
**COMPLEJIDAD, REFLEXIVIDAD Y AUTOETNOGRAFÍA. LAS
POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA
MEJORA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

***COMPLEXITY, REFLEXIVITY AND AUTOETHNOGRAPHY. THE
POSSIBILITIES OF NARRATIVE RESEARCH IN IMPROVING
PROFESSIONAL PRACTICE***

Xavier Montagud Mayor¹

TRABAJO SOCIAL GLOBAL 2015, 5 (9), 3-23

Resumen

Desde hace unos años es evidente la creciente dificultad para intervenir desde los servicios sociales ante situaciones que se presentan en un contexto de multiplicidad e inestabilidad. Esta realidad, tradicionalmente concebida como una expresión de la complejidad de la sociedad, puede ser también observada desde un enfoque particular y poco conocido de los problemas sociales: el de los *wicked problem*, que nos acerca a otra forma de entenderlos. Sus cualidades nos llevan a reflexionar sobre la posibilidad de que coexistan ciertos límites en la capacidad de las organizaciones y profesionales para obtener resultados que mejoren significativamente las situaciones a las que se enfrentan. Al mismo tiempo vemos en esos límites la oportunidad para ampliar y mejorar nuestras capacidades y destrezas mediante la utilización de una poco conocida estrategia de investigación: la autoetnografía. Gracias a ella es posible escrutar en la memoria de nuestra experiencia profesional para identificar los problemas a los que nos enfrentamos y desarrollar el talento que muchos trabajadores sociales poseemos.

¹ Universitat de Valencia. España.

Correspondencia: javier.montagud@uv.es

Recibido: 17-06-2015 Revisado: 13-08-2015 Aceptado: 17-09-2015 Publicado: 28-12-2015

Identificador permanente para este artículo: <http://hdl.handle.net/10481/39328>

Abstract

Since some years its clear the increasing difficulty of the social services to join in situations that arise in the context of multiplicity and instability. This reality, traditionally conceived as an expression of the complexity of society can also be observed from a particular approach and little known social problems: the wicked problems, that brings us to another way of understanding them. His qualities lead us to reflect on the possibility of the coexistence of certain limits on the ability of organizations and professionals to achieve outcomes which significantly improve the situations they face. At the same time we see in those limits the opportunity to expand and improve our capabilities and skills through the use of a little known research strategy: autoethnography. With it we can scrutinize the memory of our expertise to identify the problems we deal and develop the talent that many social workers possess.

PC.- complejidad, práctica reflexiva, intervención social, autoetnografía.

KW.- *wicked problems, reflexive practice, social intervention, autoethnography.*

Introducción

A lo largo de los últimos años, diversas investigaciones advierten de que a pesar del aumento de recursos y profesionales no parece apreciarse de modo significativo la mejora de las situaciones de pobreza, exclusión y/o vulnerabilidad social sobre las que trabajamos. Esta impresión nos ha llevado a establecer un supuesto: la posibilidad de que la intervención a partir de los servicios sociales no esté generando, a pesar de todas las inversiones realizadas y del aumento del número de profesionales, los cambios ni las mejoras que cabría esperar (Montagud, 2012; 2014; 2015). Al menos no con la intensidad, extensión y estabilidad en la que habíamos confiado. En ese sentido, uno de los hechos que se manifiesta como el principal obstáculo es la creciente dificultad y enrevesamiento de muchas de las situaciones en las que están interviniendo los servicios sociales. Esta situación viene exigiendo la concurrencia de conocimientos cada vez más amplios y especializados, provenientes de diferentes disciplinas, que los profesionales deben integrar y aprender a utilizar. En esa combinación de saberes hemos depositado la confianza para obtener estrategias que nos permitan mejorar o/ y resolver los problemas. No obstante, de este devenir del conocimiento, que ha permitido integrar teorías, técnicas e instrumentos, no parece que estemos consiguiendo un marco más válido con el que trabajar eficazmente el tipo de problemas con el que nos encontramos. Esto es debido a que la naturaleza de los problemas con los que trabajamos ya no responden a la lógica lineal “problema- solución” con la que tradicionalmente nos hemos desenvuelto.

Frente a los problemas que han caracterizado la sociedad industrial y que permitieron una mejora evidente de muchas de las situaciones de desigualdad, pobreza y vulnerabilidad, las sociedades avanzadas de nuestros días se enfrentan a otro tipo de problemas muy distintos. Estos se presentan como una red interconectada, en la que conviven múltiples entradas y salidas de datos que aportan información relevante, pero que dificultan una solución definitiva que los mejore o resuelva. Hoy, frente a este tipo de problemas, desconocemos cuáles serán los efectos de las conexiones entre las partes lo que dificulta enormemente las alternativas de intervención y la capacidad para adiestrarnos en su manejo. Este tipo de problemas, que hasta ahora hemos venido calificando de complejos creemos que se aproxima mejor a otro concepto, el de los *wicked problem*. Al utilizar este enfoque constatamos cómo ha cambiado la naturaleza de ciertos problemas y cómo los métodos y estrategias utilizados no parecen alcanzar resultados claros y estables en las organizaciones de servicios sociales.

1. La naturaleza de los problemas sociales: los wicked problems

Durante los años setenta, los profesores Horst W.J. Rittel y Melvin M. Webber, profesores de planificación urbana de la Universidad de California, comprobaron como los cambios sociales acaecidos a partir de los años setenta, suponían un desafío cada vez mayor en las tareas de planificación y toma de decisiones. Fruto de esa reflexión, constataron que las sociedades modernas se enfrentaban a un nuevo tipo de problemas, que la mayoría definían como “complejos”, que escapaban al modo tradicional en que estos se afrontaban y resolvían y para los cuales la mayoría de profesionales no se encontraban preparados. Para Rittel y Webber (1973) el término complejo se quedaba corto y no expresaba adecuadamente los rasgos que ellos habían identificado en su estudio como los propios de las sociedades modernas. Por ese motivo, introducen un nuevo término, los *wicked problems*, que define con exactitud la idea que pretendían transmitir. Los *wicked problems* eran situaciones que se presentaban como *perversas*, en el sentido en que se comportaban de modo travieso, endiablado e inaprensible. Daba la sensación de que ese tipo de problemas se escapaban al intentar aprehenderlos o intervenir con ellos, jugando burlonamente con nuestros análisis, planificaciones y decisiones. Como si fueran *problemas malignos*, que reaccionan a nuestros intentos de solucionarlos, empeorando la situación inicial o volviéndola desconocida. Era evidente que había cierto tipo de problemas que ya no

eran sólo complicados o complejos sino que podían catalogarse como problemas perversos. Como ha confirmado Camillus (2008), lo perverso ya no implica un grado de dificultad superior sino un tipo diferente de problemas ante el que los usos tradicionales no son capaces de intervenir con éxito. Esto es así porque la naturaleza de los *wicked problems* es diferente al tipo de problemas con los que tratábamos. Presentan diez propiedades particulares que los distinguen de lo que entendemos comúnmente por problemas complejos. Estas propiedades son descritas por los autores en un conocido artículo, *Dilemmas in a general theory of planning*:

1. El problema no es posible formularlo definitivamente pues la formulación de un *wicked problem* es el problema.
2. No existen reglas para resolverlo que indiquen cuando detenerse o dejar de profundizar en el estudio y análisis del problema y sus posibles soluciones.
3. Las soluciones nunca son correctas o incorrectas sino “mejor” o “peor”, o bien, “suficientemente buena” o “insuficientemente buena”.
4. El problema no tiene una sola solución posible pues se generan consecuencias inesperadas en el largo plazo.
5. Cada intento de solución es en sí mismo una consecuencia por lo que no hay oportunidad para aprender del ensayo- error.
6. Estos problemas no cuentan con un conjunto de soluciones posibles que pueda ser rigurosamente descrito. El proceso de elección de las alternativas es siempre inestable e impredecible por lo que se precisa de una importante dosis de creatividad.
7. Cada problema es esencialmente único. No es posible clasificar los *wicked problems* de modo que en situaciones parecidas o similares se correspondan un mismo tipo de solución. Por tanto la experiencia por sí sola no ayuda a abordarlo.
8. El problema puede ser considerado o percibido como un síntoma o consecuencia de otro problema mayor o más complejo.
9. El problema puede ser representado y explicado de varias formas según sean los agentes involucrados. Es decir, la elección de la explicación es arbitraria.

10. No hay derecho a equivocarse. No es posible refutar si una solución es adecuada o no pues tiene carácter dinámico y caótico y cualquier cambio provoca a su vez otros.

Son evidentes los paralelismos con algunas de las características del paradigma de la complejidad que Morín (1994) formula y que señala como núcleo de los obstáculos del pensamiento moderno para hacer frente a las problemáticas de la complejidad. También guarda similitudes con algunos de los atributos con los que Schön (1998) describe las cualidades de las situaciones prácticas a las que deben enfrentarse numerosos profesionales y que enumera: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. Éstos han acertado al analizar y describir los problemas epistemológicos con los que se encuentran hoy las ciencias sociales y las dificultades que tiene para desarrollar un verdadero pensamiento complejo (Gibbons *et al*, 1997; De Sousa, 2003). Sin embargo son escasos los intentos para establecer un aprendizaje adaptado a los retos de los *wicked problems* que nos permitan obtener herramientas para mejorar nuestra práctica profesional.

Durante muchos años los profesionales de los servicios sociales (educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, etc.) hemos sido entrenados para atender problemas que se mostraban claramente definibles, comprensibles y sobre los que era posible consensuar sus componentes y la solución. A medida que fueron emergiendo problemas de naturaleza cada vez más esquiva, los profesionales hemos buscado y adoptado nuevos métodos que nos facultaran para poder abordarlos con garantías. Pero cuando hemos tenido que enfrentar problemas que por su naturaleza eran cambiantes, indefinibles, sin una solución completamente clara, surgieron las dudas. ¿Nos estábamos equivocando nosotros?, ¿se equivocaban los métodos y las técnicas? o ¿era imposible la intervención ante determinados problemas?

Para Schön (1998), en una afirmación que podemos hacer extensible a todos los profesionales de los servicios sociales, queda claro que “*los profesionales realizan tareas para las que no han sido adiestrados*” (p.23). En una línea similar, Rittel y Webber (1973) advierten que no estamos entrenados para procesos sociales complejos en los que el problema central ya no se muestra con claridad, en el que no podemos controlar los efectos de nuestras decisiones y en los que cada vez es menos evidente dónde y cómo debemos intervenir. Conklin (2006) se aproxima a esta misma cuestión estudiando sus efectos en el

trabajo en equipo, identificando las dificultades en organizaciones que deben resolver problemas complejos mientras sus estructuras siguen dominadas por flujos relacionales y de decisión rígidos y jerarquizados. En ese sentido, sabemos que una buena parte de la intervención social es una cuestión de equipo. Pero en estas condiciones (trabajo en equipo y complejidad social) se produce una energía de fragmentación tal que es capaz de provocar que las personas se vean más separadas que unidas cuando la información y el conocimiento del problema es, como en el caso de los *wicked problems*, caótico y disperso. En esa situación, las personas tienden a actuar como piezas fragmentadas, influidas por diferentes marcos analíticos y experiencias personales, que constituirán las diferentes perspectivas, interpretaciones e intenciones de los participantes en el problema. Al asumir que el proceso de fragmentación es inevitable, Conklin (2006) aconseja reforzar la formación de los profesionales para que aprendan a trabajar en este nuevo contexto.

A tal fin han sido varias las propuestas que han intentado facilitar el trabajo en equipo y la toma de decisiones en entornos que conviven con este patrón de complejidad extrema. Ya sea desde el campo de la planificación urbana, el sanitario o el de los servicios sociales, se han implementado diferentes alternativas que utilizan las posibilidades de la cibernética. Rittel y Noble (1989) desarrollaron e implementaron un método, el IBIS (Issue-Based Information System) que funcionaba como una estructura facilitadora del diálogo racional de un equipo para hacer frente a un *wicked problem*, sistema que todavía pervive en algunas tareas de la planificación estratégica. Conklin (2006) por su parte también ha desarrollado un método, el "Mapping Dialogue" que goza de buena aceptación en el marco de la planificación política y económica. Una opción más reciente, es la que presenta Dave Snowden (2005). Su modelo "Cynefin" proporciona una tipología de contextos, de situaciones-problema, surgidos e influenciados desde y por la experiencia personal y colectiva, que son capaces de guiarnos en las explicaciones sobre este tipo de problemas y de habilitar acciones para afrontarlos.

En el lado opuesto encontramos modelos de intervención social que afrontan la complejidad reduciendo las decisiones a un conjunto de normas, reglas y procedimientos que se conduce como un conjunto limitado y estable de opciones, conocidas de antemano, que obligan a todos los profesionales. Es innegable la creciente importancia de los protocolos basados en categorizaciones para la actuación de los servicios sociales, especialmente en aquellos ámbitos donde la incertidumbre es mayor (protección de menores, dependencia, orientación terapéutica, etc)

Ambos son formas diferentes de enfrentar la complejidad. Sin embargo, nosotros, sabedores de la escasa disponibilidad de tiempo de los servicios sociales para habilitar respuestas de tipo estratégico, pero también de las limitaciones y constricciones técnicas y éticas de las decisiones estandarizadas, nos vamos a interesar en otro tipo de propuestas, que prestan más atención a la experiencia individual de los profesionales que a la capacidad de los modelos predictivos o los protocolos de acción. De este modo, mientras unos siguen buscando en la cibernética o en la repetición una solución, proponemos volver la mirada hacia lo artístico, para reivindicar los procesos intuitivos que algunos profesionales utilizan para enfrentarse a este tipo de problemas, con la esperanza de encontrar en ellos fórmulas de intervención y aprendizaje útiles para la acción profesional.

2. El paradigma reflexivo

En un contexto marcado por el fin de los grandes relatos y por las restricciones de las formas tradicionales de obtener conocimiento para enfrentar los nuevos retos de la complejidad, el paradigma reflexivo emerge como una excelente oportunidad para aquellas iniciativas que propugnan reconciliar experiencia, teoría, práctica y saber técnico.

Esta es una secular aspiración de las profesiones de ayuda, especialmente de los trabajadores sociales. La posibilidad de construir conocimiento y saber práctico, y en última instancia, influir en la configuración de una teoría de la intervención social a partir de nuestra propia experiencia como profesionales. Tal posibilidad ha estado reservada hasta ahora a los resultados de la práctica positivista. Así lo atestiguan los recurrentes trabajos de investigación sobre la práctica que presentan resultados basados en estudios empíricos de corto o largo alcance. Incluso los que provienen de perspectivas cualitativas pero que siguen los mismos principios (son el caso de las narrativas sociológicas que utilizan distintas historias de vida hoy en día predominantes). Muy por el contrario son escasos los trabajos que abordan la cuestión del conocimiento de la complejidad desde la propia reflexión de los profesionales sobre su práctica. A fin de remontar esta situación y de encontrar alternativas que mejoren la relación problemática entre investigación, evaluación y práctica, hemos encontrado una estrategia que parece concitar consenso y confianza suficientes.

Es lugar común citar a Dewey (1859-1952) como inspirador de la *reflective action*, fundamento original del paradigma reflexivo. Con esta noción su creador distingue entre la

acción humana rutinaria y la reflexiva. Para Dewey (1989) la práctica reflexiva es un tipo de acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Esa habilidad posee la forma de una experiencia a la que el autor llama "arte" y que pone en contacto la experiencia y la acción a través de la reflexión. Este conjunto de ideas inspiran algunas de las líneas más importantes de la pedagogía moderna, llegando hasta nuestros días a través de los trabajos de investigación y difusión de Elliot Eisner, Donald Schön y Philippe Perrenoud.

Eisner (1998) basa su modelo de práctica reflexiva -que él denomina de indagación reflexiva- en dos ideas: la especialización del profesional y su capacidad crítica. Para este autor la especialización profesional es el arte de la apreciación, que conlleva una inteligencia cualitativa que permite superar las formas preestablecidas de percibir los hechos y de resolver los problemas que se presentan, calificándolo como entendido en tal o cual menester. Es aquello que Eisner (1998: 63) describe como el artista que no pinta lo que ve, sino que ve lo que es capaz de pintar. En ese sentido, el autor es continuador de las ideas de Dewey que afirman que la percepción se manifiesta en la experiencia, y esta, está en gran medida influida por nuestra capacidad para diferenciar entre las cualidades complejas y sutiles que denominamos conocimiento. De esta forma podemos concluir afirmando que "*el conocimiento es el arte de la apreciación*" (Eisner, 1998: 81). La segunda idea a la que hace referencia es la capacidad crítica, el arte de la revelación por la que el entendido no sólo aprecia aquello con lo que se encuentra (un fenómeno, un hecho, una práctica) sino que es capaz de darle vida, aunque Eisner (1998:106) puntualice: "*no se puede ser un crítico de cualquier tipo sin tener cierto nivel de conocimiento.*"

En conjunto, sus ideas suponen una primera conexión entre la experiencia, la práctica y el conocimiento que tiene en cuenta la complejidad como *wicked problem*. Pero Eisner (1998) sólo consiguió desarrollar en parte su propuesta, pues la exposición del proceso y del método para formar esos "ojos ilustrados" que ayuden a mejorar nuestro conocimiento de los problemas sigue siendo demasiado vaga e imprecisa. Al respecto Shaw (2003) se pregunta ¿quién es el entendido, el profesor, el profesional, el investigador? ¿Cómo desarrollar esa capacidad crítica en el Trabajo Social? No obstante, pese a estas y otras críticas, sus ideas han calado profundamente en el modo en que hoy entendemos la formación de los profesionales. Así se reconoce que una parte del Trabajo Social es una actividad artística, como defendió el artículo de Hugh England (1986) *Social work as art*, en

el que se describen las ideas de Eisner para el Trabajo Social y posteriormente refrendado por Gray y Webb (2007) en *Social work as art revisited*. Aún así, estas ideas pese a su audacia e imaginación y que suponen la consolidación de una vía alternativa a las formas de investigación e indagación tradicionales, no permiten explicar el modo en que debe desarrollarse esa actividad reflexiva. Será otro autor el que progrese en estas cuestiones y concrete el primer modelo al respecto.

3. El desarrollo de la práctica reflexiva en las profesiones de ayuda

El análisis de Donald Schön (1998) comparte las premisas de Eisner respecto a las limitaciones impuestas por el modelo de racionalidad técnica y las posibilidades de construir un conocimiento que aúne el mundo de la teoría y de la acción mediante la incursión en lo artístico. Su mérito estribará en ser el primero que concreta un modelo que lo haga posible.

Schön (1998) incorpora al debate la idea de la práctica reflexiva para hacer referencia al proceso por el cual los profesionales llevan a cabo una reflexión desde la acción y sobre la acción de su práctica profesional como estrategia para mejorar la forma de abordar los problemas. Para él, cuando seguimos la perspectiva de racionalidad técnica para resolver un problema, estamos ignorando su encuadre, “*el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos*” (p.47). Aunque no lo sepa, el profesional está haciendo uso de un encuadre. O dicho de otro modo, su conocimiento se da desde la acción aunque no sea consciente. Este hecho es la consecuencia de un proceso que lleva a conocer desde la acción, pasando por reflexionar desde la acción hasta ser capaz de reflexionar desde la práctica.

Estas ideas abren la puerta a la mejora de la práctica profesional, al hacer posible tomar conciencia de dicho proceso y poder transmitirlo a otros, permitiendo adquirir nuevas habilidades que hagan posible la reformulación del problema y ofrezcan soluciones alternativas. Ahora bien, Schön (1998) va más allá de lo planteado por Eisner. Se pregunta qué ocurre cuando debemos aplicarnos en el abordaje de problemas nuevos o únicos que no encajan en ninguna de las categorías conocidas hasta el momento. Es en esos casos cuando es más necesario que nunca contar con un nuevo encuadre. El profesional debe ser capaz entonces de ofrecer una respuesta original y singular adaptada a la situación planteada. Debe estar preparado para realizar lo que el autor denomina “*una actuación*”

artística". El conocimiento que obtengamos de ese proceso de reflexión nos será posteriormente útil. Podrá ser generalizable a otros casos, no elevándose como principio general, sino como una contribución al repertorio de posibles soluciones, a partir de las cuales el profesional podrá componer nuevas variaciones de respuesta al problema.

La virtud de su propuesta es dirigirla a todos los profesionales con independencia de su adscripción disciplinar o laboral. Para ello detalla los componentes que permitirán obtener y transmitir los conocimientos de la experiencia, asentando los principios de una epistemología de la práctica reflexiva que ha llegado hasta nuestros días. Sin embargo, algunos autores critican la escasa atención que presta al elemento fenomenológico de la práctica (Yanow y Tsoukas, 2009), mientras que otros la ven excesivamente generalista pues no detalla el contenido del *sobre qué* o el *cómo* llevar a cabo la reflexión en la acción (Richardson, 2000). En todo caso, esta propuesta ha alcanzado un amplio eco, siendo numerosos los autores que han seguido su programa (Holborn, 1992; Wasserman, 1993; Schulman, 1992) y que hoy configura una importante línea de trabajo.

De entre ellos nos hemos fijado en la propuesta del sociólogo suizo Philippe Perrenoud. Éste, dedicado desde 1986 a la formación de maestros y a la difusión de estrategias de enseñanza, ha avanzado en la aplicabilidad de la práctica reflexiva. Para Perrenoud (2004) el mérito de Schön es haber revitalizado y conceptualizado con detalle la figura del practicante reflexivo como la de aquel profesional que va más allá de los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos integrando el aprendizaje de la práctica de un modo consciente y reflexivo. Sin embargo Perrenoud (2004) plantea que no todas las profesiones pueden acceder a esa meta siguiendo el mismo itinerario puesto que no todas han pasado por el mismo proceso de práctica científica a gran escala. Ciertas profesiones (entre ellas la de maestro pero sin duda también la de trabajador social, educador social u otras relacionadas con las profesiones de ayuda) se han formado a base de una importante dote de saber práctico y sentido común. Por tanto debería tenerse en cuenta la realidad de cada oficio para establecer la estrategia específica de práctica reflexiva.

Si establecemos un paralelismo con la situación de los docentes defendida por Perrenoud (2004: 15-16) constatamos que la complejidad del oficio de trabajador social, "*le debe menos a la crítica de la ilusión cientificista que a la demostración de los límites del sentido común*". Defenderemos por consiguiente para el Trabajo Social lo mismo que el autor ha reivindicado para los maestros: si bien los conocimientos científicos fruto de la investigación

son necesarios, se muestran insuficientes para el desarrollo eficaz de la profesión ante una realidad de creciente enrevesamiento de la complejidad que vivimos.

En ese sentido, son pocas las acciones conocidas hasta ahora desde la práctica reflexiva en el Trabajo Social que podemos nombrar. Las “comunidades de práctica reflexiva” es una de ellas. Capaces de producir conocimientos compartidos que provienen de la práctica individual, las comunidades de práctica reflexiva permiten adquirir habilidades y desarrollar estructuras mentales originales que hagan frente a estos problemas. En esa misma dirección pueden encasillarse los “talleres de conocimiento” como el descrito por Julve, Cebrián y García (2013) en los que se explora el uso de los relatos como método para descubrir y potenciar el talento profesional. También se está afianzando la apuesta por una práctica reflexiva ligada a la supervisión profesional como espacio de encuentro, en el que los participantes, haciendo uso de su capacidad introspectiva, contribuyen con su propia intersubjetividad a analizar problemas derivados de su trabajo (Ituarte, 2013). Todas estas estrategias comparten la reflexión sobre el ejercicio de la profesión como forma de entender y comprender los problemas. Todas ellas favorecen la identificación de los dilemas profesionales, potencian las capacidades para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo, aumentan la competencia profesional y mejoran la capacidad para administrar, con supervisión y apoyo, la propia práctica dentro de las organizaciones.

Pero también encontramos en todas ellas, que es el otro (el supervisor, el facilitador, el coordinador, el equipo) quien interpreta las experiencias y asume el papel protagonista del conocimiento. Consideramos que si bien estos modelos colaboran en la mejora de la capacidad de los profesionales y las organizaciones para hacer frente a este nuevo tipo de problemas, afianzan al mismo tiempo un modelo de conocimiento desigual en el que el supervisor se sitúa por encima del profesional, pues es él quien dirige la reflexión y la interpreta.

Reivindicamos por tanto una práctica reflexiva para la profesión del Trabajo Social que no se limite a rehabilitar la inteligencia y la intuición sino a perseguir su restitución en el núcleo de las competencias profesionales (Perrenoud, 2004; Arancibia, 2011; Ituarte, 2013). Es pues imprescindible recuperar la noción del *habitus* formulada por Bourdieu (1985, 1989) para comprender cuán fundamentales son las condiciones sociales e institucionales en las que los profesionales adquieren conocimientos. Estas determinan, como vienen probando diferentes trabajos sobre la identidad y representación de los trabajadores sociales (Villbrod, 2003; Fombuena, 2007, 2011; Barbero, Feu y Vilbrod, 2007, Cortinas, 2012), la visión que

tienen del mundo en el que viven y la forma de intervenir en él. Así, Fombuena (2011) constata la importancia del sentido de justicia familiar, aprendido en la familia de los trabajadores sociales, en la que será su identidad profesional; o Cortinas (2012) corrobora la relación entre su vivencia de la escolarización y el modo en que los trabajadores sociales entienden el sentido educativo de la intervención social.

Planteamos una práctica reflexiva que no sea contemplada como una fórmula, únicamente dirigida a los profesionales en activo a través de los grupos de discusión *ad hoc* o de la supervisión dirigida por un experto en la materia, sino que esté integrada en la rutina del profesional desde el principio de su proceso formativo. No se trata de que el profesional reflexione sobre su práctica sino de convertirlo en último extremo en un practicante reflexivo. Pues creemos firmemente que la práctica reflexiva en el marco de las profesiones de la intervención social no debe plantearse como una opción o un complemento sino como una obligación ineludible que permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas que se nos asignan.

En el Trabajo Social, como en otros oficios que tienden a objetivos fuera del alcance de la acción ordinaria, en los que el fracaso más que una posibilidad es algo frecuente, es esencial formar profesionales competentes y concienciados, capaces de trabajar en y sobre el fracaso y sobreponerse a él. Es en ese terreno donde la práctica reflexiva presenta una doble utilidad al permitir lanzar una mirada lúcida sobre nuestro propio comportamiento en la acción y permitir tomar distancia de la sensación de fracaso, contextualizándola y evitando su magnificación.

Ahora bien, pasar de la reflexión sobre la acción a una actitud de compromiso con la práctica reflexiva exige una preparación sociológica y de introspección suficientes pues la principal dificultad para hacer una buena descripción de nuestra reflexión sobre la acción no está en la complejidad inherente a los hechos que aporta la conciencia sino en el modo en que la representamos. También debemos tener en cuenta otras cualidades como el respeto, el cuidado y la sensibilidad por uno mismo y por los demás, pues, como explica Perrenoud (2004), las acciones tienen memoria y esa memoria hay que procurar mostrarla ordenadamente y con mimo. Por dicho motivo es aconsejable que utilicemos una estrategia de investigación en la que integremos el autoanálisis (o una aproximación a él) con el análisis de la sociedad y la cultura en la que vivimos. Este nos permitirá descubrir no sólo nuestras condiciones personales (el carácter) sino también el *habitus* que ha conformado y condiciona nuestra posición y actitud ante los otros y que a menudo nos lleva a caer en los

mismos errores. Sólo así podremos obtener un tipo de conocimiento útil, que no sea sólo teórico sino también experiencial. De este modo, estaremos en mejores condiciones de desarrollar alternativas para la acción, mejorando nuestras competencias profesionales y permitiendo traspasar las fronteras que marcan los límites institucionales, del conocimiento y de la naturaleza humana.

4. De la reflexividad como compromiso a la narrativa como método

Si la reflexividad deviene una exigencia de la práctica, la narración es sin duda el medio más adecuado para realizarla. Vivimos tiempos de narrativa, como demuestra el hecho de que una parte importante de la investigación cualitativa en ciencias sociales se esté basando en el examen de la textualidad de nuestras vidas, ya sea mediante las historias de vida u otras formas de narración científica. Asistimos al auge de textos autobiográficos en todos los géneros y campos de conocimiento. Comprobamos cuan importante se ha convertido la narración de la experiencia como prueba de veracidad en los textos de divulgación. Esta alternativa se ha consolidado gracias a la crisis provocada por la postmodernidad, que acabó con la supremacía de los grandes relatos y verdades universales y mostró las limitaciones de las formas tradicionales para explicar la complejidad de los hechos. Al mismo tiempo esa ruptura ha concedido una oportunidad a la posibilidad de producir conocimiento desde la acción a partir de prácticas reflexivas.

En esa dirección son varios los intentos por abrir nuevos caminos. Al ya emprendido por Dewey y continuado por Eisner, Schön o Perrenoud en defensa de formas de práctica reflexiva, se añade el protagonizado por la Escuela de Utrech en la figura de Van Manen (2003), quien acentuará el carácter fenomenológico-hermenéutico del proceso reflexivo. Para este autor, quien desee indagar o investigar sobre su práctica profesional debe vivir y comprometerse con ella, dirigiendo su interés a la forma en que presta atención a las sutilezas del lenguaje hablado y a cómo lo transforma en escritura. Sólo de este modo obtendrá *“un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas”* (2003: 37) que constituyen el germen del conocimiento basado en la acción.

Debemos pues considerar que la escritura es el medio más idóneo para reflexionar sobre la acción profesional pues como afirma Polkinghorne (1995:5) la narración es *“la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada”*. Ésta nos permite comprender los significados con el que las personas componemos el mundo y expresamos la visión que tenemos de él (Bruner, 1997).

Pero la narración no es sólo una cuestión de estilo o un medio, es también un método. En la confluencia de tres principios epistemológicos (fenomenología, subjetividad y hermenéutica) ha surgido un nuevo modo de investigación cualitativa: la investigación narrativa. En ella encontramos tres componentes: un sujeto (el aspecto subjetivo) de las experiencias, que reflexiona (el aspecto fenomenológico) e interpreta (el aspecto hermenéutico) una realidad.

Los principales intereses de la investigación narrativa son: a) la relación entre el investigador y lo investigado; b) la transición de los números a las palabras como datos; c) el cambio de lo general a lo particular; y d) la adquisición de un tipo difuminado de conocimiento (*blurring knowing*). Se trata pues de un término que captura la dimensión personal y humana de la experiencia a través del tiempo y que tiene en cuenta la relación entre la experiencia personal y su contexto cultural (Clandinin y Connelly, 2000). Esa capacidad para aunar distintas cualidades la ha llevado a ser considerada una potente herramienta para penetrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico, extrayendo sus claves cotidianas.

La biografía, la autobiografía y las historias de vida son los géneros e instrumentos más conocidos de esta estrategia de investigación. No obstante, hay otros menos conocidos, especialmente aptos para ser utilizados como medio para la práctica reflexiva, que suman a todas esas cualidades la facultad de que es el propio actor el que reflexiona y escribe sobre ello.

5. La autoenografía como instrumento para la reflexividad profesional

Debemos reconocer a la teoría feminista sus importantes aportaciones en la epistemología de la investigación cualitativa al revelar el hecho de que toda investigación se desarrolla siempre desde una posición y cuerpo particulares. En consecuencia, si queremos captar la dimensión personal y experiencial sobre la acción y conectarla a su entorno, precisamos de

un instrumento singular. Nos estamos refiriendo a la autoetnografía, un método proveniente de la etnografía y que goza de creciente aceptación, que permite indagar sobre fenómenos en los que el yo juega un papel preponderante. La autoetnografía se define sucintamente como *"un acercamiento a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural"* (Ellis, Adams y Bochner, 2011: 1). Se presenta como una forma de investigación narrativa en la que el investigador, lo investigado y el narrador coinciden en un mismo relato que aspira a revelar un fenómeno o problema social más amplio, en el que el propio investigador se encuentra inmerso. Es pues un tipo de ejercicio en el que el yo que escribe, ofrece su cuerpo personal y su experiencia como medio, abarcando esa experiencia cultural un contexto (físico, simbólico e ideológico) amplio, pero siendo él mismo el que la interpreta a la luz de este y otros textos de coetáneos del campo de investigación o fenómeno sobre el que quiere estudiar o reflexionar. En el caso de los trabajadores sociales, la autoetnografía permite explicar el modo en que lo "etno" (el género al que pertenecemos, la cultura de origen, etc.) influye en la forma de entender y practicar la intervención social haciendo posible identificar los errores y los aciertos, permitiéndonos transformar nuestra práctica profesional.

Como método, la autoetnografía combina ciertas características de la autobiografía y de la etnografía. Estudia las prácticas relacionales de una cultura, una práctica profesional, sus valores y sus experiencias compartidas con el propósito de colaborar en la comprensión del todo en el que el individuo se halla inmerso. Como producto, la autoetnografía puede consistir en un producto analítico con capacidad de generalización (Anderson, 2006) o por el contrario, aparecer como un texto estético y evocador que utiliza técnicas a través de las que es posible mostrar a los lectores los pensamientos, emociones y acciones de los protagonistas con el fin de que el lector pueda experimentar esa misma experiencia o una parte de ella (Ellis y Bochner, 2000). Por último, como proceso, la autoetnografía hace referencia a *"un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra múltiples capas de la conciencia"* (p. 739) que conecta lo personal a lo cultural. Pero más allá de estas cualidades la autoetnografía como proceso conlleva la transformación de los hechos y las personas implicados en él como muestran los ejercicios autoetnográficos de Montero, Pozo y Cabrera (2005), Velandia (2010) o Zapata (2014) o el nuestro propio (2014).

En ese sentido, el ejercicio autoetnográfico puede permitir, en el campo del trabajo social, construir un relato que analice la vida y práctica profesional de cada uno de nosotros en

relación al campo de la intervención social, utilizando para ello dos modos de conexión reflexiva: la exploración analítica de las fases tempranas que configuran el ser adulto (la infancia y el proceso de socialización) y el análisis del proceso formativo y de actividad profesional. De este modo se consigue transmitir la impresión de que esa vida particular está conectada a otras con las que comparte su misma suerte y facilitar el cambio e estrategias de intervención.

En este artículo hemos optado, relegando otros debates, por resaltar las aptitudes investigadoras de la autoetnografía por encima de otras cualidades, para lo que defenderemos una forma particular de ésta, la autoetnografía analítica. En ese sentido, reconoceremos como tales aquellos textos que reúnan los criterios establecidos por Anderson (2006): a) el autor tiene estatus de miembro pleno de la investigación; b) se trata de una reflexión analítica; c) es visible en la narración el yo del investigador; d) integra un diálogo con los informantes más allá del yo; y e) hay un compromiso del investigador con el análisis teórico del objeto o fenómeno sobre el que reflexiona.

Pero el compromiso analítico que aquí defendemos conlleva a nuestro entender un diálogo continuado con quienes forman parte del mundo que investigamos. Es preciso que el profesional salga de la rutina de su quehacer y se relacione con el mundo profesional e intelectual que le rodea. De este modo atenúamos la amenaza de narcisismo o de regresión infinita a la reflexión a la que todo investigador se ve confrontado en el relato, permitiendo obtener credibilidad y verosimilitud al producto resultante. Estas cualidades nos parecen determinantes en el campo del Trabajo Social y otras profesiones de ayuda, en las que la dimensión personal juega un papel fundamental. White (2001) anima a los trabajadores sociales a que sigan el proceso de mirar hacia dentro de ellos mediante el recurso a la autoetnografía. Ella nos permitirá reflexionar y pensar sobre cómo nuestras propias experiencias de vida o acontecimientos más significativos pueden estar repercutiendo en la forma en que pensamos o el modo con el que encaramos el proceso de estudio y valoración de los problemas. Hay aquí una clara referencia a lo que Schön denominaba “encuadre del problema”, ese proceso mediante el cual definimos la decisión a adoptar, los fines y los medios elegidos.

Si pensamos en términos de Trabajo Social, observaremos como el profesional enfoca su tarea, sucesiva y alternativamente, desde la gestión de casos, como observador y controlador de las conductas sociales, como proveedor de recursos, como defensor de los derechos o como organizador comunitario. Pero también, veremos como todos esos

encuadres se enfrentan a diferentes condicionantes individuales y colectivos que marcan las posibilidades de materializarse. Del contraste entre esos marcos de referencia, el “inconsciente práctico” y la realidad, es posible, que igual que se generan nuevas alternativas que no habíamos contemplado para resolver un problema, sea posible influir en la conformación de una teoría de la intervención social. No sólo respecto del terreno estrictamente personal o de la práctica profesional sino también respecto de los elementos con los que operamos en nuestro contexto: la política social, las organizaciones, la relación con el otro. Creemos que de todos ellos es posible dar cumplida cuenta en un ejercicio narrativo que aúne el nivel analítico y el experiencial mediante la utilización de la autoetnografía.

Conclusiones

El enfoque sobre los problemas sociales complejos como *wicked problem* nos permite entender con mayor precisión las dificultades que las organizaciones y los profesionales tienen para obtener resultados claros y estables de la intervención social. Una de las consecuencias de esa naturaleza cambiante, única e inestable de este tipo de problemas es la dificultad para adiestrar a los profesionales de los servicios sociales en su manejo. En ese sentido, la práctica reflexiva se ha descubierto como una estrategia idónea para probar cómo nuestro marco de referencia a la hora de abordar los problemas y establecer líneas de acción sigue repitiendo el consabido esquema “necesidad-solución-recurso”, y cómo éste condiciona las posibilidades de obtener mejores resultados de la intervención social. En el campo de los servicios sociales, la complejidad enrevesada de los problemas, el declive de los modelos de ingeniería social, las insuficiencias de la protocolización y procesualización de la intervención social, la imposibilidad de saber y controlar todo el conocimiento que necesitamos, junto con la impresión de que las soluciones que arbitramos son parciales, está favoreciendo el impulso a otras alternativas. Una de ellas es la que se basa en la reflexión de la experiencia de los profesionales y en sus estrategias, para permitir obtener otra forma de conocimiento teórico y práctico de la intervención social.

Consideramos que, en el campo de las profesiones de ayuda, en general, y de los servicios sociales en particular, es pertinente realizar un cierto autoanálisis de nuestra forma de afrontar los problemas que descubra nuestros condicionantes personales para la acción. Al

contrario que en otras profesiones, la calidad y la eficacia de la práctica están íntimamente ligadas a la personalidad y habilidad de quienes realizan estas funciones.

A fin de obtener esa reflexión de la práctica consideramos que la autoetnografía reúne las mejores condiciones para concitar una reflexión sobre la experiencia personal a través de la memoria, identificando los condicionantes personales que conforman nuestro *habitus* y permitiendo establecer conocimientos y marcos alternativos. A fin de mejorar esa capacidad reflexiva, consideramos indispensable pasar de un modelo de profesional que reflexiona sobre su práctica como una tarea a la del profesional reflexivo que integra esa habilidad a lo largo de su vida para mejorar su forma de ser y trabajar.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, L. (2006) Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4), 373-395.
- Arancibia, L. (2011) La reflexividad como dispositivo crítico en la práctica del trabajo social, *Trabajo Social Global*, 2 (3), 1-23.
- Barbero, M., Feu, M. y Vilbrod, A. (2007). *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*. Barcelona: Col.legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya.
- Bourdieu, P. (1985). *La ilusión biográfica*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1989). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camillus, J.C. (2008) La estrategia como problema perverso, *Harvard Business Review (en español)*, 86, 84- 93.
- Clandinin, J. Y Connelly, M. (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Conklin, J. (2006). *Dialogue Mapping: Building Shared Understanding of Wicked Problem*. NY: Wiley Foundation.

- Cortinas, J. (2012). La identidad profesional de los trabajadores sociales como elemento clave en el acceso a los programas de rentas mínimas: el caso de Catalunya. *Zerbitzuan* 51, 95-105
- De Sousa, B. (2003). *Un discours sobre les ciències. Introducció a una ciència postmoderna*. Valencia: Denes Editorial.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Research as subject, en Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research, second edition*. California: Sage Publications Inc.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art.10.
- England, H. (1986) *Social work as art*. Londres: Allen and Unwin.
- Fombuena, J. (2007). *Trabajo Social: ideología, práctica profesional y sociedad*. Barcelona: Col.legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya.
- Fombuena, J. (2011). Un estudio de las familias de origen de los y las trabajadoras sociales desde el modelo contextual. *Comunitania*, 2, 23-37
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Gray, M. y Webb, S. (2007). Social work as art revisited. *International Journal of Social Welfare*, 17 (1), 182-193.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. En P: Holborn y M. Wideen (dirs.), *Devenir enseignant, t. II, D'une expérience de suvie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (pp. 85-103). Montreal: Éditions Logiques.
- Ituarte, A. (2013). Una reflexión sobre los modelos de intervención de los trabajadores sociales desde la experiencia de la supervisión. Sobremonte, E. (ed). *Ibidem*, 191- 204.
- Julve, M., Cebrian, C. & García, A. (2013). Un modelo para el desarrollo del talento profesional. En Sobremonte, E. (ed.) *Epistemología, teoría y modelos de intervención en trabajo social*. Bilbao: Editorial Deusto. p. 343-350.

- Montagud, X. (2012). Aproximación a los límites epistemológicos de la intervención social. En J. Fombuena (Ed). *El Trabajo Social y sus instrumentos. Elementos para una interpretación a piacere* (pp. 109-131). Valencia: Nau Llibres
- Montagud, X. (2014). *Los límites de la intervención social. Investigación narrativa y mejora de la práctica profesional*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- Montagud, X. (2015). Hacia la integración de la experiencia vital en la formación de los trabajadores sociales. Investigación biográfico-narrativa y mejora de la práctica profesional. Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Valencia del 29 de junio al 1 de julio. Valencia: Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa.
- Montero, M., Pozo, T.; Cabrera, L. (2005). Aportaciones de la Autoetnografía a la investigación intercultural: Un Análisis Crítico de un Centro Educativo de la Ciudad de Boston, Massachussets. En E. Soriano (de). *Calidad Educativa en la Escuela Intercultural* (pp. 389-396). Andalucía: Universidad de Almería.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Editorial Graó
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rittel, H & Noble, D (1989) Issue- Based Information Systems for Design, *Working Paper 492*, Institute of Urban and Regional Development, College of Environmental Design, University of California, Berkeley. November 1988.
- Rittel, H & Webber, M. (1973) Dilemmas in a general theory of planning, *Policy Sciences*, 4, 155- 169.
- Schön, D (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- Shaw, I. & Gould, N. (2003) *Qualitative research in social work*. London: Sage Publications.
- Schulman, J. H. (dir.) (1992). *Case methods in teacher education*. NY: Teachers College Press.

- Snowden, D. (2005). *Strategy in the context of uncertainty. Handbook of Business Strategy*, 6 (1), 47-54.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Velandia, M. (2010). *De la autobiografía a la autoetnografía como herramienta para el estudio de sí mismo*. Trabajo para la obtención del DEA. Universidad de País Vasco. Inédito.
- Wasserman, S. (1993). *Getting Down to cases: learning to teach with case studies*. NY: Teachers College Press.
- White, S. (2001). Auto-ethnography as a reflexive inquiry. The research act as self-surveillance. En Shaw, I. & Gould, N.(eds). *Qualitative research in social work*. London: Sage Publications., 101-112.
- Yanow, D. y Tsoukas, H. (2009). What is reflection in action? A phenomenological account. *Journal of Management studies*, 46 (8), 1339-1364.
- Zapata, P. , 2014-05-21 "[Auto] etnografía performativa como una vía para romper silencios y producir transformación social". Paper presented at the annual meeting of the Tenth Annual Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois http://citation.allacademic.com/meta/p732700_index.html.

Xavier Montagud Mayor es trabajador social en activo desde 1990. Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas (1995) y Doctor por la Universitat de Valencia (2014). Profesor Asociado del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de Valencia, imparte docencia en el Grado de Trabajo Social. Su área de investigación se centra en a) el análisis de las dificultades de la intervención social en las sociedades contemporáneas, y b) las posibilidades de la investigación narrativa como estrategia para la formación y mejora de la práctica profesional.

javier.montagud@uv.es