

Resum

L'acció professional descansa en quatre pilars que es retroalimenten entre ells: un marc epistemològic sòlid per fer una interpretació dels fenòmens sobre els quals es vol operar, una cultura professional que aporta un marc d'actuació tècnic i que ha de ser coherent amb els supòsits teòrics des dels quals s'explica la realitat, un marc legal i jurídic que regula l'activitat i una perspectiva ètica sobre els deures morals i els compromisos ètics que s'adquireixen amb la societat i amb les persones ateses. En aquest article es posa l'èmfasi en el desajustament que es produeix actualment entre el marc epistemològic i la cultura professional, a partir de la qual es construeixen processos tècnics. Mentre que el primer se situa majoritàriament dins de les teories de la complexitat, encara es donen respostes des d'una professionalitat actuadora, pròpia d'un model positivista cartesiana, quan caldria estar treballant des d'una professionalitat reflexiva. Aquest desajustament afecta directament l'eficàcia i l'eficiència de l'activitat professional i també genera contradiccions de caràcter ètic. Des d'aquest punt de partida, en el text s'identifiquen els elements essencials de les teories de la complexitat que cal tenir en compte en l'acció professional, es descriuen les dues cultures professionals predominants (reflexiva i actuadora) i es fan propostes tècniques des de la professionalitat reflexiva per assegurar la coherència amb el model epistemològic de complexitat.

Paraules clau

Complexitat, professionalitat reflexiva, professionalitat actuadora, cultura professional.

La acción socioeducativa desde la complejidad. Desafíos y propuestas

La acción profesional descansa sobre cuatro pilares que se retroalimentan entre ellos: un marco epistemológico sólido para realizar una interpretación de los fenómenos sobre los que se quiere operar, una cultura profesional que aporta un marco de actuación técnico y que debe ser coherente con los supuestos teóricos desde los que se explica la realidad, un marco legal y jurídico que regula la actividad y una perspectiva ética sobre los deberes morales y los compromisos éticos que se adquieren con la sociedad y con las personas atendidas. En el presente artículo se pone énfasis en el desajuste que se produce actualmente entre el marco epistemológico y la cultura profesional, a partir de la cual se construyen procesos técnicos. Mientras que el primero se sitúa mayoritariamente dentro de las teorías de la complejidad, todavía se dan respuestas desde una profesionalidad actuadora, propia de un modelo positivista cartesiano, cuando se debería estar trabajando desde una profesionalidad reflexiva. Este desajuste afecta directamente a la eficacia y eficiencia de la actividad profesional y también genera contradicciones de carácter ético. Desde este punto de partida, en el texto se identifican los elementos esenciales de las teorías de la complejidad a tener en cuenta en la acción profesional, se describen las dos culturas profesionales predominantes (reflexiva y actuadora) y se hacen propuestas técnicas desde la profesionalidad reflexiva para asegurar la coherencia con el modelo epistemológico de complejidad.

Palabras clave

Complejidad, profesionalidad reflexiva, profesionalidad actuadora, cultura profesional.

Socio-educational action from a perspective of complexity. Challenges and proposals

Professional action rests on four mutually dependent pillars: a solid epistemological framework to interpret the phenomena on which we want to operate; a professional culture to provide a technical framework for action and which must be coherent with the theoretical assumptions from which reality is described; a legal and juridical framework that regulates the activity; and an ethical approach to the moral duties and ethical commitments that are acquired with society and with the people to whom we provide care. This article focuses on the current mismatch that exists between the epistemological framework and the professional culture based on which technical processes are constructed. While the former is based largely on theories of complexity, responses are still given from the perspective of active professionalism typical of a Cartesian positivist model when our work should be based on reflective professionalism. This mismatch directly affects the effectiveness and efficiency of professional activity and also generates contradictions of an ethical nature. From this starting point, the paper identifies the essential elements of theories of complexity that should be taken into account in professional action. Furthermore, it describes the two predominant professional cultures (reflective and active) and makes technical proposals from the perspective of reflective professionalism to ensure coherence with the epistemological model of complexity.

Keywords

Complexity, reflective professionalism, active professionalism, professional culture.

Com citar aquest article:

Vilar Martín, J. i Riberas Bargalló, G. (2022). L'acció socioeducativa des de la complexitat. Desafiaments i propostes. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 82, p. 109-132.

- ▲ *Si el nostre coneixement del món s'assoleix enmig d'un conjunt de mediacions culturals i la veritat és una experiència interpretativa, no tindran legitimació epistemològica totes aquelles concepcions del coneixement que han estat seduïdes per la neutralitat, l'exactitud, la distinció absoluta entre el subjecte i l'objecte o la visió mecànica del significat.¹*

Introducció

L'acció socioeducativa és el resultat d'integrar quatre grans perspectives: uns principis i valors, un marc jurídic i uns procediments administratius, un marc teòric i epistemològic i una cultura professional

L'acció socioeducativa és el resultat d'integrar quatre grans perspectives que es retroalimenten entre elles: uns principis i valors que representen els compromisos morals que s'adquireixen amb la societat i les persones ateses (perspectiva ètica); un marc jurídic i uns procediments administratius que regulen l'activitat (perspectiva legal); un marc teòric i epistemològic des d'on s'interpreten els fenòmens de la realitat (perspectiva científica) i una cultura professional que concreta una forma d'actuació tècnica coherent amb els supòsits teòrics des dels quals s'explica la realitat (perspectiva tècnica).

La perspectiva ètica és fonamental perquè travessa les altres: els principis i valors són el prisma ideològic des del qual es llegeix la realitat. Aquests condicionen el marc regulador legal i jurídic, així com alguns dels elements que fonamenten els fenòmens que cal estudiar i, finalment, determinen les tècniques i les estratègies que concreten l'acció.

En aquest article posarem l'èmfasi en la relació que s'estableix entre les dues darreres perspectives, és a dir, la científica, com a marc de fonamentació teòric i epistemològic, i la tècnica, que construeix una cultura professional des de la qual s'elaboren les estratègies i les accions específiques de treball, en coherència amb els supòsits epistemològics.

La qüestió dels paradigmes

El debat i les propostes sobre els models epistemològics en educació és un terreny inescapable. En aquest cas, assumint el fet de caure en una simplificació, partirem de la idea que habitualment predominen dues grans posicions epistemològiques a l'hora d'entendre la realitat i plantejar les accions posteriors (Sáez, 1997; Caride, 2003 i 2005).

Un plantejament descriptiu inspirat en el positivisme, de naturalesa cartesiana i mecanicista, que planteja la realitat com el resultat de la suma dels seus components, que es poden explicar de manera descriptiva perquè existeixen en ells mateixos.

Un plantejament interpretatiu de caràcter crític que s'inspira en la fenomenologia, l'hermenèutica, el pensament sistèmic i les teories de la complexitat, que considera la realitat com el resultat de la interacció d'elements i a la qual donem una interpretació a través del llenguatge.

De cadascun d'aquests enfocaments se'n deriva una cultura professional o forma d'entendre la feina i alhora un tipus de formació tècnica per traslladar a l'acció professional els supòsits epistemològics i, finalment, una tipologia de professional amb formes específiques de fer, de sentir i d'actuar:

- Una cultura tecnocràtica basada en la racionalitat tècnica, que dona com a resultat una professionalitat actuadora-aplicacionista.
- Una cultura reflexiva-investigadora basada en la racionalitat científica, que dona com a resultat una professionalitat reflexiva-creadora.

De la racionalitat tècnica a la racionalitat científica		
	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura descriptiva de la realitat 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura interpretativa de la realitat
Fonament epistemològic	<ul style="list-style-type: none"> • Positivisme • Pensament cartesià • Mecanicisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Hermenèutica • Fenomenologia • Pensament sistèmic • Teories de la complexitat
Cultura professional i formació rebuda	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura tecnocràtica • Racionalitat tècnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura reflexiva-investigadora • Racionalitat científica
Tipologia de professional	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalitat actuadora-aplicacionista 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalitat reflexiva-creadora

En tot cas, i abans de continuar avançant, val la pena aclarir que des del nostre punt de vista ubicar-se en una perspectiva interpretativa, fenomenològica i de complexitat ja suposa trencar amb els motlles rígids de les classificacions sobre models epistemològics, que tendeixen inevitablement al reduccionisme (Úcar, 2016). Aquesta perspectiva s'obre al món des de la creativitat i des de la construcció de coneixement a partir d'una mirada transversal i holística, o una *ecologia dels sabers*, com indica De Sousa (2018), que no només és de caràcter interpretatiu, sinó que també incorpora una evident perspectiva crítica.

Des de fa anys, assistim a una transformació significativa en la manera de mirar i d'interpretar la realitat, en la manera de definir un problema i de construir respostes per al seu tractament. Es tracta d'un canvi de paradigma que ha evolucionat des de supòsits positivistes i cartesians que partien d'una idea descriptiva de la realitat i en què les professions s'interpreten com una tecnologia asèptica i reproductora, cap a plantejaments centrats en les teories de sistemes i de la complexitat basats en la interpretació i en què les professions es converteixen en agents de canvi i de transformació (Úcar, 2016).

Ubicar-se en una perspectiva interpretativa suposa trencar amb els motlles rígids de les classificacions sobre models epistemològics

Es tracta de canvis de caràcter estructural que afecten no només els enfocaments teòrics, sinó que incideixen també en l'essència de les identitats professionals, en les autoimatges i especialment en les cultures de treball, elements que repercuteixen en la manera de veure la persona atesa i de dissenyar l'acció socioeducativa.

Aquest canvi és relativament fàcil en un pla teòric i epistemològic, però és molt més lent en un pla aplicat, on les estructures organitzatives i les formes de treball poden condicionar els processos de canvi. Així, la transició cap a una explicació sistèmica i de complexitat dels fenòmens educatius i socials no sempre està acompanyada d'un disseny de les accions coherent amb aquest nou enfocament i, en comptes d'establir seqüències d'acció des d'una cultura reflexiva, es continuen plantejant des d'una cultura tecnocràtica. Això suposa una gran contradicció per als equips i les persones ateses.

En aquest article, més enllà de presentar les possibilitats o limitacions d'aquests dos enfocaments, argumentarem la necessitat de mantenir la coherència entre el model epistemològic (la mirada paradigmàtica), la tipologia d'accions per abordar-la (la cultura professional) i les actituds professionals (la tipologia professional).

La qüestió principal que plantejem és la necessitat de transitar cap a una cultura professional reflexiva que sigui coherent amb les explicacions paradigmàtiques centrades en la complexitat i d'ésser conscients dels canvis operatius que això suposa.

Partint d'aquests arguments inicials, presentarem, en primer lloc, els elements més significatius del canvi epistemològic que suposa situar-se en les teories de la complexitat, però posant l'èmfasi en la manera com haurien d'influir en la construcció d'una cultura professional i unes estratègies de treball coherents amb aquest plantejament.

Per això, també es descriuran les diferències més destacables entre la cultura professional tecnocràtica, pròpia d'un model cartesià positivista, i de la cultura reflexiva, pròpia d'un model sistèmic o de complexitat, així com la manera de situar-se en una posició o en l'altra condició i determina la manera de pensar i d'actuar dels equips professionals.

Alguns apunts sobre complexitat

El món actual es caracteritza pel dinamisme i el canvi. Així ho demostren les aportacions de les diferents generacions de teories de la complexitat que s'han succeït al llarg del segle XX (Alhadeff-Jones, M., 2008) i que posen en crisi les explicacions positivistes sobre la realitat.

Cal transitar cap a una cultura professional reflexiva que sigui coherent amb les explicacions paradigmàtiques centrades en la complexitat

El positivisme parteix del supòsit que el tot és el resultat de la suma de tots els seus components, de manera que es pot controlar la realitat en la mesura que es descriuen i s'identifiquen tots els elements que la configuren, així com les regles que regeixen les seves relacions, que són de caràcter causal. Fent el símil amb una màquina, això implica que cada element compleix una funció i disposa d'una posició, sempre la mateixa, i que el seu bon funcionament assegura l'ordre del conjunt. En cas d'anomalia, l'acció professional de caràcter mecànic (per això la idea del mecanicisme) consisteix a corregir o substituir l'element que crea dificultats al conjunt perquè torni a funcionar. Aquesta explicació tancada, que parteix d'una idea d'ordre cartesià, és útil per explicar fenòmens senzills, amb elements tangibles, però no per donar resposta a situacions d'incertesa.

Com a contrapunt a aquest plantejament, ja als anys quaranta, Bertalanffy (1974 i 1976) considerava imprescindible la reorientació del pensament i la visió del món resultant de la introducció de la idea de sistema com a nou paradigma científic, en contrast amb el paradigma analític mecanicista, unidireccionalment causal, del positivisme clàssic.

El món ja no es percep com la suma de variables, sinó com la interacció entre elles. Això obre un nou escenari per interpretar i treballar sobre la realitat social. Les aportacions posteriors de Bronfenbrenner sobre els nivells d'interacció entre sistemes des d'una perspectiva ecològica (1987) o les propostes sobre pensament complex de Morin (2008), per destacar alguns dels referents més destacats, han mostrat les limitacions del pensament lineal i simplificador del positivisme, de l'orientació cartesiana i de l'actuació mecanicista a l'hora d'entendre la realitat i donar resposta a les necessitats socials contemporànies.

Aquestes aportacions, diverses entre elles tant pel que fa als seus enfocaments teòrics com al seu moment d'aparició, van anar coincidint en algunes preocupacions clau, com ara “el desordre, el caos, la no-linealitat, el no-equilibri, la indecibilitat, la incertesa, la contradicció, l'atzar, la temporalitat, l'emergència, l'autoorganització” (Rodríguez, L. i Leónidas, J., 2011, p. 148).

Així, la realitat actual es defineix sovint sota l'acrònim d'entorns VICA: volàtils, perquè les certeses tenen una gran caducitat i la realitat canvia constantment; incerts, perquè no hi ha un control de les variables ni de l'entorn que permeti predir els resultats de les interaccions; complexos, perquè hi ha una gran multiplicitat de variables en interacció; ambigus, perquè les variables no estan ben definides.

La realitat actual es defineix sovint sota l'acrònim d'entorns VICA: volàtils, incerts, complexos i ambigus

Però quines implicacions tècniques comporta incorporar a la pràctica professional els supòsits de les teories de la complexitat? A continuació, es descriuen els elements crítics que cal tenir en compte a l'hora de construir una acció.

Elements crítics de les teories de la complexitat en la pràctica professional

- *Multivariabilitat.*

La realitat dels sistemes està constituïda per la interacció de variables de diversa amplitud i naturalesa que es donen de manera simultània. Com indica Bronfenbrenner (1987), són de caràcter microsistèmic (unitats bàsiques d'interacció com la família, l'escola o les amistats), mesosistèmic (la relació que s'estableix entre els diferents microsistemes en un escenari concret, com ara un barri), exosistèmic (condicionants indirectes que influeixen en les relacions mesosistèmiques, com ara el lloc de treball, les condicions laborals o les particularitats socials i vitals de l'entorn) i macrosistèmic (el marc general de caràcter global constituït per elements ecològics, culturals, socials, econòmics, polítics, sanitaris, etc., que determinen, condicionen o possibiliten les interaccions anteriors).

- *Intangibilitat.*

De les diverses variables en interacció, no totes són tangibles ni quantificables. També tenen un pes rellevant els elements no materials representats en les dimensions emocional, espiritual, ideològica, cultural, vivencial, ètica, estètica, entre d'altres, de la persona i/o grup amb què s'està treballant.

- *Interacció.*

Les múltiples variables, agents i escenaris que estan en contacte es modifiquen entre ells des del primer moment que entren en relació, de manera que tots els elements implicats experimenten canvis i són diferents de com eren al principi. Alhora, la interacció fa que es generi una nova realitat amb característiques pròpies, fenomen definit com a *emergentisme* (Peñalver, 1987).

- *Incertesa.*

No es pot saber amb exactitud quin serà el resultat de les interaccions ni les característiques del nou element que s'ha generat. És a dir, no hi ha control sobre quin serà el resultat final de les interaccions, que està sotmès a l'atzar. Com recorda Morin (2006) als principis de l'ecologia de l'acció, els efectes de l'acció no només depenen de les intencions de l'actor sinó també de les condicions pròpies de l'entorn on es produeixen, en segon lloc, els efectes de l'acció només es poden considerar a curt termini, però els seus efectes a llarg termini són impredecibles; finalment, com més complexitat (és a dir, multivariabilitat), menor és la possibilitat de previsió.

Els efectes de l'acció no només depenen de les intencions de l'actor sinó també de les condicions pròpies de l'entorn on es produeixen

- *Manca de control.*

Com a conseqüència dels elements anteriors, és raonable entendre que en el procés d'interacció hi ha variables que s'identifiquen i es controlen, moltes s'identifiquen, però no es controlen i, finalment, d'altres no s'identifiquen i, per tant, no es controlen. En aquest sentit, els diagnòstics s'haurien de fer des de la consciència que només es tenen en compte algunes de les moltes variables que entren en interacció i que, fins i tot aquestes, en molts casos no seran controlables.

- *Canvi, moviment, inestabilitat, provisionalitat.*

La presència permanent de noves variables no previstes en un escenari que sempre és dinàmic fa que s'estigui en un procés constant de reequilibració per incorporar les novetats, per la qual cosa no es pot parlar d'un final tancat. D'altra banda, tampoc no pot tornar a la posició prèvia. Sempre s'avança cap a noves realitats que integren les anteriors.

- *Interpretació.*

Els fenòmens analitzats sempre tenen una base ideològica, ètica i política que determina el significat que s'atribueix als fets. Tècnicament, els problemes complexos es poden descriure com a problemes "mal definits" o "mal plantejats" (Sternberg, 1986). Es tracta de situacions en què les variables de partida no són objectivament clares o inequívokes, de manera que l'explicació que es construeix és una interpretació de la realitat que està determinada per elements ideològics i subjectius. Això implica la necessitat de partir d'acords previs entre tots els participants en què es facin explícits els principis, els valors i els posicionaments ideològics des dels quals es llegeix la realitat.

- *No solució.*

Els elements anteriors impedeixen pensar en solucions úniques, estandarditzades i inequívokes. Partint de la idea de “problema mal definit”, es tracta de construir respostes a mida de cada realitat. Tot i així, tampoc no existeix la resposta ideal: hi ha diverses alternatives, totes amb pros i contres, entre les quals s’escollirà la que tècnicament sigui més factible i èticament respecti i tingui en compte la dignitat de la persona o persones afectades.

La idea de solució entesa com a resposta única a un fenomen concret, on les altres alternatives serien directament errors i realment aquella qüestió sigui solucionada correspondria a allò que Sternberg defineix com a “problema ben definit”, d’orientació cartesiana. En aquest cas, el problema tindria un estat inicial clar amb variables de partida ben delimitades i es podria aplicar una operació concreta i previsible per a aquest tipus de situacions que és la que porta a la “solució”.

En casos d’alta complexitat no hi té cabuda la idea tancada de solució

Però com ja s’ha indicat anteriorment, la multivariabilitat d’elements en interacció i la seva dinàmica constant de canvi escapa al control del planificador, de manera que en casos d’alta complexitat no hi té cabuda la idea tancada de solució. Potser es podrà parlar de canvi, de millora, d’evolució, però no necessàriament de solució en sentit estricte. Aquesta és una qüestió central que determina el posicionament dels equips professionals davant de les problemàtiques que aborden en la seva activitat quotidiana.

Sobre la construcció de l’autoimatge i la identitat professional

Un cop presentats els elements crítics de les teories sistèmiques i de la complexitat, analitzarem la correspondència que s’estableix amb la cultura professional i les autoimatges, és a dir, de quina manera un equip professional entén la seva tasca i construeix propostes d’acció.

La idea de partida és que el professional construeix al llarg dels anys un filtre des del qual es planteja les incerteses de la seva activitat, llegeix la realitat, la interpreta i hi treballa. Aquest filtre és una construcció complexa que resulta de la interacció dels elements següents:

- La formació inicial.
- La formació permanent, en el cas que n’hi hagi.
- L’experiència derivada de la pràctica professional.
- La naturalesa dels encàrrecs que es reben en forma de lleis i/o polítiques específiques.
- L’evolució històrica d’aquesta activitat.

- La percepció social que es genera en el context concret on es desenvolupa l'activitat.
- La percepció de l'opinió pública en general sobre la professió i les problemàtiques que aborda.

La construcció de la identitat i de l'autoimatge és el resultat d'un procés lent i laboriós que sovint es produeix de manera implícita i inconscient.

La qüestió és que sovint aquesta autoimatge no es percep com a tal ni necessàriament hi ha consciència de tenir-la o d'estar en una posició davant la qual hi pugui haver altres alternatives possibles. Simplement es mira, i només es comença a qüestionar aquesta manera d'interpretar la realitat quan apareixen dificultats quotidianes que posen de manifest la possible poca utilitat d'algunes estratègies de treball o quan el contacte amb altres maneres de pensar porten a qüestionar els supòsits en què es basa l'acció.

Pot ser que en aquell moment concret el professional compregui que la forma com mira la realitat és una de les moltes possibles i que poden existir altres alternatives, però perquè això passi ha de tenir un cert sentit autocrític i una mínima capacitat d'obertura a la novetat, cosa que, a més d'indicarnos competències de caràcter metacognitiu, ens porta novament al terreny de les actituds, bàsicament a la predisposició per acceptar i conviure amb la subjectivitat interpretativa.

El procés de canvi de les autoimatges professionals és lent i laboriós perquè suposa anar substituint tota una estructura de referents teòrics, filosòfics i tecnològics que en un temps específic van tenir validesa, però, sobretot, suposa prendre consciència de les limitacions o dèficits d'aquestes estructures abans de plantejar la necessitat de cercar noves fórmules.

En el cas de les professions socioeducatives, la cosa es complica una mica més perquè es tracta d'activitats el procés de professionalització de les quals ha suposat una confluència i integració de diverses tradicions teòriques i ideològiques. L'educació social exemplifica de manera clara aquesta idea. La construcció de la identitat i l'estructura de la professió és el resultat d'un procés inductiu de confluència de tradicions diverses cap a una estructura superior, la professió, que implica renunciar als elements de referència per construir una estructura nova que integra les anteriors (Vilar, 2013).

Els canvis a les cultures professionals impliquen inevitablement la reformulació de significats a través de processos discursius de construcció conjunta. Per això és convenient que aquesta reflexió es plantegi de forma explícita i formalitzada com un exercici de metaanàlisi, en la mesura que l'autoimatge és determinant per entendre com el professional construeix els supòsits implícits des dels quals fa la seva particular lectura de la realitat i percep i interpreta diversos elements com poden ser el seu propi rol, la idea d'èxit, la

El procés de canvi de les autoimatges professionals suposa anar substituint tota una estructura de referents teòrics, filosòfics i tecnològics

Els canvis a les cultures professionals impliquen inevitablement la reformulació de significats a través de processos discursius de construcció conjunta

idea de fracàs, la idea de problema, la manera de conceptualitzar-lo, la idea de solució i el mètode per arribar-hi, la idea de col·laboració o la idea de formació permanent. Es tracta, en definitiva, d'una atribució de significats.

De manera ideal, aquests processos discursius es produeixen en tres eixos simultanis. En primer lloc, dins de la pròpia activitat professional, en el moment que incorpora els canvis que es produeixen a les disciplines que li serveixen de fonament. En segon lloc, entre professions que treballen sobre les mateixes problemàtiques i que tenen la missió de desenvolupar una determinada política socioeducativa. En tercer lloc, dins de cadascun dels equips interprofessionals específics que construeixen accions concretes al territori.

És convenient que aquests tres eixos (una professió concreta, el debat entre professions, el debat entre equips en un territori concret) es construeixin internament i entre ells de manera simultània i informada. En cas contrari, es poden produir importants dificultats en atribuir significats diferents dels mateixos significats, ja sigui dins de la mateixa professió, entre professions o fins i tot entre professionals d'un mateix servei o que treballen sobre un mateix cas.

En aquests casos, la convivència quotidiana d'autoimatges que provenen de cultures professionals amb supòsits diferents fa que es produeixin contradiccions o usos diversificats dels mateixos significats, a més dels múltiples problemes en la concreció de propostes de treball.

En aquest sentit, no ajuda la tendència a utilitzar significats de caràcter metafòric que permeten una interpretació àmplia. Tot i que és una solució aparentment útil, la conseqüència és que augmenta o manté la fragilitat de les estructures perquè tendeixen a ser buides si no hi ha una discussió profunda sobre els elements teòrics que la constitueixen i permeten construir significats compartits. Alguns exemples poden ser "acompanyament", "aprendre a aprendre", "pensar el pensar" o similars, que quan no estan acompanyats d'una sòlida construcció teòrica que permeti atribuir significats compartits a cadascuna d'aquestes expressions, es converteixen en conceptes buits que distorsionen i frenen el procés de consolidació de les estructures de coneixement de les disciplines que les entren.

Del fonament epistemològic a l'acció professional. Les cultures professionals

Un cop presentada la qüestió de les autoimatges, a continuació, es descriuen les dues grans cultures professionals que representen les autoimatges predominants actualment. De nou, assumim que es presenten de forma esquemàtica i que podríem identificar diferents combinacions entre totes dues. En tot cas, ens interessa destacar els elements més rellevants de cadascuna per

il·lustrar la correlació amb els fonaments epistemològics i, alhora, les possibles limitacions i contradiccions de cadascuna.

Bàsicament podem parlar de dues formes genèriques de cultura professional que són determinants en el procés de construcció de la identitat: en primer lloc, una cultura professional tecnocràtica, que descansa plenament en una estructura descriptiva, cartesiana i mecanicista de la realitat i, en segon lloc, una cultura reflexiva-investigadora, que descansa en una estructura interpretativa, sistèmica i complexa de la realitat (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997; Caride, 2003; Úcar, 2006). Aquests paradigmes es corresponen alhora amb dues grans maneres d'entendre la idea de professió com són la professionalitat restringida i la professionalitat ampliada (Imbernon, 1994; Stenhouse, 1987a, 1987b). De cadascuna, n'analitzarem els fonaments, els supòsits de partida, la manera d'estructurar el coneixement i les formes que adopten les estructures organitzatives. En un darrer apartat es descriuran els perfils professionals que se'n deriven, és a dir, el perfil actuador-aplicacionista i el perfil reflexiu-creador.

Podem parlar de dues formes genèriques de cultura professional: una cultura professional tecnocràtica i una cultura reflexiva-investigadora

La cultura tecnocràtica, la racionalitat tècnica i el plantejament actuador-aplicacionista

- *Fonament.*

El model tecnocràtic parteix d'una mirada mecanicista i cartesiana de la realitat, entesa com la suma de les parts que la constitueixen. Com si fos un gran mecano, pressuposa que, si es disposa de totes les peces i es coneix la connexió entre elles, es pot solucionar qualsevol situació problemàtica. Es posa èmfasi a identificar els elements externs, que són els que determinen que es produeixi una determinada situació o comportament. Per això, la realitat es defineix des de la perspectiva dels problemes "ben definits", idea que s'ha presentat anteriorment.

Aquesta perspectiva fragmentada de la realitat es tradueix en el terreny de l'activitat professional en una cultura actuadora-aplicacionista.

- *Supòsits de partida.*

El supòsit o ideal d'aquesta perspectiva consisteix a dominar les habilitats i competències tecnològiques que permeten aplicar respostes específiques de caràcter resolutiu per a cadascun dels problemes que poden aparèixer als diferents escenaris de treball. En aquest cas, el bon professional és aquell que domina un mètode i és capaç de trobar solucions, de manera que l'èxit s'entén com a "solució definitiva" de caràcter finalista, dins un raonament on cada problema té la seva solució. Des d'aquesta perspectiva, ser un bon professional consisteix a ser un bon "solucionador". Es tracta d'un treball marcadament individual que necessita acotar els diferents espais d'inter-

Des d'aquesta perspectiva, ser un bon professional consisteix a ser un bon "solucionador"

venció, de manera que cada professional o servei tingui ben identificades les destreses i les estratègies predeterminades que utilitzarà per resoldre les diferents situacions que se li presentin. En aquest sentit, la formació s'entén com la capacitat "total" del professional per aplicar els seus coneixements a les diferents situacions que es pugui trobar i la formació permanent s'interpreta com una actualització del que ja sap o la incorporació de les novetats concretes que apareguin, però que se sumen a un cos central de coneixement monolític, construït inicialment, sense arribar a modificar-ne l'essència.

Es tracta d'un model centrat en la lògica dels serveis en què la persona atesa s'ajusta a aquelles prestacions o atencions que està previst que el sistema li pugui oferir i que apliquen de forma estandarditzada i homogeneïtzadora per a tota la població. En aquest cas, els seus drets resten concretats i circumscrits a una cartera de serveis, sovint de caràcter tangible. En aquest sentit, el professional té el deure tècnic i ètic de solucionar el problema sempre que allò que se li plantegi com a problema estigui previst en aquesta cartera. És a dir, té una marcada tendència kantiana en el sentit que el deure moral posa l'èmfasi en el compliment dels principis i les normes. Tot allò que surti del previst o no s'ajusti als criteris preestablerts per al seu tractament no formarà part de les responsabilitats professionals.

- *Estructuració del coneixement.*

Aquesta cultura professional separa molt clarament el subjecte que crea el coneixement, de qui l'organitza i de qui l'aplica o l'empra

Aquesta cultura professional separa molt clarament el subjecte que crea el coneixement, de qui l'organitza i de qui l'aplica o l'empra, en una circulació vertical de la informació de caràcter deductiu. Aquesta organització disposa que al final de la seqüència hi hagi un professional actuador de caràcter resolutiu que es converteix en un auxiliar de qui pensa (l'expert) i de qui dissenya les intervencions (el tècnic). Perquè això sigui possible, l'encàrrec es tradueix en tasques molt mecàniques atomitzades, clarament protocol·litzades. Aquesta concreció dona una seguretat aparent al professional i alhora un to d'ordre i claredat a l'estructura, però en ser una lògica que s'aplica a situacions altament dinàmiques i canviants, la seva fragilitat és molt alta perquè massa sovint es produeixen desajustos entre la realitat i l'estructura que s'ha creat per tractar-la.

Aquesta situació es pot veure agreujada pel fet que aquesta conceptualització del professional ha eliminat bona part del sentit creatiu perquè la seva funció és aplicar el que està previst en forma de protocols estandarditzats. Així doncs, en les situacions on es produeixen novetats inesperades (que solen ser freqüents) es troba fàcilment en fals perquè no disposa d'estratègies per abordar-les ni creativitat per construir alternatives o adaptacions de les seqüències que ha de seguir. És a dir, es mou amb comoditat entre les instruccions, directrius, protocols i circuits preestablerts, però perd tota la seguretat quan ha de prendre decisions que no encaixen en el que estableixen aquests protocols. A més, en el cas que aparegui la creativitat, acostumarà a

ser des d'una perspectiva molt limitada a la situació concreta en què es troba (professionalitat restringida), sense una perspectiva transversal més àmplia que li permeti situar-se de forma més objectiva, cosa que sovint comporta esmerçar esforços en aspectes anecdòtics d'escassa rellevància, fins i tot poc substancials, atès que no ha identificat de manera adequada els elements essencials en què realment cal posar l'èmfasi.

- *Estructura organitzativa.*

La fragmentació dels serveis fa que sovint es tracti de propostes independents que s'ignoren entre elles (ja siguin professionals concrets o serveis) perquè parteixen de la idea implícita que "algú" que està en un nivell superior ha previst la complementaritat de les accions que es desenvolupen i té la capacitat i la potestat de redefinir el disseny de l'estructura si es detecta alguna disfunció al sistema. En el millor dels casos, i davant l'evidència de duplicitats, interferències entre professionals o serveis o atribució de significats diferents als mateixos significants, es pot parlar de "coordinació", entenent-la com una situació on diverses propostes independents s'informen i es donen a conèixer entre elles (multidisciplinarietat). A partir d'aquí i si hi ha una certa sintonia, pot ser que s'evitin aquests solapaments i duplicitats o que s'acordi un repartiment d'actuacions, però res no assegura que això arribi a passar ni que realment hi hagi un procés de construcció conjunta. En aquest cas, es crea una primera estructura, que és bàsicament un mapa de serveis amb forma d'arbre, però no de xarxa (Vilar, 2008).

Sovint es tracta de propostes independents que s'ignoren entre elles

La cultura reflexiva, la racionalitat científica i el plantejament reflexiu-creador

- *Fonament.*

El plantejament reflexiu-creador parteix d'una mirada sistèmica i complexa de la realitat. És una concepció que necessita tenir molt present la globalitat dels fenòmens, que són el resultat de les interaccions que es donen entre els diferents elements que la configuren. Ja no es tracta d'una mirada causal i lineal, sinó d'arribar a entendre que la interacció dels elements que entren en contacte a cada escenari dona com a resultat una realitat complexa nova amb propietats singulars, diferents i no reductibles als elements que la constitueixen. És a dir, es produeix l'emergentisme d'unes propietats i característiques noves (Peñalver, 1987) i la seva comprensió implica passar de la mirada lineal, entesa com a suma, a la mirada des de la complexitat, entesa com a interacció.

La interacció dels elements que entren en contacte a cada escenari dona com a resultat una realitat complexa nova amb propietats singulars

El mateix treball de recerca davant de la novetat ja és una estratègia de formació permanent centrada en problemes

Ara les situacions són interpretables i s'han de llegir des de la perspectiva dels "problemes mal definits". En aquest cas, es pot afirmar que la millor resposta és la que un equip és capaç de construir dins de les seves possibilitats, dins uns paràmetres determinats per criteris tècnics i ètics de bona pràctica. En un context d'aquesta naturalesa, el dinamisme i el canvi formen part de les regles de joc, per això s'accepta la provisionalitat de les diferents decisions que es prenen o de les estratègies que s'utilitzen i es posa l'èmfasi en l'aprenentatge que el professional i el seu equip fan com a sistema intel·ligent per afrontar situacions noves. Igual que la realitat avança en un procés d'equilibri-desequilibri, els professionals fan un procés paral·lel de creixement i millora de la seva complexitat. Des d'aquesta perspectiva, la formació bàsica s'entén com un procés de capacitació estructural obert que s'anirà completant i reconstruint a mesura que l'experiència i el coneixement que s'hi generi s'incorporin a l'estructura del professional. El mateix treball de recerca davant de la novetat ja és una estratègia de formació permanent centrada en problemes, que pot ser complementada per aportacions de coneixement que permetin reestructurar el sistema en la seva totalitat.

- *Supòsits de partida.*

El supòsit ideal de l'activitat professional és disposar de competències per elaborar respostes en un marc de complexitat i canvi

En aquest escenari, el supòsit ideal de l'activitat professional és disposar de competències per elaborar respostes en un marc de complexitat i canvi. La qüestió no és com solucionar un problema en clau finalista (problema-solució) sinó com crear una resposta específica i a mida, dins d'unes línies de treball. El que és habitual, doncs, és no tenir resposta; allò recurrent serà posar en joc el saber de cadascuna de les persones i/o equips que participen en un projecte per construir conjuntament una nova resposta. Des d'aquesta perspectiva, ésser un bon professional és tenir capacitat creativa per construir estratègies de treball ordenades davant de cadascuna d'aquestes noves situacions que aniran apareixent en el dia a dia de la professió.

Es tracta d'un model centrat en la necessitat de la persona des de la voluntat de construir respostes singulars i adaptades a cada cas concret, més enllà de l'existència d'unes prestacions o serveis preestablerts i estandarditzats. Aquests es poden interpretar com les peces o els ingredients a partir dels quals s'elaboren les respostes a mida.

La finalitat és promoure i respectar els drets fonamentals de les persones en les circumstàncies particulars, de manera que l'acció va més enllà de l'aplicació mecànica dels protocols establerts en una *cartera de serveis*. Això inclou tenir en compte elements intangibles, de manera que el deure tècnic i ètic del professional s'acosta a les ètiques de tenir cura, on el centre és l'atenció global de la persona.

- *Estructuració del coneixement.*

L'estructuració del coneixement s'organitza des d'esquemes de recerca. A diferència del model anterior, en aquest cas es tracta d'establir processos cooperatius de creació entre tres tipologies complementàries de professionals (persones expertes, serveis tècnics i professionals que estan en contacte directe amb les persones ateses). Aquests tres elements identifiquen una situació problemàtica o nova que cal tractar i la converteixen en un objecte d'estudi, atès que no hi ha una solució o resposta preestablerta. El treball conjunt ha de servir per crear coneixement, organitzar-lo, aplicar-lo i avaluar-lo, en una estructura circular de recerca-acció (Stenhouse, 1987a; Kemmis, Mc Taggart, 1988). Ja no es tracta de compartiments tancats i independents entre ells que només s'ocupen del que són capaços de resoldre, sinó que es converteixen en agents comunicatius que aporten coneixement en un procés de construcció conjunta. Així, se supera la idea de coordinació per arribar a un escenari de propostes interdependents que es construeixen de manera simultània des de la interdisciplinarietat (Vilar, 2008).

Se supera la idea de coordinació per arribar a un escenari de propostes interdependents que es construeixen de manera simultània des de la interdisciplinarietat

- *Estructura organitzativa.*

L'estructura organitzativa és flexible i permet establir múltiples relacions, en funció del tipus de problemàtica que s'abordi en cada cas. Això possibilita formes de treball en xarxa, que es basen en la proximitat, transversalitat, horitzontalitat, coresponsabilitat, cooperació, proactivitat i mirada projectiva (Díaz i Civis, 2011).

La prioritat és la creació de la millor resposta possible per a la persona atesa des d'un exercici de responsabilitat i rigor, per això les relacions es constitueixen des d'un principi d'eficiència i eficàcia, en lloc de ser de caràcter jeràrquic, com passava a l'anterior model.

Reaccions davant la novetat o situació de crisi

Aquestes posicions tan clarament diferenciades sobre la lectura de la realitat i la manera d'entendre el treball i l'exercici del rol professional també tindran el seu reflex en la manera com es gestionen les situacions inesperades. A continuació, desenvoluparem els posicionaments que adopten les dues cultures professionals que estem descrivint davant d'una situació de canvi, novetat inesperada o crisi.

El professional aplicacionista-actuador (cultura tecnocràtica)

En aquest model es genera una important incomoditat davant la novetat i els fets no previstos

Com hem indicat anteriorment, en aquest model el supòsit ideal és disposar de competències que permetin dominar el mètode i aplicar-hi solucions. Davant d'aquesta expectativa, un excés de distància entre allò que el professional és capaç d'abordar com a problema (perquè ja té una resposta preestablerta o criteris tancats per construir-la) i la realitat que té al davant (davant la qual no té respostes) el posa en una situació de gran desequilibri, per la qual cosa es genera una important incomoditat davant la novetat i els fets no previstos. En una situació així, l'objectiu implícit del professional és tornar a la situació prèvia, on no existia la dificultat per poder continuar emprant criteris prefixats i tancats que representen la resposta *correcta* davant d'aquell fenomen. En termes cibernètics, aplica un *feedback* negatiu i nega la pertorbació (Sanvisens 1984; Martínez, 1986, 1987; Puig, 1986).

Si no pot donar una resposta davant d'una situació de crisi, es revisen els circuits, l'estructura dels processos, els protocols i les funcions detalladament per identificar què o qui no funciona correctament, però sense qüestionar l'estratègia de fons, que continua sent fragmentària.

Sol manifestar-se una posició egocèntrica-subjectiva (el professional considera que no ha de canviar res, que està ben situat i que les dificultats estan generades pels altres sistemes amb què es relaciona). Això comporta la temptació de centrifugar les dificultats, de manera que habitualment s'exigeixen canvis contextuais i/o una solució externa que vingui a resoldre la dificultat, abans que plantejar qualsevol canvi en la seva manera de treballar (Imbernon, 1994).

En el cas que la resposta que rebí no es correspongui amb allò que s'espera com a solució externa i li planteji canvis en la seva forma de treballar, és fàcil que manifesti resistències o, fins i tot, una actitud directament oposada o hostil a la persona que posa en dubte la seva estructura de raonament.

Aquest tipus de professionalitat pot ser letal per a les professions socioeducatives perquè la complexitat del món actual necessita professionals capacitats per a la recerca i la creació de coneixement. Aquestes altres habilitats són les que hauran de fer servir per actuar de manera eficaç en aquests escenaris complexos i per poder gestionar de manera adequada les dificultats morals de la seva pràctica.

El professional reflexiu

Com hem indicat anteriorment, el supòsit de partida en aquest model és disposar de competències i de coneixements que permetin construir respostes a noves situacions desconegudes de canvi. Davant d'aquesta expectativa, la primera reacció davant la novetat és la de plantejar-la com un repte a què cal donar resposta. Allò desconegut, allò no previst, es planteja com una nova oportunitat de progrés des d'una perspectiva de resolució de problemes. És evident que la novetat genera desequilibri, però aquest es percep com un repte, no pas com una amenaça o una dificultat afegida. En termes cibernètics, en aquest cas aplica un *feedback* positiu i integra la pertorbació (Sanvisens 84; Martínez, 1986; Puig, 1986). S'entén que les respostes sempre són provisionals i, de la mateixa manera que la realitat és canviant, també ha de ser canviant la manera d'abordar-la i donar-hi respostes.

Per això, davant d'una situació de crisi, que és el resultat de dinàmiques sistèmiques, en aquesta forma de pensament es té una posició autocrítica-*objectiva* i un grau alt d'obertura a generar canvis estructurals i cercar solucions internes, que no és incompatible amb la conveniència d'establir també canvis externs.

Des del punt de vista de les actituds, hi ha un compromís explícit en la cerca de solucions i en la creació de criteris de referència que permetin aprendre de l'experiència. El professional se sent coresponsable i, per això, treballa des de la cooperació, la confiança entre professionals, la complicitat i la implicació en la creació de coneixement, des d'una lògica de circulació horitzontal del saber. Ja no es tracta d'aportar sabers al conjunt de manera mecànica, sinó de construir un coneixement nou amb el concurs de tots els agents que participen en aquella situació. És a dir, passa d'una lògica centrada en la suma de les parts a una altra on l'eix és la interacció dels diferents elements per generar respostes noves.

Vers una nova cultura professional

De tot el que s'ha exposat fins ara, concloem que, si la complexitat implica incertesa, cal un professional capaç de treballar en aquest escenari, on no hi ha regles ni fórmules tancades i cal estar obert al canvi i a la creació. Ja no n'hi ha prou de saber aplicar de manera mecànica estratègies i respostes tancades, ni de disposar d'un coneixement basat només en l'experiència. Ara és imprescindible tenir competències i actituds investigadores que permetin crear nous coneixements. Es tracta de fer el pas d'una professionalitat actuadora-aplicacionista de caràcter reproductor, a una professionalitat reflexiva-creadora de caràcter creatiu de coneixement (Riberas i Vilar, 2014; Vilar, Riberas i Rosa, 2014).

Allò desconegut, allò no previst, es planteja com una nova oportunitat de progrés

Ja no n'hi ha prou de saber aplicar de manera mecànica estratègies i respostes tancades. Ara és imprescindible tenir competències i actituds investigadores que permetin crear nous coneixements. Fer el pas d'una professionalitat actuadora-aplicacionista de caràcter reproductor, a una professionalitat reflexiva-creadora de caràcter creatiu de coneixement

El nostre punt de vista és que la cultura actuadora-aplicacionista és útil quan es tracta de donar resposta a necessitats materials i tangibles. Ha funcionat bé dins dels models socials de control i també d'assistència bàsica en les diverses formes, però no pot donar resposta als plantejaments crítics o de promoció de les persones, més propis d'estructures complexes. En aquest sentit, creiem que les possibilitats d'aquesta perspectiva estan esgotades perquè la complexitat dels escenaris socials actuals transcendeix els límits i les possibilitats de desenvolupament, cosa que requereix un canvi de cultura professional cap a una estructura reflexiva-creadora.

Elements com els descrits anteriorment (imprevisibilitat, novetat, canvi, contradicció, incertesa, caducitat, etc.) impacten directament en la forma de treballar dels equips i es produeix una important contradicció quan les explicacions són sistèmiques, però les respostes són tecnocràtiques.

Sobre la previsibilitat

Una particularitat dels equips entesos com a sistemes que aprenen és la seva capacitat d'anticipar i preveure situacions potencialment conflictives

Moure's en terrenys complexos no implica necessàriament estar sempre en una situació d'incertesa, sense criteris. Més enllà de la capacitat de reacció davant de la novetat, una particularitat dels equips entesos com a sistemes que aprenen és la seva capacitat d'anticipar i preveure situacions potencialment conflictives que van més enllà de les respostes habituals o rutinàries de la pràctica professional.

El grau de previsibilitat i anticipació sobre les situacions i els resultats està estretament relacionat amb la capacitat creativa de l'agent educatiu sobre els objectius que pretén assolir, així com la capacitat analítica sobre la seva experiència i l'habilitat per elaborar aquesta experiència i fer-la servir en actuacions posteriors. Els sistemes tenen estratègies d'optimització i equilibri davant de la novetat que es concreten en respostes adaptatives, projectives i introjectives (Martínez, 1986; Puig, 1986; Peñalver, 1987; Sanvisens, 1984 i 1987).

Els equips que funcionen amb mecanismes bàsicament adaptatius són aquells clarament actuadors, amb un nivell d'anticipació molt baix, de manera que funcionen amb estratègies reactives davant dels fenòmens, ja sigui incorporant les pertorbacions i la novetat (*feedback* positiu) o negant-la pel fet de no poder assumir el desequilibri que suposa aquella novetat (*feedback* negatiu). En aquest cas, difícilment pot donar resposta a situacions complexes. A més, estan exposats a patir un estrès més gran que es pot manifestar de formes diverses (malestar moral produït per les contradiccions internes de caràcter valoratiu, tensió interpersonal, bloqueig i/o negació de la novetat o problematització de la persona a qui s'hauria d'estar donant suport).

Els equips que utilitzen sistemes d'optimització projectius són aquells que tenen capacitat d'anticipació i de previsió perquè aprofiten l'experiència acumulada i elaborada, tot creant-se un espai propi. En aquest cas, apliquen un *feedback* anticipatori. Com més àmplia sigui l'experiència elaborada, més gran serà la capacitat de previsió. En aquest cas, el nivell d'estrès es redueix en la mesura que es poden prevenir situacions de dificultat potencial en qualsevol dels diferents ordres de l'acció professional, ja sigui de fonamentació teòrica, de caràcter tècnic o de posicionament ètic. Ara bé, aquest tipus d'optimització passa necessàriament per haver tingut experiències prèvies, sovint no previstes i resoltes de manera reactiva. Així, la possibilitat d'arribar a ser projectius dependrà de l'existència d'unes condicions que permetin realment elaborar i aprendre de l'experiència (per exemple, mitjançant supervisions de treball o espais de reflexió ètica). Si aquests espais no es contemplen en l'organització, difícilment es pot entrar en aquesta estratègia projectiva.

Finalment, els equips que utilitzen sistemes d'optimització introjectius són aquells que disposen de temps i mitjans per fer exercicis de metacognició per establir patrons propis i augmentar el nivell de consciència sobre la seva manera d'actuar. Aquesta consciència permet fer simulacions i anticipacions sobre les conseqüències de les seves actuacions, fins i tot sense haver tingut experiències prèvies de les situacions potencialment conflictives, per la qual cosa poden ser més previsors, realistes i eficaços en les realitzacions socio-educatives (Martínez, 1987; Puig, 1986).

Així doncs, la previsibilitat depèn de la capacitat projectiva i introjectiva del sistema. Convé recordar que tant el professional com l'estructura o l'equip del qual forma part són sistemes oberts que estan en permanent interacció amb l'entorn i poden aprendre perquè intercanvien informació, la processen i l'organitzen, guanyant així en riquesa i complexitat.

Mentre que una perspectiva tecnocràtica basada en la lògica mecanicista incapacita el professional per treballar de manera fluida en un escenari de complexitat i canvi com l'actual, una perspectiva reflexiva i investigadora l'habilita per plantejar-se un treball canviant de caràcter cooperatiu. En definitiva, és un canvi substancial que implica passar de ser un solucionador de problemes a ser creador de coneixement.

En tot cas, també cal ser conscients de les limitacions en la previsibilitat. Com indica Morin (2008), als *principis de l'ecologia de l'acció*, els efectes d'una activitat no depenen només de les intencions de l'actor sinó també de les condicions pròpies de l'entorn on es produeixen; en segon lloc, els efectes de l'acció només es poden considerar a curt termini, però els efectes a llarg termini són impredecibles; finalment, com més complexitat, menor control i previsibilitat ja que la combinació de variables ens situa en un escenari d'incertesa i de contradicció.

Tan important és el que cada professional és capaç de solucionar individualment aplicant una estratègia com el que pot arribar a construir amb els altres

A partir dels arguments que s'han anat exposant a les pàgines anteriors, podem afirmar que el nou repte ha estat i continua sent aprendre a treballar sobre la realitat des d'un punt de vista més ampli en què l'estudi de cada problema es planteja com una investigació i, sobretot, com un acte de creativitat. Autors com Schön (1998), Elliot (1989) o Stenhouse (1987) han insistit en la perspectiva crítica, reflexiva i/o investigadora, respectivament, a l'hora de pensar en la persona que treballa en situacions de complexitat. En aquest tipus d'escenaris, tan important és el que cada professional és capaç de solucionar individualment aplicant una estratègia com, sobretot, el que pot arribar a construir amb els altres, aportant el seu saber, davant de reptes on aparentment no hi ha una resposta clara. Així doncs, és imprescindible incorporar competències que realment assegurin que es treballa de forma col·laborativa, se supera l'individualisme, es valora la relació amb la comunitat, es cuida i es promou el treball d'equip o s'assumeix com a requeriment fonamental la formació permanent en termes de recerca (Perrenoud, 2004).

D'altra banda, tot aquest conjunt de destreses, habilitats i competències ha d'estar emmarcat per aquelles actituds que reconguin la dimensió subjectiva i valorativa tant del professional com de les persones a les quals s'atén. Aquesta forma d'entendre i mirar la realitat no requereix només una redefinició cognitiva dels paràmetres epistemològics per construir coneixement i les corresponents operacions o estratègies tècniques que se'n deriven. La perspectiva de la complexitat també apunta directament a la consciència sobre els valors. Desenvolupar estratègies tècniques que posin l'èmfasi en l'atenció, cura i promoció dels drets fonamentals de les persones ateses suposa haver incorporat la dimensió valorativa. L'ètica implica sempre complexitat, per l'absència de solucions úniques i tancades. De la mateixa manera, la complexitat exigeix inevitablement definir el compromís ètic amb uns principis i valors que es posen en pràctica en el tracte amb les persones.

Així, la construcció de coneixement requereix valors i principis com la cooperació, la confiança, la complicitat i la reciprocitat entre els agents, el sentit autocrític, la voluntat creadora o el compromís moral, i es tradueixen en virtuts professionals com la paciència, la tolerància, la voluntat de diàleg, la comprensió, l'autocontrol o la renúncia, elements centrals en el respecte a la singularitat de cada persona en el desenvolupament de propostes que cerquen el benestar.

Síntesi final

Com vam indicar a l'inici d'aquest treball, l'objectiu que ens hem plantejat ha estat mostrar les incongruències que es produeixen quan es descriu la realitat des de paràmetres de complexitat, però s'actua des d'una perspectiva cartesiana. Per això, hem descrit els principals elements de la idea de

complexitat, les particularitats de dues cultures professionals i les seves respectives representacions en la pràctica professional. Per acabar, mostrem de manera gràfica les diferències en l'acció quan es mira la realitat des d'una perspectiva tecnocràtica i quan es mira des d'una perspectiva reflexiva.

Posicionament davant de la realitat i les formes de tractament de les problemàtiques emergents	
Perspectiva cartesiana, mecanicista, de caràcter tecnocràtic	Perspectiva complexa, sistèmica, de caràcter reflexiu
Els conflictes o problemàtiques que s'hi aborden es perceben de manera local, concreta i independent des d'una perspectiva de "persona-problema". Se circumscriuen a una mirada tancada.	Els conflictes es perceben com a conseqüència de problemàtiques i fenòmens col·lectius, sovint d'origen global i distants, que cal abordar també de forma comunitària.
L'acció professional és identificar totes les variables que conflueixen en una realitat i modificar-les posteriorment per generar canvis.	No és possible el control total de les variables que conflueixen en una realitat: algunes s'identifiquen i es controlen, d'altres s'identifiquen però no es controlen i, òbviament, algunes no s'identifiquen ni es controlen.
Tot problema té una solució. L'acció professional és reparar o solucionar els elements que generen el problema a partir del control de les variables.	No sempre hi haurà solució per a determinades situacions complexes. Potser hi ha canvi, millora, progrés, però no necessàriament solució. L'acció socioeducativa resta desbordada per les causes generadores del conflicte.
Eliminar les causes aparents o tangibles que generen un conflicte fa que aquest desaparegui.	Eliminar les causes generadores no elimina necessàriament els efectes que l'exposició a una situació crítica hagi pogut tenir sobre les persones afectades.
Les propostes o solucions s'apliquen de manera estandarditzada. Les problemàtiques poden ser aparentment diferents, però el problema de fons sempre és el mateix. Es tracta de disposar d'un bon catàleg de respostes-receptes per a cadascuna.	No hi ha solucions estandarditzades, sinó construccions a mida per a cada cas: les problemàtiques poden ser aparentment similars, però la combinació de variables les fa úniques i singulars. S'hi incorporen elements intangibles propis de la percepció subjectiva de les persones afectades.
L'abordatge de les problemàtiques es construeix des de la mirada de la persona experta i se centra en el poder que li dona el saber i el coneixement.	L'abordatge de les problemàtiques es construeix amb la participació activa de la persona o grup afectat i s'incorpora la percepció subjectiva.
Com que el tot és la suma de les parts, les professions, disciplines i serveis competeixen entre ells per disposar de parcel·les exclusives de treball o recerca (propostes independents que com a màxim s'informen entre elles).	Com que el tot és el resultat de la interacció sistèmica de variables, les professions, disciplines i serveis cooperen de manera interdisciplinària en un procés de construcció en xarxa (propostes interdependents que es construeixen de manera simultània).
L'estructura organitzativa dels entorns de treball és jeràrquica, rígida i en forma d'arbre.	L'estructura organitzativa dels entorns de treball és horitzontal, en forma de xarxes.

En síntesi, es tracta de realitzar els canvis següents en les cultures professionals:

- D'una mirada tecnocràtica a una mirada sistèmica i de complexitat.
- De la multidisciplinarietat a la interdisciplinarietat.
- De les estructures rígides i arbòries dels serveis, a estructures flexibles de treball en xarxa.
- De la resposta estandarditzada en què el protagonisme el té el servei, a la resposta personalitzada en què el centre és la persona.
- De l'esquema "problema-solució" a la dinàmica de "canvi-progrés".

Abordar aquestes qüestions forma part d'un dels tres reptes de futur per a l'educació social, és a dir, aprofundir en la consolidació de la identitat professional, consolidar la construcció d'una perspectiva ètica àmplia i efectiva i desenvolupar processos tècnics des de paràmetres de complexitat (Vilar, 2018).

Són tres reptes que es retroalimenten. En la mesura que els escenaris són canviant i complexos, més enllà d'aprendre a treballar-hi, que és el que hem exposat en aquest article, suposa definir una identitat sòlida que no perdi de vista la seva essència i sentit davant les contradiccions de l'entorn social i professional. Alhora, requereix disposar d'un sistema de valors sòlid i clar per a la promoció dels drets fonamentals de les persones des d'on construir els marcs jurídics, pensar els fonaments teòrics i dissenyar les accions professionals.

Jesús Vilar Martín
Professor de la Facultat d'Educació Social i Treball Social
Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull
Secretari general – URL
jvilar@peretarres.org

Gisela Riberas Bargalló
Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social
Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull
griberas@peretarres.org

Bibliografia

Alhadeff-Jones, M. (2008). *Trois Générations de Théories de la Complexité: Nuances et Ambiguités*.

<http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/0805michel>.

Bertalanffy, L. V. (1974). *Robots, hombres y mente*. Guadarrama.

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura económica.

Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós

Caride, J. A. (2003). Teories, models i paradigmes en Pedagogia-Educació Social. Dins: Planella, J; Vilar, J. (coords). *L'educació Social: projectes, perspectives i camins*, p. 47-72. Pleniluni.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Gedisa.

De Sousa, B. (2018). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Revista Red bioética*. Unesco. <https://redbioetica.com.ar/pensamiento-abismal/>

Díaz, J. i Civis, M. (2011). Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, núm. 23 (3), 415-429. Fundación Infancia y Aprendizaje

Elliot, J. (1989). *Práctica, recerca i teoria en educació*. Eumo Editorial.

Gimeno S. J. (1987). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Kemmis, S.; Mc. Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. P.P.U.

Martínez, M. (1987). Dimensiones adaptativas y proyectivas de los sistemas. Dins: A. Castillejo, J. L.; Colom, A. *Pedagogía sistémica*, p. 221-236. Ceac.

Morin, E. (2006). *El método. Vol. 6. Ética*. Cátedra.

Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Peñalver, C. (1987). Las explicaciones sistémicas: una aproximación a la epistemología sistémica. Dins: Castillejo, J. L.; Colom, A. *Pedagogía sistémica*, p. 45-63. Ceac.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Puig, J. (1986). *Teoría de la educación*. P.P.U.

Riberas, G. i Vilar, J.; (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 129-142.

<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/177>

Sáez, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. Dins: Petrus, A. *Pedagogía social*, p. 40-67. Ariel.

Sanvisens, A. (1984). *Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación*. Dins: *Introducción a la Pedagogía General*. Diversos autors. Barcanova.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Stenhouse, L. (1987a). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (1987b). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas*. Labor Universitaria.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Editorial UOC.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20, p. 266-277. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vilar, J.; Riberas, G. i Rosa, G. (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. *Revista Lugares d'Educação* v. 4, núm. 9, 132-149. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/18906>
- Vilar, J. (2018). Elements de reflexió per al proper futur de l'educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362>

1 Innerarity, D. (2015). Todos somos de letras: consecuencias del giro hermenéutico sobre la articulación de los saberes. Dins: Bilbeny, N. i Guàrdia, J. *Humanidades e investigación científica*. UBe.
