

## Resumen

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.

## L'acció socioeducativa des de la complexitat. Desafiaments i propostes

*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 cartesià, 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.

## 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.

## Cómo citar este artículo:

Vilar Martín, J. y Riberas Bargalló, G. (2022). La acción socioeducativa desde la complejidad. Desafíos y propuestas. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 82, p. 110-134.

▲ *Si nuestro conocimiento del mundo se alcanza en medio de un conjunto de mediaciones culturales y la verdad es una experiencia interpretativa, carecerán de legitimación epistemológica todas aquellas concepciones del conocimiento que han sido seducidas por la neutralidad, la exactitud, la distinción absoluta entre el sujeto y el objeto o la visión mecánica del significado.<sup>1</sup>*

## Introducción

La acción socioeducativa es el resultado de integrar cuatro grandes perspectivas que se retroalimentan entre ellas: unos principios y valores que representan los compromisos morales que se adquieren con la sociedad y las personas atendidas (perspectiva ética); un marco jurídico y unos procedimientos administrativos que regulan la actividad (perspectiva legal); un marco teórico y epistemológico desde el que se interpretan los fenómenos de la realidad (perspectiva científica) y una cultura profesional que concreta una forma de actuación técnica coherente con los supuestos teóricos desde los que se explica la realidad (perspectiva técnica).

La perspectiva ética es fundamental porque atraviesa las demás: los principios y valores son el prisma ideológico desde el que se lee la realidad. Estos condicionan el marco regulador legal y jurídico, así como algunos de los elementos que fundamentan los fenómenos a estudiar y, finalmente, determinan las técnicas y las estrategias que concretan la acción.

En este artículo vamos a poner el énfasis en la relación que se establece entre las dos últimas perspectivas, esto es, la científica, como marco de fundamentación teórico y epistemológico, y la técnica, que construye una cultura profesional desde la que se elaboran las estrategias y las acciones específicas de trabajo, en coherencia con los supuestos epistemológicos.

La acción socioeducativa es el resultado de integrar cuatro grandes perspectivas: unos principios y valores, un marco jurídico y unos procedimientos administrativos, un marco teórico y epistemológico y una cultura profesional

## La cuestión de los paradigmas

El debate y las propuestas sobre los modelos epistemológicos en educación es un terreno inagotable. En este caso, y asumiendo el hecho de caer en una simplificación, vamos a partir de la idea que habitualmente predominan dos grandes posiciones epistemológicas a la hora de entender la realidad y planear las acciones posteriores (Sáez, 1997; Caride, 2003 y 2005).

Un planteamiento descriptivo inspirado en el positivismo, de naturaleza cartesiana y mecanicista, que plantea la realidad como el resultado de la suma de sus componentes, que se pueden explicar de manera descriptiva porque existen en sí mismos.

Un planteamiento interpretativo de carácter crítico que se inspira en la fenomenología, la hermenéutica, el pensamiento sistémico y las teorías de la complejidad, que considera la realidad como el resultado de la interacción de elementos y a la que damos una interpretación a través del lenguaje.

De cada uno de estos enfoques se deriva una cultura profesional o forma de entender el trabajo, a la vez que un tipo de formación técnica para trasladar a la acción profesional los supuestos epistemológicos y, finalmente, una tipología de profesional con unas formas específicas de hacer, de sentir y de actuar:

- Una cultura tecnocrática basada en la racionalidad técnica, que da como resultado una profesionalidad actuadora-aplicacionista.
- Una cultura reflexiva-investigadora basada en la racionalidad científica, que da como resultado una profesionalidad reflexiva-creadora.

De la racionalidad técnica a la racionalidad científica		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura descriptiva de la realidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura interpretativa de la realidad</li> </ul>
<b>Fundamento epistemológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivismo</li> <li>• Pensamiento cartesiano</li> <li>• Mecanicismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hermenéutica</li> <li>• Fenomenología</li> <li>• Pensamiento sistémico</li> <li>• Teorías de la complejidad</li> </ul>
<b>Cultura profesional y formación recibida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura tecnocrática</li> <li>• Racionalidad técnica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura reflexiva-investigadora</li> <li>• Racionalidad científica</li> </ul>
<b>Tipología de profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionalidad actuadora-aplicacionista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionalidad reflexiva-creadora</li> </ul>

Ubicarse en una perspectiva interpretativa supone romper con los moldes rígidos de las clasificaciones sobre modelos epistemológicos

En todo caso, y antes de seguir avanzando, vale la pena aclarar que desde nuestro punto de vista ubicarse en una perspectiva interpretativa, fenomenológica y de complejidad ya supone romper con los moldes rígidos de las clasificaciones sobre modelos epistemológicos, que tienden inevitablemente al reduccionismo (Úcar, 2016). Esta perspectiva se abre al mundo desde la creatividad y desde la construcción de conocimiento a partir de una mirada transversal y holística, o una *ecología de los saberes*, como indica De Sousa (2018), que no sólo es de carácter interpretativo, sino que también incorpora una evidente perspectiva crítica.

Desde hace años estamos asistiendo a una significativa transformación en la forma de mirar y de interpretar la realidad, en la manera de definir un problema y de construir respuestas para su tratamiento. Se trata de un cambio de paradigma que ha evolucionado desde supuestos positivistas y cartesianos que partían de una idea descriptiva de la realidad y donde las profesiones se interpretan como una tecnología aséptica y reproductora, hacia planteamientos centrados en las teorías de sistemas y de la complejidad basados en la interpretación y donde las profesiones se convierten en agentes de cambio y de transformación (Úcar, 2016).

Se trata de cambios de carácter estructural que afectan no solo a los enfoques teóricos, sino que inciden también en la esencia de las identidades profesionales, en las autoimágenes y especialmente en las culturas de trabajo, elementos que repercuten en la forma de ver a la persona atendida y de diseñar la acción socioeducativa.

Este cambio es relativamente fácil en un plano teórico y epistemológico, pero es mucho más lento en un plano aplicado, en el que las estructuras organizativas y las formas de trabajo pueden condicionar los procesos de cambio. Así, la transición hacia una explicación sistémica y de complejidad de los fenómenos educativos y sociales no siempre está acompañada de un diseño de las acciones coherente con este nuevo enfoque y, en lugar de establecer secuencias de acción desde una cultura reflexiva, estas continúan planteándose desde una cultura tecnocrática. Esto supone una gran contradicción para los equipos y las personas atendidas.

En este artículo, más allá de presentar las posibilidades o limitaciones de estos dos enfoques, vamos a argumentar la necesidad de mantener la coherencia entre el modelo epistemológico (la mirada paradigmática), la tipología de acciones para su abordaje (la cultura profesional) y las actitudes profesionales (la tipología profesional).

La cuestión principal que planteamos es la necesidad de transitar hacia una cultura profesional reflexiva que sea coherente con las explicaciones paradigmáticas centradas en la complejidad y de ser conscientes de los cambios operativos que esto supone.

Partiendo de estos argumentos iniciales, vamos a presentar, en primer lugar, los elementos más significativos del cambio epistemológico que supone ubicarse en las teorías de la complejidad, pero poniendo el énfasis en la forma como éstos deberían influir en la construcción de una cultura profesional y unas estrategias de trabajo coherentes con este planteamiento.

**Es necesario transitar hacia una cultura profesional reflexiva que sea coherente con las explicaciones paradigmáticas centradas en la complejidad**

Para ello, también se van a describir las diferencias más destacables entre la cultura profesional tecnocrática, propia de un modelo cartesiano positivista, y de la cultura reflexiva, propia de un modelo sistémico o de complejidad, así como la manera de situarse en una posición o en la otra condiciona y determina la forma de pensar y de actuar de los equipos profesionales.

## Algunos apuntes sobre complejidad

El mundo actual se caracteriza por el dinamismo y el cambio. Así lo demuestran las aportaciones de las distintas generaciones de teorías de la complejidad que se han ido sucediendo a lo largo del siglo xx (Alhadeff-Jones, M., 2008) y que ponen en crisis las explicaciones positivistas sobre la realidad.

El positivismo parte del supuesto que el todo es el resultado de la suma de todos sus componentes, de manera que se puede controlar la realidad en la medida que se describen e identifican todos los elementos que la configuran, así como las reglas que rigen sus relaciones, que son de carácter causal. Haciendo el símil con una máquina, esto implica que cada uno de los elementos cumple una función y dispone de una posición, siempre la misma, y que su buen funcionamiento asegura el orden del conjunto. En caso de anomalía, la acción profesional de carácter mecánico (de ahí la idea del mecanicismo) consiste en corregir o substituir el elemento que crea dificultades al conjunto para que vuelva a funcionar. Esta explicación cerrada, que parte de una idea de orden cartesiano, es útil para explicar fenómenos sencillos, con elementos tangibles, pero no para dar respuesta a situaciones de incertidumbre.

Como contrapunto a este planteamiento, ya en los años cuarenta, Bertalanffy (1974 y 1976) consideraba imprescindible la reorientación del pensamiento y la visión del mundo resultante de la introducción de la idea de sistema como nuevo paradigma científico, en contraste con el paradigma analítico mecanicista, unidireccionalmente causal, del positivismo clásico.

El mundo ya no se percibe como la suma de variables sino como la interacción entre ellas. Esto abre un nuevo escenario a la hora de interpretar y trabajar sobre la realidad social. Las aportaciones posteriores de Bronfenbrenner sobre los niveles de interacción entre sistemas desde una perspectiva ecológica (1987) o las propuestas sobre pensamiento complejo de Morin (2008), por destacar algunos de los referentes más destacados, han venido a mostrar las limitaciones del pensamiento lineal y simplificador del positivismo, de la orientación cartesiana y de la actuación mecanicista a la hora de entender la realidad y dar respuesta a las necesidades sociales contemporáneas.

Estas aportaciones, diversas entre ellas tanto en sus enfoques teóricos como en su momento de aparición, fueron coincidiendo en algunas preocupaciones clave, como son “el desorden, el caos, la no-linealidad, el no-equilibrio, la

indecibilidad, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto-organización” (Rodríguez, L. y Leónidas, J., 2011, p. 148).

Así, la realidad actual se define con frecuencia bajo el acrónimo de entornos VICA: volátiles, porque las certidumbres tienen una gran caducidad y la realidad cambia constantemente; inciertos, porque no existe un control de las variables ni del entorno que permita predecir los resultados de las interacciones; complejos, porque existe una gran multiplicidad de variables en interacción; ambiguos, porque las variables no están bien definidas.

Pero ¿qué implicaciones técnicas comporta incorporar en la práctica profesional los supuestos de las teorías de la complejidad? A continuación, se describen los elementos críticos a tener en cuenta en el momento de construir una acción.

La realidad actual se define con frecuencia bajo el acrónimo de entornos VICA: volátiles, inciertos, complejos y ambiguos

## Elementos críticos de las teorías de la complejidad en la práctica profesional

- *Multivariabilidad.*

La realidad de los sistemas está constituida por la interacción de variables de diversa amplitud y naturaleza que se dan de forma simultánea. Como indica Bronfenbrenner (1987), estas son de carácter microsistémico (unidades básicas de interacción como la familia, la escuela o las amistades), mesosistémico (la relación que se establece entre los distintos microsistemas en un escenario concreto, como puede ser un barrio), exosistémico (condicionantes indirectos que influyen en las relaciones mesosistémicas, como por ejemplo el lugar de trabajo, las condiciones laborales o las particularidades sociales y vitales del entorno) y macrosistémico (el marco general de carácter global constituido por elementos ecológicos, culturales, sociales, económicos, políticos, sanitarios, etc., que determinan, condicionan o posibilitan las anteriores interacciones).

- *Intangibilidad.*

De las diferentes variables en interacción, no todas son tangibles ni cuantificables. También tienen un peso relevante los elementos no materiales representados en las dimensiones emocional, espiritual, ideológica, cultural, vivencial, ética, estética, entre otras, de la persona y/o grupo con el que se está trabajando.

- *Interacció.*

Las múltiples variables, agentes y escenarios que están en contacto se modifican entre ellos desde el primer momento que entran en relación, de modo que todos los elementos implicados experimentan cambios y son diferentes a cómo eran en un inicio. A su vez, la interacción hace que se genere una nueva realidad con características propias, fenómeno definido como *emergentismo* (Peñalver, 1987).

- *Incertidumbre.*

Los efectos de la acción no dependen sólo de las intenciones del actor sino también de las condiciones propias del medio donde se producen

No es posible saber con exactitud cuál será el resultado de las interacciones ni las características del nuevo elemento que se ha generado. Es decir, no existe control sobre cuál será el resultado final de las interacciones, que está sometido al azar. Como recuerda Morin (2006) en los principios de la ecología de la acción, los efectos de la acción no dependen sólo de las intenciones del actor sino también de las condiciones propias del medio donde se producen, en segundo lugar, los efectos de la acción sólo se pueden considerar a corto plazo, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles; finalmente, a mayor complejidad (esto es, multivariabilidad), menor es la posibilidad de previsión.

- *Ausencia de control.*

Como consecuencia de los anteriores elementos, es razonable entender que en el proceso de interacción hay variables que se identifican y se controlan, muchas se identifican, pero no se controlan y, finalmente, otras no se identifican y, por tanto, no se controlan. En este sentido, los diagnósticos deberían realizarse desde la conciencia de que sólo se están teniendo en cuenta algunas de las muchas variables que entran en interacción y que, incluso estas, en muchos casos no serán controlables.

- *Cambio, movimiento, inestabilidad, provisionalidad.*

La presencia permanente de nuevas variables no previstas en un escenario que siempre es dinámico hace que se esté en un proceso constante de reequilibración para incorporar las novedades, por lo que no puede hablarse de un final cerrado. Por otra parte, tampoco puede volver a la posición previa. Siempre se avanza hacia nuevas realidades que integran las anteriores.

- *Interpretación.*

Los fenómenos analizados siempre tienen una base ideológica, ética y política que determina el significado que se atribuye a los hechos. Técnicamente, los problemas complejos pueden describirse como problemas “mal definidos” o “mal planteados” (Sternberg, 1986). Se trata de situaciones en las que las variables de partida no son objetivamente claras o inequívocas, de manera que la explicación que se construye es una interpretación de la realidad que está determinada por elementos ideológicos y subjetivos. Esto implica la necesidad de partir de acuerdos previos entre todos los participantes en los que se hagan explícitos los principios, valores y posicionamientos ideológicos desde los que se está leyendo la realidad.

- *No solución.*

Los anteriores elementos impiden pensar en soluciones únicas, estandarizadas e inequívocas. Partiendo de la idea de “problema mal definido”, se trata de construir respuestas a medida de cada realidad. Incluso así, tampoco existe la respuesta ideal: existen diversas alternativas, todas ellas con pros y contras, entre las que se escogerá la que técnicamente sea más factible y éticamente respete y tenga en cuenta la dignidad de la persona o personas afectadas.

La idea de solución entendida como respuesta única a un fenómeno concreto, donde las demás alternativas serían directamente errores y realmente aquella cuestión quede solucionada correspondería a lo que Sternberg define como “problema bien definido”, de orientación cartesiana. En este caso, el problema tendría un estado inicial claro con variables de partida bien delimitadas y se podría aplicar una operación concreta y previsible para ese tipo de situaciones que es la que lleva a la “solución”.

Pero como ya se ha indicado anteriormente, la multivariabilidad de elementos en interacción y su constante dinámica de cambio escapa al control del planificador, de manera que en casos de alta complejidad no tiene cabida la idea cerrada de solución. Si acaso, se podrá hablar de cambio, de mejora, de evolución, pero no necesariamente de solución en sentido estricto. Esta es una cuestión central que determina el posicionamiento de los equipos profesionales frente a las problemáticas que abordan en su actividad cotidiana.

En casos de alta complejidad no tiene cabida la idea cerrada de solución

## Sobre la construcción de la autoimagen y la identidad profesional

Una vez presentados los elementos críticos de las teorías sistémicas y de la complejidad, vamos a analizar la correspondencia que se establece con la cultura profesional y las autoimágenes, esto es, de qué manera un equipo profesional entiende su tarea y construye propuestas de acción.

La idea de partida es que el profesional va construyendo a lo largo de los años un filtro desde el que se plantea las incertidumbres de su actividad, lee la realidad, la interpreta y trabaja sobre ella. Este filtro es una construcción compleja que resulta de la interacción de los siguientes elementos:

- La formación inicial.
- La formación permanente, en el caso que se produzca.
- La experiencia que se deriva de la práctica profesional.
- La naturaleza de los encargos que se reciben en forma de leyes y/o políticas específicas.
- La evolución histórica de esa actividad.
- La percepción social que se genera en el contexto concreto donde se desarrolla la actividad.
- La percepción de la opinión pública en general sobre la profesión y sobre las problemáticas que aborda.

La construcción de la identidad y de la autoimagen es el resultado de un lento y laborioso proceso que frecuentemente se produce de manera implícita e inconsciente.

La cuestión es que con frecuencia esta autoimagen no se percibe como tal ni necesariamente hay conciencia de tenerla o de estar en una posición frente a la cual pueda haber otras alternativas posibles. Simplemente se mira, y sólo se empieza a cuestionar esa forma de interpretar la realidad cuando aparecen dificultades cotidianas que ponen de manifiesto la posible poca utilidad de algunas estrategias de trabajo o cuando el contacto con otras formas de pensar llevan a cuestionar los supuestos en los que se basa la acción.

Puede ser que en ese momento concreto el profesional comprenda que la forma como mira la realidad es una de las muchas posibles y que pueden existir otras alternativas, pero para que eso ocurra debe tener un cierto sentido autocrítico y una mínima capacidad de obertura a la novedad, lo que, además de indicarnos competencias de carácter metacognitivo, nos lleva nuevamente al terreno de las actitudes, básicamente a la predisposición para aceptar y convivir con la subjetividad interpretativa.

El proceso de cambio de las autoimágenes profesionales es lento y laborioso porque supone ir substituyendo toda una estructura de referentes teóricos, filosóficos y tecnológicos que en un tiempo específico tuvieron validez, pero, ante todo, supone tomar consciencia de las limitaciones o déficits de esas estructuras antes de plantear la necesidad de buscar nuevas fórmulas.

En el caso de las profesiones socioeducativas, la cosa se complica un poco más porque se trata de actividades el proceso de profesionalización de las cuales ha supuesto una confluencia e integración de diversas tradiciones teóricas e ideológicas. La educación social ejemplifica de manera clara esta idea. La construcción de la identidad y la estructura de la profesión es el resultado de un proceso inductivo de confluencia de tradiciones diversas hacia una estructura superior, la profesión, que implica renunciar a los elementos de referencia para construir una estructura nueva que integra las anteriores (Vilar, 2013).

Los cambios en las culturas profesionales implican inevitablemente la reformulación de significados a través de procesos discursivos de construcción conjunta. Por ello es conveniente que esta reflexión se plantee de forma explícita y formalizada como un ejercicio de metaanálisis, en la medida que la autoimagen es determinante para entender cómo el profesional construye los supuestos implícitos desde los que hace su particular lectura de la realidad y percibe e interpreta diversos elementos como pueden ser su propio rol, la idea de éxito, la idea de fracaso, la idea de problema, la forma de conceptualizarlo, la idea de solución y el método para llegar a ella, la idea de colaboración o la idea de formación permanente. Al tratarse, en definitiva, de una atribución de significados.

De manera ideal, estos procesos discursivos se producen en tres ejes simultáneos. En primer lugar, dentro de la propia actividad profesional, en el momento que incorpora los cambios que se producen en las disciplinas que le sirven de fundamento. En segundo lugar, entre profesiones que se encuentran trabajando sobre las mismas problemáticas y que tienen la misión de desarrollar una determinada política socioeducativa. En tercer lugar, dentro de cada uno de los equipos interprofesionales específicos que construyen acciones concretas en el territorio.

Es conveniente que estos tres ejes (una profesión concreta, el debate entre profesiones, el debate entre equipos en un territorio concreto) se construyan internamente y entre ellos de manera simultánea y informada. De lo contrario, pueden producirse importantes dificultades al atribuir significados distintos a los mismos significantes, ya sea dentro de la misma profesión, entre profesiones o incluso entre profesionales de un mismo servicio o que trabajan sobre un mismo caso.

El proceso de cambio de las autoimágenes profesionales supone ir substituyendo toda una estructura de referentes teóricos, filosóficos y tecnológicos

Los cambios en las culturas profesionales implican inevitablemente la reformulación de significados a través de procesos discursivos de construcción conjunta

En estos casos, la convivencia cotidiana de autoimágenes que provienen de culturas profesionales con supuestos distintos hace que se produzcan contradicciones o usos diversificados de los mismos significantes, además de los múltiples problemas en la concreción de propuestas de trabajo.

En este sentido, no ayuda la tendencia a utilizar significantes de carácter metafórico que permiten una amplia interpretación. Aunque es una solución aparentemente útil, la consecuencia es que aumenta o mantiene la fragilidad de las estructuras porque tienden a ser vacías si no hay una discusión profunda sobre los elementos teóricos que la constituyen y permiten construir significados compartidos. Algunos ejemplos pueden ser “acompañamiento”, “aprender a aprender”, “pensar el pensar” o similares, que cuando no están acompañados de una sólida construcción teórica que permita atribuir significados compartidos a cada una de estas expresiones, se convierten en conceptos vacíos que distorsionan y frenan el proceso de consolidación de las estructuras de conocimiento de las disciplinas que las utilizan.

## **Del fundamento epistemológico a la acción profesional. Las culturas profesionales**

Una vez presentada la cuestión de las autoimágenes, a continuación, se describen las dos grandes culturas profesionales que representan las autoimágenes predominantes en la actualidad. Nuevamente, asumimos que se presentan de forma esquemática y que podríamos identificar distintas combinaciones entre ambas. En todo caso, nos interesa destacar los elementos más relevantes de cada una para ilustrar la correlación con los fundamentos epistemológicos y, a la vez, las posibles limitaciones y contradicciones de cada una de ellas.

Podemos hablar de dos formas genéricas de cultura profesional: una cultura profesional tecnocrática y una cultura reflexiva-investigadora

Básicamente podemos hablar de dos formas genéricas de cultura profesional que son determinantes en el proceso de construcción de la identidad: en primer lugar, una cultura profesional tecnocrática, que descansa plenamente en una estructura descriptiva, cartesiana y mecanicista de la realidad y, en segundo lugar, una cultura reflexiva-investigadora, que descansa en una estructura interpretativa, sistémica y compleja de la realidad (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997; Caride, 2003; Úcar, 2006). Estos paradigmas se corresponden a su vez con dos grandes formas de entender la idea de profesión como son la profesionalidad restringida y la profesionalidad ampliada (Imbernon, 1994; Stenhouse, 1987a, 1987b). De cada una de ellas analizaremos sus fundamentos, los supuestos de partida, la forma de estructurar el conocimiento y las formas que adoptan sus estructuras organizativas. En un último apartado se describirán los perfiles profesionales que se derivan, estos es, el perfil actor-aplicacionista y el perfil reflexivo-creador.

## La cultura tecnocrática, la racionalidad técnica y el planteamiento actuador-aplicacionista

- *Fundamento.*

El modelo tecnocrático parte de una mirada mecanicista y cartesiana de la realidad, entendida como la suma de las partes que la constituyen. Como si de un gran mecano se tratara, presupone que, si se dispone de todas las piezas y se conoce la conexión entre ellas, se puede solucionar cualquier situación problemática. Se pone énfasis en identificar los elementos externos, que son los que determinan que se produzca una determinada situación o comportamiento. Para ello, la realidad se define desde la perspectiva de los problemas “bien definidos”, idea que se ha presentado anteriormente.

Esta perspectiva fragmentada de la realidad se traduce en el terreno de la actividad profesional en una cultura actuadora-aplicacionista.

- *Supuestos de partida.*

El supuesto o ideal de esta perspectiva consiste en dominar las habilidades y competencias tecnológicas que permiten aplicar respuestas específicas de carácter resolutivo para cada uno de los problemas que pueden aparecer en los distintos escenarios de trabajo. En este caso, el buen profesional es aquel que domina un método y es capaz de encontrar soluciones, de manera que el éxito se entiende como “solución definitiva” de carácter finalista, dentro de un razonamiento en el que cada problema tiene su solución. Desde esta perspectiva, ser un buen profesional consiste en ser un buen “solucionador”. Se trata de un trabajo marcadamente individual que necesita acotar los diferentes espacios de intervención, de forma que cada profesional o servicio tenga bien identificadas las destrezas y estrategias predeterminadas que utilizará para resolver las distintas situaciones que se le vayan presentando. En este sentido, la formación se entiende como la capacitación “total” del profesional para aplicar sus conocimientos en las diferentes situaciones que pueda encontrarse y la formación permanente se interpreta como una actualización de lo que ya sabe o la incorporación de las novedades concretas que vayan apareciendo, pero que se suman a un cuerpo central de conocimiento monolítico, construido inicialmente, sin llegar a modificarlo en su esencia.

Desde esta perspectiva, ser un buen profesional consiste en ser un buen “solucionador”

Se trata de un modelo centrado en la lógica de los servicios en el que la persona atendida se ajusta a aquellas prestaciones o atenciones que está previsto que el sistema puede ofrecerle y que aplican de forma estandarizada y homogeneizadora para toda la población. En este caso, sus derechos quedan concretados y circunscritos a una *cartera de servicios*, frecuentemente de carácter tangible. En este sentido, el profesional tiene el deber técnico y ético de solucionar el problema siempre que lo que se le plantee como problema esté previsto en esta cartera. Es decir, tiene una marcada tendencia kantiana

en el sentido que el deber moral pone el énfasis en el cumplimiento de los principios y normas. Todo aquello que salga de lo previsto o no se ajuste a los criterios preestablecidos para su tratamiento no formará parte de las responsabilidades profesionales.

- *Estructuración del conocimiento.*

Esta cultura profesional separa muy claramente el sujeto que crea el conocimiento, de quién lo organiza y de quién lo aplica o lo utiliza

Esta cultura profesional separa muy claramente el sujeto que crea el conocimiento, de quién lo organiza y de quién lo aplica o lo utiliza, en una circulación vertical de la información de carácter deductivo. Esta organización dispone que al final de la secuencia se encuentre un profesional actuador de carácter resolutivo que se convierte en un auxiliar de quien piensa (el experto) y de quien diseña las intervenciones (el técnico). Para que esto sea posible, el encargo se traduce en tareas atomizadas muy mecánicas, claramente protocolizadas. Esta concreción da una aparente seguridad al profesional y a la vez un tono de orden y claridad a la estructura, pero al ser una lógica que se aplica a situaciones altamente dinámicas y cambiantes, su fragilidad es muy alta porque con demasiada frecuencia se producen desajustes entre la realidad y la estructura que se ha creado para tratarla.

Esta situación se puede ver agravada por el hecho que esta conceptualización del profesional ha eliminado buena parte de su sentido creativo porque su función es aplicar lo que está previsto en forma de protocolos estandarizados. Así pues, en las situaciones donde se producen novedades inesperadas (que suelen ser frecuentes) fácilmente se encuentra en falso porque no dispone de estrategias para abordarlas ni creatividad para construir alternativas o adaptaciones de las secuencias que debe seguir. Es decir, se mueve con comodidad entre las instrucciones, directrices, protocolos y circuitos preestablecidos, pero pierde toda su seguridad cuando ha de tomar decisiones que no encajan en lo que establecen esos protocolos. Además, en el caso que aparezca la creatividad, acostumbrará a ser desde una perspectiva muy limitada a la situación concreta en la que se haya (profesionalidad restringida), sin una perspectiva transversal más amplia que le permita situarse de forma más objetiva, lo que a menudo conlleva estar poniendo esfuerzos en aspectos anecdóticos de escasa relevancia, incluso poco substanciales, al no haber identificado de forma adecuada los elementos esenciales en los que realmente hay que poner el énfasis.

- *Estructura organizativa.*

A menudo se trata de propuestas independientes que se ignoran entre ellas

La fragmentación de los servicios hace que a menudo se trate de propuestas independientes que se ignoran entre ellas (ya sean profesionales concretos o servicios) porque parten de la idea implícita que “alguien” que está en un nivel superior ha previsto la complementariedad de las acciones que se están desarrollando y tiene la capacidad y la potestad de redefinir el diseño de la

estructura si se detecta alguna disfunción en el sistema. En el mejor de los casos, y ante la evidencia de duplicidades, interferencias entre profesionales o servicios o atribución de significados diferentes a los mismos significantes, se puede hablar de “coordinación”, entendiéndola como una situación donde diversas propuestas independientes se informan y se dan a conocer entre ellas (multidisciplinariedad). A partir de aquí y si hay una cierta sintonía, puede ser que se eviten esos solapamientos y duplicidades o que se acuerde un repartimiento de actuaciones, pero nada asegura que eso llegue a ocurrir ni que realmente haya un proceso de construcción conjunta. En este caso, se crea una primera estructura, que básicamente es un mapa de servicios con forma de árbol, pero no de red (Vilar, 2008).

## La cultura reflexiva, la racionalidad científica y el planteamiento reflexivo-creador

- *Fundamento.*

El planteamiento reflexivo-creador parte de una mirada sistémica y compleja de la realidad. Se trata de una concepción que necesita tener muy presente la globalidad de los fenómenos, que son el resultado de las interacciones que se dan entre los diferentes elementos que la configuran. Ya no se trata de una mirada causal y lineal, sino de llegar a entender que la interacción de los elementos que entran en contacto en cada escenario da como resultado una nueva realidad compleja con propiedades singulares, distintas y no reductibles a los elementos que la constituyen. Es decir, se produce el *emergentismo* de unas nuevas propiedades y características (Peñalver, 1987) y su comprensión implica pasar de la mirada lineal, entendida como suma, a la mirada desde la complejidad, entendida como interacción.

La interacción de los elementos que entran en contacto en cada escenario da como resultado una nueva realidad compleja con propiedades singulares

Ahora las situaciones son interpretables y deben leerse desde la perspectiva de los “problemas mal definidos”. En este caso, se puede afirmar que la mejor respuesta es la que un equipo es capaz de construir dentro de sus posibilidades, dentro de unos parámetros determinados por criterios técnicos y éticos de buena práctica. En un contexto de esta naturaleza, el dinamismo y el cambio forman parte de las reglas de juego, por lo que se acepta la provisionalidad de las distintas decisiones que se toman o de las estrategias que se utilizan y se pone el énfasis en el aprendizaje que el profesional y su equipo hacen en tanto que sistema inteligente para afrontar situaciones novedosas. De la misma forma que la realidad avanza en un proceso de equilibrio-desequilibrio, los profesionales hacen un proceso paralelo de crecimiento y mejora de su complejidad. Desde esta perspectiva, la formación básica se entiende como un proceso de capacitación estructural abierto que se irá completando y reconstruyendo a medida que la experiencia y el conocimiento que se genere en ella vayan incorporándose a la estructura del profesional. El propio trabajo de investigación ante la novedad ya es en sí

El propio trabajo de investigación ante la novedad ya es en sí una estrategia de formación permanente centrada en problemas

una estrategia de formación permanente centrada en problemas, que puede ser complementada por aportaciones de conocimiento que permitan reestructurar el sistema en su totalidad.

- *Supuestos de partida.*

En este escenario, el supuesto ideal de la actividad profesional es disponer de competencias para elaborar respuestas en un marco de complejidad y cambio. La cuestión no es cómo solucionar un problema en clave finalista (problema-solución) sino cómo crear una respuesta específica y a medida, dentro de unas líneas de trabajo. Lo habitual, pues, es no tener respuesta; lo recurrente será poner en juego el saber de cada una de las personas y/o equipos que participan en un proyecto para construir conjuntamente una nueva respuesta. Desde esta perspectiva, ser un buen profesional es tener capacidad creativa para construir estrategias de trabajo ordenadas ante cada una de esas nuevas situaciones que irán apareciendo en el día a día de la profesión.

El supuesto ideal de la actividad profesional es disponer de competencias para elaborar respuestas en un marco de complejidad y cambio

Se trata de un modelo centrado en la necesidad de la persona desde la voluntad de construir respuestas singulares y adaptadas a cada caso concreto, más allá de la existencia de unas prestaciones o servicios preestablecidos y estandarizados. Estos pueden interpretarse como las piezas o los ingredientes a partir de los cuales se elaboran las respuestas a medida.

La finalidad es promover y respetar los derechos fundamentales de las personas en sus circunstancias particulares, de manera que la acción va más allá de la aplicación mecánica de los protocolos establecidos en una *cartera de servicios*. Esto incluye tener en cuenta elementos intangibles, de manera que el deber técnico y ético del profesional se acerca a las éticas del cuidar, donde el centro es la atención de la persona en su globalidad.

- *Estructuración del conocimiento.*

La estructuración del conocimiento se organiza desde esquemas de investigación. A diferencia del anterior modelo, en este caso se trata de establecer procesos cooperativos de creación entre tres tipologías complementarias de profesionales (personas expertas, servicios técnicos y profesionales que están en contacto directo con las personas que se atienden). Estos tres elementos identifican una situación problemática o novedosa que hay que tratar y la convierten en un objeto de estudio, ya que no hay una solución o respuesta preestablecida. El trabajo conjunto ha de servir para crear conocimiento, organizarlo, aplicarlo y evaluarlo, en una estructura circular de investigación-acción (Stenhouse, 1987a; Kemmis, Mc Taggart, 1988). Ya no se trata de compartimentos cerrados e independientes entre ellos que sólo se ocupan de lo que son capaces de resolver, sino que se convierten en agen-

tes comunicativos que aportan conocimiento en un proceso de construcción conjunta. Así, se supera la idea de coordinación para llegar a un escenario de propuestas interdependientes que se construyen de forma simultánea desde la interdisciplinariedad (Vilar, 2008).

- *Estructura organizativa.*

La estructura organizativa es flexible y permite el establecimiento de múltiples relaciones, en función del tipo de problemática que se esté abordando en cada caso. Esto posibilita formas de trabajo en red, que se basan en la proximidad, transversalidad, horizontalidad, corresponsabilidad, cooperación, proactividad y mirada proyectiva (Díaz y Civis, 2011).

La prioridad es la creación de la mejor respuesta posible para la persona atendida desde un ejercicio de responsabilidad y rigor, por lo que las relaciones se constituyen desde un principio de eficiencia y eficacia, en lugar de ser de carácter jerárquico, como pasaba en el anterior modelo.

Se supera la idea de coordinación para llegar a un escenario de propuestas interdependientes que se construyen de forma simultánea desde la interdisciplinariedad

## Reacciones ante la novedad o situación de crisis

Estas posiciones tan claramente diferenciadas sobre la lectura de la realidad y la forma de entender el trabajo y el ejercicio del rol profesional también tendrán su reflejo en la forma como se gestionan las situaciones inesperadas. A continuación, desarrollaremos los posicionamientos que adoptan las dos culturas profesionales que estamos describiendo ante una situación de cambio, novedad inesperada o crisis.

### El profesional aplicacionista-actuador (cultura tecnocrática)

Como hemos indicado anteriormente, en este modelo el supuesto ideal es disponer de competencias que permitan dominar el método y aplicar soluciones. Frente a esta expectativa, un exceso de distancia entre lo que el profesional es capaz de abordar como problema (porque ya tiene una respuesta preestablecida o criterios cerrados para construirla) y la realidad que tiene delante (ante la que no tiene respuestas) lo pone en una situación de gran desequilibrio, por lo que se genera una importante incomodidad ante la novedad y los hechos no previstos. En una situación así, el objetivo implícito del profesional es volver a la situación previa, donde no existía la dificultad

En este modelo se genera una importante incomodidad ante la novedad y los hechos no previstos

para poder seguir usando criterios prefijados y cerrados que representan la respuesta *correcta* ante aquel fenómeno. En términos cibernéticos, aplica un *feedback* negativo y niega la perturbación (Sanvisens 1984; Martínez, 1986, 1987; Puig, 1986).

Si no puede dar una respuesta ante una situación de crisis, se revisan los circuitos, la estructura de los procesos, los protocolos y la pormenorización de las funciones para identificar qué o quién no está funcionando correctamente, pero sin cuestionar la estrategia de fondo, que sigue siendo fragmentaria.

Suele manifestarse una posición egocéntrica-subjetiva (el profesional considera que no debe cambiar nada, que está bien situado y que las dificultades están generadas por los demás sistemas con los que se relaciona). Ello conlleva la tentación de centrifugar las dificultades, de manera que habitualmente se exigen cambios contextuales y/o una solución externa que venga a resolver la dificultad, antes que plantearse cualquier cambio en su forma de trabajar (Imbernon, 1994).

En el caso que la respuesta que reciba no se corresponda con lo que se espera como solución externa y le plantee cambios en su forma de trabajar, es fácil que manifieste resistencias, cuando no una actitud directamente opuesta o incluso hostil a la persona que pone en duda su estructura de razonamiento.

Este tipo de profesionalidad puede ser letal para las profesiones socioeducativas porque la complejidad del mundo actual necesita profesionales capacitados para la investigación y la creación de conocimiento. Estas otras habilidades son las que habrán de utilizar para actuar de manera eficaz en estos escenarios complejos y para poder gestionar de forma adecuada las dificultades morales de su práctica.

## El profesional reflexivo

Lo desconocido, lo no previsto, se plantea como una nueva oportunidad de progreso

Como hemos indicado anteriormente, el supuesto de partida en este modelo es disponer de competencias y conocimientos que permitan construir respuestas a nuevas situaciones desconocidas de cambio. Frente a esta expectativa, la primera reacción ante la novedad es la de plantearla como un reto al que hay que dar respuesta. Lo desconocido, lo no previsto, se plantea como una nueva oportunidad de progreso desde una perspectiva de resolución de problemas. Es evidente que la novedad genera desequilibrio, pero éste se percibe como un reto, no como una amenaza o una dificultad añadida. En términos cibernéticos, en este caso aplica un *feedback* positivo e integra la perturbación (Sanvisens 84; Martínez, 1986; Puig, 1986). Se entiende que las respuestas siempre son provisionales y, de la misma forma que la realidad es cambiante, también debe ser cambiante la forma de abordarla y de dar respuestas.

Por esta razón, ante una situación de crisis, que es el resultado de dinámicas sistémicas, en esta forma de pensamiento se tiene una posición autocrítica-*objetiva* y un grado alto de apertura a generar cambios estructurales y buscar soluciones internas, que no es incompatible con la conveniencia de establecer también cambios externos.

Desde el punto de vista de las actitudes, hay un compromiso explícito en la búsqueda de soluciones y en la creación de criterios de referencia que permitan aprender de la experiencia. El profesional se siente corresponsable y por *ello* trabaja desde la cooperación, la confianza entre profesionales, la complicidad y la implicación en la creación de conocimiento, desde una lógica de circulación horizontal del saber. Ya no se trata de aportar saberes al conjunto de manera mecánica, sino de construir un nuevo conocimiento con el concurso de todos los agentes que participan en aquella situación. Es decir, se pasa de una lógica centrada en la suma de las partes a otra donde el eje es la interacción de los diferentes elementos para generar nuevas respuestas.

## Hacia una nueva cultura profesional

De todo lo expuesto hasta ahora, concluimos que, si la complejidad implica incertidumbre, es necesario un profesional capaz de trabajar en este escenario, donde no hay reglas ni fórmulas cerradas y hay que estar abierto al cambio y a la creación. Ya no es suficiente saber aplicar de manera mecánica estrategias y respuestas cerradas, ni disponer de un conocimiento basado únicamente en la experiencia. Ahora es imprescindible tener competencias y actitudes investigadoras que permitan crear nuevos conocimientos. Se trata de dar el paso de una profesionalidad actuadora-aplicacionista de carácter reproductor, a una profesionalidad reflexiva-creadora de carácter creativo de conocimiento (Riberas y Vilar, 2014; Vilar, Riberas y Rosa, 2014).

Nuestro punto de vista es que la cultura actuadora-aplicacionista es útil cuando se trata de dar respuesta a necesidades materiales y tangibles. Ha funcionado bien dentro de los modelos sociales de control y también de asistencia básica en sus diversas formas, pero no puede dar respuesta a los planteamientos críticos o de promoción de las personas, más propios de estructuras complejas. En este sentido, creemos que las posibilidades de esta perspectiva están agotadas porque la complejidad de los escenarios sociales actuales trasciende sus límites y sus posibilidades de desarrollo, lo que requiere un cambio de cultura profesional hacia una estructura reflexiva-creadora.

Elementos como los descritos anteriormente (imprevisibilidad, novedad, cambio, contradicción, incertidumbre, caducidad, etc.) impactan directamente en la forma de trabajar de los equipos y se produce una importante contradicción cuando las explicaciones son sistémicas pero las respuestas son tecnocráticas.

Ya no es suficiente saber aplicar de manera mecánica estrategias y respuestas cerradas. Ahora es imprescindible tener competencias y actitudes investigadoras que permitan crear nuevos conocimientos. Dar el paso de una profesionalidad actuadora-aplicacionista de carácter reproductor, a una profesionalidad reflexiva-creadora de carácter creativo de conocimiento

## Sobre la previsibilidad

Una particularidad de los equipos entendidos como sistemas que aprenden es su capacidad de anticipar y prever situaciones potencialmente conflictivas

Moverse en terrenos complejos no implica necesariamente estar siempre en una situación de incertidumbre, sin criterios. Más allá de la capacidad de reacción ante la novedad, una particularidad de los equipos entendidos como sistemas que aprenden es su capacidad de anticipar y prever situaciones potencialmente conflictivas que van más allá de las respuestas habituales o rutinarias de la práctica profesional.

El grado de previsibilidad y de anticipación sobre las situaciones y los resultados está estrechamente relacionado con la capacidad creativa del agente educativo sobre los objetivos que pretende lograr, así como la capacidad analítica sobre su experiencia y la habilidad para elaborar esta experiencia y usarla en actuaciones posteriores. Los sistemas tienen estrategias de optimización y equilibración frente a la novedad que se concretan en respuestas adaptativas, proyectivas e introyectivas (Martínez, 1986; Puig, 1986; Peñalver, 1987; Sanvisens, 1984 y 1987).

Los equipos que funcionan con mecanismos básicamente adaptativos son aquellos claramente actuadores, con un nivel de anticipación muy bajo, de manera que funcionan con estrategias reactivas ante los fenómenos, ya sea incorporando las perturbaciones y la novedad (*feedback* positivo) o negándola al no poder asumir el desequilibrio que supone aquella novedad (*feedback* negativo). En este caso, difícilmente puede dar respuesta a situaciones complejas. Además, están expuestos a padecer un mayor estrés que puede manifestarse de formas diversas (malestar moral producido por las contradicciones internas de carácter valorativo, tensión interpersonal, bloqueo y/o negación de la novedad o problematización de la persona a quien se debería estar dando soporte).

Los equipos que utilizan sistemas de optimización proyectivos son aquellos que tienen capacidad de anticipación y de previsión porque aprovechan la experiencia acumulada y elaborada, creándose un espacio propio. En este caso, aplican un *feedback* anticipatorio. Contra más amplia sea la experiencia elaborada, mayor será la capacidad de previsión. En este caso, el nivel de estrés se reduce en la medida que pueden preverse situaciones de potencial dificultad en cualquiera de los distintos órdenes de la acción profesional, ya sea de fundamentación teórica, de carácter técnico o de posicionamiento ético. Ahora bien, este tipo de optimización pasa necesariamente por haber tenido experiencias previas, a menudo no previstas y resueltas de forma reactiva. Así, la posibilidad de llegar a ser proyectivos dependerá de la existencia de unas condiciones que realmente permitan elaborar y aprender de la experiencia (por ejemplo, mediante supervisiones de trabajo o espacios de reflexión ética). Si estos espacios no se contemplan en la organización, difícilmente se puede entrar en esta estrategia proyectiva.

Finalmente, los equipos que utilizan sistemas de optimización introyectivos son aquellos que disponen de tiempo y de medios para hacer ejercicios de metacognición para establecer patrones propios y aumentar el nivel de conciencia sobre su forma de actuar. Esta conciencia permite hacer simulaciones y anticipaciones sobre las consecuencias de sus actuaciones, incluso sin haber tenido experiencias previas de las situaciones potencialmente conflictivas, por lo que pueden ser más previsores, realistas y eficaces en las realizaciones socioeducativas (Martínez, 1987; Puig, 1986).

Así pues, la previsibilidad depende de la capacidad proyectiva e introyectiva del sistema. Conviene recordar que tanto el profesional como la estructura o equipo del que éste forma parte son sistemas abiertos que están en permanente interacción con el entorno y pueden aprender porque intercambian información, la procesan y la organizan, ganando así en riqueza y complejidad.

Mientras que una perspectiva tecnocrática basada en la lógica mecanicista incapacita al profesional para trabajar de forma fluida en un escenario de complejidad y cambio como el actual, una perspectiva reflexiva e investigadora lo habilita para plantearse un trabajo cambiante de carácter cooperativo. En definitiva, se trata de un cambio substancial que implica pasar de ser un solucionador de problemas a un creador de conocimiento.

En todo caso, también hay que ser conscientes de las limitaciones en la previsibilidad. Como indica Morin (2008), en los *principios de la ecología de la acción*, los efectos de una actividad no dependen sólo de las intenciones del actor sino también de las condiciones propias del medio donde se producen; en segundo lugar, los efectos de la acción sólo se pueden considerar a corto plazo, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles; finalmente, a mayor complejidad, menor control y previsibilidad ya que la combinación de variables nos sitúa en un escenario de incertidumbre y de contradicción.

A partir de los argumentos que se han ido exponiendo en las páginas anteriores, podemos afirmar que el nuevo reto ha sido y sigue siendo aprender a trabajar sobre la realidad desde un punto de vista más amplio en el que el estudio de cada problema se plantee como una investigación y, sobre todo, como un acto de creatividad. Autores como Schön (1998), Elliot (1989) o Stenhouse (1987), han insistido en la perspectiva crítica, reflexiva y/o investigadora, respectivamente, a la hora de pensar en la persona que trabaja en situaciones de complejidad. En este tipo de escenarios, tan importante es lo que cada profesional es capaz de solucionar individualmente aplicando una estrategia como, sobre todo, lo que puede llegar a construir con los demás, aportando su saber, ante retos donde aparentemente no hay una respuesta clara. Así pues, es imprescindible incorporar competencias que realmente aseguren que se trabaja de forma colaborativa, se supera el individualismo, se valora la relación con la comunidad, se cuida y promociona el trabajo de equipo o se asume como un requerimiento fundamental la formación permanente en términos de investigación (Perrenoud, 2004).

Tan importante es lo que cada profesional es capaz de solucionar individualmente aplicando una estrategia como lo que puede llegar a construir con los demás

La complejidad exige inevitablemente definir el compromiso ético con unos principios y valores que se ponen en práctica en el trato con las personas

Por otra parte, todo este conjunto de destrezas, habilidades y competencias ha de estar enmarcado por aquellas actitudes que reconozcan la dimensión subjetiva y valorativa tanto del profesional cómo de las personas a quienes se atiende. Esta forma de entender y mirar la realidad no requiere solamente una redefinición cognitiva de los parámetros epistemológicos para construir conocimiento y las correspondientes operaciones o estrategias técnicas que de ellos se derivan. La perspectiva de la complejidad también apunta directamente a la consciencia sobre los valores. Desarrollar estrategias técnicas que pongan el énfasis en la atención, el cuidado y la promoción de los derechos fundamentales de las personas atendidas supone haber incorporado la dimensión valorativa. La ética siempre implica complejidad, por la ausencia de soluciones únicas y cerradas. De la misma forma, la complejidad exige inevitablemente definir el compromiso ético con unos principios y valores que se ponen en práctica en el trato con las personas.

Así, la construcción de conocimiento requiere de valores y principios como la cooperación, la confianza, la complicidad y reciprocidad entre los agentes, el sentido autocrítico, la voluntad creadora o el compromiso moral, y se traducen en virtudes profesionales como la paciencia, la tolerancia, la voluntad de diálogo, la comprensión, el autocontrol o la renuncia, elementos centrales en el respeto a la singularidad de cada persona en el desarrollo de propuestas que buscan su bienestar.

## Síntesis final

Como se indicó al inicio de este trabajo, el objetivo que nos hemos planteado ha sido mostrar las posibles incongruencias que se producen cuando se describe la realidad desde parámetros de complejidad, pero se actúa desde una perspectiva cartesiana. Para ello, hemos descrito los principales elementos de la idea de complejidad, las particularidades de dos culturas profesionales y sus respectivas representaciones en la práctica profesional. Para acabar, mostramos de forma gráfica las diferencias en la acción cuando se mira la realidad desde una perspectiva tecnocrática y cuando se mira desde una perspectiva reflexiva.

Posicionamiento ante la realidad y las formas de tratamiento de las problemáticas emergentes	
Perspectiva cartesiana, mecanicista, de carácter tecnocrático	Perspectiva compleja, sistémica, de carácter reflexivo
Los conflictos o problemáticas que se abordan se perciben de manera local, concreta e independiente desde una perspectiva de "persona-problema". Se circunscriben a una mirada cerrada.	Los conflictos se perciben como consecuencia de problemáticas y fenómenos colectivos, a menudo de origen global y distantes, que se han de abordar también de forma comunitaria.

La acción profesional consiste en identificar todas las variables que confluyen en una realidad y modificarlas posteriormente para generar cambios.	No es posible el control total de las variables que confluyen en una realidad: algunas se identifican y se controlan, otras se identifican, pero no se controlan y, obviamente, algunas no se identifican ni se controlan.
Todo problema tiene una solución. La acción profesional consiste en reparar o solucionar los elementos que generan el problema a partir del control de las variables.	No siempre va a haber solución para determinadas situaciones complejas. Si acaso, cambio, mejora, progreso, pero no necesariamente solución. La acción socioeducativa queda desbordada por las causas generadoras del conflicto.
Eliminar las causas aparentes o tangibles que generan un conflicto hace que este desaparezca.	Eliminar las causas generadoras no necesariamente elimina los efectos que la exposición a una situación crítica haya podido tener sobre las personas afectadas.
Las propuestas o soluciones se aplican de forma estandarizada. Las problemáticas pueden ser aparentemente distintas pero el problema de fondo siempre es el mismo. Se trata de disponer de un buen catálogo de respuestas-recetas para cada una de ellas.	No hay soluciones estandarizadas, sino construcciones a medida para cada caso: las problemáticas pueden ser aparentemente similares pero la combinación de variables las hace únicas y singulares. Se incorporan elementos intangibles propios de la percepción subjetiva de las personas afectadas.
El abordaje de las problemáticas se construye desde la mirada de la persona experta y se centra en el poder que le da su saber y su conocimiento.	El abordaje de las problemáticas se construye con la participación activa de la persona o grupo afectado y se incorpora su percepción subjetiva.
Como el todo es la suma de las partes, las profesiones, disciplinas y servicios compiten entre ellos para disponer de parcelas exclusivas de trabajo o investigación (propuestas independientes que como máximo se informan entre ellas).	Como el todo es el resultado de la interacción sistémica de variables, las profesiones, disciplinas y servicios cooperan de manera interdisciplinaria en un proceso de construcción en red (propuestas interdependientes que se construyen de manera simultánea).
La estructura organizativa de los entornos de trabajo es jerárquica, rígida y en forma de árbol.	La estructura organizativa de los entornos de trabajo es horizontal, en forma de redes.

En síntesis, se trata de realizar los siguientes cambios en las culturas profesionales:

- De una mirada tecnocrática a una mirada sistémica y de complejidad.
- De la multidisciplinarietàad a la interdisciplinarietàad.
- De las estructuras rígidas y arbóreas de los servicios, a estructuras flexibles de trabajo en red.
- De la respuesta estandarizada en la que el protagonismo lo tiene el servicio, a la respuesta personalizada en la que el centro es la persona.
- Del esquema “problema-solución” a la dinámica de “cambio-progreso”.

Abordar estas cuestiones forma parte de uno de los tres retos de futuro para la educación social, esto es, profundizar en el afianzamiento de la identidad profesional, consolidar la construcción de una perspectiva ética amplia y efectiva y desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad (Vilar, 2018).

Son tres retos que se retroalimentan. En la medida que los escenarios son cambiantes y complejos, más allá de aprender a trabajar en ellos, que es lo que hemos expuesto en este artículo, supone definir una identidad sólida que no pierda de vista su esencia y su sentido frente a las contradicciones del entorno social y profesional. A la vez, requiere disponer de un sistema de valores sólido y claro para la promoción de los derechos fundamentales de las personas desde el que construir los marcos jurídicos, pensar los fundamentos teóricos y diseñar las acciones profesionales.

Jesús Vilar Martín  
Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social  
Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull  
Secretario general – URL  
[jvilar@peretarres.org](mailto:jvilar@peretarres.org)

Gisela Riberas Bargalló  
Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social  
Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull  
[griberas@peretarres.org](mailto:griberas@peretarres.org)

## Bibliografía

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. En: 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. y 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). *Pràctica, 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. En: 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. En: 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. y 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. En: Petrus, A. *Pedagogía social*, p. 40-67. Ariel.

Sanvisens, A. (1984). Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación. En: *Introducción a la Pedagogía General*. VV.AA. 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. y 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). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/344027/439642>

---

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

---