabajo

28. Dossier de actividades realizadas por el Consejo general en el período comprendido desde junio de 1983 a junio de 1988. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, p. 4

29. DE LA RED, Natividad (1980): "Variantes de: Política de Acción Social, Servicios Sociales, y Trabajo Social". En Texto de la Ponencias del IV Congreso Estatal de Asistentes Sociales, "Por unos Servicios Sociales para todos". Valladolid: FEDAAS, p. 421.

30. Libro de Conclusiones del IV Congreso Estatal de Asistentes Sociales, "Por unos Servicios Sociales para todos". Valladolid: FEDAAS

Social: el desarrollo teórico, la metodología de intervención, y la formación³¹. En la última ponencia marco se aborda en profundidad, y desarrolla ampliamente, la formación en Trabajo Social a distintos niveles³². Como encuadre general al tema, se analiza la evolución histórica, tanto del perfil profesional como de los distintos currícula formativos que ha tenido el Trabajo Social. Se explica el currículum del primer plan de estudios de la Diplomatura en Trabajo Social, aprobado cinco años antes, sobre todo en el significado de la terminología más académica: materias troncales, obligatorias, créditos, etc.

A continuación, se sitúa el Trabajo Social dentro del contexto de la realidad social de finales de los años 80, afirmándose que "las Escuelas, como centros de investigación y de formación, han de contribuir a la elaboración y experimentación de nuevos diseños y orientaciones de los Servicios Sociales, para lo cual, la formación teórica ha de estar en contacto permanente con la realidad social, a través de una formación práctica que une el mundo universitario con el mundo de la organización social"³³.

Un apartado que merece especialmente la atención, es el que aborda el desarrollo de las teorías en Trabajo Social, así como la función que ejerce el conocimiento en la profesión. Además plantean una relación de modelos teóricos existentes y la posibilidad de implementarlos en la práctica cotidiana de los profesionales.

Respecto a la figura del trabajador social, se define como agente de cambio, pero no con esa orientación reconceptualizada de Latinoamérica, más de corte revolucionaria, sino con un planteamiento menos radical y más reformista: "el Trabajador Social es 'agente de cambio', al mismo tiempo que es parte del sistema de la Entidad u organización. Se trata de dos aspectos del mismo sistema que tienden al cambio, es decir, a la superación de la problemática: el Trabajador Social está influido en su actuación por las metodologías, la política, y los recursos que constituyen el aspecto estructural y funcional del sistema".³⁴

Por último, se aborda la organización y contenidos a desarrollar en la formación práctica de las Escuelas. Además, resaltan la importancia de la formación permanente y las distintas instituciones que deberían vincularse con éstas.

Otras actividades de formación.

Además de los congresos de la profesión, el Consejo General a lo largo de esta década de los ochenta ha desarrollado múltiple actividades y eventos para desarrollar y facilitar a los profesionales el abordaje de la formación permanente.

a) Las jornadas rurales. Uno de los eventos que gozan de mayor tradición, junto con los congresos estatales, son las jornadas rurales. Desde 1985 el Consejo General organiza jornadas de ámbito estatal, principalmente dirigidas a los profesionales

de los Servicios Sociales Básicos de las zonas rurales, con los siguientes objetivos:

- Poner en relación a los profesionales de este medio para facilitar el intercambio de experiencias.
- Estudiar la política social y su repercusión en el medio rural.
- Profundizar en los aspectos técnicos y metodológicos utilizados en la práctica por los profesionales y aportar la conceptualización de la misma.

b) El Plan FIP. El Consejo General a través de acciones concertadas con los colegios territoriales, diseño en 1988 el Plan de Formación e Inserción Profesional dirigido a trabajadores sociales en paro o en busca de un mejor empleo en colaboración con el Instituto Nacional de Empleo (INEM). El desarrollo de este plan se enmarcaba en el objetivo que tenía el Consejo de desarrollar la formación básica de los profesionales, ampliando y complementando las deficiencias y lagunas de la carrera³⁵. Como señalaba José Manuel Ramírez, "el plan FIP no representa una acción aislada sino una actividad que procura de una forma descentralizada una cobertura en la laguna formativa que detecta la profesión"³⁶. Además este plan, estaba directamente vinculado a la puesta en marcha del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales. Por este motivo, el temario de formación y los distintos cursos que se impartieron, estaban directamente

conectados con las áreas de contenido que se desarrollaban en el convenio del Plan Concertado.

c) El Master en gerencia de Servicios Sociales. Promovido por el Consejo General y el Colegio de Psicólogos, y realizado por la Universidad Complutense Madrid, estos estudios de postgrado pretendían dar respuesta al desarrollo de los Servicios Sociales en nuestro país, ya que estaba dando lugar a la aparición de una gran cantidad de centros dirigidos a atender la demanda que los ciudadanos realizan al Sistema Público de Servicios Sociales.

d) La Revista de Servicios Sociales y Política Social. Uno de los instrumentos

Notas

31. En relación a la formación, habría que señalar que sí fue un tema interés fundamental a principios de la década, con la transformación de las escuelas en universitarias, y el reconocimiento de la Diplomatura en Trabajo Social. Pero también, no es menos cierto, que esto fue producto de los trabajos realizados a lo largo de los años 70.

32. DOMÍNGUEZ, Ma. José, et al. (1988): "La formación". En VI Congreso Estatal de Trabajadores Sociales / Asistentes Sociales, Trabajo Social, reto de hoy. Oviedo: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, pp.: 99-141.

33. Ibid., p. 118

34. Ibíd., p. 133.

35. Véase RAMÍREZ NAVARRO, J.M. (1988): "Formación profesional". Revista de Servicios Sociales y Política Social, 13: 100-104.

36. Ibid., p. 100.

más importantes para la formación en Trabajo Social en cuanto elemento de difusión nuevas experiencias y aportes teóricos al Trabajo Social, es esta revista, que fue concebida en 1983 como medio de dinamización de la vida colegial³⁷, que como todo instrumento flexible ha ido reflejando los distintos temas de interés de la profesión. Pero también, habría que reseñar el importante esfuerzo editorial de Consejo por publicar aquellos libros con temáticas centradas en los campos de intereses de los profesionales en cada uno de los distintos momentos.

Hacia la licenciatura

En la década de los años noventa, la actividad colegial podría decirse que está unida al desarrollo y consolidación del Trabajo Social en España. Al igual que en las décadas anteriores, el desarrollo y mejora de la formación de los trabajadores sociales es una de las preocupaciones principales de la organización colegial. En estos momentos se pretende elevar de nuevo la formación universitaria de los trabajadores sociales proponiendo pasar del nivel de diplomatura al nivel de licenciatura. Además uno de los aspectos que más ha tratado de desarrollar el Consejo es la formación de postgrado, mediante la realización de cursos especialistas en colaboración con Universidades y con la Administración. También ha realizado numerosas actividades de formación permanente, con vistas a mejorar la calidad del ejercicio de la profesión, sin olvidar la realización de congresos, jornadas, reuniones, y seminarios de formación.

Dentro de las actividades llevadas a cabo por el Consejo General en materia de formación, merece destacar la relación que ha mantenido con las Escuelas Universitarias de Trabajo Social, especialmente a través de su Conferencia de Directores. El motivo de esta fluida relación, que no siempre fue así, ha estado causada por el interés de ambas partes por conseguir la Licenciatura en Trabajo Social.

A principios de la década, en junio de 1990 mediante Acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Universidades³⁸ se crea el área de conocimientos de "Trabajo Social y Servicios Sociales". Unos meses más tarde, en septiembre del mismo año, y mediante otro Acuerdo del Consejo de Universidades³⁹ se determina que el área de conocimiento "Trabajo Social y Servicios Sociales" tenga el carácter de área específica de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

La creación de este área es considerada como un avance fundamental en el camino hacia la licenciatura, "un paso previo"⁴⁰, ya que supone el reconocimiento de un cuerpo sistemático de teoría específica, que facilita la plena integración de la profesión en el ámbito universitario. Además la creación de esta área viene a ratificar los siguientes elementos: una homogeneidad en el objeto de conocimiento, una tradición histórica común, y la existencia de comunidades investigadoras nacionales e internacionales.

Además, en octubre de 1990 se establecen, por Real Decreto, las directrices generales

propias conducentes a la obtención del título Diplomado en Trabajo Social⁴¹. A lo largo de este período el tema de la Licenciatura en Trabajo Social queda apartado, centrándose el debate en torno al diseño curricular de los nuevos planes de estudios que debían implantarse en las distintas Escuelas de España.

También en 1990, se publica un estudio realizado en 1989 por el Centro de Análisis Social de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo a petición del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid. En él se señala que el 91,5% de los profesionales encuestados en el ámbito de la Comunidad de Madrid, se manifiestan a favor de una Licenciatura en Trabajo Social⁴². En 1993 el Consejo General encarga un estudio sobre la profesión a una entidad independiente, y en el sondeo de opinión se señala que el 97% de los colegiados encuestados se manifestó a favor de la solicitud de creación de la Licenciatura en Trabajo Social en nuestro país⁴³.

A partir de aquí, en los distintos congresos y jornadas, tanto organizadas por el Consejo General, como por las Escuelas de Trabajo Social, el tema de la licenciatura es recurrente. En todos estos congresos, se apuesta desde los distintos estamentos presentes, tanto públicos como privados, por el logro de una Licenciatura en Trabajo Social, e incluso Doctorado⁴⁴, necesarios para poder hacer frente a los nuevos problemas sociales que existen, y así poder asumir el reto que se presenta actualmente

a la profesión en el diseño de políticas sociales. En esta época vamos a asistir en

37. Véase la Memoria de gestión del Consejo General, 1987-1991. Archivos del Consejo General de Trabajo Social.

38. ACUERDO de 19 de junio de 1990, de la Comisión Académica del Consejo de Universidades por la que se crean nuevas áreas de conocimiento (BOE, no. 201, de 22 de agosto de 1990).

39. ACUERDO de 25 de septiembre de 1990, del Consejo de Universidades, por el que se determina como área de conocimiento específica de Escuelas Universitarias la de Trabajo Social y Servicios Sociales (BOE no 244, de 11 de octubre de 1990).

40. Véase "Un paso previo a la licenciatura" (1988): Eslabón, 2: 20.

41. REAL DECRETO 1431/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE no 278, de 20 de noviembre de 1990). Aunque en este Real Decreto no figura ninguna correlación de materias troncales con el área de conocimientos de "Trabajo Social y Servicios Sociales", mediante Acuerdo de 8 de abril de 1991 del Consejo de Universidades se añade este área a las materias troncales de Política Social, Servicios Sociales y Trabajo Social, que figuran en el anexo del Real Decreto 1431/1990 (BOE no 153, de 27 de junio de 1991).

42. LLOVET, J.J.; USIETO, R.(1990): Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización. Madrid: Popular, p.: 78.

43. Véase Propuesta de ampliación de los estudios de Trabajo Social. Memoria justificativa. Consejo General de Diplomados en Trabajo Social de España. Noviembre de 1995, ms., p:3.

44. Véase, v.g. la Revista Trabajo Social, hoy (1996:13), donde se publican las conclusiones del Congreso, así como las mesas redondas, y actos de inauguración y clausura.

nuestro país a un espectacular desarrollo de cursos de post grado y masters sobre temas de Trabajo Social, Servicios Sociales, y Política Social, como un camino en progresión hacia la licenciatura.

A finales de 1995, se presenta ante el Consejo de Universidades, la "Memoria justificativa para la propuesta de ampliación de los estudios de Trabajo Social", realizada por el Consejo General, con fecha de 15 de noviembre. En dicho documento se señala que "el bagaje universitario actual de los Trabajadores Sociales se ha tornado insuficiente (...), lo que repercute en la proyección y eficacia de su quehacer profesional. Un nivel académico superior redundaría en mayores aportaciones científicas y técnicas en el campo de las necesidades sociales y de las relaciones humanas y, por tanto, traería como consecuencia una mayor eficiencia profesional". La propuesta que realiza el Consejo General es la siguiente: "Título único de Licenciado en Trabajo Social".

Hasta la fecha esta Memoria justificativa presentada no ha tenido respuesta. Uno de los elementos que pudo influir fue el escaso apoyo que hubo por parte de las Escuelas a este documento, porque aunque se realizaron consultas por parte del Consejo General, no fue un texto consensuado, presentándose de forma unilateral. Finalizando la década, se reanudaron las reuniones y encuentros entre el Consejo General y las Escuelas de Trabajo Social, para tratar de estudiar este tema e intentar darle una solución, y aunar esfuerzos e

intereses para conseguir el segundo ciclo en los estudios de Trabajo Social.

Los congresos de la profesión en la década de los años 90

En esta década, todos los congresos abordan en profundidad el tema de la formación de los profesionales en sus distintos niveles: grado, postgrado, y formación permanente.

En el séptimo congreso estatal de Barcelona, que se celebró a finales de 1992, bajo el lema "la intervención profesional en la Europa sin fronteras", uno de los temas centrales objeto de estudio en este congreso, fue la formación en Trabajo Social. Esta ponencia fue presentada por Teresa Rossell, bajo el título "la formación para el Trabajo Social"⁴⁵. En ella, analiza el Trabajo Social desde los cambios sociales en la Europa de los 90, pues como señala la ponente, "el Trabajo Social se describe siempre por su relación con la evolución y los cambios sociales"⁴⁶. A continuación, describe la formación de los trabajadores sociales en Europa, señalando las particularidades en los distintos países europeos, las diferentes organizaciones internacionales en el campo de las docencia en Trabajo Social, y las exigencias de sociedad que enmarcan la formación del Trabajo Social. En estas últimas se destaca: recuperar la dimensión de la política social, la planificación y gestión, la investigación, la especialización, la formación continua, y la consecución de la licenciatura en Trabajo Social.

Las comunicaciones oficiales a la ponencia, abordaron los siguientes temas relacionados con la formación: 1) La supervisión de profesionales en Trabajo Social⁴⁷, donde se subraya la importancia de ésta para la profesión, destacándose aspectos administrativos, educativos, y de apoyo; 2) Análisis de las recientes directrices generales propias del nuevo plan de estudios de Trabajo Social⁴⁸, aprobadas por el Real Decreto 1431/1990 de 26 de octubre, señalando algunos de los límites que pueden existir con otras carreras; y 3) Se planteó el tema de la formación en relación con el mercado de trabajo⁴⁹, estableciendo el perfil profesional de los trabajadores sociales y su distribución por los sectores y campos trabajo.

En el último congreso de la década se celebra en Sevilla, a principios de noviembre de 1996, bajo el lema de "Trabajo social en el cambio de Milenio". Los tres temas sobre los que versa el congreso, al igual que en los dos anteriores, giran en torno a la política social, la formación, y la intervención profesional, en torno a los cuales, se agruparon las ponencias, y las comunicaciones oficiales y libres.

Una de las comunicaciones oficiales que se plantearon a la primera ponencia del congreso que estuvo a cargo de Ma. Dolores Wenger, quien planteó las tendencias actuales de las políticas socioeconómicas y las posibles repercusiones que pueden tener en el Trabajo Social⁵⁰, abordó

45. ROSELL POCH, Teresa (1992): "La formación para el Trabajo Social". En La intervención profesional en la Europa sin fronteras. 7º Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya., pp.: 119-140. En los momentos en los que se celebraba el Congreso, era la Presidenta del Grupo Europeo de Escuelas de Trabajo Social.

46. Ibid., p. 121.

47. FERNÁNDEZ BARRERA, Josefina (1992): "La supervisión de profesionales en Trabajo Social: alternativas de aplicación". En La intervención profesional en la Europa..., op. cit., pp.: 143-154.

48. GAITÁN MUÑOZ, Lourdes (1992): "Nuevo plan de estudios y situación de las Escuelas de Trabajo Social. Problemas de límites con otras carreras". En La intervención profesional en la Europa..., op. cit., pp.: 155-167.

49. RUBÍ MARTÍNEZ, Carmen (1992): "Formación y mercado de trabajo". En La intervención profesional en la Europa..., op. cit., pp.: 169-181.

50. WENGER DE LA TORRE, Ma. Dolores (1996): "Tendencias de las Políticas Socioeconómicas y su repercusión en el Trabajo Social". En Trabajo Social en el cambio de Milenio. VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Sevilla: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Sevilla, pp.: 17-60.

51. PARDO, M.; DÍAZ, E.; LASCORZ, A. (1996): "Repercusión de las políticas socioeconómicas en la formación de los trabajadores sociales". En Trabajo Social en el cambio..., op. cit., pp.: 63-90.

La segunda ponencia estuvo a cargo de dos profesoras de Trabajo Social de la Universidad de Arizona en Estados Unidos. Por una parte, se analizó el Trabajo Social en las sociedades complejas y dentro de la crisis de la modernidad⁵², y por otra parte, se presentó la educación universitaria del Trabajo Social desde el contexto estadounidense⁵³. Ambas ponencias tienen como nexo de unión el destacar la importancia de la investigación y de la reflexión teórica para llevar a cabo de forma adecuada la intervención profesional. Se considera que parte de la ambigüedad que puede existir en el Trabajo Social, consiste en que tiene que tomar prestados contenidos teóricos que pertenecen a otras disciplinas⁵⁴. Se señala también, que es importante que el desarrollo teórico del trabajo, se realice desde el contexto social donde se enmarque la actuación profesional, y por tanto, "debemos evitar el uso de respuestas tomadas de otros contextos que no puedan ser relevantes para aquellos sobre los que nosotros actuamos"⁵⁵.

La convergencia europea: el título de grado en Trabajo Social

Con la llegada del nuevo siglo, el trabajo para conseguir la licenciatura en Trabajo Social sigue su curso. A través de la comisión mixta, se canalizan todos los trabajos relativos a conseguir la elevación de los actuales estudios de Trabajo Social al grado de licenciatura⁵⁶. En la Memoria

de Gestión del Consejo General del año 2002, se señala que se ha aprobado continuar trabajando para que tenga lugar el reconocimiento de la Licenciatura de Trabajo Social, de forma que las actividades del 2002 se han centrado en la Comisión Mixta de Licenciatura. Pero a partir del año 2003, esta comisión tuvo que modificar sus trabajos para hacer frente al proceso de convergencia europea en materia de educación superior. Lo que antes era el tratar de conseguir el nivel de licenciatura para el Trabajo Social, ahora todos los esfuerzos van encaminados a conseguir una formación de grado que tenga una duración de 240 créditos europeos (cuatro años).

Además, uno de los objetivos que se marcaba el Consejo General en el año 2002 era incrementar la capacitación técnico-científica y el desarrollo de habilidades en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la informática de los trabajadores y trabajadoras sociales. Para ello se han desarrollado cursos de Burnout, de Supervisión, de Especialista en Cooperación al Desarrollo y atención a inmigrantes, y se inicia la planificación de un curso e-learning llamado "prevención ante los nuevos modelos de consumo de drogas". Este objetivo se sigue desarrollando en el año 2003, e incluso ampliándolo, ya que además de seguir con los cursos de formación ya iniciados, se establecen convenios de colaboración con la UNED y la Universidad Rey Juan Carlos.

Los primeros congresos del Siglo XXI

En el noveno congreso de la profesión, celebrado en Santiago de Compostela en el año 2000, en una de las mesas redondas organizadas, se abordó el "ayer, hoy y mañana del Trabajo Social en la Docencia". Josefa Cardoma⁵⁸ se introduce en el tema de la formación partiendo del Plan Fundante de 1964 y sus características de generalidad, inespecificidad... que no aseguraban niveles aceptables de competencia en los futuros profesionales. Analiza el plan transitorio de 1983 con la secularización de los estudios y la articulación del plan en tres áreas, de ciencias básicas, complementarias y de Trabajo Social. Y llega hasta las Directrices Generales de 1990, a raíz de la expansión de la red de Servicios Sociales Generales y Especializados. Además, constata el mantenimiento de la marginalidad de las horas reales de prácticas de campo con respecto a las otras materias contempladas en los planes de estudio. Por último, se centra en el del contenido de la formación, siendo esta generalista y carente de lo necesario para atender los conflictos a que se enfrentan los clientes.

Marta Llobet⁵⁹ expone la necesidad de nuevas habilidades para transformar la información en conocimiento, es decir, saber seleccionar, filtrar, ordenar, valorar y asimilar la información. Será tan importante aprender como desaprender, por ello es necesaria la renovación continua de nuestros conocimientos, siendo

necesario entrenar esta habilidad durante el periodo de formación. Sobre como aplicarlo a la práctica, se señala que deberá hacerse sin renunciar a las relaciones cara a cara para comprender las relaciones sociales en las cuales está inserto el cliente. Establece una serie de cambios significativos que supondría la incorporación de

52. MÉNDEZ-BONITO ZORITA, Paz (1996): "El Trabajo Social en sociedades complejas en el contexto de una modernidad en crisis". En Trabajo Social en el cambio..., op. cit., pp.: 139-148.

53. MARTÍNEZ-BRAWLEY, Emilia (1996): "El Trabajo Social y la educación universitaria. Una perspectiva desde los EE.UU. en el contexto post-modernista". En Trabajo Social en el cambio..., op. cit., pp.: 149-165.

54. MÉNDEZ-BONITO ZORITA, 1996, op. cit., p.:146.

55. MARTÍNEZ-BRAWLEY, 1996, op. cit., p. 160.

56. Véase Memoria del Consejo General de 2002.

57. Véase Memoria del Consejo General de 2003.

58. CARDONA, J. (2000): "Ayer, Hoy y ... ¿Mañana? De la Docencia en Trabajo Social". En Trabajo Social: compromiso y equilibrio. Libro de mesas redondas y comunicaciones libres del IX Congreso Estatal de Trabajo Social. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia, pp 153-162

59. LLOVET ESTANY, M. (2000): "La incorporación de las nuevas tecnologías en la docencia y en la profesión del trabajo social". En Trabajo Social: compromiso y equilibrio. Libro de mesas redondas y comunicaciones libres del IX Congreso Estatal de Trabajo Social. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia, pp. 163-177

las tecnologías a la formación como la simulación de casos prácticos con posibilidad de autocorrección, creación de grupos de investigación, de supervisión, grupos de debate y chats para estudiantes y profesores, mayor autogestión en el proceso de formación, generación de nuevos materiales multimedia, etc.

Por último, Camino Oslé⁶⁰ desarrolla la rápida evolución del escenario social, en la cantidad y calidad de la información a la que tenemos acceso, los importantes avances tecnológicos, el crecimiento de la esperanza de vida. Todo esto hace más importante el tema de la formación permanente. Afirma que la especialización es el aspecto más tradicional en la formación permanente, y también es importante en el tema del uso y manejo de nuevas tecnologías.

En el último congreso de la profesión celebrado en Las Palmas en octubre de 2004, uno de los grupos de trabajo del congreso⁶¹ aborda las amenazas y oportunidades de la relación teoría práctica ante los retos de la Convergencia Europea en materia de Educación Superior. En este grupo se señala que la comunidad universitaria y profesional vinculada al Trabajo Social en España, viene trabajando desde hace tiempo por el aumento de la calidad de la formación de los futuros trabajadores sociales. Se afirma que el proyecto de Título de Grado de Trabajo Social es reflejo de la voluntad de todas las partes implicadas en el Trabajo Social en

España: áreas de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales, centros docentes, organización profesional y el resto de estamentos implicados en el ámbito del Trabajo Social. Una voluntad por desarrollar iniciativas que nos permita responder a los desafíos que representa el proceso de convergencia europea en educación superior para el Trabajo Social.

La definición de un Título de Grado en Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) responde a una necesidad de mayor profundización en la formación de los futuros trabajadores sociales. Este diseño de título considera que el Trabajo Social posee un perfil profesional único y diferenciado de otros profesionales que participan en la intervención social. Otro elemento fundamental en este proyecto es la importante colaboración que se está desarrollando entre las universidades que imparten los estudios y la organización colegial del Trabajo Social. El objetivo fundamental de este proyecto desarrollar un estudio que facilite el diseño de planes de estudio y del título oficial de Grado en Trabajo Social adaptado al EEES. Por tanto, el proyecto que se presenta es de Título de Grado en Trabajo Social con una duración de 4 años y 240 ECTS, sin agrupar otras titulaciones existentes.

A modo de conclusiones

Si tuviéramos que señalar la principal conclusión a la que podemos llegar una vez realizado este análisis diacrónico, es

que no cabe la menor dudad del papel fundamental que ha tenido la organización colegial desde sus inicios en el desarrollo de la formación del Trabajo Social en España, principalmente a nivel del Consejo General de Colegio (o anteriormente desde la FEDAAS), y secundariamente a nivel de los distintos Colegios Oficiales.

Otro de los aspectos más destacados de este breve recorrido que hemos realizado por la historia de la organización colegial es que siempre que se ha existido una relación de sinergia entre el Consejo General y los distintos Colegios Oficiales, y la Universidad se han podido conseguir grandes avances en cuanto al desarrollo de la formación en Trabajo Social. Es de esperar que esta colaboración se mantenga, ya que redundará en beneficio, no ya sólo de todos los profesionales del Trabajo Social, sino que afectará a la sociedad como beneficiaria directa de la actuación de los profesionales. Y posiblemente estemos ante un momento crucial para el desarrollo y avance en la formación. El proceso de Convergencia Europea en materia de Educación Superior nos obliga a realizar un esfuerzo mayor de coordinación y de trabajo conjunto.

La organización y realización de los congresos estatales de la profesión, por parte del Consejo General y de los distintos Colegios Oficiales, supone un importante esfuerzo, no sólo material, económico, y de personal para su desarrollo. Significa un interés por difundir el conocimiento,

las metodologías, las nuevas experiencias desarrolladas en nuestro campo, para poder dar a conocer los nuevos avances teóricos y prácticos que se han producido, y así poder mejorar y perfeccionar la formación de los profesionales, intentando dar respuesta a los múltiples interrogantes que nos plantea la complejidad de la dinámica social en la cual intervenimos.

Si hacemos un recorrido por la oferta formativa que realizan los distintos Colegios Oficiales, tanto en sus boletines informativos, como en sus respectivas páginas web, podemos constatar como ésta es de lo más diversa. Este hecho, lejos de ser un problema y una falta de definición sobre la formación permanente, se constituye en un elemento enriquecedor, ya que como señalábamos anteriormente, se pretende dar respuesta a las distintas necesidades de formación que plantean los profesionales del Trabajo Social para dar una respuesta más adecuada a las nuevas demandas sociales que se les presentan en su desarrollo profesional.

Por último, es importante destacar la labor de difusión del conocimiento que realiza la

notas
60. OSLÉ GUERENDIAIN, C. (2000): "La formación continuada en Trabajo Social" En Trabajo Social: compromiso y equilibrio. Libro de mesas redondas y comunicaciones libres del IX Congreso Estatal de Trabajo Social. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia, pp. 179-184.

61. Este grupo de trabajo fue coordinado por Ma. Luisa Setién Santamaría y por Manuel Gil Parejo.

organización colegial, a través de diversos medios, ya sea en boletines informativos, más o menos elaborados, en las revistas profesionales, o bien con la publicación de libros, y otros materiales de interés.

La publicación socializa el conocimiento y lo difunde, y son un instrumento muy importante para ayudar a los profesionales en su proceso de formación continua y de puesta al día de los nuevos desarrollos que se van realizando en el Trabajo Social.

Bibliografía

BENAVIDES, M. Teresa, et al. (1972): "Formación". En *Memoria del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales*. Madrid: FEDAAS, pp.: 103-157.

CARDONA, J. (2000): "Ayer, Hoy y ... ¿Mañana? De la Docencia en Trabajo Social". En *Trabajo Social: compromiso y equilibrio*. Libro de mesas redondas y comunicaciones libres del IX Congreso Estatal de Trabajo Social. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia, pp 153-162.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1988): Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Trabajo Social. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DE LA RED, Natividad (1980): "Variantes de: Política de Acción Social, Servicios Sociales, y Trabajo Social". En Texto de la Ponencias del IV Congreso Estatal de Asistentes Sociales, "Por unos Servicios Sociales para todos". Valladolid: FEDAAS.

DOMÍNGUEZ, M. José, et al. (1988): "La formación". En VI Congreso Estatal de Trabajadores

Sociales / Asistentes Sociales, *Trabajo Social, reto de hoy*. Oviedo: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, pp.: 99-141.

FERNÁNDEZ BARRERA, Josefina (1992): "La supervisión de profesionales en Trabajo Social: alternativas de aplicación". En *La intervención profesional en la Europa sin fronteras. 7º Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, pp.: 143-154.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes (1992): "Nuevo plan de estudios y situación de las Escuelas de Trabajo Social. Problemas de límites con otras carreras". En *La intervención profesional en la Europa sin fronteras. 7º Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, pp.: 155-167.

GIL PAREJO, M. (2004): *El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo de la organización colegial en el desarrollo del Trabajo Social en España*. Madrid: Siglo XXI-Consejo General de Trabajo Social.

GINER, Salvador (1968): "Sociología y Trabajo Social". En *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales*. Madrid: FEDAAS, pp. 23-34.

Libro de Conclusiones del IV Congreso Estatal de Asistentes Sociales, "Por unos Servicios Sociales para todos". Valladolid: FEDAAS.

LLOPIS, Benita (1984): "Qué ha sido y qué ha representado la F.E.D.A.A.S. en la vida de la profesión de trabajadores/asistentes sociales". *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 3: 29-30.

LLOVET ESTANY, M. (2000): "La incorporación de las nuevas tecnologías en la docencia y en la profesión del trabajo social". En *Trabajo Social: compromiso y equilibrio*. Libro de mesas redondas y comunicaciones libres del IX Congreso Estatal de Trabajo Social. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia, pp. 163-177.

LLOVET, J.J.; USIETO, R. (1990): *Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid: Popular.

MARTÍNEZ-BRAWLEY, Emilia (1996): "El Trabajo Social y la educación universitaria. Una perspectiva desde los EE.UU. en el contexto post-modernista". En *Trabajo Social en el cambio de Milenio. VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Sevilla: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Sevilla, pp.: 149-165.

MÉNDEZ-BONITO ZORITA, Paz (1996): "El Trabajo Social en sociedades complejas en el contexto de una modernidad en crisis". En *Trabajo Social en el cambio de Milenio. VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Sevilla: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Sevilla, pp.: 139-148.

OSLÉ GUERENDIAIN, C. (2000): "La formación continuada en Trabajo Social" En *Trabajo Social*:

compromiso y equilibrio. Libro de mesas redondas y comunicaciones libres del IX Congreso Estatal de Trabajo Social. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia, pp. 179-184.

PARDO, M.; DÍAZ, E.; LASCORZ, A. (1996): "Repercusión de las políticas socioeconómicas en la formación de los trabajadores sociales". En *Trabajo Social en el cambio de Milenio. VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Sevilla: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Sevilla, pp.: 63-90.

PORCEL OMAR, Pi. (2001) Entrevista a Beneta Llopis Sarrió. *Revista de Treball Social*, 164: 52-61.

Propuesta de ampliación de los estudios de Trabajo Social. Memoria justificativa. Consejo General de Diplomados en Trabajo Social de España. Noviembre de 1995, ms.

RAMÍREZ NAVARRO, J.M. (1988): "Formación profesional". *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 13: 100-104.

ROSELL POCH, Teresa (1992): "La formación para el Trabajo Social". En *La intervención profesional en la Europa sin fronteras. 7º Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, pp.: 119-140.

ROSELL, T. (1978): "9 años queriendo ser universitarios". *Revista de Treball Social*, 70: 9-11.

RUBÍ MARTÍNEZ, Carmen (1992): "Formación y mercado de trabajo". En *La intervención profesional en la Europa sin fronteras. 7º Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales*. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistens Socials de Catalunya, pp.: 169-181.

SALDAÑA, Rosario (1968): "La formación superior del Asistente Social en el contexto de la evolución de las necesidades de la sociedad española". En *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales*. Madrid: FEDAAS, pp. 57-63.

Un cisma en la educación del Trabajo Social: ¿énfasis en el individuo o en la sociedad? (1989). Barcelona: Hogar del Libro.

Un paso previo a la licenciatura (1988): Eslabón, 2: 20.

WENGER DE LA TORRE, Ma. Dolores (1996): "Tendencias de las Políticas Socioeconómicas y su repercusión en el Trabajo Social". En *Trabajo Social en el cambio de Milenio. VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Libro de ponencias y comunicaciones oficiales*. Sevilla: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Sevilla, pp.: 17-60.

Investigación sobre un nuevo Método de Supervisión Profesional: Las Constelaciones en Trabajo Social

Francisco Gómez Gómez. Profesor EUTS.
Universidad Complutense de Madrid.

La finalidad de este artículo es dar a conocer el trabajo de investigación presentado a la convocatoria del Premio Nacional de Investigación "Ana Díaz Perdigero" 2003. El nivel de dicho trabajo fue valorado positivamente y por ello el Jurado consideró oportuno publicar un artículo en esta Sección de la revista Servicios Sociales y Política Social.

La idea principal de la que parte la investigación es que los trabajadores sociales siempre han tenido, y tienen, una gran necesidad de supervisar su práctica profesional, sobre todo aquellos ámbitos más difíciles como: malos tratos, conflictividad entre padres e hijos, etc., que es lo que indica una investigación que realizó el Instituto Ágora para el propio Consejo General.

Fijar la atención en las posiciones que ocupan los profesionales del Trabajo Social con relación a otras profesiones afines y, también, en las instituciones en las que trabajan puede ser útil para realizar aproximaciones, tanto cualitativas como cuantitativas, que les sirvan para posicionarse en otros lugares en los que adquieran una mayor fuerza para el desempeño de sus funciones.

El trabajo de investigación explicita unos objetivos novedosos por cuanto se pretende poder experimentar aplicaciones prácticas a la supervisión profesional de los trabajadores sociales. También se repasan brevemente algunos de los principios fundamentales del modelo de las Constelaciones en Organizaciones, de los que este artículo sólo hace algunas indicaciones pertinentes para comprender la aplicación realizada a la práctica del Trabajo Social.

El diseño de la investigación se efectuó a partir de la elaboración de un cuestionario con una terminología ampliamente consensuada, la de la Norma ISO: 9000, empleada para el control de calidad de las organizaciones, con la intención de cuidar la validez interna del trabajo de investigación.

Se explicaron los procedimientos utilizados para la configuración en el grupo de las Constelaciones en Organizaciones y para su aplicación al Trabajo Social. Se hacen algunas referencias oportunas de estos procedimientos que ayudan a dar una idea de lo realizado.

Se estudiaron quince casos, divididos en dos ámbitos: seis tuvieron lugar en un ámbito distinto del Trabajo Social, donde los profesionales que participaron no eran trabajadores sociales, y los nueve restantes en el ámbito del Trabajo Social en el que las profesionales eran trabajadoras sociales y supervisaron su trabajo con el fin de poder realizar la investigación.

Los resultados de la investigación dan cuenta de los cambios de opinión que efectuaron las profesionales que constelaron sus problemas laborales en el ámbito del Trabajo Social. Comparando los dos ámbitos estudiados no se establecieron diferencias significativas en las tendencias de los cambios de opinión producidos por las dinámicas, de lo que se deduce que tanto las trabajadoras sociales como los otros profesionales cambian de opinión con relación a sus creencias, sentimientos y convicciones sobre sus aspectos laborales y profesionales.

Se establecieron siete conclusiones que resultan evocadoras, en el sentido de abrir nuevas y diferentes vías para seguir investigando, y pueden ser extrapolables a cualquiera de los ámbitos donde el Trabajo Social desarrolla sus funciones, quedando además implícita la posibilidad de crear nuevas fronteras profesionales por donde pueda continuar expandiéndose.

Cuestiones previas

Que los profesionales del Trabajo Social necesitan supervisar su trabajo no supone, en principio, afirmar nada nuevo ni novedoso. Pero que en nuestro país dicha supervisión, aunque sentida como necesaria, no ha tenido apenas desarrollo tampoco es afirmar nada desconocido para los que no son ajenos al ámbito profesional del Trabajo Social.

Hace ya tiempo que se debate sobre la necesidad de crear microprácticas

grupales, y de supervisión, entre los actores implicados en el Trabajo Social, que nos lleven a concebir y a aprender nuevas y distintas formas de enfrentar la realidad social en la que pretendemos intervenir. Pero, las prácticas encaminadas a la intervención con grupos casi siempre se entendieron más próximas al campo de la terapia que al ámbito de lo social, a pesar de que la sociedad está compuesta por grupos a los que pertenecen sus miembros, sin posibilidad de que alguno de ellos esté totalmente aislado y sólo. Aún así, se afirma, a veces, que los clientes del Trabajo Social sufren soledad.

La psicoterapia, nacida a partir de las teorías de Freud, fija su atención más en el análisis de la personalidad y se fundamenta más en las frustraciones surgidas en la niñez que en las relaciones sociales que tienen lugar a lo largo de la vida. Marinoff, L. En su obra: "Más Platón y menos Prozac" afirma:

"En mi opinión, es mucho más saludable vivir la vida que cavar constantemente en busca de sus raíces. Si cada día se cavara a la más resistente de las plantas, ésta jamás llegaría a prosperar, por más abono que se agregara al agua de riego. La vida no es una enfermedad. Usted no puede cambiar el pasado." (2.000: 42-43).

"... Si su problema está relacionado con la identidad, los valores o la ética, lo peor que puede hacer es que alguien le endilgue una enfermedad mental y le extienda una receta. Ninguna pastilla hará que se encuentre a sí mismo, que alcance sus metas o que

obre como es debido... La única manera de obtener una solución real a un problema personal consiste en abordarlo, resolverlo, aprender de él y aplicar lo que se aprenda en el futuro. Éste es el meollo del asesoramiento filosófico, lo que lo distingue de infinidad de terapias disponibles". (2.000: 56-58).

La investigación sobre: "Aproximación a la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales", del Instituto Ágora de Consultoría y Servicios, S.L.U., recoge la necesidad de la formación para lograr un mayor desarrollo profesional y desempeñar mejor su puesto de trabajo y los profesionales ocupados consideraban que les faltaba formación en un 66%, es decir a dos de cada tres. Solicitaban especialización, formación práctica, postgrado, relación teoría-práctica y terapia de grupo el 79,7% de los entrevistados, cuatro de cada cinco, lo que nos lleva a deducir la necesidad de supervisión de sus quehaceres profesionales, aunque en el citado trabajo no se nombre o se explice así.

Ante esa falta de especialización se recogía la necesidad de contemplar un sistema de formación encaminado hacia los niveles individual, familiar, grupal e institucional. Dicho sistema es el que puede diseñarse a partir de la aplicación del modelo de las Constelaciones en Trabajo Social utilizado en la investigación que nos ocupa.

Objetivos de la investigación

Los objetivos explícitos de la investigación fueron los siguientes:

- Intentar demostrar si cualquier profesional del Trabajo Social puede intervenir a nivel individual, familiar, grupal e institucional para conseguir un cambio en las relaciones interpersonales, fundamentando dicha demostración en la praxis y en la supervisión de la práctica profesional

- Experimentar qué resultados produce en los trabajadores sociales la aplicación del método de las Constelaciones en Organizaciones, que en esta investigación fue denominado: Constelaciones en Trabajo Social. La pretensión era investigar si la aplicación del método producía cambios en las opiniones que los profesionales tenían sobre sus ámbitos laborales.

- Establecer nuevas metodologías como consecuencia de la aplicación de algunos conceptos sobre las relaciones familiares y sociales, que son diferentes a los utilizados hasta ahora por el Trabajo Social y las Ciencias Sociales.

- Dejar abiertas nuevas vías para seguir investigando desde la supervisión del Trabajo Social.

- Resaltar algunos aspectos concretos de los modelos fenomenológicos (basados en lo que ocurre aquí y ahora) y sistémicos para buscar formas de integración de ambos en una nueva y diferente aplicación dentro del ámbito del Trabajo Social.

- Investigar modelos de aprendizaje en los que los trabajadores sociales

aprendan a relacionarse con su entorno y adquieran habilidades que les posibiliten ser autónomos en la resolución de los problemas, y de los conflictos, que se les planteen.

El modelo de intervención y supervisión de las constelaciones en Trabajo Social

Nuestra investigación se fundamentó en el modelo de las Constelaciones Familiares creado por Bert Hellinger, como nuevo marco teórico y práctico, pero aplicadas al Trabajo Social. Por ello, las denominamos como Constelaciones en Trabajo Social.

Las Constelaciones en Trabajo Social suponen unas teorías que, aunque no sean nuevas, sí que son diferentes en su formulación y sobre todo en su aplicación. Las teorías de Hellinger nacieron a partir de la aplicación en los grupos del modelo fenomenológico y sistémico de las Constelaciones Familiares.

Se repasan algunos principios fundamentales del trabajo con Constelaciones en Organizaciones que resultan relevantes para la aplicación del modelo, así se citan:

- El derecho a pertenecer a la institución. Para Hellinger, B. (2001: 491-493) todos los miembros de una institución tienen los mismos derechos de pertenecer a ella, derechos que suponen unas obligaciones

de realizar un esfuerzo de apoyo para conservar y renovar la institución.

- El equilibrio entre dar y tomar. Si en una institución no existe un equilibrio entre lo que sus miembros dan y lo que toman se produce el descontento y los sentimientos de culpa, y entonces puede que haya que compensar dichos desequilibrios.

- La prioridad en función del tiempo que se lleva en la institución. Siempre tiene prioridad sobre sus iguales aquél que llegó antes a la institución, pues adquirió al incorporarse una serie de derechos que no ostentan los que llegaron después, que deben reconocer dichos derechos. Los que ostentan una jerarquía más alta en la institución deben reconocer a los que estuvieron antes porque les aporta muchos beneficios, al poderse apoyar en dicha experiencia. Siempre merecen una especial referencia los iniciadores o fundadores de la institución.

- La prioridad que tiene la dirección sobre los demás por la importancia de sus funciones para la supervivencia de la institución. Toda institución necesita una dirección y por ello el director será valorado en su posición si justifica su función por su rendimiento y compromiso con la institución y los demás miembros de ella. Los conflictos relationales en las instituciones, muchas veces, tienen que ver con mitos del tipo: "todos somos iguales" que crean inseguridad y hacen discutir interminablemente a los miembros de la institución sobre la manera de tomar las decisiones.

- La obligatoriedad de que el rendimiento sea reconocido. Hellinger, B. (2001: 59) afirma que cuando algún miembro de una institución hace algo extraordinario para ésta, que no hacen sus iguales, tiene que recibir el reconocimiento especial de dicha labor para poder seguir en la misma.

- Quien debe marcharse y quien debe quedarse cuando sea necesario para la institución. Es una pregunta frecuente en las instituciones si alguien debe marcharse o puede quedarse. Las personas que pueden quedarse son aquellas que son necesarias para la institución. Cuando alguien ya no es necesario debe marcharse, pues si se queda comete un error. Los excluidos y los injustamente tratados crean un efecto paralizador sobre la institución o son fuentes de conflictos relationales entre los miembros actuales. Las separaciones y las incorporaciones nuevas deben tener rituales de despedida y de bienvenida para evitar consecuencias negativas posteriores.

- Las organizaciones como sistemas orientados en las tareas. Cuando los grupos de trabajo en las instituciones se despistan y pierden de vista sus tareas es conveniente supervisar lo que está ocurriendo para poder reenfocar la mirada hacia las tareas, lo que ayuda a resolver los conflictos.

- Las posiciones que fortalecen y las posiciones que debilitan. Cuando una persona ocupa su lugar correcto y adecuado en su institución se siente en él seguro, y con serenidad y fuerzas para la realización de sus funciones (Hellinger, B. 2001: 418). Por el contrario, cuando una persona no

ocupa el lugar que le corresponde suele tener fantasías de grandeza y ello le debilita porque ahí no recibe el reconocimiento de los demás, no se valora a sí mismo o no encuentra el apoyo necesario. Y

- Las influencias de la valoración de lo antiguo en lo nuevo¹. Cuando no se valora y se reconoce lo que existe en una institución, lo que fue válido y útil por mucho tiempo (Hellinger, B. 2.001: 206), las nuevas ideas que se aportan son difícilmente reconocidas. Así, es mejor reconocer y afirmar, lo primero, todo aquello que ya existe, porque ello ha dado lugar a lo nuevo, que pretender imponer los propios planes y conceptos. El reconocimiento de lo antiguo no tiene que hacerse de una manera constante, sino que más bien se trata de una actitud interior. Las personas que en una institución se lo saben todo suelen durar poco en ella.

Un término o concepto importante que se aplica en las Constelaciones en Trabajo Social es el de conciencia de grupo. Podemos distinguir entre una conciencia

1. Ross, R. y Kleiner, A. nos proporcionan una idea de cómo en EEUU. es tenido en cuenta el referente histórico en las empresas. Afirman: "... el propósito es crear una comprensión compartida de las circunstancias y fuerzas que llevaron a la iniciativa... después de descifrar un árbol genealógico los equipos parecen tener un sentido más agudo de su propósito común. Finanzas y producción tal vez no habían entendido cada uno las prioridades empresariales del otro; ahora ven por qué el otro sigue interesado...". (Senge, P. y otros 2000: 159-163)

personal que es la que cada uno de nosotros sentimos y una conciencia de grupo que es aquella que no sentimos. Únicamente podemos conocerla por sus efectos. En las Constelaciones Familiares podemos ver sus efectos, por ejemplo, al tomar conciencia de los destinos trágicos que se repiten en una familia. Esta conciencia grupal da prioridad a la supervivencia del grupo. Así tienen preferencia los que aparecieron antes en el tiempo sobre los que lo hicieron después. Cuando alguien comete una injusticia con otro miembro del grupo excluyéndolo, se rompe el equilibrio entre el dar y el tomar, y un miembro que nace después va a intentar corregir el desequilibrio, reparar la injusticia, en aras de la supervivencia del grupo y reivindicando su derecho a pertenecer a él. De esta forma es como los miembros, a veces son sacrificados por la supervivencia del grupo. Lo que hacemos con la constelación es mirar aquí quien pagó el precio y quién tuvo la ganancia.

El trabajo con Constelaciones en Trabajo Social trata de la reconciliación. Se trata de dejar el pasado allí donde corresponde, es decir que sea pasado y para ello es necesario reconciliar el pasado. Así es cómo puede llegar a estar en paz con las personas que nos hirieron. Pues cuando el pasado no está reconciliado entonces los miembros actuales expían algo que corresponde a otro miembro y otro tiempo sin que dicha expiación tenga ya que ver con el hecho concreto que ocurrió. Aquí es donde se producen las implicaciones sistémicas.

Con respecto al método empleado en las Constelaciones en Trabajo Social se establece un paralelismo con Jung cuando al referirse al método afirma que "... consiste, por un lado, en hacer consciente lo más acabadamente que sea posible la constelación de contenidos inconscientes, y por el otro, en una síntesis de éstos con la conciencia por un acto de reconocimiento.

(...) Todo conocedor de la antigua ciencia natural y filosofía de la naturaleza sabe hasta qué punto se proyectan los datos del alma en lo desconocido del fenómeno exterior. En realidad esto ocurre hasta tal punto que de ningún modo podemos hacer afirmaciones sobre el mundo en sí ya que, siempre que queremos hablar de conocimiento, estamos constreñidos a convertir el acontecer físico en un proceso físico". (Jung, C.G., 1.984: 47-52). La investigación clasifica los sentimientos según una tipología útil para la intervención profesional. Los sentimientos que se reconocen y diferencian son aquellos que resultan válidos para trabajar con la persona y llevan a una solución.

Se distinguen cuatro tipos de sentimientos (Weber, G., 1.991: 287-290):

1.- *Sentimientos de tipo primario*, son aquellos que llevan a la acción, que dan fuerza y tienen que ver con lo que ocurre en el momento. Son sentimientos simples que no requieren mucha explicación, suponen tranquilidad. Tienen poca duración y alcanzan su

meta enseguida, produciendo en los demás empatía porque se sienten libres, ya que la persona que muestra dichos sentimientos es fuerte.

2.- *Sentimientos de tipo secundario*, son aquellos que impiden la acción, absorben la energía, llevan a la duda para impedir la acción. Podríamos denominarlos metafóricamente como "la sopa negra" porque el otro quiere convencernos de su incapacidad pasándonos la responsabilidad de su vida pero, eso sí, cualquier solución que le demos no le valdrá y además, si caemos en esa trampa de trabajar con él automáticamente él detectará que somos, al menos, tan incompetentes como él para lograr una solución. Son esas personas que van de víctimas, cuyo diálogo interno está basado en frases como: "siempre me ocurre lo mismo", "los demás no me quieren", "nadie cuenta conmigo", etc, todo ello dicho con la mirada hacia el suelo. Suponen movimientos circulares cuya energía no lleva a ningún lado, a nada.

Estos sentimientos los detectamos cuando nos ponemos nerviosos con lo que el otro nos dice. Son los más expresados, más exteriorizados, ya que lo que se pretende con ellos es convencernos de que la persona que nos los comunica no puede hacer nada, por eso los exagera y los dramatiza. Así se siente débil, junto con los demás al no haber nada con lo que se le pueda ayudar.

Duran mucho ya que pretenden mantener la situación de no-actuar y empeoran al ser expresados, por eso las intervenciones que cuidan dichos sentimientos duran tanto, porque desvían la atención e impiden la percepción que el profesional tiene del problema.

Quisiera aportar un ejemplo, en este caso, refiriéndose a la aflicción primaria y secundaria. Una aflicción primaria puede ser, por ejemplo, un dolor muy intenso por una separación. Si la persona se abandona a este dolor la aflicción pasa rápido, dejando a la persona liberada y con la posibilidad de comenzar de nuevo. La aflicción secundaria se muestra, por ejemplo, como autocompasión. Este sentimiento por ejemplo puede durar toda la vida. Este tipo de dolor no crea ninguna separación, únicamente sustituye la aflicción primaria. También la venganza es un sentimiento secundario: Muchas veces se trata de la reacción a un movimiento interrumpido hacia uno de los padres." (Weber, G. 2.001: 288).

3.- *Sentimientos sistémicamente adoptados*, son aquellos mediante los cuales una persona está enajenada, fuera de sí, no pudiendo los demás hacer nada por ella porque es un sentimiento ajeno. Es cuando alguien nos cuenta algo que vemos que no corresponde con la situación actual de la persona. Lo que debemos hacer es devolver dichos sentimientos al lugar que les corresponde.

4.- *Meta-sentimientos*, son aquellos que se expresan sin emoción. Son una fuerza concentrada como el valor, la humildad como asentimiento al mundo tal como es, la serenidad, etc. También existe el meta-amor que es un amor superior y la meta-agresión que supone hacer daño a alguien sin querer hacerle ningún mal, este es el caso del cirujano y del psicoterapeuta por ello ambos necesitan de mucha fuerza. La sabiduría supone la posesión de todos los meta-sentimientos y conlleva el valor, la humildad y la fuerza. Supone un actuar sabiendo lo que tengo que hacer y lo que no. No es deducido y el sabio sabe enseguida lo que corresponde. Es un actuar diferente a lo que se esperaría. Se adquiere como un premio de la experiencia y el esfuerzo, como un fruto maduro.

Diseño de la investigación

El principal interés para la realización del trabajo de investigación partió de la posibilidad de estudiar los efectos que producía en los trabajadores sociales la aplicación del método de las Constelaciones en Trabajo Social. Mediante el diseño de la investigación se querían analizar las relaciones interpersonales de las instituciones para representarlas en los grupos, mediante el método de las Constelaciones en el Trabajo Social y los efectos que el citado método producía en los que componían los grupos.

Una Constelación en Trabajo Social es una representación de las relaciones existentes entre las diferentes unidades o estructuras de la institución (subsistemas: individuos o grupos). Las dinámicas grupales permiten que los participantes puedan visualizar, y tomar conciencia de las relaciones en las que están influyendo, realmente, a la hora de la toma de decisiones dentro de la institución, así como en la consecución de sus objetivos. Las Constelaciones en Trabajo Social están determinadas por los problemas que plantean los miembros que trabajan su representación en el grupo. Los demás participantes de los grupos representan, algunos, a las distintas unidades de las organizaciones a las que pertenecen los profesionales que plantean los problemas.

En realidad una Constelación en Trabajo Social lo que pone en práctica es lo que Von Foerster (1991) denominó como "metáfora del punto ciego" mediante la cual "no vemos que no vemos". Así, el verdadero saber no consiste tanto en saber qué sabemos sino por el contrario en saber qué no sabemos. Esto es lo que planteaba, también, el "sólo sé que no sé nada". Ver que no vemos y a partir de ahí poder ver lo que no vemos es en lo que se fundamenta este método que es básicamente visual y consiste en la representación de los miembros del sistema. Puede ser definido como fenomenológico y sistémico porque facilita la comprensión del propio sistema al que pertenecemos y la responsabilidad del equilibrio del sistema ya no recaerá

sobre los demás sino sobre nosotros mismos. La compresión de nuestras propias responsabilidades es lo fundamental de las soluciones que proporciona la aplicación el método de las Constelaciones en Trabajo Social.

Aplicamos el citado método en algunos grupos que fueron convocados al efecto y se estudiaron² los cambios que se produjeron en los participantes preguntándoles, mediante un cuestionario, sobre sus creencias, convicciones y niveles de satisfacción en cada una de las constelaciones que se realizaron. Así, se pasó previamente el cuestionario, al supervisado que planteó su problema laboral y quería realizar su constelación. Despues de realizada la constelación se le volvió a pasar el cuestionario de nuevo para comprobar si se habían producido cambios en sus opiniones, sobre sus creencias, convicciones y niveles de satisfacción. Un mes después de realizada la constelación se les volvió a pasar nuevamente el mismo cuestionario para comprobar si los cambios, que se habían producido, perduraban o se modificaban: disminuían o aumentaban. Con la medición de dichos cambios lo que se pretendía era demostrar de manera objetiva los efectos que produce en los supervisados la aplicación del método de las Constelaciones en Trabajo Social. También, se pasó el cuestionario a los demás miembros de los diferentes grupos que observaron las constelaciones realizadas para comparar las opiniones y contrastar si las dinámicas llevadas a cabo

producían en los demás miembros del grupo efectos parecidos a los que producían en los supervisados que realizaron su constelación.

Para la elaboración del cuestionario se utilizó la terminología de la Norma Europea EN ISO 9000, la cual adopta íntegramente la Norma Internacional ISO 9000:2000, aprobada por el Comité Europeo de Normalización CEN, sobre Sistemas de Gestión de Calidad. Esta norma emplea una terminología aceptada internacionalmente, por lo que sus términos han sido ampliamente consensuados y probados en cuanto a los conceptos a que se refiere. Estos términos sobre organizaciones, así como los demás resultaron muy útiles porque ayudaron para cumplir los propósitos de la investigación, pues no sólo estaban claramente definidos sino que son de una gran sencillez y de una fácil comprensión para los encuestados.

Para el diseño del cuestionario se consultó con diferentes expertos para que el mismo resultara un instrumento válido³ para el

notas

2. En Alemania se han iniciado desde 1997 una serie de investigaciones sobre la aplicación y efectividad del método de las Constelaciones Familiares de Bert Hellinger que han dado lugar a la presentación de algunas tesis (véase Ulsamer, B., 2000: 170-189).

3. Con referencia a la validez interna de la investigación no procede hablar de efecto Pigmalión o del experimentador por el propio desarrollo del trabajo como tampoco de las características de la demanda, ni de las críticas de Harré y Secord (Véase al respecto a Clemente, M., 1992: 68-71).

trabajo de investigación, pues lo que se pretendía en principio era contrastar lo que decían los intervenientes en los grupos y si se producían cambios en sus opiniones como consecuencia de la aplicación del método de las Constelaciones en Trabajo Social.

El trabajo de investigación dedica un apartado a los procedimientos para la configuración en el grupo de las Constelaciones en Organizaciones que resulta fundamental para comprender los casos presentados. No obstante, en este artículo sólo vamos a referir muy someramente alguno de los expuestos que, por su claridad, dan algunas ideas aclaratorias sobre el modelo, para cuya utilización se necesita de una formación previa con el fin de poder coordinar un grupo sobre Constelaciones en Trabajo Social. Algunos procedimientos son:

- Mantener una actitud atenta, sin intenciones y orientada hacia los recursos. El supervisor tiene que bloquear los sentimientos de tipo secundario que los supervisados quieren expresar porque ellos sólo nos llevan a un bucle paralizador. Su trabajo se apoyará en una actitud de aceptación incondicional que se oriente a los recursos y a la consideración de todos los miembros de la organización como igualmente válidos. Cuando el papel del coordinador de una constelación está libre de intenciones y es discreto se hace más probable que

las realidades se presenten más claras y los representantes se sientan más libres para probar distintas posibilidades de solución (Hellinger, B. 2001: 14-17).

- Tener en cuenta no sólo el problema presentado por el profesional sino el contexto laboral más amplio. Es muy importante conocer el contexto en donde se desarrolla el trabajo del profesional para conocer el territorio en el que nos movemos, las interacciones sistémicas importantes, el papel a jugar por el supervisor y las posibles trampas en las que no caer. Es conveniente saber el lugar donde trabaja el profesional, desde cuando trabaja, posición que ocupa, con quién trabaja, etc.

El supervisor deberá ampliar el foco de observación al sistema organizacional del profesional para que mediante dicha ampliación puedan tenerse en cuenta o considerarse a los demás miembros que forman parte de la organización que participan en el problema presentado. En esto consiste, en la mayoría de los casos, la solución de los problemas, por eso el método de las Constelaciones en Trabajo Social es un método fenomenológico y sistémico.

- Elegir el sistema que resulte más adecuado. Según el tema que debamos tratar se implicará más a un sector del sistema que a otros. Pues todo sistema tiene que ver con las distinciones que en torno a él realiza un observador.

Por tanto el supervisor debe incluirse en el propio sistema como alguien significativo del mismo ya que es él quien realiza las distinciones al elegir qué sectores se representan y cuáles quedan fuera. Si el supervisor se considerara fuera del sistema por la propia lógica del modelo al quedar fuera no puede intervenir en el mismo para favorecer o facilitar las soluciones. Así se determina que el rol de supervisor no puede ser parecido ni confundirse con el rol de un observador participante.

- Impulsar hacia una imagen de solución. Lo que guía a una constelación es el asunto presentado. El proceso evolucionará desde una imagen que refleja el problema hacia una imagen de solución, pero recorriendo una serie de pasos intermedios necesarios para llegar a una imagen final (Hellinger, B. 2001: 429-430). Dichas imágenes son las distintas posiciones que van tomando las personas que intervienen en la constelación como representantes, de forma que el efecto que se produce es visual, ya que se observan los movimientos que hacen. Estos pasos intermedios son el camino que se recorre desde unas imágenes a otras, por lo que mediante ellos se produce un cambio progresivo de imágenes que posibilitan las que el supervisado se queda como últimas imágenes de la constelación, aunque hay que dejar claro que toda constelación queda

de alguna manera inconclusa. No supone, porque no hay, un final sino unas imágenes que dan un impulso al profesional para que continúe su camino.

- Rituales de reconocimiento de los miembros de las instituciones. Reconocer a los demás supone el reconocimiento de uno mismo. Por eso son tan importantes los rituales llevados a cabo en las constelaciones en los que el profesional, sobre todo, reconoce a los demás miembros de la institución y a partir de dicho reconocimiento se produce un cambio significativo en las posiciones ocupadas por cada uno de los participantes en la constelación. Es como si se diluyeran las tensiones existentes y apareciera una nueva situación más relajada que hace posible las soluciones. Las formas de llevar a cabo los rituales son metodologías y lo importante son los objetivos que pretenden conseguir para el profesional que supervisa su trabajo.
- Buscar soluciones que nunca pueden pretender resolver la vida de nadie. Tendríamos que descontaminarnos de la idea de que la vida es un problema.

Presentación de casos

Los casos que fueron estudiados, y que se recogieron en el trabajo de investigación, pertenecían a dos ámbitos claramente diferenciados. Uno se denominó "ámbito

distinto del Trabajo Social", los seis primeros casos, y otro se denominó "ámbito del Trabajo Social", los nueve casos restantes.

Haremos unos breves relatos de los casos para dar algunas ideas sobre las dinámicas que se realizaron en cada uno de ellos:

Ámbito distinto del Trabajo Social

Caso nº 1. Propietario de una empresa de servicios.

El problema que expuso el profesional era que no lograba hacer funcionar la empresa de servicios que había adquirido comprándosela a su fundador. Las imágenes mostradas del problema plantearon que el negocio estaba débil por no reconocerse al creador del mismo. Esta falta de reconocimiento afectaba directamente al buen funcionamiento del negocio en la actualidad porque el nuevo dueño del negocio dejaba postergado tanto a su fundador como al motivo que llevó a éste a la creación del mismo.

Las imágenes que incluyen al negocio, al fundador, a los usuarios y al actual propietario evolucionaron pasando por unos pasos intermedios que dejaban visible que en la medida en que el actual propietario reconoce al fundador puede ver también a los usuarios, de los que depende la buena marcha del negocio, y en esta nueva situación el dueño actual puede tomar distancia y dejar que el negocio se desarrolle con total normalidad.

Se amplió la constelación con nuevos representantes: los empleados, el comercial y la casa franquiciadora. Esto posibilitó, todavía más, que se diera una imagen de solución en la que todos podían verse y por ello reconocerse. Los problemas siempre guardan relación con no ver lo que ocurre porque nos posicionamos automáticamente para no ver los problemas.

Caso nº 2. Aspirante a trabajar en una institución internacional.

El problema que planteó la profesional consistía en que deseaba trabajar en una institución internacional pero la empresa familiar donde trabajaba en ese momento le ataba demasiado y no le permitía tomar la decisión deseada.

La imagen muestra como el problema consiste fundamentalmente en el hecho de que la profesional quiere escapar de la empresa familiar, pero paradójicamente cuanto más quiere escapar más atrapada está. Los representantes que participaron en la constelación muestran la forma en que la profesional está más pegada a la empresa familiar en la medida que intenta escapar e irse con la institución internacional. De tal forma que cuando no reconoce a la empresa familiar no puede mirar a la institución internacional. Se confirma así el dicho de: "Quien trata de escapar queda atrapado".

La constelación se va ampliando al incluir a los miembros de su familia: sus padres, su hermana y su hermano y va evolucionando

por unas imágenes intermedias que van dando solución a unos problemas más de tipo familiar y de crecimiento personal que de tipo laboral, pero que se encuentran entremezclados porque ninguno de ellos diferencia lo que es la parte familiar de la parte empresarial.

La imagen de solución tiene que ver con el momento del ciclo vital en el que se halla la familia y sus miembros, por ello la imagen que da fuerza es la de los padres juntos, que se vuelven a encontrar, y los hermanos al mismo nivel y con permiso para poder hacer cada uno su vida, sin que ello sea en detrimento de los demás.

Caso nº 3. Responsable de empresa familiar.

El problema que planteó la profesional es que quería dejar la empresa familiar y no sabía cómo hacerlo. Afirmaba que lo que a ella le gustaría sería venderla si tuviese un comprador.

La imagen del problema guarda relación, una vez más, con el reconocimiento del primer propietario de la empresa, que fue su fundador, sobre todo, por parte del padre de la profesional que fue el que la compró. Para que la responsable de la empresa pueda venderla es necesario este reconocimiento. Porque no es posible traspasar o vender la empresa sin reconocer previamente lo anterior. Sin esto no hay permiso para que se desarrolle la empresa independientemente de quien sea el propietario.

Caso nº 4. Miembro de un gabinete.

El problema planteado por la profesional consistía, según manifestó, en un problema de espacio profesional y funcional entre los miembros del gabinete en el que trabaja.

La imagen del problema tiene que ver con el propio crecimiento profesional de cada uno de los miembros del gabinete que se encuentran "pegoteados" en función de un equilibrio adquirido en una etapa anterior y que ya no responde a la situación actual. Por ello se ha vuelto disfuncional y nos deja seguir desarrollándose. La imagen de solución pasa por el reconocimiento de la etapa anterior y de la evolución efectuada por cada miembro lo que hará que cada uno ocupe su espacio y considere el de los demás.

Caso nº 5. Profesional de la terapia que trabaja en equipo.

El problema que expuso la profesional consiste en su incapacidad para trabajar en equipo, quisiera poder pasar los pacientes a los otros terapeutas sin perder el control de los mismos. Esto último junto con una falta de apoyo es lo que se visualizó en las primeras imágenes de la constelación. La profesional no encuentra en quién poder sostenerse y lo hace en sus pacientes y colaboradores, pero así no puede recibir la fuerza que necesita. Por ello la imagen de solución supone que todos los participantes ocupen otras posiciones con un cierto orden jerárquico que les dará el apoyo y la fuerza que necesitan. De esta forma la profesional

buscará el apoyo y la fuerza en otro sitio y dará apoyo a sus colaboradores y estos a su vez lo proporcionarán a sus pacientes.

Caso nº 6. Trabajadora de empresa familiar.

La profesional planteó que su problema era que estaba descontenta con su trabajo en una empresa familiar donde trabajan padres, tíos, hermanos, cuñados y primos, que quisiera poder cambiar.

El problema consiste en que la empresa que fundó su abuelo paterno ahora la lleva su tía, hermana del padre, y ella junto con los demás hermanos y primos, y algunos de sus consortes, desarrollan un juego que tiene que ver con dichas relaciones primarias entre el fundador y los actuales propietarios, el abuelo y sus dos hijos: el padre y la tía de la profesional. Por ello la imagen de solución pasa por posicionar por orden familiar a cada uno de los miembros de la familia, ya que son dichas relaciones las que tienen prioridad sobre las relaciones laborales. Cuando las posiciones de cada miembro familiar están en el orden correcto y la profesional ocupa el lugar que le corresponde entonces es cuando manifiesta sentir una fuerza que nunca antes había experimentado.

Ámbito del trabajo social

Caso nº 1. Trabajadora social de un centro para niños discapacitados.

El problema que manifestó la trabajadora social es que le han ofrecido el puesto de directora del centro y no sabe como decir "que no lo quiere coger". Porque, además de las funciones propias de trabajadora social realiza otras tareas como las de educadora.

Las imágenes muestran que la trabajadora social se posicionaba en el centro de todos: de los dos socios, que son los dueños del centro, de los trabajadores y de los usuarios o entre los dos socios y los usuarios. En estas posiciones es en donde radicaban los problemas, pues en ellas la trabajadora social no tiene fuerza para desempeñar sus funciones, por eso coge tareas como las de educadora que no le corresponden y además no puede coger la dirección y asumir dichas funciones porque en la posición que ocupa en ese momento resulta imposible para ella y para todos los demás. El problema de posicionarse en un lugar que no es el que corresponde es que también los demás se descolocan. Cuando alguien toma conciencia de su lugar y se sitúa en él, en el que le corresponde, los demás se ven obligados a situarse en el suyo, ya que entonces es el único lugar que les queda.

La imagen de solución tiene que ver con la posición de los miembros del sistema: primero los dos socios, en su orden jerárquico según las funciones que cumple cada uno de ellos para el funcionamiento del centro, después la trabajadora social, luego los demás trabajadores y por último los usuarios del centro. Esta imagen da

muchas fuerzas a todos y cada uno de los que toman parte en la vida cotidiana del centro y en sus tareas porque todos reconocen a los demás y se sienten, por ello, también reconocidos.

Caso nº 2. Trabajadora social contratada laboral en un Ayuntamiento.

El problema que expresó la trabajadora social es el miedo al enfrentamiento, debido a que el clima laboral estaba mediatisado por una oposición en marcha donde se presentan y compiten las trabajadoras sociales que forman el equipo. Tiene miedo a sentirse descalificada en su actuación profesional y a "perder los papeles" con las otras miembros del equipo que son las que descalifican lo que hace. El problema visualizado en la constelación tiene que ver con el reconocimiento de todos los trabajadores que pasaron, con anterioridad, por ese Ayuntamiento y que después se marcharon por diferentes causas como la finalización de sus contratos. Dicha falta de reconocimiento es la que inconscientemente está influyendo en la situación actual de los que ahora trabajan en ese equipo. No es posible reconocer lo actual sobre el olvido, la injusticia, la negación..... de la labor de los que estuvieron antes. Se afirma, incluso, que han dejado de pertenecer al mismo cuando en realidad la pertenencia dura toda la vida. La importancia que tiene el reconocimiento de dicha pertenencia radica en que en ese reconocimiento va implícito el reconocimiento de las labores

realizadas por los que se marcharon sin el cual es imposible reconocer lo actual. Esto supone para las instituciones problemas que están latentes pero que condicionan los quehaceres cotidianos y afectan sobre todo a los usuarios.

La imagen de solución, una vez más, tiene que ver con situar a cada una en el orden y lugar que les corresponde, según cuando llegaron al Ayuntamiento. La trabajadora social supervisada queda así en el último lugar ya que llegó la última y les dice a las demás: "yo llegué la última y este es mi lugar". "En él tengo toda la fuerza para desempeñar mis funciones y para reconoceros a vosotras que estabais antes". "Os pido que me reconozcáis a mí también".

Caso nº 3. Trabajadora social de un ayuntamiento.

El problema que expresó la trabajadora social supervisada consiste en que no sabe decir que no a las profesionales del Centro de Salud Mental cuando, por ejemplo, le envían un usuario.

La imagen de la constelación en la que participan: la dirección del Centro a la que pertenece la supervisada, los profesionales del Centro de Salud Mental y los usuarios muestra cómo la trabajadora social se posiciona entre la dirección de su Centro y los usuarios dando la espalda a las profesionales del Centro de Salud Mental. En dicha posición radica el problema, pues

las tareas que realiza la trabajadora social al entrar en conflicto con las tareas de las profesionales del Centro de Salud Mental restan eficacia en lugar de incrementar el beneficio de los usuarios. Es claro que si los usuarios no mejoran la supervisada no se siente ni con fuerza, ni con satisfacción con las tareas que desarrolla. Aquí es donde se muestra la importancia de la supervisión mediante la aplicación de este modelo.

Tras incorporar un representante para la Administración la imagen de solución, después de sucesivas imágenes intermedias, se consigue al ordenar a cada uno de los intervenientes en función de su importancia para el desempeño de las tareas. Así la Administración se sitúa en primer lugar, un poco separada de los demás, luego la dirección, después los profesionales del Centro de Salud Mental, a continuación la trabajadora social y por último los usuarios, situados enfrente, en un nivel diferente de forma que puedan mirar a todos y viceversa.

Caso nº 4. Trabajadora social becaria de inserción laboral.

El problema que planteó la supervisada es la inseguridad laboral y el deseo de ser reconocida como personal cualificado.

En la constelación participaron: una representante de la supervisada, otra del trabajo precario y otra del trabajo seguro. La imagen del problema es que cuando la supervisada quiere ir hacia la representante del trabajo seguro no puede desprendérse

de la representante del trabajo precario que lleva pegada a su espalda.

La solución tiene que ver con el reconocimiento del trabajo precario como precursor o antecedente, al menos, del trabajo seguro. Tras dicho reconocimiento la supervisada puede ponerse al lado de la representante del trabajo seguro y dejar, enfrente y a la vista, a la representante del trabajo precario. Esta imagen final es la opuesta de la primera imagen en la cual la representante del trabajo precario iba, y se movía, pegada a la espalda de la supervisada.

Caso nº 5. Trabajadora social propietaria de un restaurante.

La supervisada quiere dejar el restaurante del que es propietaria junto con su exmarido del que se acaba de separar y quiere crear una empresa, que es lo que sabe hacer, que tenga relación con su titulación de Diplomada en Trabajo Social. Lo que se trabajó fue similar a lo trabajado en los casos anteriores, reconocer lo que estuvo primero, por lo que no nos detendremos en dar más detalles.

Caso nº 6. Trabajadora Social de un equipo de atención a drogodependientes.

La supervisada manifestó que su problema es no sentirse integrada en el equipo donde trabaja. La imagen de solución lograda es similar a lo desarrollado en los casos anteriores y consiste en situarse la última, ya que es la última en haberse incorporado

al equipo, y desde dicha posición reconocer a los demás para ser reconocida por ellos.

Caso nº 7. Trabajadora social que es profesora interina de Formación Profesional.

El problema que planteó la trabajadora social supervisada es su incertidumbre como profesora interina de servicios comunitarios durante diez años.

La constelación se formó con una representante de la supervisada, otro representante para su padre y otra para su madre. Nos muestra que la situación de riesgo que le supone estar como interina durante diez años guarda relación con los padres, pues la supervisada copia a los padres en los éxitos y en los fracasos y eso es lo que le crea el problema. Le dice a su madre: "Querida mamá dame tu bendición si estudio como papá. También pertenezco a él y contigo me hago mujer. Yo también aprendí de ti".

La imagen de solución pasa por el encuentro, tras el reconocimiento, con su madre para poder tomar lo que le llega del padre y a partir de ahí poder posicionarse con más fuerza para dejar de estar en riesgo, es decir intentar lograr un trabajo fijo.

Caso nº 8. Trabajadora social de una empresa privada contratada por la Administración.

La supervisada expresó que su problema es que se siente agobiada por la cantidad de

trabajo y los pocos medios de que dispone para desempeñar sus funciones, agravado todo ello con no saber decir "no".

Una vez más, el caso es similar a los desarrollados con anterioridad en cuanto a la posición ocupada por la trabajadora social y al tipo de contrato por lo que no vamos a extendernos en comentar más el caso.

Caso nº 9. Trabajadora social de Plan Municipal contra la Drogá.

El problema tiene relación con lo que ocurre, por lo general, en los Centros de Atención a Toxicómanos donde los profesionales que les atienden quieren sustituir a los padres de los toxicómanos y ello es una labor que resulta imposible. El mensaje que reciben es algo así como: "tus padres no te valen y yo los sustituiré para que tú puedas curarte". En cambio, la constelación hizo ver que el toxicómano dice algo así como: "yo estoy aquí y con drogas y todo defiendo a mis padres".

En la constelación estuvieron representados además de la trabajadora social supervisada, los toxicómanos, los padres y las madres de los mismos y el Centro. En un principio se visualizó cómo la trabajadora social quiere ser el apoyo que no tiene el toxicómano del padre. Apoyando esta imagen el supervisor afirmó que: "en las adicciones, y más concretamente con el alcohol, lo que ocurre es que el cliente recibe la fuerza que no le llega del padre del alcohol. Por eso es una cuestión de supervivencia".

La imagen final de solución sería que el Centro y los trabajadores deben prestar sus servicios, y apoyo, primero a los padres para así poder ayudar a sus hijos. Esa es la única forma de que la existencia del Centro tenga sentido y encuentre la fuerza necesaria para desempeñar sus funciones.

Resultados de la investigación

Análisis de los datos de la encuesta

Cada uno de los dos ámbitos donde se desarrollaron las Constelaciones en Organizaciones y en Trabajo Social estuvo a cargo de un profesional distinto, las del ámbito diferente del Trabajo Social por un profesional que no era el autor de la investigación y las restantes pertenecientes al ámbito del Trabajo Social por el propio autor del trabajo de investigación.

Se pasaron 15 cuestionarios, en tres momentos diferentes, antes de cada una de las constelaciones, después de cada una de las constelaciones y un mes después de realizadas. También fueron pasados a todos aquellos que participaron en los diferentes grupos, preguntándoles por cada una de las representaciones organizacionales que habían presenciado. En total se pasaron a los participantes en los grupos ciento veinticinco cuestionarios. Esta cifra puede ser bastante significativa para poder comparar, como control, dichas opiniones con las opiniones de aquellos que realizaron sus constelaciones.

Para el análisis minucioso de los datos obtenidos de las respuestas de los encuestados se siguió el mismo orden que tenían las preguntas en el cuestionario, por creer que dicho orden era útil para describir las opiniones sobre las creencias, convicciones y niveles de satisfacción.

Algo de suma importancia que aporta el trabajo de investigación a partir de los datos obtenidos de las respuestas de los que realizaron sus constelaciones y de los que participaron en los grupos, que fueron testigos de ellas, es que los *cambios que se producen en los porcentajes de las opiniones sobre las convicciones, creencias y niveles de satisfacción son, por lo general y con algunas diferencias, bastante significativos*. A continuación sólo referiremos algunos resultados del ámbito estudiado del Trabajo Social.

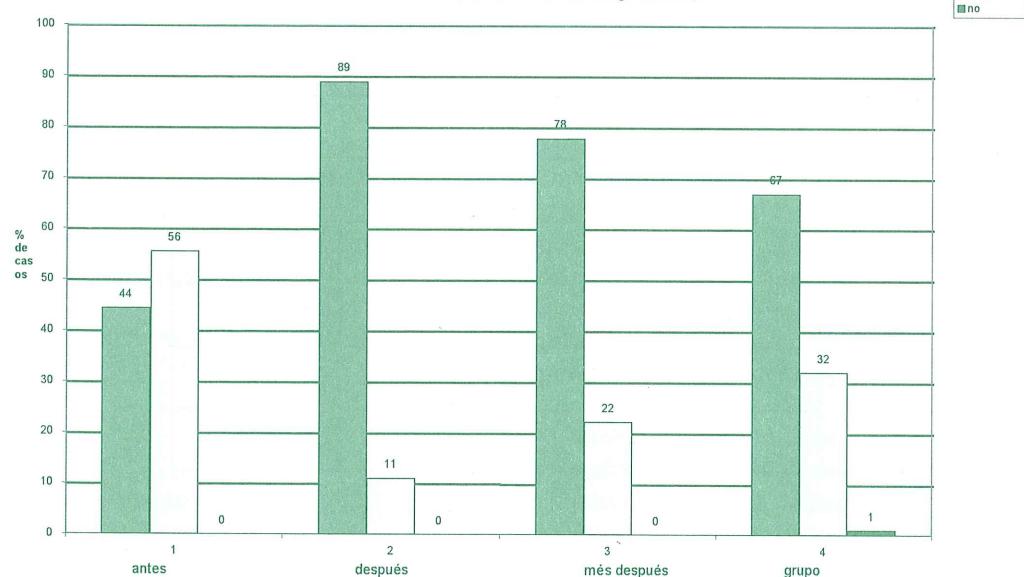
Utilidad de las Constelaciones en Trabajo Social para resolver los problemas laborales

En el ámbito del Trabajo social un 44% se mostraron convencidos de la utilidad del método de las constelaciones para resolver los problemas de su situación laboral, antes de su aplicación, mientras un 56% tenía dudas. Un 89% se mostró convencido de su utilidad y un 11% tenía dudas después de su aplicación y un mes después de ella un 78% seguía convencido de su utilidad mientras que un 22% tenía dudas de la misma. En cuanto a los participantes del grupo que observaron la dinámica, un 67%

estaban convencidos de la utilidad, un 32% tenían dudas y un 1% creía que no sería útil. Esto demuestra que los participantes en los grupos están entre las respuestas de antes y de después de las constelaciones,

que dieron los que las realizaron, por lo que estos datos nos sirven como indicadores o como control para los datos aportados por esos profesionales que supervisaron su trabajo.

Gráfico nº 1 Convencimiento sobre la utilidad de la constelación para resolver los problemas laborales
(Ámbito del Trabajo Social)

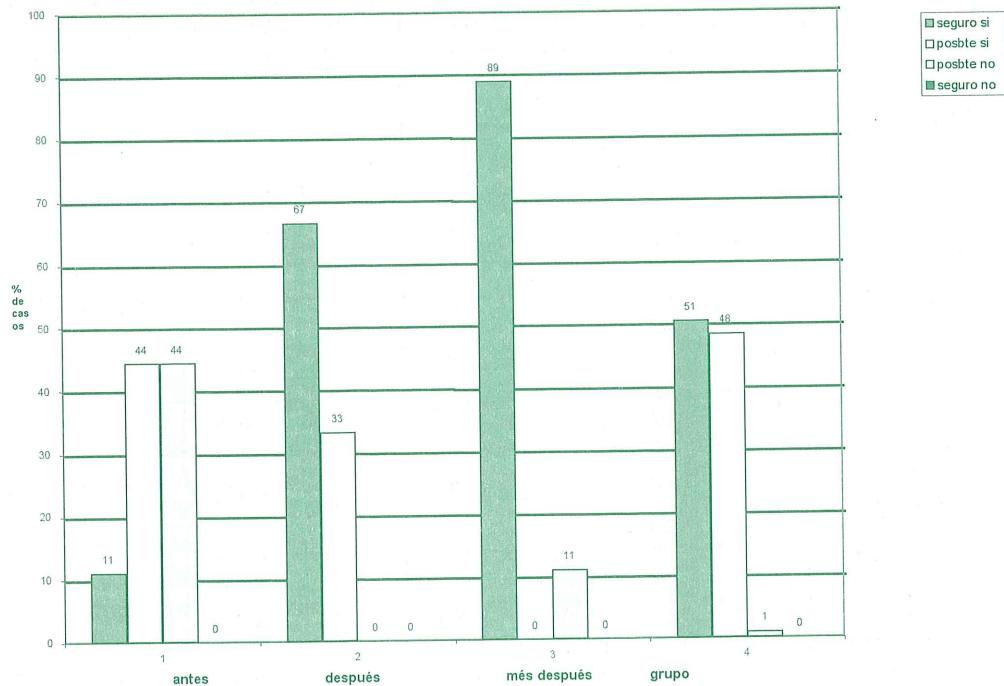


Creencias sobre la solución de los problemas laborales.

En el ámbito del Trabajo Social se produjeron los siguientes datos: los que creyeron que sus problemas con seguridad sí tenían solución antes de sus constelaciones fueron un 11%, un 67% después, un 89% al mes y los del grupo que lo creyeron así en relación a los que realizaron sus constelaciones fueron un

51%. Los que creyeron que posiblemente sí tuvieran solución los problemas laborales antes de sus constelaciones fueron un 44%, después un 30%, un mes después un 0%, y los del grupo un 48%. Antes de las constelaciones los que creyeron que posiblemente no tuvieran solución sus problemas laborales fueron un 44% y ninguno (0%) después y un mes después un 11%, sólo un 1% lo creyó así de los participantes en el grupo.

Gráfico nº 2 Creencias sobre la solución de los problemas laborales (Ámbito del Trabajo Social)



Creencias sobre las posibilidades de mejorar la comunicación en las organizaciones.

Se agruparon los resultados de las preguntas relativas a la comunicación, ascendente, descendente y horizontal mediante su ponderación por creer que así reflejaban mejor las tendencias en las que influyen las constelaciones realizadas, pues los términos de

comunicación ascendente, descendente y horizontal aunque son muy utilizados en las organizaciones, para ver o medir por ejemplo el clima o la cultura organizacional, y para el trabajo de investigación fueron incluidos en el cuestionario como conceptos que sirvieran por su complejidad para conseguir que las respuestas obtenidas de los encuestados reflejasen o discriminasen lo que se pretendía estudiar.

La ponderación sirvió para considerar todos los datos relativos a la comunicación y para hacer que se eliminaran las influencias de aquellas respuestas dadas por alguna causa de tipo personal que se desviaban demasiado de lo que sería la media. Para obtener la media de los porcentajes, de las tres preguntas, primero se pasaron estos a números, dándoles unos valores (creando dos intervalos al haber tres posibilidades de responder en cada pregunta y asignárseles como valores a sí=100, a no sabe= 0 y a no=-100), los resultados que se obtuvieron se volvieron a pasar a porcentajes y de ellos es de los que se halló la media, que son los porcentajes que figuran en los gráficos. La fórmula que se empleó fue:

$$\frac{\% \text{ si} \times 100 + \% \text{ no sabe} \times 0 + \% \text{ no} \times -100}{100}$$

Como las preguntas referidas a la comunicación son tres después sencillamente se efectuó la media aritmética de los resultados, porque nuestra ponderación se realizó para conseguir dicha media aritmética y por ello se dio igual importancia a las tres preguntas (los resultados tienen todos igual ponderación).

El resultado que aportó la ponderación de datos en el ámbito del Trabajo Social fue muy significativo para la investigación al eliminarse las desviaciones o sesgos puntuales que podrían llevar en algún descuido a realizar interpretaciones

erróneas o inadecuadas. Así los gráficos realizados para reflejar las creencias sobre las posibilidades de mejorar la comunicación en las instituciones en las que trabajan los profesionales del Trabajo Social ayudan a visualizar una temática de especial relevancia tanto para las organizaciones como para sus miembros.

Los datos de este gráfico reflejan claramente las tendencias que demuestran la influencia que tiene en las organizaciones la aplicación del modelo de las constelaciones. De tal forma que en un tema, considerado por todos, tan difícil de mejorar como es el de la comunicación en las organizaciones cambió para las trabajadoras sociales que realizaron sus constelaciones y estas pasaron a considerar que existían muchas posibilidades de poder mejorarla.

El cambio en las opiniones sobre las creencias referentes a la mejora de la comunicación en las organizaciones lo que reflejó es que las trabajadoras sociales que realizaron sus constelaciones modificaron su manera de ver las cosas, su forma de abordar el tema. Por eso, podemos afirmar que cambiaron las representaciones sociales que tenían antes de realizar las constelaciones sobre la comunicación en sus organizaciones. Este cambio no es nada nimio porque posibilita la mejora del clima organizacional.

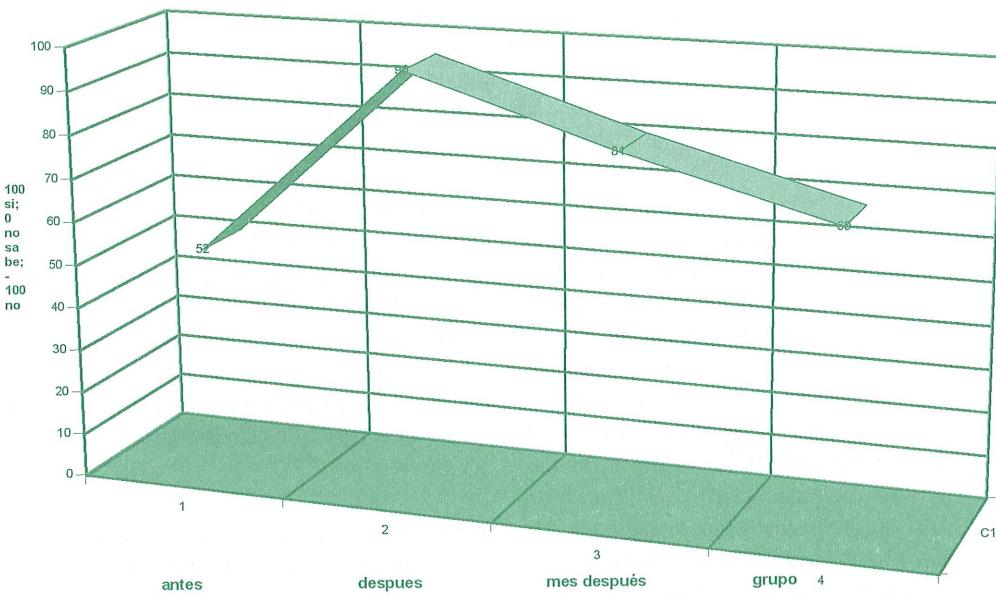
Antes de realizar sus constelaciones las creencias de las trabajadoras sociales sobre las posibilidades de mejorar la

comunicación en las organizaciones estaba en un 52%, lo que resulta totalmente lógico. Un poco más de la mitad creyeron que se podía mejorar la comunicación en sus organizaciones y la otra mitad no lo creyó así. Este porcentaje sube a un 90% después de realizadas las constelaciones y se mantuvo en un 81% un mes después de realizadas. Mientras un 69% de las participantes en los grupos creyeron en las posibilidades de mejorar la comunicación en las organizaciones.

Lo que dicen las trabajadoras sociales que hicieron sus constelaciones un mes después de realizarlas sobre los cambios inducidos por ellas.

Los datos obtenidos, de las respuestas dadas por las participantes en las constelaciones, y en los grupos donde éstas se realizaron indican unas tendencias, unos indicios de por donde se dirigen los resultados que muestran los efectos que las Constelaciones en Trabajo Social produjeron en las

**Gráfico nº 3 Creencias sobre las posibilidades de mejorar la comunicación en las organizaciones
(Ámbito del Trabajo Social)**



profesionales que fueron supervisadas con el citado método. Estos resultados son los que se pretendían refrendar y en este apartado del trabajo de investigación se recogieron las citas textuales de lo que respondieron las encuestadas, al mes de realizar sus constelaciones, a la pregunta de explicar brevemente lo que creían que había cambiado en su ámbito laboral que tuviera que ver con la realización de las constelaciones.

Caso nº 1: Trabajadora social de un Centro para niños discapacitados.

"Me he dado cuenta de lo ansiosa que estaba en el trabajo y me lo he tomado con más calma. He dejado un mayor grado de libertad a mis compañeros."

Caso nº 2: Trabajadora social contratada laboral en un Ayuntamiento.

"No tomo tan personalmente las acciones y situaciones que se producen en mi trabajo y he sido consciente del "papel" que estoy desarrollando."

Caso nº 3: Trabajadora social de un Ayuntamiento.

"Tengo una visión de las consecuencias del problema laboral que antes no visualizaba, con ello y al ser más consciente puedo manejarlo en la actualidad desde una visión más objetiva. La constelación fue positiva."

Caso nº 4: Trabajadora social becaria de inserción laboral.

"Mi motivación personal, mi agradecimiento a la

organización en lo que me da, mi valoración de lo que me da. Mi relación con mis compañeros, mi actitud personal".

Caso nº 5: Trabajadora social propietaria de un restaurante.

"Clarificar mi situación y unas nuevas vías de salida".

Caso nº 6: Trabajadora social de un equipo de atención.

"Yo me he situado en la última posición como resultado de la constelación. Que así como los cambios no sólo dependen de mi posición, la situación sólo se ha modificado levemente".

Caso nº 7: Trabajadora social que es profesora interina de Formación Profesional.

"Cambios fuertes en este tema no he notado, aunque sí tengo más claro que la seguridad y confianza en mí misma como docente es la clave. "Clave" que "conecta" con la forma de ser de mi madre y que yo quiero aprehender de ella desarrollando mi trabajo".

Caso nº 8: Trabajadora social de una empresa de servicios contratada por la Administración.

"He aprendido a no exigirme más de lo que los medios que están a mi alcance me permiten. De este modo, un mes después de realizar la constelación salgo a mi hora, he conseguido que me doten de los equipos que requiero para realizar mi tarea y a no preocuparme si por algún motivo fuera de mi alcance no llego al objetivo diario que yo misma me he marcado. Puedo

decir que me encuentro mucho más relajada en el trabajo y mi relación con mis compañeros iguales y con mis superiores ha mejorado".

Caso nº 9: Trabajadora social de Plan Municipal contra la Drogas.

"Lo que ha cambiado ha sido la respuesta de los usuarios del Centro, con mi visión interna de que el Centro está al servicio de los padres y tenerlos a estos muy en cuenta, ellos se han centrado más en los conflictos con sus padres, en especial con el padre, y he podido abordar este tema a través de un trabajo con constelaciones a nivel individual".

Conclusiones

Las conclusiones del trabajo de investigación son las que siguen a continuación y que por su importancia copiamos textualmente como fueron recogidas en el original:

– La supervisión de la práctica profesional de los trabajadores sociales puede ser realizada de una manera pertinente mediante la aplicación del método de las Constelaciones en las Organizaciones, como se ha demostrado en los casos estudiados en la investigación y cuyos resultados pueden ser extrapolables a todos los ámbitos donde el Trabajo Social está presente.

– La aplicación del método de las Constelaciones en Trabajo Social produce cambios en las opiniones que

los trabajadores sociales tenían sobre sus problemas laborales. Modifican sus creencias sobre la utilidad de las Constelaciones en Organizaciones para resolver sus problemas laborales, sobre la solución de sus problemas laborales y sobre las posibilidades de mejorar la comunicación en las organizaciones.

– Desde el ámbito del Trabajo Social pueden experimentarse y proponerse nuevas formas de intervención social y de supervisión profesional. Dichas formas han de suponer cambios en las representaciones sociales que los ciudadanos tienen sobre las conductas sociales, laborales, etc., y las aportaciones de este trabajo de investigación significan un nuevo enfoque en la dirección de crear nuevas vías de conocimiento que faciliten dichos cambios de representaciones sociales, con respecto a los trabajadores sociales y a su perfil profesional.

– Como método de supervisión profesional, las Constelaciones en Trabajo Social suponen unas formas y unas maneras sencillas de realizar y de ser llevadas a la práctica, pues supervisor y supervisados sólo han de tener la predisposición para aceptar los principios planteados por el modelo.

– Lo que se muestra en una Constelación en Trabajo Social es una imagen, que puede ser la que el propio supervisado tiene interiorizada, y eso por sí mismo

ya supone un cambio que hace posible que puedan surgir nuevas imágenes interiores, más liberadoras, que lleven a los supervisados a ocupar otros lugares diferentes en su organización. El lugar que se ocupa en un grupo social o laboral determina no sólo los sentimientos y las emociones del individuo sino, lo que es más importante, su conducta y por eso este trabajo de investigación demuestra que el nuevo enfoque, de las Constelaciones en Trabajo Social, lleva a las trabajadoras sociales que realizaron sus constelaciones a cambiar de lugar, posicionándose de otras maneras, y eso modifica sus sentimientos, sus emociones y sus conductas, como demuestran los datos y las afirmaciones que hacen un mes después de realizar sus constelaciones.

– Para adquirir una visión holística o total de una organización tenemos que mirar su estructura y eso supone tener que incluir a los que fueron excluidos en un momento dado, porque dicha exclusión les otorgó un poder invisible que sigue estando presente y por eso afecta a la estructura de la organización. Para comprender la totalidad hay que mirar la organización como sistema total y ello es una aproximación al dilema, tantas veces repetido, de que "EL TODO ES MÁS QUE LA SUMA DE LAS PARTES". Esta investigación es una demostración

del hecho de que los miembros de las organizaciones no son sistemas aislados y de que por ello están conectados con las demás partes y en interacción con ellas, por eso la pertinencia del nuevo modelo de supervisión se basa en considerar los problemas, de una forma fenomenológica, dentro del contexto institucional. Lo fenomenológico consiste en ver lo que ocurre en el momento, lo que se muestra tal y como se muestra sin añadir ni quitar nada por parte nuestra.

– Las Constelaciones en Trabajo Social sacan a la luz aquello que estaba oculto o latente de las relaciones laborales. Un aspecto importante es que se demuestra que actuar (en el sentido de hacer) supone intervenir y conocer a la vez, pues actuando los demás resultan afectados por dichas actuaciones al estar en interacción mutua. Quizás, lo más significativo de nuestro comportamiento sea que produce reacciones y respuestas en los demás y las respuestas de los demás producen reacciones y respuestas en nosotros mismos. Pero no sólo materializan lo que no se ve, por estar implícito, sino que producen unas imágenes de solución que eliminan definitivamente lo que en el psicoanálisis se denominaron las "resistencias".

Bibliografía

CLEMENTE DÍAZ, M. (1992): Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid. Eudema, S. A.

GÓMEZ GÓMEZ, F. (2004): Los cambios relacionales en los recursos humanos de las organizaciones. Madrid. Centro de Estudios Financieros.

GÓMEZ GÓMEZ, F. (2004): Técnicas y Métodos para la Intervención Social en las Organizaciones. Madrid, Tesis Doctoral. UCM.

GÓMEZ GÓMEZ, F. y otros (2004): Lo fenomenológico en la intervención socio-familiar. Huelva. Portularia.

HEINZ VON FOERSTER (1991): Semillas de la Cibernetica. Barcelona. Gedisa, S.A.

HELLINGER, B., (2001): Ordenes del amor. Barcelona. Herder.

HELLINGER, B., (2002): El centro se distingue por su levedad. Barcelona. Herder.

HELLINGER, B. Y HOEVEL, G.T. (2000): Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados. Barcelona. Herder.

INSTITUTO ÁGORA. (2000): Aproximación a la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales. Madrid. Consejo General de DD en TS y AASS.

JUNG, C.G. (1984): Arquetipos e inconsciente colectivo. Barcelona. Paidós.

MARINOFF, L. (2000): Más Platón y menos prozac. Barcelona. Círculo de Lectores, S.A.

SENGE, P. y otros (2000): La danza del cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje. Barcelona. Gestión 2000, S.A.

ULSAMER, B. (2000): Senza radici non si vola. La terapia sistemica di Bert Hellinger. Roma. Edizioni Crisalide.

WEBER, G. (2001): Felicidad dual. Barcelona. Herder.

Una profesión para la democracia: Cambios y Permanencias del Trabajo Social en España (1975-2000)

Milagros Brezmes Nieto. Profesora Área de T.S. y SS.SS. Universidad de Salamanca.

El contexto

El Trabajo Social ha realizado un largo recorrido desde sus orígenes a finales del siglo XIX. Para poder comprender su evolución, es necesario analizarlo desde perspectivas sociológicas e históricas que nos ayuden a acercarnos a una realidad compleja de interrelaciones que lo presentan como una profesión y una disciplina que no puede ser analizada en el vacío, sino que es producto, que influye y es influida por la sociedad en la que se da y que lo genera.

No parece exagerado afirmar que los últimos 25 años del siglo XX en nuestro país¹ supusieron un periodo de profundas transformaciones pasando de un sistema dictatorial a una sociedad democrática que nos permitió incorporarnos plenamente al contexto europeo e iniciar la construcción del Estado de Bienestar². Estos años también representaron para el Trabajo Social un periodo crucial puesto que se consolidó, adquiriendo un status relativamente importante. Ambas constataciones ponen nuevamente de relieve la necesidad de investigar el contexto social poniéndolo en relación con los profesionales (cómo se ven, cómo definen su disciplina y su actividad, o si se prefiere en palabras de J. M. Barbero (2002), el imaginario de la profesión sobre sí misma), con los estudios sociológicos

realizados y con lo legislado, acercándonos a una realidad poliédrica donde las relaciones de causalidad no pueden ser contempladas desde la linealidad de los procesos sino desde la dialéctica. Lo reducido del espacio de un artículo hace que necesariamente tenga que limitarme a exponer sólo parte del estudio que estoy realizando³, centrándome en las funciones y las actividades de los trabajadores sociales. Ello no ha de suponer la pérdida de la perspectiva de la globalidad ni de la trascendencia de la consideración del Trabajo Social como construcción social.

Esta última consideración hace que antes de abordar específicamente el tema tengamos que aclarar el contexto en el que se desarrolla la actividad profesional, para, de esta manera, poder intentar comprender por qué son más evidentes algunas funciones en un determinado momento. En relación con el Trabajo Social en los últimos años, a nivel político podrían destacarse los siguientes periodos:

1. Una perspectiva amplia del Trabajo Social en España la podemos encontrar en N. de la Red Vega y M. Brezmes Nieto (2003).

2. Estado de Bienestar que ya era cuestionado por las fuerzas más conservadoras, aunque muchos economistas ponen de relieve que se trata de una crítica política, ya que los países occidentales en los que este tipo de estado está vigente han mostrado su capacidad y viabilidad.

3. Estudio que constituye mi tesis doctoral.

De 1975 a 1980

Años de gran turbulencia y cambio en los que algunos sectores de la sociedad asumen la posibilidad de construir un nuevo marco social frente a quienes desean la permanencia de los rasgos básicos de la época anterior. La promulgación de la Constitución Española en 1978 supone la base fundamental para el posterior desarrollo legislativo y la norma marco que regulará la convivencia de la sociedad. La crisis generalizada que vive la sociedad, el deseo de cambio y las fricciones entre los distintos sectores y clases, configuran un periodo rico en acontecimientos plasmados en las transformaciones que se producen a todos los niveles y que tienen una clara cristalización en los Pactos de la Moncloa (27 de Octubre de 1977) como expresión de la voluntad de superar la situación con criterios pactados, de mejora para toda la sociedad. Es, por tanto, una época de pactos, se abandona la idea de ruptura por parte de la izquierda y se emprende un camino de consenso que permite afrontar la difícil situación con la renuncia de ideas de transformación profunda en aras a evitar confrontaciones. Todo ello hace que se produzca un esfuerzo por atender demandas sociales, como respuesta paliativa al enorme déficit del que partía nuestro país en cuanto a recursos públicos destinados a gasto social.

El status del Trabajo Social en esos momentos es precario. Los estudios se mantienen fuera de la Universidad, se

cierran algunas escuelas etc.. Frente a los problemas citados se produce una importante movilización a nivel profesional realizada fundamentalmente por las Asociaciones Profesionales y su Federación. Esta actividad hace que algunos autores como Montserrat Colomer (1990) se refieran a la década de los 70 de manera positiva, en la medida en que la situación de "crisis" se superó y, por tanto, fortaleció al Trabajo Social, pero la crisis es vivida por algunos de los protagonistas como un fracaso de las utopías planteadas por el colectivo profesional, reflejando su desaliento ante los planteamientos que sólo suponen un cambio de terminología pero que no encarnan realmente los valores, la nueva imagen que debería caracterizar a la profesión.

La escasez de la reflexión propia divulgada y compartida, o al menos discutida, y las dificultades para acceder a bibliografía específica hacen que las bases teóricas sean endebles y se fundamenten, de manera importante, en bibliografía procedente de otros países, que, trasladada mecánicamente a nuestra realidad, produjeron espejismos y poca claridad terminológica que han permanecido en el tiempo⁴.

No podemos olvidar que durante estos años sigue vigente el Plan de Estudios aprobado en 1964 (O. M. de 31 de Julio de 1964. BOE 12-8-1964, ratificado por la O.M. de 26 de Agosto de 1966, BOE 1-12-1966), en el que se encontraban asignaturas

como Formación del Espíritu Nacional y Formación Religiosa, como expresión clara de la concepción que se tenía de los profesionales, del papel que debían jugar y de los imperativos ideológicos a los que estaba sometida su formación.

Son numerosos los autores que se refieren a la crisis señalada y que en definitiva no es más que la plasmación de la situación que vive el Trabajo Social, que partiendo de un modelo de intervención con claros matices benéficos tiene que hacer frente a los retos que implican los cambios que se producen en la sociedad. Ello supone que, junto a concepciones que se creen superadas, se presentan diferentes respuestas de cambio que no se generalizan fácilmente en todo el colectivo profesional, pero parece que existe un acuerdo en reconocer que los perfiles con los que se identificaba mayoritariamente a la profesión no son válidos y que es necesario asumir la necesidad de una mayor preparación y un mayor compromiso con la realidad.

Un hecho que suele señalarse como importante para la profesión es la celebración de las Jornadas de Pamplona en 1977, que son consideradas por algunos autores como el inicio de la tecnificación de la profesión, viniendo a representar la asunción, por una parte significativa del colectivo profesional, de la importancia de unos planteamientos más acordes con la realidad política vigente. Igualmente se produce la matización, cuando no el olvido, de planteamientos ideológicos que

se muestran minoritarios, que abogaban por un compromiso mayor de la profesión y que, sin duda, venían a ser un reflejo de las posturas rupturistas de la transición que ya habían sido abandonadas por los partidos relevantes de izquierda de nuestro país. Se produce, por tanto, el abandono bastante generalizado de estas posturas, que en Trabajo Social se denominaron reconceptualización⁵, justificándolo a través de diferentes planteamientos.

Lo importante es que hay un alejamiento de la incipiente comunidad científica del Trabajo Social de posturas muy ideologizadas y se apuesta por el desarrollo profesional y disciplinar, señalando que el planteamiento

notas

4. La existencia de una única revista de Trabajo Social (Revista de Treball Social), es una muestra de todo lo señalado (debilidad y esfuerzo del colectivo profesional), e igualmente lo es la presencia de grupos de profesionales que se preocupan por el desarrollo de la disciplina y de la profesión, siendo en esta época un referente el Grupo de Investigación y Trabajo Social (GITS) que es señalado por los estudiosos del Trabajo Social como un colectivo esencial de formación entre 1973 y 1979.

5. La crisis de este movimiento en el ámbito sudamericano es achacada en muchas ocasiones a su falta de capacidad para dar respuestas reales a las necesidades de desarrollo de la profesión y de la disciplina, pero, sin negar estas limitaciones, no deja de llamar la atención que son muy pocos los estudiosos que hacen referencia al contexto socio-político, de forma que sólo algunos autores, hacen explícitos los golpes de estado, las dictaduras que se instauraron en Sudamérica, la represión a la que se vieron sometidos todos los movimientos sociales progresistas y el impacto que todo ello tuvo sobre cualquier intento de respuesta.

tradicional que aceptaba como objetivo *la adaptación social no se ha demostrado un obstáculo contradictorio con regímenes políticos democráticos* (AA.VV., 1977: 17).

Lo que es evidente es que el peso de los elementos presentes en la configuración de la profesión durante la etapa franquista es grande y las concepciones benéficas no desaparecen automáticamente, permaneciendo como un lastre que dificulta la consolidación como profesión y como disciplina. Detrás de estas concepciones hay todo un despliegue ideológico sobre cuáles son las capacidades y habilidades que deben tener o desarrollar los trabajadores sociales y que marcan la historia del Trabajo Social. Esta historia no es exclusiva de España, la diferencia con otros países es en muchas ocasiones de tiempo y matices, pero parece haber una línea general que es el reflejo de la evolución de las diferentes sociedades⁶.

De 1981 a 1990

Algunos autores fijan el final de la transición española en 1981. En cualquier caso estamos ante una etapa en la que se consolida el sistema democrático, se desarrolla el Estado de las Autonomías, la descentralización, y se promulgan Las Leyes de Servicios Sociales en las diferentes Comunidades Autónomas, produciéndose un desarrollo legislativo importante para responder al mandato constitucional de consolidación de derechos sociales. La entrada en la CEE supone un nuevo

elemento que configurará la realidad española y que acabará con el aislamiento de nuestro país en la comunidad internacional. A nivel social se vive durante gran parte de estos años en una progresiva crisis económica, con disminución del poder adquisitivo e incremento de la pobreza.

El creciente proceso de transferencias hace que de manera continua las Corporaciones Locales adquieran mayor relevancia en la financiación y gestión de los Servicios Sociales, que tienen que comenzar por dotarse de órganos administrativo-políticos adecuados. La Administración Central, por su parte, con la promulgación y desarrollo del Plan Concertado de Prestaciones Básicas en Corporaciones Locales (1988) apuesta por la consolidación del incipiente Sistema Público de Servicios Sociales, en una época en la que hay "una contención drástica de empleo". Sin ninguna duda, ello refleja que, aunque de forma insuficiente y precaria, se hace un esfuerzo por superar la carencia que este ámbito presentaba. Se produce, por tanto, una situación de claroscuro de la Política Social, de los Servicios Sociales, que tiene su reflejo en el Trabajo Social: reconocimiento de los estudios a nivel universitario y posterior creación del Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales, creación de los colegios profesionales, incremento de los profesionales en activo.... y también precariedad en el empleo, indefinición del perfil profesional...

Lo que parece evidente es que el colectivo profesional inicia el período con grandes expectativas basadas en los cambios legislativos y políticos que parecen favorecer claramente un escenario adecuado de desarrollo social y profesional. Estos cambios son vividos como un reto que es asumido profesionalmente volcando los esfuerzos por colaborar de manera decidida en la creación y consolidación de un sistema público de Servicios Sociales; esfuerzos que a mitad del período parecen producir efectos no deseados por la profesión, de manera que a partir de 1984 se inicia una nueva fase que pone en evidencia las dificultades de crecimiento profesional real (Red Vega, 1993: 77), la burocratización progresiva de la profesión o, si se prefiere en palabras de J. M. Barbero (2002: 227), *el desplazamiento de prácticas profesionales hacia lógicas de gestión*.

Ello significaría que la progresiva tecnificación del Trabajo Social vendría a ser el rasgo más evidente de su adaptación a la nueva realidad, y ello supone un empobrecimiento profesional y disciplinar que parece también producirse en otros países. Por tanto, la primacía de los aspectos de gestión frente a la intervención, la importancia que se concede a los Servicios Sociales en detrimento de los aspectos profesionales puede ser una muestra del sesgo que en un determinado momento sufre el Trabajo Social ante las demandas institucionales que se le plantean. Esto es, se responde a las necesidades utilizando los recursos como medios y como fines, sin

profundizar en las situaciones, limitando la intervención a la gestión, olvidando o reduciendo al mínimo el resto de las funciones de los trabajadores sociales que hacen que éstos puedan considerarse realmente profesionales de la ayuda.

De 1991 a 2000

En este intervalo de tiempo se pueden distinguir dos períodos: A) desde 1991 hasta 1996, comprendiendo los gobiernos del PSOE y B) de 1996 a 2000, que abarca el primer gobierno del PP.

En la primera parte del decenio se acentúan los problemas de la etapa anterior, con una amplia respuesta social que matiza y, en ocasiones, corrige las tendencias privatizadoras, pero en la que también se producen avances en la implantación y desarrollo de prestaciones sociales. La llegada del Partido Popular al gobierno supondrá una línea continuista con una progresiva tendencia a privatizaciones, reducción del gasto social, etc. que se hará mucho más evidente a partir del año 2000.

En esta etapa se mantiene la mirada crítica sobre lo que ha venido a denominarse *la burocratización del Trabajo Social* y se realiza un trabajo importante de sistematización de la intervención y de reflexión.

6. A lo señalado hay que añadir la sorprendente vigencia de algunos planteamientos que nada tienen que ver con una profesión o una disciplina.

Funciones y actividades

Los trabajadores sociales y los estudiosos del Trabajo Social han realizado un esfuerzo considerable por tratar de definir el perfil profesional, identificar las funciones, las actividades, todo aquello que permitiese presentar una identidad que al poner de relieve los elementos comunes y, a la vez, diferenciadores, ayudase en la consolidación y el desarrollo del propio Trabajo Social. Muchos de los trabajos se han basado en investigaciones sociológicas, a través de encuestas, en las que se pedía a diferentes colectivos (fundamentalmente profesionales, pero, a veces, también a empleadores, usuarios...) que definiesen o comentasen lo que hacían, o creían que hacían/deberían hacer, los trabajadores sociales. En otros casos se trataba de sistematizar las aportaciones teóricas, las reflexiones sobre lo observado o lo vivido.

Estos trabajos han constituido la base fundamental que me han permitido analizar el quehacer de los trabajadores sociales. Mi investigación se basa en el estudio de 997 artículos y libros de Trabajo Social⁷ publicados entre 1975 y el año 2000 (en España y en castellano), que son la fuente fundamental para nuestro propósito⁸.

a) Estudio de las funciones

El estudio de las funciones nos pone claramente en relación tanto con el Trabajo Social soñado, como con el Trabajo Social

realizado, constituyendo ambos el código (Bernstein) del Trabajo Social, que, a su vez, es elemento esencial del habitus profesional (Bourdieu), que se manifiesta en actividades concretas. Por tanto estamos ante variables fundamentales para conocer la realidad del Trabajo Social, para ver cómo éste, como construcción social, es influido en los diferentes momentos históricos, pero también para comprobar que tiene entidad suficiente para permanecer, para mantener rasgos definitorios que permiten identificarlo.

El intento de clasificación de las categorías para realizar la investigación nos acerca a una tarea no fácil⁹, ni siquiera conceptualmente, ya que muchos autores optan por mezclar actividades y funciones y otros ofrecen un listado tan prolífico como inabarcable. El criterio seguido es la consideración del objetivo como la finalidad a conseguir a través del desarrollo de las diversas funciones, que se plasman, se articulan por medio de diferentes actividades.

En cualquier caso parece importante detenerse en el estudio de las funciones que los trabajadores sociales y los diversos autores reflejan en sus escritos, ya que por medio de ellas nos acercamos, como ya hemos señalado, al imaginario del colectivo. Este imaginario debe completarse con el Trabajo Social legislado, configurando ambos la realidad de lo que se proyecta y lo que se demanda al Trabajo Social¹⁰.

Cuadro nº 1: Funciones señaladas en los artículos sobre Trabajo Social (1975-2000)

FUNCIONES	1975 1980	% del período	1981 1990	% del período	1991 2000	% del período	Total	% del Total
Promoción/ Dinamización	142	9,9%	297	11,3%	964	10,7%	1.403	10,8%
Consulta ¹¹	245	17%	477	18,2%	1.356	15%	2.078	15,9%
Apoyo, ayuda, asistencia ¹²	276	19,2%	477	18,2%	1.845	20,5%	2.598	19,9%
Planificación	88	6,1%	169	6,4%	615	6,8%	872	6,7%
Investigación	162	11,2%	311	11,8%	959	10,6%	1.432	11%
Educación	127	8,8%	148	5,6%	717	7,9%	992	7,6%
Gestión/ derivación	122	8,5%	379	14,4%	791	8,8%	1.292	9,9%
Prevención	52	3,6%	87	3,3%	446	5,3%	585	4,5%
Mediación	22	1,5%	46	1,8%	330	3,7%	398	3,1%
Coordinación ¹³	52	3,6%	84	3,2%	183	2%	319	2,4%
Rehabilitación	3	0,2%	27	1%	105	1,2%	135	1%
Defensa de derechos ¹⁴	75	5,2%	61	2,3%	204	2,3%	340	2,6%
Control social ¹⁵	38	2,6%	20	0,8%	277	3%	335	2,5%
Gerencial ¹⁶	8	0,6%	34	1,3%	146	1,6%	188	1,4%
Benéfica	29	2%	11	0,4%	54	0,6%	94	0,7%
Total	1.441	100	2.628	100	8.992	100	13.061	100

El primer aspecto que pone de relieve el cuadro es la ya comentada gran variedad de funciones que aparecen al estudiar el Trabajo Social, de forma que podemos valorar como correctas las afirmaciones sobre su naturaleza generalista, constituyendo este elemento una de sus características esenciales.

Este carácter generalista viene a mostrar la necesidad de una tarea continua de investigación y profundización que no debe darse por zanjada. Por tanto, el carácter globalizador del Trabajo Social no puede entenderse como servir para todo que dificulta el crecimiento y el reconocimiento, sino como una potencialidad del Trabajo Social que le permitirá avanzar y consolidarse en la medida en que, sin perder la globalidad de sus intervenciones, profundice en la especialización que demanden los diferentes sectores y ámbitos.

Una vez establecida esta conclusión general, la siguiente observación ha de centrarse en que el aspecto más señalado es el que hace referencia a la dimensión de la función de ayuda, de tal forma que los porcentajes que se recogen en esta variable son los mayores, tanto en los datos globales (19,9%) como en los que se contemplan en los diferentes períodos estudiados (19,2% en 1975-80; 18,2% en 1981-1990 y 20,5% en 1991-2000), mostrando una inflexión entre 1980-1991 que coincide con el incremento notable durante este periodo de las funciones de

gestión¹⁷ y derivación (8,5% en 1975-1980 y 14,4% entre 1981-1990), periodo que se caracterizó profesionalmente, como ya hemos señalado, por el esfuerzo en responder a las demandas que se planteaban desde un sistema público de Servicios Sociales que se estaba creando, lo que parece que implicó la puesta en marcha de un cúmulo de nuevas prestaciones, de forma que la demanda institucional se centró en los aspectos más formales de la intervención. Esta tendencia, esta inflexión se corrige en los años 1991-2000, en los que el porcentaje de la gestión sufre un descenso que la sitúa en el 8,8%. No deja de ser curioso, sin embargo, que si comparamos estos datos con los reflejados en el cuadro nº 4 en el que se han recogido las actividades que dicen realizar los trabajadores sociales (el Trabajo Social realizado) las gestiones sufren un aumento progresivo muy importante (10,4% en 1975-1980; 29,8% en 1981-1990 y 38,8% en 1991-2000). De forma que parece haber una disonancia entre los relatos sobre lo que se hace y lo que en teoría se considera que son funciones prioritarias del Trabajo Social. Posiblemente ello sea debido a la falta de armonía entre el Trabajo Social soñado, el ideario del colectivo, y lo que realmente se hace. Parecería que el Trabajo Social, de alguna manera, relativiza en sus discursos teóricos una parte importante de su realidad, de su actuación, una parte que considera "menos noble" y que, sin embargo está presente ineludiblemente en su quehacer.

Las parciales divergencias entre el ideario y la intervención pueden deberse, en alguna medida, a la consideración casi exclusiva de los aspectos negativos de la gestión; es a ella a la que se achacan dificultades como la progresiva burocratización o la separación entre la teoría y la práctica y la aparición de otros profesionales por el abandono de ámbitos y funciones propias de los

8. Tampoco olvido los diversos estudios sociológicos a los que me referiré al contemplar aspectos concretos.

9. En la concreción de las funciones profesionales juegan un papel importante aquellos órganos que el colectivo reconoce como portavoces, por ello, creo que tiene interés recordar que el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (1999) establece en el artículo 2, sobre *funciones generales de los diplomados en trabajo social /asistentes sociales que los trabajadores sociales se ocupan de planificar, proyectar, calcular, aplicar, evaluar y modificar los servicios y políticas sociales para los grupos y comunidades*, señalando que de ello se desprende: *información, investigación, prevención, asistencia, promoción, mediación, planificación, dirección, evaluación, supervisión y docencia*. Aunque algunas de las categorías que he considerado no coinciden exactamente con las establecidas por el Consejo, todas ellas están incluidas en los diferentes epígrafes e incluso en ocasiones desglosadas en varios. Todo ello evidencia la dificultad que entraña separar funciones que se entremezclan en la intervención de las profesiones de ayuda. Uno de los ejemplos más claros nos lo ofrece la gestión. Son numerosas las referencias que hacen explícito que el trabajador social por medio de ella puede y debe articular un proceso de ayuda. Igualmente bajo el término evaluación encontramos diferentes funciones en las que pueden estar presentes la investigación y también la planificación e incluso, en ocasiones, se utiliza este término en lugar de diagnóstico. Por tanto para la inclusión de una función en una categoría u otra se ha considerado

notas

el aspecto determinante al que se refiere el autor correspondiente.

10. El imaginario que los clientes y/o la población tienen del Trabajo Social es un aspecto complementario a los anteriormente citados, completando el cuadro polifacético del Trabajo Social. Los tres componentes citados establecen unas interrelaciones de interdependencia, unas veces armónicas y otras no, que constituyen una realidad de suma relevancia para el Trabajo Social. J. R. Bueno Abad y J. V. Pérez Cosín (2000: 70, 73) dan a conocer los resultados de una investigación realizada en Valencia, en 1999, resaltando que son las funciones de ayuda las que mayoritariamente identifican las personas con el Trabajo Social. Señalan estos autores la importancia de estas *Representaciones Sociales de los Trabajadores Sociales de un fuerte capital simbólico, implicando la posibilidad de prestar información, orientación, atención o prestaciones, constituyendo todo ello el capital social más reconocido para los Trabajadores Sociales*. Reflexionan sobre la escasa importancia que se reconoce al *capital formativo*, de manera que, *el ámbito de reconocimiento de una formación cualificada, no es ni reconocido ni valorado socialmente*.

11. En esta función se incluyen las de información, valoración, orientación. Desde el mundo anglosajón (National Institute for Social Work: 1995) se nos recuerda la importancia de esta función bajo la denominación de *counselling*.

La información se ha constituido en algunos casos como un elemento identificador del trabajador social, y como instrumento importante para el inicio de su intervención es decir, como lo que permite articular un proceso de ayuda tanto a individuos como a grupos.

12. Esta función hace referencia a la labor "curativa" de la intervención.

13. En este apartado se contempla la función que ejerce el trabajador social cuando asume la responsabilidad.

14. La defensa de derechos se considera al hacer referencia a personas, grupos y comunidades concretas. El desarrollo de derechos, se ha valorado como objetivo, con un carácter global impersonal.

trabajadores sociales (Báñez Tello, 1995: 86). Obviamente estos planteamientos son importantes para la reflexión del Trabajo Social y ponen en evidencia limitaciones que tiene que afrontar para crecer, pero olvidan que el Trabajo Social necesariamente ha de realizar funciones de gestión; el problema se plantea en la mala gestión, en el hecho de que ella se convierte en la única finalidad de la intervención, se orillen el resto de las funciones, de forma que no se utilizan las gestiones como instrumentos de ayuda, no se articulan intervenciones que vayan más allá de la actuación de gestión de recursos. Todo ello genera procesos de actuación profundamente empobrecedores que, además, producen una imagen del trabajador social que retroalimenta la intervención parcial sobre los problemas. Si lo que se hace es gestión, considerada como finalidad en sí misma, ello marcará unas formas de hacer, una metodología que, necesariamente, tiene poco que ver con otras funciones y objetivos del Trabajo Social. La preeminencia de este aspecto sitúa al Trabajo Social en una clara posición de dependencia con respecto a las Políticas Sociales, sin apenas posibilidad de actuación al margen de ellas. Si sólo o prioritariamente se es gestor de recursos serán los agentes responsables de la creación y distribución de los mismos los que darán el contenido y finalidad de la actuación, de forma que se reducirá el Trabajo Social a un conjunto de procedimientos administrativos que, en último extremo, negará la necesidad de una profesión específica.

No se trata de negar la importancia del marco legislativo y su influencia en el Trabajo Social, se trata de resaltar que es necesario contemplar la multifuncionalidad del mismo para poder acercarnos a la capacidad de esta influencia. En la medida en que el Trabajo Social prime los aspectos de gestión su debilidad como profesión y disciplina será mayor. Sólo la consideración del Trabajo Social como proceso de ayuda, que incluye la gestión pero no se agota en ella, permitirá avanzar en procedimientos, en conocimientos; el Trabajo Social, como construcción social, estará influido por el contexto, en el que se halla la Política Social, pero no absolutamente limitado por ella. Por todo lo señalado es necesario apuntar que, a pesar de la estabilidad de los porcentajes que recogen la función de ayuda, no deja de sorprender su relativa importancia, parecería que este aspecto debería tener un mayor peso, de forma que los datos obtenidos vendrían a reflejar que el Trabajo Social en España, de alguna manera, no consolidó en los años de estudio una función que pueda ser claramente identificadora frente a otras más inespecíficas como la información y la gestión.

Una de las conclusiones del estudio del cuadro que comentamos es que el hecho de que las dos primeras funciones aluden claramente a intervenciones directas no hace más que ser un elemento añadido a la relevancia que este tipo de intervención ha de tener en el Trabajo Social. La progresiva importancia de las actividades indirectas

reflejada en el cuadro correspondiente (cuadro nº 2) nos señala que estamos, nuevamente, ante la discordancia entre lo que se dice y lo que se hace: el imaginario plantea la primacía de las funciones de intervención directa, pero cuando se habla de lo que se hace se plasma que las indirectas tienen un porcentaje cada vez más significativo. A ello habría que añadir que si sumamos las funciones claramente terapéuticas (preventiva, asistencial, rehabilitadora) veríamos que nuevamente se pone de relieve la dimensión práctica, la intervención. También creo necesario señalar que las funciones de animación/promoción y educativas están presentes en los 25 años estudiados, formando, por tanto, parte característica del Trabajo Social.

La importancia de las funciones relacionadas con el apoyo, la asistencia, son señaladas como clásicas dentro de la literatura sobre el Trabajo Social, de forma que aparecen no sólo en las referencias a España sino que pueden encontrarse en estudios sobre el Trabajo Social en otros países (Molina M. y Romeros 1994: 16-18).

Parece, por tanto, claro el peso que se concede a las funciones relacionadas con la ayuda, pero también parece necesario señalar, como hacen algunos autores, que, a veces, han sido y son asociadas con la mera gestión de recursos o con planteamientos de carácter religioso, de manera que, en ocasiones, se produce un rechazo de los términos por unirlos a funciones benéficas que son valoradas como inadecuadas

para la profesión. Para tratar de entender este intento de soterrar determinadas funciones nos puede ser útil el concepto

NOTAS

15. Merece la pena destacar dos funciones dicotómicas pero formando ambas parte del Trabajo Social: defensa de derechos y control social. El hecho de que ambas estén muestra que se es consciente de la presencia de esta dicotomía, pero los bajos porcentajes que alcanzan también ponen en evidencia que no son funciones que sean ampliamente contempladas por el colectivo. No deja de ser significativo que los datos ofrezcan un porcentaje similar para ambas (2,6% y 2,5%). Sin embargo las cifras por años muestran que durante los dos primeros bloques establecidos la función que hace referencia a la defensa de derechos alcanza unos porcentajes mayores (5,2%, 2,3% frente a 2,6% y 0,8% y sólo en el último periodo la relación se invierte (2,3% defensa y 3% control). Realmente no creo que esto se deba a una variación de demandas institucionales diferentes, más bien creo que es un cambio de percepción, de valoración por parte del colectivo interesado y de sus estudiosos.

La función de control es valorada de manera diferente por los autores. Algunos hacen hincapié en los aspectos coercitivos, de forma que el trabajador social realizaría actividades que asegurarían el funcionamiento normal de la sociedad atendiendo a todo aquello que lo perturbase. Esta apreciación es matizada por otros en la medida en que se pone de relieve que el trabajador social en las sociedades democráticas asume tareas que son necesarias para la colectividad, es decir, cuenta con la legitimación de una función considerada socialmente necesaria.

16. Se recogen todos los aspectos de organización y gestión de personal. Por tanto, se considera dentro del epígrafe la llamada supervisión administrativa, pero se excluye la coordinación, para la que se ha establecido un epígrafe autónomo.

17. No faltan autores que plantean una dimensión muy amplia del concepto de gestión que no es el utilizado en esta investigación.

de actividades honorables (Veblen). Se trataría, por parte de algunos componentes del colectivo, de obviar lo que constituye lo cotidiano de la profesión, intentando alcanzar un reconocimiento a través de enfatizar aquellas otras funciones que se consideran más acordes por medio de la emulación que les acercaría al grupo de referencia que consideran adecuado. Esta emulación creo que está en relación con el mundo académico y con el deseo de mejorar el status profesional a través de la referencia a las funciones gerenciales.

Las reflexiones realizadas parecerían indicarnos que el Trabajo Social ha recorrido un curioso camino en la búsqueda de su identidad; en ese camino ha tratado de diferenciarse claramente de la profesión a la que estuvo ligada en sus orígenes: la médica, caracterizada por la dimensión práctica, de intervención, o si se quiere de ayuda. Ello ha supuesto, al menos en parte, un cambio del grupo de referencia y, por tanto, volver la mirada hacia otras funciones y grupos que parecerían más adecuados, por un lado, con las demandas explícitas institucionales y, por otro, para facilitar un ámbito específico del Trabajo Social. No obstante, la no linealidad de los procesos, la ausencia de unidireccionalidad de las demandas sociales supondrá que la respuesta desde el Trabajo Social no ha sido única, no hay una situación claramente predominante en el colectivo y sí *ambivalencia sociológica* (Merton) que se plasma en un *habitus* que recoge funciones y actividades muy diversas, que difícilmente

caracterizan a todo el colectivo. Parecería, por tanto, que estamos ante un grupo que está construyendo su ideario, sus representaciones sociales, su *habitus*, como reflejo del propio proceso de construcción del Trabajo Social y de su reconocimiento institucional. Ello explicaría la debilidad de su status profesional (creación y desaparición de puestos de trabajo) y académico.

Finalmente es preciso señalar que la gran variedad de funciones es uno de los elementos que dificulta la identificación por parte de otros del perfil profesional y, también, complica el análisis del propio Trabajo Social. Por ello resulta más llamativo que aquellas funciones que se consideran prioritarias, las que identifican al Trabajo Social dentro y fuera del colectivo, sean valoradas, en ocasiones, de manera poco positiva.

b) Sobre las actividades

Estamos ante un colectivo que señala la intervención directa como la principal y la que más tiempo ocupa de su actividad, es decir, el trabajo con las personas y grupos que presentan dificultades o problemas, junto a la queja generalizada del tiempo que ha de dedicar a las tareas burocráticas.

La práctica directa era realizada por el 100% de los profesionales catalanes en 1974, siendo especialmente importante dentro de ella la entrevista (Estruch y Güel, 1976: 119, 120). Esta técnica y la función de

información son las que mayor puntuación tienen por los profesionales aragoneses, 2,13 y 2,32 sobre tres en 1985 (Báñez Tello y otros, 1991: 58). Para el 60,6% de los trabajadores sociales madrileños en 1989, la atención directa era la actividad principal (Llovet y Usieto Atondo, 1990: 15) y también lo era para el 54,8% de los profesionales de Tenerife (Barranco y otros, 1993: 151), dedicando los trabajadores sociales catalanes en 1993-94 el 61,6% de su tiempo a esta actividad (Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña, 1997: 158). Los datos procedentes de Huelva

para 1996 (Banda Gallego y otros, 1999: 126) señalan que el 85,5% realiza atención directa y el 82,9% gestión. En Salamanca en 1999 (Escobar y Seisdedos, 2004) son las entrevistas la actividad señalada con mayor frecuencia (79,5%).

En mi investigación para estudiar la actividad de los trabajadores sociales me he centrado en lo que relatan los profesionales sobre lo que hacen, es decir, en este caso, sólo he considerado las aportaciones bibliográficas de experiencias durante los años 1975-2000 (244 documentos).

Cuadro nº 2 : Clasificación de las actividades (1975-2000)

	1975 1980	% del período	1981 1990	% del período	1991 2000	% del período	Total	% del total
Actividades directas	1.547	67,3%	1.429	54,6%	1.476	44,4%	4.452	54,1%
Actividades indirectas	752	32,7%	1.186	45,4%	1.845	55,6%	3.783	45,9%
Total	2.299	100	2.615	100	3.321	100	8.235	100

El cuadro nos muestra que en los 25 años estudiados las actividades directas van perdiendo importancia cuando se escribe sobre el Trabajo Social realizado, de manera que si bien es cierta la relevancia de estas actividades, la afirmación de T. Báñez Tello (1995: 86) de que los trabajadores

sociales realizan de manera mayoritaria un ejercicio *centrado casi exclusivamente en una atención directa* habría de ser matizada puesto que, al menos en los discursos, se refleja un progresivo debilitamiento, que finaliza en los años comprendidos entre 1991-2000 con la pérdida de la primacía (44,4%

de las actividades directas y 55,6% de las indirectas).

Naturalmente este dato por sí solo puede llamar la atención si consideramos que, como tantas veces hemos señalado, el Trabajo Social adquiere su verdadero sentido en la intervención y se entiende que esa intervención es con los sujetos sociales implicados, pero poco más puede aducirse puesto que la importancia de las actividades indirectas puede deberse precisamente a la relevancia que se da a la actuación directa y, por ello, es preciso prepararla minuciosamente.

Una explicación interesante del proceso seguido por la intervención profesional nos la ofrece J. M. Barbero (2002: 109) en su análisis sobre *los desplazamientos de las prácticas entre 1979-1999*, indicándonos el paso de la lógica de servicio a la lógica de proyectos, de forma que en los primeros años, según el autor hasta 1983, las prácticas se centrarían en el *acompañamiento y mediación entre individuos e instituciones*, lo que explicaría la importancia de las actuaciones directas en el primer periodo que nosotros estudiamos aunque no coincidan exactamente los años, pasando entre 1984-1988 a la *gestión administrada e individualizada de problemas sociales*, lo que coincidiría con la mayor institucionalización de la profesión a través de su importante incorporación en el sistema público de servicios sociales, finalizando el proceso con el *abordaje por integración técnica en torno a problemas* (1989-1999), lo que explicaría en los dos últimos

periodos la importancia de las actividades indirectas, si bien en el primero de los dos primarían los aspectos institucionales, de gestión, mientras que en el segundo, según el autor, se trataría de una búsqueda de respuestas profesionales, de maduración de la intervención a través de una mejora en la misma.

No es posible establecer una rigurosa comparación entre los datos de este cuadro y los presentados con anterioridad de diversos lugares de España, puesto que en estos últimos se recogen tanto el porcentaje de trabajadores sociales que realiza una determinada actividad como la importancia de la misma dentro de la globalidad de la intervención. Sin embargo, sí parece deducirse de estos datos que se concede una especial atención a las actividades directas, y los resultados de la investigación muestran que éstas ocupan el primer lugar en los años comprendidos entre 1975-1981 (67,3%) y 1981-1990 (54,7%), de forma que sólo en el último periodo estudiado se invierte la proporción con un 44,4% de actividades directas, lo que corroboraría para estos años la apreciación de C. de Robertis y otros (1992: 170) sobre la relevancia de las intervenciones indirectas, añadiendo estos autores que éstas son poco valoradas por los trabajadores sociales.

El estudio desglosado de ambos tipos de intervenciones nos puede ayudar a comprender mejor la actuación profesional y también mostrarnos la base empírica sobre la que se construyen las reflexiones.

b.1.- Las actividades directas.

Cuadro nº 3: Actividades directas señaladas en los artículos de trabajo social sobre experiencias (1975-2000)

	1975 1980	% del período	1981 1990	% del período	1991 2000	% del período	Total	% del total
Entrevistas	1.178	76,1%	920	64,4%	1.021	69,2%	3.119	70,1%
Trabajo con grupos	232	15%	246	17,2%	380	25,7%	858	19,3%
Visitas domiciliarias	127	8,2%	240	16,8%	39	2,6%	406	9,1%
Campañas	10	0,7%	19	1,3%	29	2%	58	1,3%
Otras			4	0,4%	7	0,8%	11	0,2%
Total	1.547	100	1.429	100	1.476	100	4.452	100

En el apartado de trabajo con grupos se han incluido las intervenciones profesionales que realiza el trabajador social con diversos tipos de grupos. Estas intervenciones implican diferentes actividades, algunas con un exclusivo componente terapéutico, otras en las que estando éste presente se hace realidad por medio de la denominada animación socio-comunitaria, socio-cultural y, finalmente también aquellas por medio de las cuales se aborda el nivel comunitario. La consideración de las citadas actuaciones de animación no es un tema baladí en la profesión, constituyendo un asunto de confrontación

y disputa que ha estado y está presente no sólo en nuestro país. El hecho de que los profesionales recojan en su relato sobre el Trabajo Social realizado este tipo de intervenciones avala la afirmación de que forman parte del Trabajo Social.

El cuadro muestra con claridad la importancia de la entrevista dentro de la práctica directa, lo que vendría a ser reflejo de una tendencia psicologista, de una relevancia del trabajo con individuos frente a otros niveles de intervención. Esta afirmación, sin embargo, debe matizarse en el sentido de que la intervención con

individuos no supone necesariamente la pérdida de la dimensión social, si bien la preeminencia de la intervención centrada en el individuo nos acerca a una realidad en la que tienen primacía las necesidades acuciantes que sufren personas reales, que presentan demandas concretas, lo que introduce un riesgo evidente de actuaciones centradas exclusivamente en el individuo que plantea la demanda, que requiere una respuesta a su problema, por lo que los aspectos más instrumentales de la formación adquieren una importancia elevada y el marco teórico más adecuado parece ofrecerlo la Psicología. No obstante, el cuadro también muestra que la tendencia es la de ir disminuyendo el porcentaje de esta intervención a favor fundamentalmente de las grupales que alcanzan entre 1991-2000 el 25,7%.

El hecho de que las visitas domiciliarias alcancen un porcentaje relativamente bajo puede interpretarse como que las entrevistas se realizan fundamentalmente en el despacho del trabajador social, lo que puede ser un indicio de que los planteamientos que señalan la necesidad de conocer el medio de la persona, de acercarse a su realidad, o bien no tienen una plasmación muy alta, o bien consideran que puede hacerse de manera indirecta. En cualquier caso, parecería que se está ante un hecho que podría estar en relación con la llamada "burocratización" del Trabajo Social, por ello llama más la atención que sean los años comprendidos entre 1981-1990 cuando las visitas a domicilio alcanzan indicadores más

altos, mostrando, tal vez, la no linealidad de los procesos, la presencia de variables que muestran que se puede hablar de tendencias pero, en ningún caso, de características absolutas para los períodos estudiados.

Es importante detenerse en la evolución seguida por las dos actividades citadas, ya que el cuadro ofrece unos datos que, de alguna manera, matiza las afirmaciones de autores que señalan el progresivo abandono de la dimensión comunitaria, uno de cuyos exponentes es el trabajo con grupos. El hecho evidente es que, al menos entre 1975-1980, la primacía de la entrevista es notoria (76,1%), por lo que parece que ya en esa fecha el trabajo comunitario ocupaba un lugar bastante secundario en la intervención profesional, aunque no por ello cualitativamente menos importante. A la vez se comprueba la permanencia del papel relevante de la entrevista, lo que constituye una característica del Trabajo Social en la larga duración; estamos, por tanto, ante un rasgo estructural de nuestra profesión. Así es como puede afirmarse y se verifica que la intervención con individuos es uno de los elementos constitutivos que, como señala Lourdes Barriga Muñoz (1998: 97), aunque haya sido puesta en cuestión y criticada, entre otras razones, por habersele asignado un papel integrador y adaptativo, permanece invariablemente como rasgo distintivo.

Resumiendo, estamos ante una posible dicotomía, inherente a la profesión, que sería la necesidad de articular

intervenciones con personas que requieren respuestas concretas a sus necesidades con la conciencia de que las necesidades son generadas por estructuras cuyos cambios requieren actuaciones a un plazo superior.

En definitiva, la necesidad de contemplar siempre las dimensiones individuales y sociales.

b.2.- Las actividades indirectas.

Cuadro nº 4: Actividades indirectas señaladas en los artículos de trabajo social sobre experiencias (1975-2000)

	1975 1980	% del período	1981 1990	% del período	1991 2000	% del período	Total	% del total
Informes y documentos profesionales	230	30,6%	459	38,7%	355	19,2%	1.044	27,6%
Relación con otros profesionales	120	15,9%	91	7,7%	258	14%	469	12,4%
Investigación y Planificación ¹⁸	144	19,1%	160	13,5%	190	10,3%	494	13,1%
Derivación	29	3,9%	24	2%	119	6,5%	172	4,5%
Gestiones	78	10,4%	353	29,8%	716	38,8%	1.147	30,3%
Papeleo	27	3,6%	38	3,2%	103	5,6%	168	4,4%
Organización y seguimiento de voluntariado	2	0,3%			30	1,6%	32	0,9%
Publicaciones	25	3,3%	42	3,5%	13	0,7%	80	2,1%
Formación ¹⁹	91	12,1%	19	1,6%	61	3,3%	171	4,5%
Otros	6	0,8%					6	0,2%
Total	752	100	1.186	100	1.845	100	3.783	100

Los datos reflejan la importancia de la realización de documentos profesionales y la progresiva presencia de las referencias a las gestiones, de forma que en los datos globales estas últimas superan a la primera (30,3% para gestiones y 27,6% para documentos profesionales), con la peculiaridad de que entre 1991-2000 el porcentaje de las gestiones alcanza el primer puesto (38,8% gestiones y 19,2% informes y documentos profesionales), lo que parecería indicar que los aspectos más burocráticos del Trabajo Social, que se suelen achacar al período anterior, no sólo no desaparecen sino que se muestran claramente importantes.

La consideración de ambos epígrafes parece señalarnos que los trabajadores sociales cuando hablan de lo que realizan reflejan la importancia de aspectos formales de su intervención, frente a otras actividades como la investigación y la planificación. Creo necesario destacar que las actividades englobadas en esta última variable sufren un progresivo descenso de manera que durante los años 1975-1980 el porcentaje que alcanzaban era del 19,1%, superior al de las gestiones (10,4%), pasa al 13,5% en 1981-1990 y finaliza en 10,3% (1991-2000).

La evolución de todas estas cifras puede interpretarse como una progresiva importancia de los aspectos más formales del Trabajo Social y una pérdida de aquellos que están unidos a la reflexión antes y después de la intervención, sin por ello negar la trascendental importancia de

los primeros. Esto vendría a confirmar las apreciaciones de aquellos que hablan de una progresiva "burocratización" del Trabajo Social, que según el cuadro se produce en los primeros años 80, pero que, como ya he señalado, está lejos de desaparecer. También explicaría los resultados presentes en los apartados dedicados a formación (cuyo descenso es progresivo) y de las publicaciones, que se mantienen en porcentajes bajos.

Los resultados que ofrecen los porcentajes referidos a publicaciones no dejan de sorprender si recordamos que es a partir de los años 80 cuando se produce una verdadera eclosión de ellas y que son precisamente los trabajadores sociales los que tienen un especial protagonismo como autores. Esta aparente contradicción podría quizás aclararse parcialmente si por un lado consideramos que los trabajadores sociales que publican son un número muy reducido en relación al total del colectivo, lo que es muy natural, pero además, y creo que esencialmente, lo que ocurre es que no se asume publicar como tarea profesional propia, como exigencia para que el Trabajo Social avance, para que se produzca el proceso deductivo-inductivo que enriquece la reflexión. Por ello, incluso cuando publican sus reflexiones en relación al Trabajo Social que realizan, normalmente los profesionales no consideran necesario hacer explícito que forman parte de su práctica. Es decir, en la conciencia del colectivo las publicaciones no se integran en la exigencia laboral, sino

que responderían a iniciativas e intereses personales que siempre irían más allá de lo exigible profesionalmente.

Los datos sobre la formación se pueden aclarar si pensamos que estamos ante un input de larga duración, es decir, que se realiza en la medida que responde a necesidades del desarrollo de la actividad cotidiana, por tanto, una vez realizada no es necesario repetirla hasta que las necesidades varíen o pierdan vigencia los conocimientos adquiridos. Si a ello añadimos que puede ser considerada, como en el caso anterior, como una actividad no específica, que no se contabiliza dentro del Trabajo Social, podríamos acercarnos a la explicación de su bajo porcentaje, pero no se aclararía la razón por la que en 1975-1980 sea del 12,1%, en el siguiente período se produzca un descenso al 1,6% y, finalmente se observe una recuperación para el período final que la sitúa en el 3,3%. El panorama se complica si, además, pensamos que a partir de 1980 los trabajadores sociales tienen que hacer un esfuerzo adicional de incorporación a un nuevo sistema público de servicios sociales, sistema que responde a la implantación de políticas sociales diferentes y que generan una gran proliferación de legislación, recursos, etc. Tal vez podamos comprender el impulso inicial que se observa en los primeros años si pensamos que son los años de efervescencia social y política en los que los trabajadores sociales se caracterizan por posturas fundamentalmente eclécticas y donde la corriente de agente de cambio

tiene una importancia significativa. También son los únicos años en los que la intervención directa alcanza unos porcentajes mayores. Es decir, estamos en un período en el que la necesidad de formación parece ligada a la intervención en un colectivo que apuesta por modificar la realidad que le rodea. El abandono de algunos de estos planteamientos tal vez se tradujo en una desmotivación profesional, uno de cuyos corolarios podría ser el que estamos comentando.

En cualquier caso, los bajos porcentajes del apartado "otros" en los datos totales, parecen indicarnos que las actividades

notas

18. Bajo este concepto he considerado todo tipo de planificaciones, incluyendo la intervención microsocial. El concepto de investigación ofrece una dificultad adicional en Trabajo Social ya que bajo una misma denominación se incluyen actividades que se realizan con el cliente, lo que supondría que habría que incluirla en actividades directas, y también las que se desarrollan sin su presencia. Dado que el primer aspecto supondría la recogida de datos, realizada a través de intervenciones contempladas en el apartado de actividades directas y que la investigación implica un proceso de elaboración de hipótesis y verificaciones al margen del propio individuo, he considerado que es prioritario este segundo aspecto y, por tanto, incluirla en actividades indirectas.

19. En este apartado se recogen las actividades que se refieren a la asistencia a cursos, seminarios, etc. pero también cuando el profesional acude a sesiones de supervisión. En el caso de que sea el profesional el responsable de la supervisión, la persona que lo organiza y realiza se ha contabilizado en entrevistas cuando la supervisión es individual y en trabajo con grupos cuando se hace a nivel grupal.

consideradas, tanto a nivel indirecto, como directo, forman parte de la rutina profesional, si bien en esta rutina hay intervenciones esenciales y otras secundarias. De esta manera vemos que la entrevista ocupa un lugar muy destacado (70,1%), mientras que la realización de campañas tiene una escasa presencia (1,3%); en las actividades indirectas las gestiones y la realización de documentos profesionales presentan porcentajes importantes (30,3% y 27,6%), frente la organización del voluntariado que sólo alcanza el 0,9%.

c) Conclusiones provisionales

Los datos de los cuadros sobre funciones y actividades muestran, por tanto, una disparidad en los discursos que parecen indicarnos que no se abordan las posibles dificultades con la claridad necesaria, lo que puede señalarnos una limitación añadida para el Trabajo Social. Igualmente podríamos analizarlos tratando de relacionarlos con el *habitus* profesional. Este *habitus* parecería conformado por prácticas muy variadas mostrando algunas de ellas una disonancia con parte de las representaciones del colectivo. Concretamente las prácticas que se refieren a la gestión responderían al mandato institucional y generaría una retroalimentación entre lo que se pide al colectivo, lo que éste hace y la imagen que proyecta, pero ello no estaría, como hemos indicado, en consonancia con algunas de las partes del ideario de los trabajadores

sociales, situándolos, por tanto, en situaciones de ambivalencia sociológica. En cualquier caso, la permanencia de las diferentes variables puede permitirnos afirmar que estamos ante rasgos definidores de la profesión, todos ellos importantes, de manera que la pérdida de alguno de ellos supondrá necesariamente un empobrecimiento, la mutilación de un bagaje construido a lo largo de la historia nunca fácil del Trabajo Social.

Bibliografía

- AA. VV. (1977): "Ideología y política en Trabajo Social". En *Material de Estudio de las IIIº Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales*. Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales-Asociaciones del País Vasco. Material fotocopiado. Pp. 15-28.
- BANDA GALLEGOS, T. y otros (1999): "Investigación sobre la ocupación profesional de los trabajadores sociales". En *Cuadernos de Trabajo Social*. Nº 12, pp. 107-136.
- BAÑEZ TELLO, T. (1995): "Situación profesional a la que nos enfrentamos hoy". En *Di. Aportes desde el Trabajo Social*. Nº 4-5, pp. 85-94.
- BAÑEZ TELLO, T. y otros (1991): "Presente y futuro del Trabajo Social en Aragón". En *I Congreso de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Aragón*. Zaragoza. Pp. 75-109.
- BARBERO, J. M. (2002): *El Trabajo Social en España*. Mira. Zaragoza.

BARRANCO, C. y otros (1993): *Treinta años de historia del Trabajo Social en Tenerife*. Colegio de Diplomados en Trabajo Social de Tenerife. Tenerife.

BARRIGA MUÑOZ, L. (1998): "Trabajo Social: ¿un futuro incierto?". En *Trabajo Social Hoy*. Nº 19, pp. 92-100.

BUENO ABAD, J. R. Y PÉREZ COSIN, J. V. (2000): "Percepciones de los Servicios Sociales y representaciones de los trabajadores sociales". En *Cuadernos de Trabajo Social*. Nº 13, pp. 53-74.

COL-LEGI OFICIAL DE DIPLOMATS EN TREBALL SOCIAL I ASSISTENTS SOCIAL DE CATALUNYA (1997): *Els diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catañunya. Situació, perfil i expectatives*. Hacer S.L. Barcelona.

COLOMER, M. (1990): "Trabajo Social en España en la década de los 70". En *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. Nº 20, pp. 6-12.

CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES (1999): "Dictamen del Consejo General sobre objetivos y funciones del Trabajo Social". En *Di. Aportes desde el Trabajo Social*. Nº 9, pp. 7-9.

ESCOBAR, C. Y SEISDEDOS, A. (2004): "Los trabajadores sociales en Salamanca. Estudio

descriptivo". En Andrés López, T. y otros (eds.): *Perfiles Profesionales del Trabajador Social en el marco del capitalismo actual*. Universidad de Salamanca. Salamanca. Pp. 116-155.

ESTRUCH, J. Y GÜEL A. M. (1976): *Sociología de una profesión. Los Asistentes Sociales*. Península. Barcelona.

LLOVET, J. J. Y USIETO ATONDO, R. (1990): *Los Trabajadores Sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Editorial Popular. Madrid.

MOLINA M., Mª L. Y ROMEROS, Mª C. (1994): "Costa Rica, la Educación en Trabajo Social". En *Cuadernos de Trabajo Social*. Nº 7, pp. 11-39.

NATIONAL INSTITUTE FOR SOCIAL WORK (1995): *Trabajadores Sociales. Su Papel y Cometidos*. Narcea. Madrid.

RED VEGA, N. DE LA (1993): *Aproximaciones al Trabajo Social*. Siglo XXI. Madrid.

RED VEGA, N. DE LA Y BREZMES NIETO, M. (2003): "Trabajo Social en España". En Fernández García, T. y Alemán Bracho, C.: *Introducción al Trabajo Social*. Alianza. Madrid. Pp. 131-152.

ROBERTIS, C. DE y otros (1992): *Metodología de la intervención en Trabajo Social*. El Ateneo. Barcelona.

Trabajo Social y Trabajo Educativo: Una propuesta integradora

Mª Luisa Blanco Roca. DTS. Doctora en Psicología. Oficina de Defensa de los Derechos de los Usuarios Sanitarios. Consejería de Sanidad. Gob. de Canarias.

"La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura"

Paulo Freire (1990:15)

"Debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora estaba separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos."

Edgar Morin (2001:14)

Somos muchas personas las que seguimos pensando que el Trabajo Social es inseparable del Trabajo Educativo, si lo que se desea es el cambio y la transformación personal y social. Pero, siendo este pensar generalizado, la práctica profesional no lo pone así de manifiesto. Y es que, además de partirse de supuestos diferentes acerca de lo que supone lo educativo y lo social, es la propia práctica, son las elecciones metodológicas, son los paradigmas que mostramos (de modo explícito o implícito), quienes ponen de manifiesto nuestro grado de coherencia entre lo que decimos o deseamos y lo que realmente hacemos.

Consideramos que un Trabajo Social transformador y coherente, en su contribución al desarrollo humano integral, solo puede construirse como tal si integra también un trabajo educativo, en el sentido más genuino del término, y ello supone partir de un Paradigma Integrador. Joaquín García Roca (1995: 34) expone que la integralidad, la visión integradora, es hoy una exigencia ética. Plantea que, frente a las convulsiones con las que se cierra el S. XX y comienza el S. XXI y refiriéndose a una Intervención Social Integral, "nos encontramos ante un cambio de paradigma que goza de la máxima legitimidad técnica y la máxima plausibilidad social. Me atrevo a decir que las políticas integradas son el equipaje más relevante para enfrentarnos con lucidez a los principales problemas que tenemos planteados en este cambio de siglo". Por todo ello hemos considerado necesario investigar y profundizar para tratar de construir nuevas referencias y aportaciones metodológicas a un Trabajo Social que integre, con eficacia y de un modo nuevo, la vertiente educativa. Ello nos ha supuesto también trabajar simultáneamente lo educativo y lo social desde dos vertientes entrelazadas e interdependientes: a) La vertiente educativa en la práctica profesional y b) la vertiente educativa en el ámbito de la formación superior de los trabajadores sociales. Se trata de "diferenciar para unir sin confundir" (lema IPSI) estos dos ámbitos y, por tanto, ahondar en lo educativo en la práctica profesional, y sobre todo en la formación superior de los trabajadores

sociales, al considerar que lo uno está inseparablemente unido a lo otro.

Después de casi 30 años de docencia de Trabajo Social, así como de práctica profesional, a partir de un proceso más específico de investigación y de docencia de postgrado (dirección y desarrollo de 4 cursos de expertos y 2 de master) en "Gestión Integrada de Políticas Sociales" (1992-1996) y en "Intervención Social Integral" (1999-2001), hemos confirmado muchas de nuestras intuiciones. Hemos validado de muchas maneras, y a través de una tesis doctoral¹, una propuesta metodológica y un modelo subyacente de Intervención Psicoeducativa Social Integradora (IPSI), que fundamenta y articula, un Trabajo Social-Educativo y un modelo de Trabajo psico-educativo e integrador en la formación universitaria de los trabajadores sociales en sentido amplio.

En este artículo muestro las razones básicas que me han llevado a trabajar en esta dirección, incluyendo un resumen de los elementos que integra el modelo IPSI. Ofrezco también unas reflexiones acerca de lo que supone para la intervención social y profesional la presencia explícita y cuidada de la vertiente educativa, así como lo que también significaría para la Universidad incorporar diversas claves para una reflexión crítica que le permitiera avanzar hacia ese nuevo paradigma integrador. Ello le permitiría renovarse y recuperar la vertiente educativa desde nuevos valores y con necesarias e

importantes consecuencias de carácter metodológico.

Animo a todas las compañeras y compañeros, tanto a los que actúan en los espacios profesionales como a los que trabajan en las universidades y escuelas, a seguir ahondando en estas reflexiones, a sistematizar, desvelar y compartir aquellas experiencias y prácticas que integran hoy lo educativo y lo social. Estoy convencida que ello está unido inseparablemente a la necesaria revivificación que el Trabajo Social necesita, y también el mundo educativo y universitario en todas sus vertientes.

Esperamos que con este trabajo de investigación y acción que hemos realizado, en el que han participado directamente más de doscientos cincuenta profesionales, entre los años 1992 y 2001, y en el que se han trabajado 197 proyectos reales de intervención social, se consoliden y/o se abran nuevas perspectivas, y mayores posibilidades de debate, reflexión y encuentro, para favorecer la creatividad profesional y nuevas búsquedas, en pro de esas "rutas no navegadas", a las que hacia alusión Joaquín García Roca en el X Congreso Nacional de Trabajo Social celebrado en Canarias el pasado mes de Octubre 2004.

Preocupaciones básicas frente a los paradigmas dominantes

Retomamos textualmente en este apartado las ocho preocupaciones más importantes,

expuestas en la tesis que hemos realizado, aquellas que nos han movido y nos han hecho realizar los esfuerzos que nos han permitido ir dando los pasos necesarios, y que me hacen posible hoy presentar este trabajo:

1º) *Nos preocupa el abandono de una conciencia ética. Si no tenemos una visión ética, un horizonte iluminado por unos valores, una utopía que nos mueva, una "antropoética" que nos haga sentir "la humanidad como destino planetario", como plantea Edgar Morin (2001) nos será muy difícil embarcarnos en la aventura compartida del camino del ser, de los procesos transformadores individuales y sociales. Nos preocupa como trabajar esa nueva ética, esos valores esa nueva visión integradora.*

2º) *Nos preocupan las corrientes individualistas, corporativistas y partidistas. Si nadie aislado tiene las soluciones que necesitamos, para consigo mismo y para con la sociedad; si reconocemos la complejidad de las preguntas y la complejidad de las respuestas; si por ello solo pueden tener sentido las respuestas intersectoriales, transdisciplinares e integradoras, nos preocupa por tanto facilitar el encuentro y el intercambio entre sectores y actores sociales, entre paradigmas y disciplinas científicas, favoreciendo la transdisciplinariedad, una transdisciplinariedad comprometida con el desarrollo humano.*

3º) *Nos preocupa la alienación y la inauthenticidad. Nos preocupa la importancia que se le da a las fachadas y a las apariencias. Nos preocupan los dogmatismos y las colonizaciones. Si existen colonizaciones perversas y manipulaciones*

inauténticas, que están dificultando una integración armoniosa de valores y escenarios, nos preocupa el que exista pocos espacios de reflexión crítica, espacios que trabajen el avance integrador de procesos y proyectos, desvelando los saberes, los compromisos y los poderes.

4º) *Nos preocupan los autoritarismos, las imposiciones, las desconfianzas, y el que la educación se siga entendiendo como información y enseñanza, olvidando a los sujetos y sus propios valores. Si los cambios están unidos a los procesos educativos, que permiten a las personas construirse con otros, recuperar las confianzas, desarrollar la solidaridad y vivenciar la esperanza; nos preocupa que la mayoría de los espacios educativos olviden la construcción de los sujetos, los diálogos comunicativos e intersubjetivos y las relaciones con los entornos interpersonales, sociales y medioambientales.*

5º) *Nos preocupan las desigualdades y las injusticias en lo micro y en lo macro. Si existe tanta desigualdad, tanta pobreza, tanta exclusión social, tanta vulnerabilidad e injusticias en nuestro planeta, nos preocupa que no estemos siendo capaces de responder con eficacia, compromiso, justicia y solidaridad, desde los diferentes planos interconectados en los que nos movemos: personales, profesionales, políticos y sociales.*

6º) *Nos preocupa no disponer de suficientes instrumentos metodológicos para articular las respuestas. Si aceptamos los límites de nuestra*

humanidad, y queremos avanzar estratégicamente, construyendo propuestas a escala humana, necesitamos metodologías y proyectos de avance, que den cuenta de nuestros compromisos concretos. Por ello reconocer los límites, favorece definir lo posible e ir al encuentro de los otros generando intercambios, sinergias y redes de proyectos transformadores.

7º) Nos preocupa la falta de equilibrio entre la teoría y la práctica. Nos preocupa por tanto que las respuestas se den en términos de todo o nada, nos preocupa que predominen más los intercambios de ideas que los intercambios de experiencias, los intercambios que mueve el beneficio económico, y no tanto los intercambios que mueve la solidaridad y la justicia.

8º) Nos preocupa el deterioro de la naturaleza y del medioambiente, y la falta de espacios y condiciones ecológicas para el encuentro y la unión. Si deseamos avanzar hacia un sentimiento de unión universal como horizonte común, de común unión entre los seres humanos entre sí y con la naturaleza, nos preocupa la falta de espacios para el silencio y para sentir aquellas resonancias, que nos permitan trascender lo pequeño haciéndolo grande y lo grande haciéndolo pequeño, transformarnos, evolucionar, re-evolucionar y poder construir participativamente y responsablemente nuestra historia".

Consideraciones de partida para la propuesta IPSI de intervención social y educativa

"Existe la necesidad de una síntesis del saber, de una síntesis de emociones y valores y de una visión

holística del empleo del poder, así como del refuerzo de las conexiones entre los elementos. En el plano personal, ello requiere una especie de educación holística y experiencia activa, de la que se ha hablado a menudo, pero que se ha puesto en práctica raras veces. En el plano societal, tales síntesis implican que hay que hacer inversiones en las unidades dedicadas a tales actividades (como son las unidades intelectuales y políticas), aún cuando haya que desatender un poco las unidades instrumentales."

Amitai Etzioni (1989:751)

La necesaria integración entre la vertiente social y la vertiente educativa, que hemos concretado en la propuesta IPSI, en coherencia con las preocupaciones expuestas, parte de las siguientes consideraciones:

- La necesidad de recuperar una nueva ética para las políticas en general y para las políticas sociales en particular.
- La necesidad de trabajar y de recuperar en armonía los valores de la justicia, la eficacia y la solidaridad, buscando un nuevo equilibrio, y evitando la colonización perversa de los valores aislados.
- La necesidad de trabajar el desarrollo moral y las habilidades sociales para integrar en coherencia los fines y los medios, el fondo y las formas, los internos y los entornos.
- La conciencia de la complejidad, y por tanto de la necesidad de respuestas

también complejas, abiertas e integradoras.

- La conciencia de las interdependencias, y por tanto de la necesidad de las intervenciones integrales: intersectoriales, interdisciplinares, transdisciplinares, transpartidarias, transnacionales etc.
- La conciencia de la globalización económica y de sus efectos, lo que nos sugiere la necesidad de trabajar e integrar con urgencia otras globalizaciones: la globalización de la justicia, la globalización de la solidaridad y la globalización de la paz.
- La conciencia del papel de los proyectos colectivos y ciudadanos, de la gran importancia de las redes y del poder de las nuevas tecnologías de la comunicación.
- Una conciencia holística que nos muestra un correlato entre las polaridades, y nos exige por tanto un trabajo también holístico: micro y macro, individuo y sociedad, local y global, objetivo y subjetivo, cualitativo y cuantitativo, etc., reafirmando la expresión de Max Neef (1998) de "que es imposible cambiar el mundo si no nos cambiamos a nosotros mismos"
- Entender la participación como calidad, eficacia, justicia, legitimidad y creatividad. La necesidad de trabajar por tanto la integración de los actores y de desarrollar procesos construcciónistas y participativos, a nivel sectorial y comunitario, a nivel local y a nivel global.
- La necesidad de trabajar y reducir las nuevas alienaciones y las nuevas inauténticidades, trabajando y armonizando en coherencia las conciencias, los compromisos y los poderes.
- La necesidad de recuperar una nueva fe en el ser humano y en la vida, basada en una "antropoética", y por tanto la necesidad consecuente de trabajar la confianza, la esperanza y la solidaridad planetaria.
- La necesidad de traducir el nuevo conocimiento integrador y la nueva conciencia integradora en metodologías, propuestas y proyectos de cambio y transformación social. Se trata de integrar en la práctica y en la cotidianidad una eficacia que posibilite, con rigor y sin demora, el desarrollo de la justicia social y un compromiso eficaz con los excluidos y peor situados.
- La conciencia de que no es posible la transformación personal y social y un desarrollo a escala humana, sin la participación de todos los actores sociales, considerándolos de manera integral e integradora. Ello supone tener en cuenta la presencia e interrelación entre sus diferentes mundos y espacios, y las diversas vertientes del desarrollo humano: espirituales y transcedentes, culturales,

intelectuales, cognitivas, emocionales y afectivas, corporales y conductuales.

- La necesidad de trabajar las identidades y los proyectos individuales y colectivos, recuperar la historia y favorecer una nueva cultura integradora y comprometida con todos los seres humanos.
- Reconocer el valor de lo biográfico y de lo narrativo como instrumento formador y transformador.
- La importancia de tener en cuenta los contextos, "los entornos", el medio ambiente y, por tanto, la necesidad de una visión ecológica y planetaria en la acción social y educativa.
- Todo ello supone y exige recuperar a la educación, en el sentido más genuino del término, y trabajar para rescatarla del rapto a la que está sometida por los sistemas educativos. Supone integrar lo educativo y lo social, de un modo nuevo e interdependiente, en todos los proyectos humanos en general y en los proyectos de intervención social en particular.

Por todo ello la metodología IPSI que hemos desarrollado y que proponemos, trabaja y define una "visión" integradora, una "misión" integradora, y una "acción" simultánea psicoeducativa y social en los diferentes espacios y proyectos, tanto profesionales como universitarios y educativos.

Núcleos centrales de la propuesta integradora IPSI

La propuesta IPSI ofrece un modelo y un método para una Intervención Psicoeducativa Social Integradora (IPSI). Esta metodología se articula sobre dos pilares fundamentales: el Desarrollo Socioafectivo-Psicoeducativo y el Trabajo Social. Estos dos pilares se trabajan en el aula y en los espacios profesionales. La teoría se va re-construyendo y co-construyendo desde la práctica, desde la reflexión y desde el encuentro, a partir del saber y las propias experiencias de los profesionales, así como del profesorado también coparticipante.

La práctica educativa y social se vertebría, sobre todo, a través de proyectos reales de trabajo simultáneo, educativo y social, descubriendo y constatando lo que llamamos el "avance integrador". No hablamos nunca en términos de todo o nada, y trabajamos los límites y las dificultades como oportunidades. El proyecto, los proyectos, no se elaboran al final, parten de las realidades vivas en marcha; se planifican, se comparten y se expresan desde el primer encuentro en el aula.

El aula se construye como "un nuevo espacio comunitario" para la construcción de las identidades y de los proyectos individuales y colectivos, comprometidos con la realidad y las necesidades humanas

(individuales y sociales). Se trabaja desde el debate, la reflexión, la creatividad, el intercambio de experiencias, la supervisión unida a la "altervisión", la recuperación de la confianza básica en el ser de cada participante, de manera integradora con el pensar, el sentir y el hacer.

Elementos básicos del Modelo IPSI

"La ética de las profesiones sociales ha de saldar sus cuentas con paradigmas que les son extraños, pero que han tenido la habilidad de colonizar sus territorios y sus prácticas (...) al pleitear contra estos modelos hegemónicos, se hace un espacio para la conciencia ética de los profesionales sociales."

Joaquín García Roca (2002:18)

"La única forma que tenemos de curar el planeta y a nosotros mismos, es reemplazando esta visión fragmentada del mundo por otra que sea más holística, relacional, integradora, respetuosa con la tierra y menos arrogante centrada en lo humano".

Ken Wilber (1996:16)

Partiendo de lo expuesto la metodología IPSI, y el modelo subyacente para la Intervención Psicoeducativa Social Integradora, se construye de modo abierto y dinámico a partir de los siguientes elementos, que se van articulando y trabajando de manera creativa y participativa en los espacios formativos (aulas, universidades ...) y simultáneamente en los espacios profesionales, sociales y comunitarios:

Un marco ético/ideológico/teórico, interparadigmático y transdisciplinar: hacia una "Visión Integradora"

La IPSI, integra diversos paradigmas, entre los que se encuentra de modo singular el "Paradigma del Trabajo Social"²

Una metodología Integradora de carácter psicoeducativo y social: hacia una "Acción Educativa y Social Integradora"

Desde la visión transdisciplinar, aplicada a los procesos de cambio personal y social, individual y colectivo, la IPSI se articula como una metodología integradora con dos vertientes de intervención simultáneas, bien definidas y suficientemente articuladas:

a) La vertiente de una Acción Psicoeducativa y socioafectiva:

Esta vertiente se aplica sobre todo en dos espacios fundamentales: 1) en los espacios universitarios y no universitarios para la formación superior de los trabajadores sociales en sentido amplio y estricto; b) en los procesos y proyectos de intervención social integral que desarrollan los participantes en los espacios profesionales y sociales.

b) La vertiente de una Acción Social Integral:

Integra el trabajo con las políticas, los escenarios, los actores, el trabajo socioeducativo, el trabajo social en sentido amplio y estricto, el trabajo comunitario y el trabajo en red.

El proyecto, los proyectos personales y colectivos, constituyen el eje vertebrador de la metodología y la práctica educativa y social: Hacia una transformación de la realidad desde la realidad

El proyecto se configura como el instrumento y la estrategia central de la metodología IPSI, vertebrando todas las intervenciones psicoeducativas y sociales integradoras. El proyecto su articulación, su narración y visibilidad, está unido a la construcción de las autorías y de las identidades, individuales y colectivas. A partir de microproyectos se trabajan también las redes de proyectos interconectados favoreciendo los procesos transformadores locales y globales.

Los procesos de carácter relacional construccionistas participativos y creativos. El "avance integrador": hacia un Trabajo Social que incluya y potencie "La Resiliencia" y la construcción de las identidades

Junto a los proyectos los procesos. Ello significa valorar las perspectivas dinámicas, abiertas y evolutivas. Los procesos IPSI, en coherencia con su marco de referencia ético, ideológico y teórico, son básicamente de carácter relacional, construcciónista y participativo.

La propuesta se configura como un trabajo de construcción y reconstrucción biográfica, de construcción de las identidades individuales y colectivas. Se trabaja la creatividad y los caminos alternativos. Se trabajan las figuras tutoriales y el acompañamiento, la supervisión y "La altervisión".

La articulación interno/entorno en todos los procesos y proyectos educativos y sociales: hacia una construcción ecológica del Trabajo Social y del Trabajo Educativo

Desde la conciencia de la complejidad, la integración de las polaridades es un aspecto educativo también central de la experiencia IPSI. Dentro de ellas el par interno/entorno cobra especial importancia por lo que supone de abordaje operativo y simultáneo de vertientes, muchas veces de difícil acceso, como las: intrapersonales, intra institucionales, interpersonales, intersectoriales, interinstitucionales, comunitarias, medioambientales, sociales, políticas y globales.

Este elemento conecta con el "paradigma de red" y la vertiente ecológica del Trabajo Social.

Implicación en la realidad y no neutralidad. Articulación de los compromisos: hacia una nueva política participativa y ciudadana

La propuesta IPSI desea integrar los diferentes compromisos en todos los planos: individuales y colectivos, profesionales, sociales y políticos, en sus dimensiones micro y macro, global y local.

Avance en una cultura integradora y transformadora: hacia un cambio cultural, hacia un nuevo paradigma integrador

El compromiso transformador no es posible sin un cambio cultural, sin "nuevos estados de la mente" (George L. Mosse). Por ello la IPSI trabaja de modo interactivo y relacional, y trabaja para favorecer los intercambios integradores, la comunicación, información, socialización y difusión de todos los procesos y proyectos de avance integrador. Para ello se vale de muchas estrategias: de las modernas tecnologías de la información, del paradigma de red y de "la devolución de la información" a la comunidad, tal y como desarrolla Marco Marchioni (1990). Para ello se integran momentos abiertos (Jornadas, seminarios, encuentros) y cerrados (trabajo en el aula, en pequeños grupos...), así como los materiales y

documentos que provienen de las diversas aportaciones de los-las participantes y de la sistematización y narración (escrita y oral) de las experiencias y proyectos.

Hacia un horizonte transpersonal y trascendente

La conciencia de la espiritualidad humana emerge en la IPSI, así como un horizonte de posibilidades, generalmente ocultas, hacia una unidad transpersonal y trascendente. Nos puede llevar a una mística de lo cotidiano, tal y como plantea Joaquín García Roca (2001), no para perdernos en lo imposible, sino sobre todo para sentir y vivir el encuentro en una solidaridad que nos trasciende.

Reflexiones y propuestas para un mayor y mejor avance integrador entre lo educativo y lo social

De cara a la Intervención profesional

"En la lógica de las profesiones sociales late el impulso de lo vivo, cuyo secreto es la capacidad de crear significados y vincularse a los seres singulares y a los contextos vitales: actuar es siempre actuar con otros y el conocimiento social está cruzado por la pasión."
Joaquín García Roca

Desde el significado etimológico más profundo del término educativo, "educere", traducido como sacar de,

rescatar etc., la vertiente educativa del Trabajo Social en su actividad profesional nos lleva directamente a la participación.

Uno de los valores históricos del Trabajo Social fue siempre su enfoque participativo. Se trata de trabajar "con" y no solo "para", pero desgraciadamente el trabajo participativo se ha ido cercando y relegando más en la actividad profesional del Trabajo Social, quedando casi como algo residual.

a.- Trabajo educativo, acompañamientos y trabajo personal

Unos pocos y unas cuantas profesionales "valientes", frente a los valores y corrientes en boga, practican todavía un Trabajo Social educativo y participativo. Y es que el Trabajo Social, educativo y participativo requiere tiempo, requiere poder mirar a los ojos, requiere un apretón de manos, requiere escucha, requiere en algunos casos horarios fuera de lo establecido, requiere creatividad, pero sobre todo requiere trabajo personal, madurez y humildad, para entender y aceptar la verdad del otro, para aceptar y desmontar tus hipótesis de partida, abriéndote a propuestas alternativas a tus primeras intuiciones, y ello solo se puede dar si estamos abiertos-as y no estamos colonizados-as por los formalismos, los productivismos y los prestacionalismos y, en el fondo, por nuestras inseguridades.

Hablar hoy y reivindicar un nuevo encuentro entre el Trabajo Social y el

Trabajo Educativo supone pararse, revisar de manera compartida el carácter educativo de las metodologías que utilizamos, y como éstas se llevan a cabo en la práctica cotidiana. Para ello necesitamos, de manera planificada y sistemática, del acompañamiento, de la supervisión y de la altervisión, de nuevas aproximaciones metodológicas, pues podemos estar en rutinas que nos desborden e impidan esa nueva conciencia, esas necesarias y nuevas miradas, recuperar nuestro trabajo y recuperarnos a nosotras-os mismas-os en nuevas claves. Ello nos haría más eficaces y, sin duda más felices, aunque el esfuerzo inicial sea duro y requiera nuestra energía para luchar contra nuestras propias resistencias al cambio y abrirlas a lo nuevo.

b.- Las vertientes terapéuticas del Trabajo Social y educativo

El Trabajo Social Educativo y participativo está relacionado desde siempre con la IAP (Investigación Acción-Participativa) y con el Desarrollo Comunitario. También el Trabajo Social educativo está unido al Trabajo Social de Casos (Case Work), desde sus orígenes tal y como fue planteado por nuestra pionera Mary Richmond. Y este enfoque del Trabajo Social está también unido a lo que llamaríamos las vertientes terapéuticas del Trabajo Social, reivindicadas en el X Congreso Nacional de Trabajo Social. Ello se muestra hoy en nuevas claves, que tienen que ver con las propuestas constructivistas y construcciónistas.

c.- Trabajo Social integrador e inclusivo

El Trabajo Social educativo trabaja en la construcción de las identidades, individuales y colectivas, y ello desde una perspectiva integral, integradora y participativa. Ello supone y exige estar preparados para ello, y esta preparación supone un trabajo holístico que incluye el haber experienciado, con el acompañamiento adecuado, diferentes metodologías y estrategias psicoeducativas y sociales que incluyan y que nos incluyan.

De cara a la Formación en las Universidades y al Trabajo Docente para la Formación Superior de los Trabajadores Sociales

"Espero que durante las próximas décadas, el mundo académico vaya despojándose de la visión crepuscular del Kosmos y advierta la necesidad de los estudios integrales, en general, y de una psicología auténticamente integral, en particular."

Ken Wilber (1999:17)

El trabajo profesional educativo y social construcciónista requiere una formación que supone también otras metodologías educativas y sociales, dentro y fuera de las universidades. Ello requiere una nueva conciencia y saber, nuevas prácticas, y un nuevo y decidido compromiso para la innovación, la creatividad y el cambio. Los profesionales que salen de las escuelas y estudios de Trabajo Social, tienen mayores dificultades para un Trabajo Social Integrador, si no han podido vivirlo y

trabajarlo en el propio ámbito universitario. Esto afortunadamente ya es planteado por muchos profesionales como una necesidad y una demanda explícita.

Las universidades no pueden erigirse en poseedoras únicas de ninguna verdad. Deben abrirse más y mejor a un diálogo con la historia, con las y los profesionales, integrar la autocritica y recoger los nuevos paradigmas que, en coherencia, les hagan revisar sus objetivos, sus contenidos y sus metodologías haciendo gala de su "universalidad". Los trabajadores sociales, los colegios profesionales y las universidades deben, hoy más que nunca, tomar conciencia de sus interdependencias y establecer nuevos diálogos coeducativos, reflexiones, proyectos compartidos, así como encuentros creativos, solidarios y sinérgicos.

Estamos en un momento histórico de convergencia europea. Un momento histórico en el que la globalización y las interdependencias influyen en la cantidad y en la velocidad de los cambios sociales, económicos y políticos. Estamos en una sociedad de riesgos y de incertidumbres. Para Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (2003:18) "La gestión de esta incertidumbre y sus posibles soluciones, no solo epistemológicas, sino también docentes, es uno de los retos que debe afrontar la enseñanza universitaria para ayudar a los alumnos a convertir el conocimiento en un mecanismo no sólo de intervención social, sino también, por qué no, de mejora de la sociedad".

Estos objetivos que configuran por tanto a la Universidad como servicio público, como espacio para un saber contextualizado y comprometido, exigen una orientación universitaria construcciónista, participativa, abierta y relacional. Supone que la Universidad y los alumnos participen en procesos y en proyectos de cambio y transformación social que integren, de un modo nuevo "interno" y "entorno". Pero, para ello ¿Cómo debe ser la Universidad?, ¿Cómo debemos ser los profesores?, ¿Cuáles deben ser nuestros modelos y estrategias educativas? Contestar con profundidad a todas estas preguntas requeriría muchas reflexiones y trabajos teóricos y prácticos, contando con los que ya existen. Por ello voy a sugerir en este espacio apuntes y aproximaciones para acercarnos a ese nuevo modelo de Universidad realmente "educativa", comprometida humana y socialmente, sensible, amorosa, libre, integradora y auténticamente universalizadora, en el que están también encardinados los estudios de Trabajo Social.

La Universidad, la no neutralidad del "sistema" y de los educadores:

Hablamos en la IPSI del paradigma crítico y político, en el que situamos también a Paulo Freire (1990: 176), quien nos expresa que "los educadores deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan. A mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol de educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de

arriesgar el propio trabajo. Los educadores que cumplen su tarea de forma acrítica, simplemente para conservar su trabajo, aún no han captado la naturaleza política de la educación."

En un momento histórico de incertidumbres y de graves problemas de desempleo, se están dando hechos en la sociedad, que también están presentes en el mundo universitario. Por un lado el deseo de convertir a la Universidad en una "fábrica" de profesionales, en relación directa con el mercado y con los puestos de trabajo "necesarios". De este modo se minimiza el sentido educativo, cultural y universal de la Universidad. Por otro lado la Universidad refleja también valores individualistas y corporativistas así como políticas inauténticas que, también hoy se muestran en nuestra sociedad.

La cultura dominante neoliberal, competitiva, productivista e individualista coloniza la universidad, al igual que otros ámbitos de la vida ciudadana. Ello supone que se hable en casi todas las conversaciones y en los textos educativos de "crisis" en las universidades. Esta crisis es de valores, de pérdida de sentido, de gran ausencia de proyectos auténticamente colectivos y cooperativos, de endogamia, a pesar de algunos esfuerzos normativos para impedirlo, y de escasos proyectos sinérgicos de articulación de respuestas integradoras a las necesidades humanas, incorporando decididamente y con más fuerza las perspectivas que provienen de valores

como la justicia y la solidaridad, y no solo los que provienen y priman la eficacia y la competitividad.

Para Antonio Arellano, María Eugenia Bello y Gustavo Villamizar (2002:31) "los tiempos que signan la época están requiriendo nuevos estilos de hacer universidad, lo cual debe responder a las exigencias de una nueva época. Ello va más allá de las exigencias de un saber transformado en instrumentos, cuyos parámetros de validación y legitimidad transcinden la productividad y competitividad. Estamos ante las exigencias de nuevos espacios formativos que permiten nuevas miradas y lecturas del mundo que se despliega". Para ello es necesario abrir espacios de autocrítica, de reflexión compartida y abrirse a experienciar proyectos participativos, relaciones y comunitarios, en su doble acepción interdependiente interna y externa, local y global.

Universidad, Paradigmas emergentes y Acción Social:

Para Marco Raúl Mejía (2002:142-145) en su artículo titulado "No hay Universidad para el Desarrollo Humano Integral. Saliendo del pensamiento único", plantea que "la crisis afecta también a la extensión y al bienestar, ya que en un nuevo paradigma productivista y de desarrollo humano al estilo del Banco Mundial, sus nexos aparecen claramente vinculados a los procesos que articulen conocimiento y

producción desvinculados de situaciones conflictivas. Por ello es muy difícil posicionar hoy los paradigmas emergentes y sólo va a ser fruto del trabajo de personas que, con una mirada crítica, empiezan a irrumpir en el mundo de la Universidad que, reconociendo como se construye allí un nuevo paradigma hegemónico que reconoce que él intenta integrar a los diferentes grupos bajo esa mirada. Se genera un acuerdo, no exento de tensiones y diferencias, que nos permite luchar por una política más democrática para construir una práctica educativa crítica, tanto de los paradigmas de conocimiento como de los sentidos de la universidad, abriendo las puertas a transformaciones que construyan la nueva crítica". Continúa expresando Raúl Mejía (2002:146) que "Los principales componentes de ese paradigma que emerge significan capacidad de disidencia y construcción de nuevos imaginarios y prácticas sociales, con un replanteo de fondo sobre la misma universidad. Situación que debe ser aprovechada para repositionar al bienestar y a la extensión". Plantea ocho componentes, que por su interés recogemos textualmente:

1) Construcción de una transición paradigmática. Es decir capacidad de desprenderse de saberes únicos y exclusivos, entrando en procesos de conocimiento más integrados.

2) Producir una ruptura epistemológica donde se haga real en las prácticas institucionales la finalidad de los espacios, contenidos y tiempos cartesianos.

3) En la práctica, transformar los procesos de información, enseñanza e investigación.

4) Una nueva integración de ciencias, en donde las naturales y la técnicas son un proceso sociocultural en una nueva idea de la cultura del conocimiento.

5) Un nuevo estatuto de los profesores que permita a éstos navegar en las tres culturas u olas referidas por Mandelbrot en la historia de las ciencias.

6) Aplicación de conocimientos no solo técnicos, reconociendo que para el know how técnico hay un know-how ético;

7) Democratización de la construcción de comunidades interpretativas abiertas al otro.

8) Diseminación del poder: aceptar las relaciones saber-poder mediante un nuevo proceso científico-político perceptible en múltiples currículos en circulación."

Marco Raúl Mejía (2002:147) hace esta propuesta como búsquedas para "construir una universidad con el máximo de calidad académica, con la apertura a los nuevos paradigmas y con el máximo de compromiso social", propuestas que suscribimos.

Nosotros entendemos que todos estos aspectos para el debate, la autocrítica y la reflexión en el mundo universitario, requieren además un trabajo intrainstitucional de desarrollo socioafectivo que entienda que la eficacia institucional solo se puede construir,

en armonía y coherencia, si se tienen también en cuenta las necesidades humanas y los afectos. Estoy convencida que los estudios y las escuelas de Trabajo Social en las Universidades pueden ofrecer una importante contribución en este sentido, que se deriva de su conciencia histórica, de sus prácticas y de su compromiso, tanto educativo como social. Una cuestión importante estribaría en la capacidad del Trabajo Social, de los estudios de Trabajo Social, dentro de las escuelas y universidades, para no olvidar, recuperar y valorar, importantes bagajes de experiencias y prácticas, pedagógicas y sociales, que ha sido capaz de articular a través del tiempo y que permitieron, en muchas ocasiones a la sociedad, valorar su aporte y su contribución a los procesos transformadores humanos, individuales, sociales y políticos.

Universidad, Trabajo Social y desarrollo socioafectivo

Siempre hemos pensado que el Trabajo Social, en su integración al mundo universitario y académico, podía ser un importante facilitador del compromiso social de las Universidades, consideradas como auténtico servicio público. El Trabajo Social como disciplina, como profesión y como paradigma, que integra teorías, metodologías y prácticas, y también desarrollando una coherencia con sus principios éticos y deontológicos, puede y debe ofrecer al mundo universitario propuestas para el compromiso social de

las universidades, que supongan un trabajo psicoeducativo y social integrador. Ello supondría también cuidar el desarrollo psicoeducativo y socioafectivo (de alumnado y profesorado), así como el trabajo y el compromiso con el entorno.

Este trabajo integrador no puede dejarse al azar, requiere teorías metodologías y prácticas. Requiere nuevos compromisos para una formación y una acción social y educativa integradora y pensamos que el Trabajo Social puede hoy ocupar un importante papel en esta necesaria tarea.

Como exponíamos Blanco Roca (2001:3)³ "Reconociendo las conquistas estructurales, políticas, profesionales y sociales, que ofrecen hoy las instituciones para que los servicios públicos cumplan con el cometido encomendado por las leyes y la sociedad, sabemos que estos parámetros normativos y organizativos no son suficiente garantía de justicia y eficacia. (...) nos cuesta entrar en el tejido de relaciones socioafectivas que están a la base de cualquier proceso humano, potenciando o dificultando proyectos y procesos eficaces". Entendemos por tanto, que mirar de frente las variables socioafectivas, absolutamente relacionadas con las dinámicas de poder, tal y como lo plantea también Luis Carlos Restrepo (2001), es abordar sin miedo un proyecto humano, que acepta la complejidad de la vida y del ser, reduciendo, en la medida de lo posible, las colonizaciones, los errores y las "ilusiones" a las que llegamos, al parcializar e ignorar aspectos

básicos que están en interacción con el resto de las variables que forman parte del desarrollo humano intelectual, profesional, institucional y social.

Aceptarlo trae consecuencias importantes para la planificación institucional, para la planificación docente, para las universidades, para el trabajo profesional y para el Trabajo Social.

Supone también que asumamos, de forma consciente y consecuente, que los procesos de Desarrollo Humano Integral, se producen a lo largo de toda nuestra vida y que, desde el respeto más profundo a la intimidad y a la libertad de cada ser humano, no podemos ignorarlos ni dejarlos de lado. Por ello los programas instruccionales emotivos, que hoy día se aplican sobre todo en niveles educativos inferiores (enseñanzas medias y primarias), deben ser tenidos en cuenta también en el mundo universitario, no solo como propuestas definidas, concretas, integradas en el currículum, sino también como un escenario de realización y de progreso en la respuesta a nuestras necesidades, a las necesidades de todos los actores que interactuamos, dentro y fuera de la universidad, profesores, alumnos y resto de la ciudadanía.

Como apuntábamos en nuestra tesis doctoral (19-11-2004), valorando la

3. Blanco Roca, Ma Luisa. Trabajo Social, Eficacia Institucional y Desarrollo Afectivo.

importancia del “paradigma relacional” en lo socioeducativo, “esta conciencia del papel de lo emocional y lo afectivo, también en las propuestas institucionales y universitarias, supone trabajar el desarrollo institucional de otra forma, donde a la categoría poder, se unan las categorías del sentir, del querer y del hacer. Para Luis Carlos Restrepo (1997:58) la consideración del “paradigma relacional” tiene consecuencias importantes en el mundo educativo. Para él “entender la enseñanza como una formación de la sensibilidad perfila al pedagogo como un esteta social, alguien que tiene como materia prima el cuerpo a fin de modelarlo desde una cierta idealidad, provocando el gesto desde el lenguaje con el propósito de favorecer la emergencia de sensibilidades y afecciones que tienen como paradigma el acercamiento delicado a la realidad del otro.”

Por ello, incluir conscientemente el desarrollo socioafectivo en la Universidad, y por tanto un enfoque educativo integrador, tal y como nos propone el equipo de profesores del departamento de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna, es facilitar no solo la humanización de la institución como tal, sino establecer otro tipo de relación en el “interno” y con el “entorno”. Esta propuesta favorecería relaciones de respeto mutuo, de co-dependencia, de interdependencia y de reciprocidad, desde múltiples miradas y perspectivas, entre responsables, alumnos, profesores y ciudadanía. Se favorecería una

autocrítica abierta y comprometida, pero sobre todo vivencias revolucionarias que rompan los dogmatismos y las rigideces conservadoras. Vivencias de alteridad, de diversidad, de pluralidad, de muchos otros saberes y sentires, y que pongan de manifiesto, por tanto, que el saber no es solo el fruto de élites intelectuales, que en algunas ocasiones pueden estar colonizadas por pensamientos únicos o por poderes inauténticos. Trabajar para avanzar hacia un encuentro creativo y fecundo entre la Universidad y la Sociedad, solo es posible desde la humildad, el encuentro múltiple y universal, la desnudez fecunda y el reconocimiento de los límites.

Paulo Freire (1994:8) en sus “Cartas a quién pretende enseñar” plantea que “la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quién se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica.” Esta frase supone un planteamiento integrador en Paulo Freire, por el que rechaza el acto educativo como un puro acto intelectual o de transmisión de saberes.

En un momento histórico de búsqueda de nuevos referentes y que muestra la necesidad de una nueva ética, las propuestas integradoras nos llevan al sueño de una Universidad que es capaz de generar nuevos espacios comunitarios,

dentro y fuera de sus aulas. Espacios para el encuentro, para recuperar la confianza, para recuperar los sueños y las utopías, espacios sinérgicos, espacios que permitan sentirnos como seres humanos de carne y hueso, mirando y sintiendo de frente nuestras necesidades y las de toda la humanidad, apostando por una evolución y un desarrollo humano comprometido y solidario, que solo puede ser grande si se asienta en lo más pequeño.

Epílogo

El Trabajo Social no debe olvidar sus esencias, su histórica apertura y su transdisciplinariedad. Desde el reconocimiento de su singularidad, de sus propios valores y logros en el tiempo, desde el Paradigma que lo confirma, articula y desarrolla, puede establecer en este momento histórico un nuevo y más sólido diálogo con el resto de paradigmas, ciencias y disciplinas. Se trata de renovar su compromiso para construir valores, cultura, proyectos y nuevas respuestas integradoras y eficaces de cara a las nuevas necesidades humanas y sociales.

El Trabajo Social debe ser cada vez más consciente de la necesidad de recuperar, para avanzar mejor en su propia identidad, esa importante relación que ha mantenido, no siempre amorosa, entre lo social y lo educativo.

Esta recuperación de lo educativo, en nuevas claves integradoras, nos supone

hoy un reto a los y las profesionales del Trabajo Social y a los docentes, tanto en la articulación de nuestros espacios de intervención profesional, como en la articulación de los espacios más puramente educativos. Requiere en primer lugar apertura, nuevas miradas, nuevos diálogos y encuentros, nuevos riesgos, capacidad de autocritica y el regalarnos la oportunidad de experientiar, sistematizar y compartir, nuevas propuestas y caminos alternativos. Es lo que hemos intentado con este trabajo y esta propuesta IPSI, para una Intervención Psicoeducativa Social Integradora. Se ha construido desde Canarias con el esfuerzo de tantos y tantas participantes, pero también nos ha hecho sentir y disfrutar de avances importantes que hoy tenemos el gusto y la suerte de poder compartir.

Bibliografía

ARMAS, M. E. y KIRCHNER DE MERCADO, A. (1994), *Intuición y razón en Trabajo Social. Armonía de dos mundos*, Buenos Aires: Editorial Humanitas

BLANCO ROCA, M. L. “Algunos Elementos y Características de un Proyecto de Gestión Integrada de Políticas Sociales”, en *La Gestión Integrada. Nuevas fronteras de las Políticas Sociales. Una experiencia desde Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Benchómo

CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D. y WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

DUBINI, OSVALDO (Comp.) (1986) *Aportes a una pedagogía del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas

FREIRE, P. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Madrid-Barcelona: Editorial Paidós (Temas de Educación Paidós) y Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Paidós.
— (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI Editores.

GARCIA ROCA, J. (1998) *Exclusión Social y Contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: Ediciones HOAC
— (2001) *Escuela solidaria*. Espacio popular. Madrid: Editorial CCS
— (2002) "Paradigma de red y acción social" en *Documentación Social. Trabajo en Red*. Nº 129, Octubre-Diciembre 2002.

GARCIA ROCA, J. y OTROS (1995) *La Gestión Integrada. Nuevas fronteras de las Políticas Sociales. Una experiencia desde Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Benchomo.

GARCÍA ROCA, J., MONDAZA CANAL, G., (2002) *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid: Narcea.

GIDDENS, A. (1997) *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Editorial Península

GUDYNAS, E. y EVIA, G., (1993) *Ecología social. Manual de metodologías para educadores populares*. Madrid: Editorial Popular.

HERNANDEZ ARISTU, J. (1991) *Acción Comunicativa e Intervención Social*. Madrid: Editorial Popular

HERNANDEZ HERNANDEZ, PEDRO, (1994) "Construyendo el Constructivismo. Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional". Documentación del II Seminario sobre Constructivismo y Educación. Puerto de la Cruz Noviembre 1994. (Fotocopiado).

KISNERMAN, N. (1998) *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el constructivismo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1989) *Un método para la Investigación Acción-Participativa*. Madrid: Editorial Popular.

MARCHIONI, M. (1987) *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Editorial Popular.
— (1995) *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Benchomo
— (2001) (Coord.) *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.

MATUS SEPÚLVEDA, T. (1999) *Propuestas contemporáneas en trabajo social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

MAX-NEEF, M. (1994) *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Icaria Editorial.

McNAMEE, S. y GERGEN, K.J. (Eds.) (1996) *La terapia como construcción Social*. Barcelona: Editorial Paidós.

MONEREO FONT, C. y POZO MUNICIO, J.I., (Eds.) (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

NAVARRO, S. (2002) "Una noche más, Scherezade. Más allá del método: Imaginación y narración en trabajo social" *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, no 57. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social.
— (2004) *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: Editorial CCS.

NOVO, M. (1995) *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

PAYNE, M. (1995) *Teorías contemporáneas del trabajo social*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

PETIT I SOLÉ, A., BADOSA YUSTA, J. y MAMPEL JUNCOSA, J. (2002) "Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los proyectos educativos de ciudad y sus actores" en *Gobierno Local y Educación*, Subirats i Humet, J. (Coord.). Barcelona: Editorial Ariel.

PORLAN R. (1993) *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada Editora.

RAÚL MEJÍA, M. (2002) "No hay Universidad para el desarrollo humano integral", en *Universidad y verdad*,

Vélez de la Calle, C., Arellano, A., Martínez, A. (Coords.), Barcelona: Anthropos.

RESTREPO, L. C. (1997) *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.

SOLÉ, I. y COLL, C. (1993) "Los profesores y la concepción constructivista", en *El constructivismo en el aula* (VV.AA.), Barcelona: Editorial Graó.

SOYDAN, H. (2004) *La historia de las ideas en el trabajo social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

SUBIRATS, J. (2002) "Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas", en *Gobierno local y educación* (Coord. *Idem*). Barcelona: Editorial Ariel.

WILBER, K. (2000) *Una visión integral de la psicología*. México, D. F.: Alamat.

ZABALA, A. (1993) "Los enfoques didácticos" en VV.AA., *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Editorial Graó.

ZABALZA, M. A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Comentario de
libros

Miranda, Miguel
De la caridad a la ciencia.
Pragmatismo, Interaccionismo Simbólico
y Trabajo Social
Zaragoza: 2004, Ed. Mira

El trabajador social Miguel Miranda, doctor en Antropología Social y Cultural y profesor titular de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Zaragoza, nos ofrece una obra contextualizada, ilustrada e innovadora, fruto de la investigación sobre la Historia de la disciplina del Trabajo Social. Disciplina que, expresa el autor, emerge como profesión y como ciencia para dar una respuesta profesional y científica a las prácticas sociales realizadas por las organizaciones de caridad, estableciendo relaciones con otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

El libro se estructura en seis apartados y a través de las casi 500 páginas el autor va desgranando, desvelando y profundizando algunos de los trazos de la Historia del Trabajo Social. Historia que se remonta a finales del siglo XIX y, de la mano de este profesional, las ideas narradas van cobrando la fuerza y viveza de una profesión y disciplina que, desde sus comienzos, se ha caracterizado por investigar las causas de los problemas y trabajar para mejorar o cambiar las situaciones de malestar social, satisfacer las necesidades y contribuir a avanzar en el bienestar social y en el desarrollo humano.

El apartado primero está orientado, principalmente, a fundamentar el nacimiento de las profesiones, de las disciplinas y de las Ciencias Sociales. También, a describir las características de la Antropología Social y Cultural, la

Psicología, la Psiquiatría y la Enfermería, así como las vinculaciones de las mismas con el Trabajo Social. Miguel, manifiesta que el Trabajo Social surge como profesión al hacerse preguntas acerca del por qué de los problemas sociales, de la desigualdad social, del caos o desorden generado por la pobreza, sobre el cómo intervenir y sobre desde dónde intervenir. Asimismo, recoge como a través de la investigación se constituyó en ciencia aplicada para conocer las causas de los problemas y transformar o mejorar la situación, impulsando la participación e implicación de las personas en los problemas, mediante el trabajo social individual, grupal y comunitario.

El segundo y tercer apartado están dedicados a describir el origen y desarrollo del Trabajo Social en Gran Bretaña y en los Estados Unidos. Es de destacar la profunda, documentada e ilustrada exposición que realiza sobre las aportaciones de la COS, la Escuela de Chicago y del movimiento "Settlement". Movimiento que de Inglaterra fue implantado a los Estados Unidos, en 1888, con enfoques grupales y comunitarios. Y como no podía ser de otro modo, resalta las aportaciones realizadas al Trabajo Social por las dos grandes pioneras de la disciplina: Mary Richmond y Jane Addams. También, alude a la denominada "cuestión social", enfatizando las aportaciones de las Ciencias Sociales, y entre ellas las del Trabajo Social. Por otro lado, hace referencia al movimiento organizativo de la profesión y de las

escuelas, así como a la institucionalización del Trabajo Social, subrayando el compromiso y las contribuciones que la disciplina ha venido realizando a la sociedad y a la ciencia.

En el cuarto y quinto apartado desarrolla las vinculaciones del Trabajo Social con el Pragmatismo y el Interaccionismo. Así, a lo largo del texto, va describiendo las características del Pragmatismo y del Interaccionismo e introduciendo a las ideas de los padres de estas corrientes: Dewey, James y Mead, entre otros. Al mismo tiempo va trazando las conexiones entre las ideas de los mencionados autores con los enfoques epistemológicos de las ya citadas pioneras del Trabajo Social Mary Richmond y Jane Addams. De igual forma, va dibujando los nexos con otras figuras claves en Trabajo Social, tales como Hamilton, Hollis, Lindeman, Robinson y Perlman. Además, incluye un conjunto de monografías famosas de la Escuela de Chicago. En palabras de Miguel, lo que le interesa es descubrir el pasado para desvelar las relaciones existentes entre las principales aportaciones de la Escuela de Chicago y el Trabajo Social.

Finalmente, en el apartado seis expone una visión sobre el Trabajo Social en Europa, narrando algunos de los planteamientos generales y específicos, centrados en países como Francia, España y Alemania. En Francia destaca las aportaciones del doctor René Sand, que lo describe como un médico interesado en el servicio social.

En Alemania, se centra en la trabajadora social Alice Salomon, llamada en Estados Unidos "la Jane Addams alemana". Alice incorpora al Trabajo Social una orientación hacia la Pedagogía Social. Acerca de esta pionera manifiesta que todos sus proyectos estuvieron orientados hacia el desarrollo del Trabajo Social y hacia la emancipación femenina. Enfatiza que su vida estuvo cargada de compromiso social hacia la docencia de los trabajadores sociales, la investigación y la lucha por mejorar la marginación comunitaria, social y laboral de las mujeres. El autor termina el apartado aludiendo al Trabajo Social en España y a las limitaciones impuestas por el sistema franquista.

A lo largo de los seis apartados del libro, Miguel Miranda, persona con amplia experiencia profesional en el campo de la salud, como trabajador social y fundador de la "Asociación Trabajo Social y Salud" y de la revista del mismo nombre que dirige desde sus comienzos, así como en la docencia de Trabajo Social, argumenta y documenta las siguientes cuestiones claves que constituyen parte de los objetivos de su investigación: 1) el carácter científico que el Trabajo Social ha tenido desde sus comienzos en Estados Unidos; 2) las estrechas vinculaciones que el Trabajo Social tuvo con el Pragmatismo y el Interaccionismo de la Escuela de Chicago desde sus orígenes; y 3) el carácter crítico y de reforma social que siempre ha estado presente en el Trabajo Social, iniciado a finales del siglo XIX con Jane Addams.

Por otra parte, es de resaltar la amplia descripción que lleva a cabo sobre los aspectos políticos, históricos, culturales, económicos, así como de los problemas sociales que generó el éxodo rural durante la Revolución Industrial. Subrayar el amplio repertorio de ilustraciones que incorpora sobre las mencionadas pioneras del Trabajo Social, de autores de las disciplinas afines, así como de imágenes sobre los barrios, centros sociales, eventos sociales y portadas de diversos documentos y revistas.

Miguel Miranda, en definitiva, a través de este libro trata de recuperar y de comunicar los planteamientos y las aportaciones del Trabajo Social a la sociedad, así como su consolidación como profesión y disciplina, dentro del concierto de las Ciencias Sociales. Y lo hace desde la mirada del trabajador social que, como él expresa, trata de responder, con agradecimiento, a

una disciplina y profesión que le ha dado muchas satisfacciones personales y que ha formado parte de su proyecto profesional y personal.

Es de agradecer al autor el presente libro que recoge y complementa su propia producción y la de otros autores. Libro que es fruto de la investigación, la reflexión y de la dilatada experiencia profesional. Todo ello hace que esta publicación sea de gran utilidad para aquellas personas que se interesen por los temas sociales en general y, en particular, para los alumnos de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y de las Ciencias Sociales, para el profesorado de estas enseñanzas y para los trabajadores sociales.

Carmen Barranco Expósito

En la obra destaca, en primer lugar, no obstante la diversidad de temas y respectivos autores (siete autoras y cuatro autores), la coherencia y sentido de la estructura, que se articula en tres partes diferenciadas y bien vertebradas, desde la perspectiva de la antropología, la sociología, el trabajo social, el derecho, la medicina.

Encontramos en la dedicatoria, una frase que, como música de fondo, orienta la lectura y la finalidad que se pretende: *a las mujeres y hombres que entienden la riqueza de lo cotidiano*.

En la primera parte, se aborda la *intervención social y cultura de género. Pensando el bienestar desde la diversidad*. Algunas aportaciones nos presentan claves sugerentes para una nueva organización y redistribución del poder entre mujeres y hombres; con ello se concede particular importancia a las políticas transversales, especialmente allí donde convergen diversos factores que inciden en las diferencias provocadas por las discapacidad, los hábitos culturales y su incidencia en la salud, o las distintas opciones sexuales con relación a la cultura mayoritaria.

El marco de referencia del primer capítulo de la segunda parte, se nos aclara la posibilidad de análisis en torno a *El poder de las instituciones. Cambios y permanencias en las relaciones de género*. Se pone el acento aquí en las instituciones como agentes de socialización y su influencia en los modelos

de conducta, según el sexo de las personas, los cambios que se vienen produciendo en la familia, en las relaciones hombre y mujer, en los medios de comunicación y en la publicidad y la persistencia de estereotipos. Se nos conduce así a las identidades y diferencias de género derivadas de las teorías psicológicas y su influencia en la distribución de roles.

Sin olvidar que estamos en una sociedad también de derecho, se aborda en la tercera parte del libro *La dimensión pública del espacio privado. Lecturas desde el derecho*. Dimensión, esta, que no se puede obviar en la intervención social, particularmente cuando se trata de considerar la violencia doméstica, la discriminación en el trabajo o la sobrecarga laboral de la mujer.

De la lectura del libro, queda patente la necesidad de incorporar en la intervención social, el género como categoría imprescindible en la comprensión de las realidades actuales. Además el género significa un factor de identidad en las relaciones, el trabajo en la sociedad y en la vida cotidiana.

Una obra que en definitiva, aporta fundamentos, ideas y orientaciones a estudiosos y profesionales implicados en hacer efectiva la igualdad entre hombre y mujeres.

Natividad de la Red Vega

Sorín, Mónica
Niñas y niños nos interpelan
Violencia, prosocialidad y producción infantil de
subjetividades
Ed. Icaria-Antrazyt. 2004. pp278

Siempre rodeada de buenas y buenos colaboradores, *Mónica Sorín*, nos adentra desde el inicio del libro, hacia una lectura lenta y profunda (es un libro para leer poco a poco, como si fuéramos degustándolo, sobretodo para los que nos gusta disfrutar del mundo infantil y de sus interpretaciones). Primero empieza con sus aportaciones y reflexiones acerca de la investigación, a proyectarnos cuestiones fundamentales del porqué de la investigación rigurosa y científica, la defensa férrea que muchos autores hacen de las sus propias investigaciones y a la estrechez que les conlleva. Porque ella nos quiere abrir a través de este estudio, del trabajo de muchos años, la puerta a las subjetividades infantiles. Demostrando su perseverancia en el trabajo, en el aprendizaje constante y en la creación metodológica para acercarnos, sin darnos cuenta, a las profundidades del mundo infantil, a su lenguaje, al crecimiento prosocial respecto a las diferencias raciales, de género, de amistad, de la violencia, del dinero, de religiones y creencias...Trabajando diferentes indicadores: generosidad y cooperación; imagen corporal; amistad prejuicio y género; amistad, prejuicio y nivel socioeconómico; Amistad ,prejuicio y pertenencia racial-étnica; autoaceptación y autorechazo por pertenencia racial-étnica; autoaceptación y autorechazo por nivel socioeconómico; correspondencias y contrastes entre palabra, afectos y conducta; autonomía y heteronomía; dialógica entre saberes instituidos e instituyentes; implicación-indiferencia.

Aplicando técnicas de diferentes autores y otras de creación propia a 185 niñas y niños de 8 a 10 años, de diferentes escuelas y de diferentes países:Argentina-Buenos Aires, Cuba-La Habana, Portugal-Lisboa, Francia-Toulouse, España, en Cataluña-Barcelona y Girona . El estudio nos acerca, a través de las transcripciones casi completas de todos ellos, de las gráficas, de los resultados y sus porcentajes, a nuestro propio espejo, a nuestra interrelación, a la esponja que llenamos de tópicos y prejuicios, a lo que no nos gustaría ver ni oír, pero aquí está, en el relato de nuestros niños y niñas en el cariño con que *Mónica Sorín* y sus colaboradoras-res nos lo transmiten: persiste la diferencia racial a favor de los blancos, persiste la violencia y diferencia de género, persiste el valor del dinero, persiste la mentira ante la generosidad.

Pero hay también partes muy positivas, no "todas y todos" dan las mismas respuestas, hay muy buenas excepciones: cómo no! resalta el conocimiento de la jubilación y su relación con la vejez, la función de las abuelas y abuelos también persiste y de manera muy intensa.

Parece que la autora, en la última parte del libro quiera ampliar esta conexión entre generaciones, indicando quizás el riesgo que corremos si se pierde el ligazón entre la inocencia de la primera infancia y la sabiduría de las abuelas-os. Así, nos regala sus conversaciones con su nieta Luna, cariñosas, sorprendentes, alegres y cargadas de emoción.

Júlia Masip

**Suscripción
Revista de Servicios
Sociales y Política Social**

Año 2005.
(Nºs. 69, 70, 71 y 72)

Tarifa anual según categoría (4 números).

- Colegiados o estudiantes 31,08 €
(Aportar fotocopia acreditativa)
- Resto 37,30 €
- Extranjero 42,50 €

Datos

Banco
Domicilio
Población
Titular de la cuenta
.....

Nº de la cuenta (CCC)

Entidad	Ofic.	DC	Nº de cuenta
.....

Sírvase tomar nota y atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para su cobro por la Revista de Servicios Sociales y Política Social.

Suscripción

Nombre
Dirección
Población C.P.
Provincia
Teléfono Fax
NIF

Forma de pago:

- Cheque bancario (a nombre del Consejo General de Diplomados en Trabajo Social).
- Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros.
(En este caso cumplimentar la siguiente columna).
- Transferencia (adjuntar comprobante) a Banco Popular.
C.C.C.: 0075-0126-93-0601284373
- Giro Postal al Consejo General.

Fecha
(Firma)

Enviar este boletín a:

Revista de Servicios Sociales y Política Social.
Avda. Reina Victoria, 37 - 2º centro
28003 Madrid

Presentación de artículos indicaciones generales

En cumplimiento del artículo 5 de la Ley 15/1999, por el que se regula el derecho de información en la recogida de los datos, se le informa de los siguientes extremos:

- Los datos de carácter personal que sean recabados de Ud. son incorporados a un fichero automatizado, denominado REVISTA, cuyo responsable es el Consejo General de CODTS y AASS.
- La recogida de datos tiene como finalidad la gestión, publicación y envío de la Revista Servicios Sociales y Política Social a sus suscriptores, profesionales y entidades que desarrollan su actividad en el campo de la intervención social.
- La información facilitada y/o el resultado de su tratamiento tiene como destinatarios, además del propio responsable del fichero, los gestores del envío postal.

En todo caso, tiene Ud. derecho a ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, determinados por la Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre. A efectos de ejercitar los derechos mencionados, puede Ud. dirigirse por escrito al responsable del fichero, en la siguiente dirección:

Consejo General CODTS y AASS
Av. Reina Victoria, 37 - 2º C
28003 Madrid
Teléfonos: 91 541 57 76/77 - Fax: 91 535 33 77
e-mail: consejo@cgtrabajosocial.es

1. La Revista de Servicios Sociales y Política Social, como instrumento de difusión y comunicación del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, está abierta a la publicación de trabajos y aportaciones de todos los Diplomados en Trabajo Social así como de profesionales de otras disciplinas, que con su complementariedad y especificidad, enriquezcan el quehacer profesional.

2. Trabajos publicables:

- Investigaciones: empíricas o aplicadas.
- Trabajos de reflexión y recopilación teórica.
- Trabajos de descripción y análisis metodológico.
- Relatos de intervenciones sociales: modelos y resultados.
- Experiencias prácticas (análisis y conclusiones), etc.

Referidos a Trabajo Social, Política Social y Servicios Sociales.

3. Presentación de artículos:

- Los artículos deberán ser remitidos a la Sede del Consejo General
Avda. Reina Victoria, 37
28003 Madrid.
- Mecanografiados en papel tamaño DIN-A4, a doble espacio, por una sola cara y copia en soporte magnético

bajo programas para MS-DOS Word Perfect versiones 4.2, 5.0, 5.1 ó 6.0 y Word versión 5.5; para Windows: Word Perfect versiones 5.1, 5.2 ó 6.0 y Word versiones 1.0, 2.0 y 6.0

- La extensión deberá atenerse a:
 - * Mínimo de 12 folios.
 - * Máximo de 40.
- El autor o los autores adjuntarán al artículo un “Abstract” o resumen no superior a 10 líneas en español y si es posible en inglés, así como cinco o seis “palabras clave” del artículo (igualmente en castellano y en inglés).
- Los cuadros y gráficos en número limitado se detallarán en hoja aparte, con indicación de página y espacio donde deberán insertarse y grabados en archivo aparte en formato TIF o JPG.
- Las anotaciones, referencias bibliográficas, etc., deberán ir colocados al final del artículo, todas seguidas, y se numerarán por orden de aparición en el texto y deberán ajustarse a algún criterio o normativa, aceptado internacionalmente. En todo caso deberán incluir APELLIDOS y nombre del autor/es, el “Título del artículo al que se hace referencia”, NOMBRE DE LA REVISTA, DONDE SE PUBLICA. Mes y año. Número de la revista y páginas que contienen dicho artículo. Las ponencias de Congresos y otros tipos de documentos, deberán estar

debidamente referenciados para su posible localización por los lectores interesados. En los documentos no publicados deberá hacerse especial mención a esa característica.

- Junto al artículo, el autor deberá remitir, en folio separado, sus datos personales:
 - * Nombre y apellidos.
 - * Domicilio y teléfono de contacto.
 - * Profesión, lugar de trabajo.
 - * Experiencia de campo.
 - * Otras publicaciones.
 - * Título del artículo, con indicación de si ha sido presentado y/o expuesto en algún otro medio.

4. Contenido de los artículos.

Se exigirán unos mínimos de calidad técnica y científica para la publicación de los artículos. El Comité Editorial, ajustándose a los criterios que este órgano tiene establecidos, velará y valorará los mismos.

El contenido desarrollado en los artículos deberá incidir fundamentalmente en el trabajo social tanto como disciplina, como práctica; en las modificaciones de la Política Social y sus repercusiones; consolidación y/o retroceso en reconocimiento de derechos sociales; Trabajo Social en los diferentes sistemas; análisis y sistematización de metodología, técnicas, etc.

El desarrollo o descripción del artículo deberá ajustarse a un esquema lógico-científico que garantice, de un lado, la facilidad de comprensión y, de otro, el cumplimiento de un mínimo rigor científico (introducción y/o explicación), desarrollo, exposición de datos, análisis, metodología, utilidad y conclusiones y bibliografía.

La inclusión de macros, tablas y gráficos deberá limitarse a la estrictamente indispensable, evitando en todo caso el abuso de su utilización.

Los artículos que no sean inéditos se publicarán en función de dos criterios:

- 1º Que su difusión haya sido en algún medio de difícil acceso a los Diplomados en Trabajo Social.
 - 2º Que haya sido publicado en otro idioma.
5. Los artículos serán propiedad del Consejo, salvo cuando estos hubieran sido publicados con anterioridad.
 6. El Comité Editorial valorará todos los artículos recibidos. La decisión será comunicada al articulista, y en caso de no aceptación, le serán devueltos los artículos correspondientes; en caso de aceptación, el articulista recibirá una notificación y 3 ejemplares de la revista en que sean publicados sus trabajos.

Títulos de la Revista publicados

- Nº 0 a 4: ARTICULOS SUELtos (agotado)
Nº 5 a 8: ARTICULOS SUELtos (agotado)
Nº 9: DOSSIER MENORES
Nº 10: MUNICIPIO Y S. SOCIALES
Nº 11-12: DOSSIER MINUSVALIAS
Nº 13: TRABAJO SOCIAL Y SALUD (agotado)
Nº 14: TERCERA EDAD (agotado)
Nº 15: SALARIO SOCIAL
Nº 16: TRABAJO SOCIAL Y JUSTICIA
Nº 17: TRABAJO SOCIAL Y EMPRESA
Nº 18: TRABAJO SOCIAL Y FAMILIA
Nº 19: SERVICIOS SOCIALES EN EL MEDIO RURAL
Nº 20: TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA, SITUACION Y PERSPECTIVAS
Nº 21: LAS NECESIDADES SOCIALES
Nº 22: AREAS DE BIENESTAR SOCIAL Y ACCIONES INTEGRADAS (agotado)
Nº 23: ARTICULOS SUELtos
Nº 24: ARTICULOS SUELtos
Nº 25: LA SUPERVISION
Nº 26: V JORNADAS DE SERVICIOS SOCIALES EN EL MEDIO RURAL
Nº 27: APORTACIONES PROFESIONALES LIBRES AL VII CONGRESO ESTATAL
Nº 28: LA INMIGRATION
Nº 29: ARTICULOS SUELtos
Nº 30: EVALUACION
Nº 31-32: INCIDENCIA DE LA CRISIS EN EL ESTADO DE BIENESTAR
Nº 33: INTERVENCION EN EL AMBITO FAMILIAR (I)
Nº 34: INTERVENCION EN EL AMBITO FAMILIAR (II)
Nº 35: NUEVAS NECESIDADES/NUEVAS RESPUESTAS
Nº 36: LA ARTICULACION DEL TEJIDO SOCIAL
Nº 37: JUVENTUD
Nº 38: EXCLUSION SOCIAL
Nº 39: LA FORMACION PARA EL TRABAJO SOCIAL. NUEVOS RETOS
Nº 40: COMUNIDAD Y TRABAJO SOCIAL
Nº 41: ETICA EN LA INTERVENCION SOCIAL
Nº 42: DISCAPACIDAD PSÍQUICA Y CALIDAD DE VIDA (I)
Nº 43: DISCAPACIDAD PSÍQUICA Y CALIDAD DE VIDA (II)
Nº 44: INTERCULTURALIDAD
Nº 45: NUEVA PERSPECTIVA DE GENERO
Nº 46: TRABAJO EN EQUIPO
Nº 47: AMBITO LOCAL Y VIDA COTIDIANA
Nº 48: IMAGEN, COMUNICACION E INTERVENCION SOCIAL
Nº 49: CALIDAD (I)
Nº 50: CALIDAD (II)
Nº 51: CULTURA DE LA SOLIDARIDAD (I)
Nº 52: CULTURA DE LA SOLIDARIDAD (II)
Nº 53: TRABAJO SOCIAL Y MEDIACION
Nº 54: ENFOQUES Y ORIENTACIONES DE LA POLITICA SOCIAL
Nº 55: LA INTERVENCION SOCIAL ANTE LOS PROCESOS DE EXCLUSION
Nº 56: HABITAT Y CONVIVENCIA
Nº 57: EL METODO: ITINERARIOS PARA LA ACCION (I)
Nº 58: EL METODO: ITINERARIOS PARA LA ACCION (II)
Nº 59: NUEVAS TECNOLOGIAS
Nº 60: FAMILIA: POLITICAS Y SERVICIOS (I)
Nº 61: FAMILIA: POLITICAS Y SERVICIOS (II)
Nº 62: DISCAPACIDAD
Nº 63: DESARROLLO Y TRABAJO SOCIAL
Nº 64: TRABAJO SOCIAL Y SALUD (I)
Nº 65: TRABAJO SOCIAL Y SALUD (II)
Nº 66: DIMENSION COMUNITARIA EN TRABAJO SOCIAL (I)
Nº 67: DIMENSION COMUNITARIA EN TRABAJO SOCIAL (II)
Nº 68: APRENDIZAJE Y FORMACION (I)
Nº 69: (DE) CONSTRUCCION SOCIAL DE LA SEXUALIDAD (I)
Nº 70: (DE) CONSTRUCCION SOCIAL DE LA SEXUALIDAD (II)
Nº 71: APRENDIZAJE Y FORMACION (II)
- Próximas publicaciones:
- Nº 72: LA PROTECCION SOCIAL A LA DEPENDENCIA

Publicaciones del Consejo General

Colección "Trabajo Social"

Serie "Libros"

1. Introducción al Bienestar Social

P. Las Heras y E. Cortajarena
AGOTADO

2. Política Social y Crisis Económica

I. Cruz Roche, A. Desdentado y
G. Rodríguez
AGOTADO

3. Los Servicios Sociales en una Perspectiva Internacional. El sexto sistema de Protección Social

A.J. Kahn y S.B. Kamerman
Precio: 9,65 €

4. Los Servicios Sociales I

Gloria Rubiol
Precio: 5,92 €

5. Los Servicios Sociales II

Gloria Rubiol
Precio: 7,60 €

6. Nuevos Paradigmas en Trabajo Social.

Lo social natural
Ricardo Hill
Precio: 5,77 €

Serie "Textos Universitarios"

1. Los Centros de Servicios Sociales. Conceptualización y desarrollo operativo

Gustavo García Herrero
AGOTADO

2. Procedimiento y proceso en Trabajo Social Clínico

Amaya Ituarte Tellaeche
Precio: 5,77 €

3. Aproximaciones el Trabajo Social

Natividad de la Red Vega
Precio: 13,82 €

4. Trabajando con familias. Teoría y práctica

Elisa Pérez de Ayala Moreno Stª María
Precio: 17,43 €

5. Imagen y comunicación en temas sociales

Gustavo García Herrero y
José Manuel Ramírez Navarro
Precio: 27 €

6. La historia de las ideas en el trabajo social

Haluk Soydan
Traducción: Cándida Acero
Precio: 19,50 €

Serie "Documentos"

1. Dos documentos básicos en Trabajo Social. Estudio de la aplicación del informe y ficha social

AGOTADO

2. Cuatro siglos de acción social. De la beneficencia al Bienestar Social. Seminario de historia de la acción social

AGOTADO

3. Primeras Jornadas Europeas de Servicios Sociales. Países del Área Mediterránea

Precio: 1,95 €

4. Un modelo de ficha social. Manual de utilización

Precio: 4,54 €

Publicaciones del Consejo General Colección "Trabajo Social"

5. Servicio Social de ayuda a domicilio. I Jornadas Internacionales

AGOTADO

6. Los Servicios Sociales Comunitarios

AGOTADO

7. Los Servicios Sociales en el Medio Rural

Precio: 3,67 €

8. Encuentro sobre Servicios Sociales Comunitarios

Precio: 5,17 €

9. Seguimiento de la gestión de los Servicios Sociales Comunitarios. Propuesta de un sistema de indicadores

AGOTADO

Serie "Cuadernos"

1. Relación entre Servicios Sociales y Sanitarios

AGOTADO

2. La formación en la gerencia de Servicios Sociales

Precio: 3,97 €

3. Voluntariado y Centros de Servicios Sociales

Francisco Bernardo Corral
Precio: 4,21 €

4. La animación sociocultural: una alternativa para la tercera edad

Mª Victoria Cubero

Precio: 4,27 €

5. Trabajo Social en los Servicios Sociales Comunitarios

Angel Acebo Urrechu

Precio: 5,77 €

6. El trabajador Social en los servicios de apoyo a la educación

Eugenio González González

Mª Jesús González Alonso y

Mª Jesús González González

Precio: 6,07 €

Serie "Papeles"

1. II Jornadas de Servicios Sociales en el Medio Rural. Carmona 1987

Precio: 9,02 €

2. La Ética del Trabajo Social. Principios y Criterios

Precio: 2,40 €

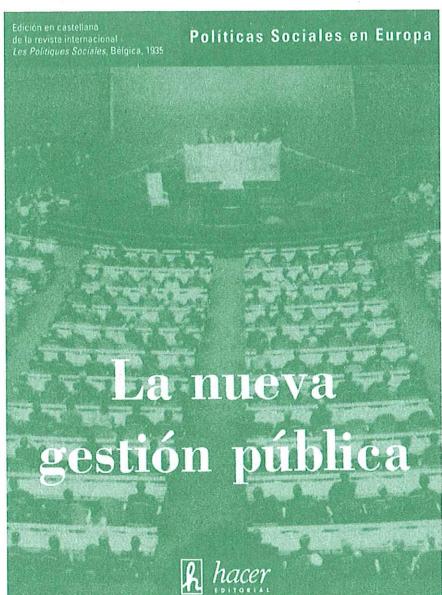
3. Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social

Precio: 1,20 €

Forma de pago. Enviar:

- Cheque bancario (a nombre del Consejero General de Diplomados en Trabajo Social).
- Giro Postal al Consejo General.
- Transferencia a Banco Popular: C/ Gran Vía, 67. 28013 Madrid C.C.C.: 0075-0126-93-0601284373

ÚLTIMA PUBLICACIÓN DE
POLÍTICAS SOCIALES EN EUROPA
Nº 17 La nueva gestión pública



Edición y suscripciones
Editorial Hacer, S.L.
c/ Carme, 16, 2º 1^a
08001 Barcelona
hacerproduccio@yahoo.es
Tel y fax: 93 317 58 01

Próximo número
Nº 18 (septiembre 2005)
Luchas contra la pobreza

ÍNDICE

Presentación: Miradas cruzadas sobre la
nueva gestión pública
Frédéric Varone y Jean-Michel Bonvin

Liberalización, privatización y
regulación
Christophe Genoud

Las relaciones entre poder político y los
altos cargos funcionariales
Christian de Visscher

Gestión de los recursos humanos y
modernización de las administraciones
públicas
David Giauque

Modernizar la administración pública
desde la izquierda
Quim Brugué

¿Diálogo(s) entre los ciudadanos y la
administración Suiza?
Christine Rothmayr

Una nueva situación para la ética
administrativa
Jean-Louis Genard y Steve Jakob

Nueva gestión pública y participación
ciudadana
Jean-Michel Bonvin y Frédéric Varone

Recensiones SIIS

servicios profesionales para mayores



**SER
PRO
MA**

FERIA PROFESIONAL
DE SERVICIOS Y
PRODUCTOS PARA
MAYORES

1.^a Edición
**24
26
noviembre
2005**

Coincidiendo con



Para más información:
Tel. + 34 96 386 13 51
e-mail: agarrido@feriavalencia.com
<http://serproma.feriavalencia.com>

Colaboran



Feria Valencia: Avenida de las Ferias, s/n E-46035 Valencia (España)
Apdo. (P.O.Box) 476 E-46080 Valencia • Tel. 34-963 861 100 • Fax 34-963 636 111 - 963 644 064
E-mail: feriavalencia@feriavalencia.com • Internet: <http://www.feriavalencia.com>

