

# Aportaciones del Programa Marco de Investigación Europea al Análisis del Trabajo Social

Ainhoa FLECHA  
Ariadna MUNTÉ

Departamento de Sociología  
Universidad Autónoma de Barcelona

*Recibido:* 21 marzo 2009

*Aceptado:* 14 mayo 2009

## RESUMEN

En el presente artículo identificamos, a partir de las investigaciones de la comunidad científica internacional, dos de las competencias clave para los y las trabajadoras sociales: conocer las actuaciones de éxito en el ámbito social y desarrollar actos comunicativos dialógicos para recrear las actuaciones de éxito en cada contexto. También constatamos cómo los resultados de la investigación científica internacional demuestran que los grupos culturales rechazan cada vez más que se les vaya a investigar y quieren y exigen participar en las investigaciones y que se dé valor científico a sus voces para colaborar en las políticas sociales que necesitan los y las ciudadanas para salir de su exclusión.

**Palabras clave:** Trabajo social, grupos culturales, política social participativa.

## Contributions of the European Research Framework Programme to the Analysis of Social Work

### ABSTRACT

This article identifies two key competencies that social workers need, according to research conducted by the international scientific community: the capacity to find and analyse successful actions in the social environment and the capacity to develop dialogic communicative acts to recreate such successful actions in different contexts. The article also informs how research conducted by the international scientific community demonstrates that cultural groups are increasingly rejecting the act of being researched and how they are demanding participation in the research to have their voices recognized as having scientific value in order to collaborate in the social policies the citizens require to overcome social exclusion.

**Key words:** Social Work, cultural groups, participatory social policy.

**SUMARIO:** 1. Las Ciencias Sociales en los Programas Marco de Investigación Europea. 2. Primera competencia clave de las trabajadoras sociales y trabajadores sociales: conocer las actuaciones de

éxito. 3. Segunda competencia clave de las trabajadoras y trabajadores sociales: actos comunicativos dialógicos para recrear las actuaciones de éxito en cada contexto. 4. Referencias bibliográficas.

---

## 1. LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROGRAMAS MARCO DE INVESTIGACIÓN EUROPEA

Los Programas Marco de Investigación constituyen lo que la Unión Europea considera investigación científica. Dentro de los mismos, los Proyectos Integrados son las investigaciones de más recursos y rango científico. Includ-ed (2006-2011) es el único Proyecto Integrado de ciencias económicas, sociales y humanas que se ha dirigido desde España.

El anterior proyecto del Programa Marco que se dirigió desde CREA se centró en los grupos culturales con énfasis en el pueblo gitano: Workalo (2001-2004). Su impacto llevó a que el Parlamento Europeo aprobara por unanimidad sus principales conclusiones y, entre ellas, el revolucionario reconocimiento del pueblo gitano. De la misma forma, se aprobaron en los parlamentos de los Estados Miembros, incluido el español, con consecuencias concretas como la creación del Consejo Estatal Gitano y el compromiso parlamentario de consultarle previamente todas las políticas que se vayan a aprobar y que les afecten como pueblo.

Tanto Workalo como Includ-ed se han realizado con la metodología comunicativa de investigación, basada en los desarrollos actuales de las ciencias sociales. Siguiendo su visión dual (Habermas, 1987: 168), se basa en un continuo diálogo igualitario entre la dinámica sistémica y la de los sujetos. En una de las reuniones de Workalo, uno de los principales sociólogos del mundo explicaba el concepto de mestizaje de la comunidad científica internacional: *Como resultado de la inmigración árabe en Francia, emergen identidades mestizas, personas que son 50% francesas y 50% argelinas. Una mujer que no tenía ninguna posición académica respondió: No soy 50% francesa y 50% gitana, soy 100% francesa, tengo los mismos derechos y obligaciones que toda persona francesa y también soy 100% gitana.* Indudablemente, ese sociólogo no es un profesor torpe y por tanto no le dijo a la mujer que no había entendido el concepto; como es un profesor investigador de altísimo nivel científico internacional, le respondió dialógicamente: *nunca hemos considerado ese argumento, tenemos que replantearnos nuestro concepto de mestizaje.*

Las actuales teorías sociológicas (Habermas, 1987: 168) han superado ya las perspectivas sistémicas (Luhmann, 1996) y las subjetivas (Berger, 1966). La comprensión de la sociedad requiere una visión dual. En el diálogo anteriormente citado, están presentes tanto la dinámica sistémica como la subjetiva. Los sujetos (sus voces, sus significados) están representados por la mujer. La dinámica de los sistemas (en este caso del sistema científico) está representada por el sociólogo. Las visiones sistémicas (Luhmann), funcionalistas (Parsons, 1951) o estructuralistas (Bourdieu, 1979) se limitan a la parte científica y consideran la aportación de la mujer, en palabras de Bourdieu, sentido común. Las visiones fe-

nomenológicas (Shütz, 1993), constructivistas (Berger, 1966), interaccionistas (Mead, 1934) o etnometodológicas (Garfinkel, 1967) subjetivas se limitan a la parte subjetiva considerando al sociólogo y a la mujer como sujetos. Las visiones duales (Habermas, Touraine, Beck, Giddens, Olin Wright) unen en un mismo diálogo igualitario la ciencia (esa es la obligación de ese sociólogo y, en general, de todas las personas científicas sociales o profesionales de lo social) y los sujetos (ese es el papel de las personas ciudadanas, participantes, usuarias) No se incluyen aquí las concepciones postestructuralistas porque tanto la deconstrucción (Derrida, 1967) como la genealogía (Foucault, 1975) no son ni quieren hacer ciencia social, sino que dedican su trabajo a lo contrario, a deconstruirla.

Los grupos culturales rechazan cada vez más que «vayamos» a investigarles (Touraine, 2004). Cada vez protestan más de que vamos, recogemos su información y desaparecemos. No les gusta dedicar tiempo a responder encuestas y todavía menos a la cualitativa, que les lleva más horas y les arranca más información. Quieren y exigen participar en las investigaciones desde el principio hasta el fin. De esa forma, rechazan las investigaciones desde perspectivas sistémicas, funcionalistas o estructuralistas que no dan valor científico a sus voces, las tienen en cuenta para recoger información, pero no para interpretarla. Todavía menos les gustan los estudios postestructuralistas que rechazan colaborar en el desarrollo del conocimiento científico y destruyen (deconstruyen) todas las políticas sociales que necesitan para salir de su exclusión.

Los grupos culturales diferencian muy bien entre el citado sociólogo que cobra un sueldo por dedicarse a la academia y esa mujer que se gana la vida en otro puesto de trabajo. La segunda puede y debe dar su aportación subjetiva. El primero tiene la obligación de aportar al diálogo igualitario los conocimientos de la comunidad científica internacional. No valen, por tanto, algunas concepciones de la investigación participativa o investigación acción que sostienen que todos somos iguales y que cada uno contribuye desde su propia visión. Los grupos culturales se preguntan con frecuencia por qué si todos somos iguales quienes nos dedicamos a la ciencia social cobramos por hacerlo.

Por eso, los grupos culturales defienden con tanta intensidad la metodología comunicativa. La representante de más relieve en la actualidad en el pueblo gitano europeo decía recientemente: *Workalo es lo mejor que ha pasado en Europa en décadas*. Quieren que sus voces sean consideradas igualitariamente con las de las personas investigadoras y profesionales, pero también quieren y exigen que llevemos a ese diálogo los conocimientos de la comunidad científica internacional.

## **2. PRIMERA COMPETENCIA CLAVE DE LAS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES SOCIALES: CONOCER LAS ACTUACIONES DE ÉXITO**

Si entramos en un centro de salud (por ejemplo un hospital o un centro de asistencia primaria) y preguntamos a cualquier médica o médico cuál es el tratamiento

que la Comunidad Científica Internacional (CCI) ha demostrado hasta ahora ser el más eficaz para la superación de una determinada enfermedad, nos lo sabe decir. Incluso si le preguntamos qué es lo que está investigando la CCI sobre las enfermedades sobre las que todavía no hay una solución clara, también nos lo sabe decir. Si salimos de ese centro de salud, entramos en el centro educativo más cercano y preguntamos a cualquiera de sus profesoras o profesores cuál es la forma de organización del aula que la CCI ha demostrado hasta ahora ser más eficaz en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia, no nos lo sabe decir. Si le preguntamos qué es lo que está investigando la CCI sobre esos problemas educativos para los cuales todavía no hay una solución clara, no nos lo sabe decir y posiblemente nos pregunte qué es esto de la CCI.

La Unión Europea se ha propuesto que la educación deje de funcionar en base a ocurrencias y pase a basarse en evidencias. Tiene un objetivo muy claro: que igual que todo ciudadano o ciudadana con un problema de salud tiene derecho no sólo a asistir a un centro de salud, sino a que allí se le apliquen los tratamientos de la CCI, también cualquier persona tenga derecho no sólo a estar en un centro educativo sino a que allí se le apliquen los tratamientos de la CCI.

La primera fase de Includ-ed se ha centrado en analizar las actuaciones de éxito en el ámbito educativo. Las conclusiones se publican primero en un libro de la Unión Europea (en inglés) y después diez Estados Miembros publicarán el mismo libro en sus respectivas lenguas. En la actualidad Includ-ed está analizando la relación entre esas actuaciones de éxito en educación y las actuaciones de éxito en los ámbitos de vivienda, ocupación, salud y participación política.

Los centros educativos de nuestro país que han decidido sustituir las actuaciones basadas en ocurrencias por las encontradas en Includ-ed han obtenido importantísimas mejoras de resultados. Por ejemplo, el CEIP Virgen de Montserrat de Terrassa, en las evaluaciones de competencias básicas de la Generalitat de Catalunya ha pasado en sólo cinco años de un 17% de alumnado aprobado a un 85%.

La literatura española sobre el tema insiste en que, con más de un 10% de inmigración, toda aula o centro baja su nivel. Sin embargo, la mejora de ese CEIP se ha producido al mismo tiempo que la proporción de inmigrantes ha pasado de un 12% a un 46% del alumnado. De esa forma se corrobora una vez más lo que ya desde hace décadas había demostrado la CCI: que los resultados no dependen de la composición étnica del alumnado sino de la aplicación o no de las actuaciones de éxito y que vincular inmigración a malos resultados es un discurso racista sin ninguna base científica.

¿En qué se basan los expertos españoles que realizan esas afirmaciones? en sus ocurrencias y en su total desconocimiento científico. La CCI es una de las instituciones más transparentes, democráticas e igualitarias que existen en la actual sociedad de la información. Cualquier persona puede acceder hoy a través de Internet a sus fuentes: los programas marco de investigación europea, las principales universidades del mundo (Harvard, Wisconsin) y las principales revistas científicas (Harvard Educational Review). Cualquier nueva actuación que surja en cualquier lugar del mundo y que se suponga que da mejores resultados que la

actual lista de resultados de éxito es analizada por la CCI y, si se comprueba que efectivamente da mejores resultados, es incorporada a la lista, sustituyendo a la que había estado hasta ese momento en ella.

El sistema educativo español no ha incorporado todavía esas actuaciones de éxito. Por eso, sus resultados son muy malos en todas las investigaciones internacionales. Zapatero pidió estar en el G-20 porque somos la octava potencia mundial. En efecto, lo somos a nivel económico y también en otros ámbitos; ¿lo somos también a nivel educativo? En PISA 2003, quedamos en el lugar 23 en lectura. En lugar de reconocer la necesidad del cambio, los discursos hegemónicos se dedicaron a elaborar todo tipo de disculpas que funcionan parcialmente aquí, pero que nos desprestigian más allá de los Pirineos y nos hacen mantener el sufrimiento de muchísimas niñas y niños y sus familias.

Una de esas disculpas fue que todavía arrastrábamos el retraso de los 40 años de dictadura y que en 25 años de democracia todavía no nos había dado tiempo a recuperarlo. Si fuera así, en PISA 2006 hubiéramos quedado en el lugar 22 o 21; la falsedad de todas esas disculpas quedó corroborada cuando obtuvimos el lugar 35. Entre el 2003 y el 2006 todas las comunidades autónomas españolas de las que hay datos tuvieron en PISA uno de los mayores pasos atrás que se haya dado nunca en lectura en un país. Sólo la sustitución de las ocurrencias por las evidencias hará que en lugar de irse hacia atrás comencemos a ir hacia adelante como ya lo han hecho el CEIP Virgen de Montserrat y otro centenar de centros educativos.

Para ejemplificar cuáles son esas actuaciones de éxito, vamos a explicar dos de las más importantes: grupos interactivos y formación de familiares. Los grupos interactivos son la forma de organización del aula, de todas las existentes en el mundo, que genera un mayor incremento del aprendizaje instrumental en todas las materias y una mejor convivencia. Todas las niñas y niños están siempre en el mismo aula y si se hacen grupos son siempre heterogéneos. La profesora o profesor se deja ayudar dentro del aula por otras personas adultas: profesorado, educadoras o educadores, trabajadoras o trabajadores sociales, familiares o voluntariado. Cada persona adulta se encarga de coordinar las interacciones entre las niñas y niños de uno de los grupos heterogéneos.

La dinámica hegemónica de las prácticas y los discursos educativos de nuestro país van justo en el sentido contrario y por eso obtienen empeoramiento en lugar de mejora de los resultados. Es frecuente que si un IES tiene cinco aulas de primero de la ESO, las organice «por niveles» en lugar de por ejemplo por orden alfabético. Por supuesto, las y los inmigrantes, las y los gitanos, las y los blancos pobres poblarán las aulas E, las de nivel más bajo asegurando así los malos resultados, las desigualdades, el racismo y el despilfarro de recursos. También es frecuente que si una profesora o profesor «no puede» con las y los 24 de su aula, se quede en algunas materias con los 17 «más fáciles» mientras envía los 7 «más difíciles» a un aula de adaptación curricular (o, peor aún, a un aula de convivencia). Y todavía son peores las aulas o centros especiales para chicas y chicos «dificiles».

Muchas veces ese profesor tiene razón, no puede con los 24. Pero en lugar de basarse en ocurrencias y dar a ese problema una alternativa de fracaso (la segregación), los grupos interactivos dan a ese mismo problema una solución de éxito. Haciendo uso de los mismos recursos humanos, en lugar de decir, como no puedo con los 24 que me saquen a esos 7, el profesor dice, como no puedo con los 24 que vengan a ayudarme. Esta solución es un óptimo de Pareto, mejora la situación de todas las personas: alumnas y alumnos, familias, comunidad, grupos culturales, administración y, por supuesto, la del propio profesor.

Lo que más sorprende a nivel internacional no es ya que estén tan extendidas las prácticas de exclusión en nuestro país, sino que en lugar de ser consideradas como tales, se presenten como actuaciones innovadoras, interesantes, basadas en pretendidas teorías pedagógicas. La grave irresponsabilidad de lo que está ocurriendo no recae en el profesorado ni en las políticas y políticos, sino en autoridades feudales que hasta ahora han dominado la universidad española. Detrás de cada reforma educativa o cada actuación presentada como innovadora, encontramos siempre la ocurrencia de un catedrático considerado como una gran autoridad en nuestro país y a quien nadie conoce en el contexto científico internacional. Son estas autoridades feudales las que imponiéndose a través de sus tribunales han logrado que profesionales que han dedicado muchísimas horas a su formación no sepan que existe una CCI en la que esas autoridades ni siquiera aparecen.

El otro ejemplo que queremos poner de actuaciones educativas de éxito es la formación de familiares. Hace ya varias décadas que la CCI demostró que había una gran vinculación entre éxito de las chicas y chicos y formación de sus familiares. Ahora las estadísticas internacionales han medido algunos indicadores de esa formación como son la titulación del padre o la madre o el número de libros en casa. Las malas interpretaciones de las estadísticas internacionales que se hacen en España han llegado a decir que la causa de nuestros malos resultados está en la baja titulación de los padres y las madres.

PISA y las demás estadísticas internacionales no forman parte de la CCI ni son fuente de conocimiento científico. No hay nada en ellas que no esté años y décadas antes en la CCI. Su aportación es medir algunos de los indicadores de los descubrimientos científicos con muestras muy amplias y caras. Sólo se puede obtener una buena interpretación de las mismas desde los conocimientos acumulados por la CCI.

Ha habido quien ha afirmado en nuestro país que para superar los malos resultados tendremos que esperar a otra generación con padres y madres de mayores titulaciones académicas que los actuales. Además de una errónea interpretación de las estadísticas internacionales, esta afirmación no sólo disculpa los malos resultados actuales, sino también los que podamos tener en un futuro. Esta no es la afirmación de ninguna estadística internacional, ni mucho menos de ninguna teoría científica. Por el contrario la CCI nos aclara que no hace falta esperar, que los familiares directamente implicados en procesos formativos, aunque no tengan titulación, pueden conseguir importantes mejoras en el éxito de sus niñas y

niños. Es decir, si sabemos que existe una alta correlación entre los resultados escolares de las chicas y chicos y el nivel académico de sus padres y madres, la formación de familiares contribuye a la mejora de los resultados escolares.

### **3. SEGUNDA COMPETENCIA CLAVE DE LAS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES SOCIALES: ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS PARA RECREAR LAS ACTUACIONES DE ÉXITO EN CADA CONTEXTO**

Ya señalaba Teresa Zamanillo (2009: 26) que *en la interacción intersubjetiva las personas aprenden, unas con otras, a enfrentar los conflictos de la vida cotidiana y a ampliar su mundo, adquiriendo así más seguridad en sí mismas*. Las y los trabajadores sociales estamos en continua interacción con las y los ciudadanos. Austin (1962) ya demostró hace décadas que cada vez hacemos más cosas con palabras. Un simple monosílabo (sí), depende de dónde se diga puede crear toda una institución (matrimonio). Las y los trabajadores sociales hablamos con ciudadanas y ciudadanos y frecuentemente de esas conversaciones se deducen la conveniencia o no de determinadas ayudas sociales, así como la adecuación de las formas de relacionarse y de gestionar sus propias vidas teniendo en cuenta el contexto social en que se encuentran. Eso es lo que Austin llamaba actos de habla iniciando una profunda y creciente línea de investigación científica que nos hace reflexionar sobre nuestra comunicación diaria con las personas. Esas investigaciones han evolucionado a lo largo de décadas (Habermas, 1987; Searle y Soler, 2004; Habermas, 1987) hasta llegar a la definición de actos comunicativos de poder y actos comunicativos dialógicos. La CCI se basa en actos comunicativos dialógicos y rechaza los actos comunicativos de poder.

En los actos comunicativos de poder lo que cuenta es lo que dice quien tiene una superior posición de poder en la estructura social. Por ejemplo, cuando en España se empezó a preparar la ocurrencia de la ESO que suponía, entre otras cosas, cambiar a las niñas y niños de centro educativo a los 12 años, en lugar de cómo se hacía antes a los 14, el pueblo gitano presentó muchos argumentos defendiendo que así niñas y niños que podían haber permanecido escolarizados hasta los 14 abandonarían a los 12. Los expertos que estaban en las posiciones de poder de discurso educativo de España no hicieron caso ni de esos argumentos ni de los que ya había aportado también la CCI. Como tenían poder para hacerlo, reestructuraron el sistema educativo español en base a su ocurrencia y ahora vemos los efectos que ha tenido ese acto de poder.

A veces, en el tratamiento del absentismo, se actúa también con actos comunicativos de poder. En lugar de cambiar los centros educativos para que los y las absentistas quieran ir a la escuela, se nos obliga a las y los trabajadores sociales a ponernos en medio de medidas coercitivas que quienes tienen poder diseñan en base a las ocurrencias suyas o de sus asesores. Se nos intenta obligar a presionar a las niñas y niños y a sus familias a que asistan a los actuales centros educati-

vos. Se llega a enviar a la guardia urbana para obligarles a asistir, a condicionar las ayudas sociales o incluso a emitir prejuicios racistas sobre determinadas culturas si no hacen caso. La CCI quiere para nosotras y nosotros otro papel no coercitivo sino dialógico. Da mejores resultados para todo el mundo que se nos permita un papel de promotoras y promotores del diálogo entre los centros y las familias con niñas y niños absentistas para que se solucione la situación en base a evidencias científicas y a la pluralidad de voces.

Supongamos que abrimos un restaurante y que su comida no gusta, la mayoría no quiere venir, los pocos que asisten protestan de la comida y generan conflictos. ¿Qué tendremos que hacer? Si nos guiamos por la literatura dominante en España sobre absentismo escolar, haremos campañas de motivación para que asistan, programas de prevención de conflictos dentro, enviaremos la guardia urbana para obligar a venirles a comer o les amenazaremos con quitarles las ayudas sociales si no vienen. La CCI ha demostrado suficientemente que así no sólo no resolvemos el problema sino que lo agravamos. Lo que tenemos que hacer es cambiar la comida.

La Drom Kotar Mestipen es una asociación gitana de mujeres de Catalunya que tiene un gran reconocimiento en la CCI. Recientemente ha ganado el premio oro de los programas Grundtvig de la Unión Europea. Esta asociación organiza cada trimestre unos encuentros de estudiantes gitanas en que centenares de niñas y mujeres explican como tienen que cambiar los centros educativos para que ellas quieran asistir. Las y los profesionales de la investigación y de los servicios sociales que allí acudimos no hablamos, tomamos nota de lo que allí dicen. Y así descubrimos que casi todas las cosas que quieren para ellas las queremos también nosotras para nuestras propias hijas (por ejemplo que no haya acoso sexual) De esta forma, sus voces contribuyen (como dice la CCI) a la elaboración del cambio de comida que tenemos que hacer para solucionar el problema del absentismo.

El CEIP La Paz de Albacete, en dos años, ha reducido el absentismo a menos de un 10% del que había con anterioridad. Lo ha hecho aplicando las actuaciones de éxito de Includ-ed, en actos comunicativos dialógicos con el conjunto del barrio. Así ha mejorado su enseñanza y ha logrado que se motiven para asistir la mayoría de quienes con anterioridad no lo hacían.

Los actos comunicativos dialógicos son los que no se basan en las posiciones de poder de quienes emiten una afirmación, sino en los argumentos que aportan. El ejemplo que hemos puesto en el inicio de este artículo sobre el diálogo entre el sociólogo y la mujer gitana en el programa marco es un caso de acto comunicativo dialógico.

En los actos comunicativos dialógicos no todo el mundo tiene las mismas obligaciones. Las ciudadanas y ciudadanos con quienes hablamos las trabajadoras y trabajadores sociales son los sujetos que aportan sus experiencias, su sentido común, sus tipificaciones (Schutz, 1993; Weber, 1993). Pero nosotras y nosotros estamos dentro del sistema administrativo (frecuentemente somos funcionarias y funcionarios) ganamos un sueldo como profesionales del mismo y, por tanto, tenemos la tarea de aportar a ese diálogo las actuaciones de éxito.

Todas las mejoras significativas de los servicios sociales se logran gracias a esa dinámica dual: la subjetiva de las voces de todas las ciudadanas y ciudadanos (incluyendo sus diversos grupos culturales) y la sistémica de profesionales, con una formación adecuada, que aportan las actuaciones que hasta ahora han dado más éxito en el mundo a los problemas planteados.

Se necesitan importantes cambios institucionales para favorecer esa orientación y se van a producir en el futuro próximo porque ahora la Unión Europea exige resultados. Antes, cuando todo se basaba en ocurrencias, se evaluaban por ejemplo importantes ayudas europeas por las acciones que se habían realizado. Ahora se evalúan cada vez más por los resultados obtenidos y por eso las instituciones van a tener que reestructurarse olvidando las ocurrencias y basándose en evidencias. Ya no va a importar si se han realizado muchas o pocas acciones para combatir el absentismo, sino en qué proporción se ha logrado superar el absentismo.

Las trabajadoras y trabajadores sociales podemos esperar a que esos cambios institucionales se produzcan o fomentarlos. Freire decía que la cultura de la quejar nunca había mejorado nada en ningún sitio y que era reaccionaria. Proponía a cambio la cultura de la transformación, aprovechar nuestro margen de manobra, por pequeño que sea ahora, para utilizarlo en la dirección democrática y científica de las evidencias y de los actos comunicativos dialógicos. Si lo hacemos, no sólo estaremos fomentando el necesario cambio institucional, sino que además estaremos fomentando que, ya antes de que éste se produzca, haya ciudadanos y ciudadanas que empiece a mejorar su situación.

Es así como se recrean intersubjetivamente las actuaciones de éxito en el contexto de cada persona, familia, grupo, barrio o pueblo. Prescindir del conocimiento de esas actuaciones de éxito en aras del todo vale tiene asegurado el fracaso y, con ello, el desprestigio de nuestra profesión. Prescindir de todas las voces, refugiándonos en nuestro papel de expertos, tiene asegurado que aunque conozcamos las actuaciones de éxito universales fracasen en su adaptación en los contextos. Sólo con ambas dimensiones de la dinámica dual, sólo con actos comunicativos dialógicos, podemos mejorar la situación social de las ciudadanas y ciudadanos y podemos mejorar el merecido prestigio de nuestra profesión.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, John Langshaw

1962 *How to do things with words*. Oxford University Press (v.c. en 1981, Buenos Aires: Paidós).

BERGER, Peter L., y LUCKMANN, Thomas

1966 *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor (v.c. en 1986, Buenos Aires: Amorrortu).

BOURDIEU, Pierre

1979 *La distinction critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit (v.c. en 1988, Madrid: Taurus).

- DERRIDA, Jaques  
1967 *De la grammatologie*. Éditions de Minuit.
- FOUCAULT, Michel  
1975 *Discipline and Punishment. The birth of the prison*. New York: Pantheon Books (v.c. en 1989, Madrid: Siglo XXI).
- GARFINKEL, Harold  
1967 *Studies in ethnomethodology*. NJ, Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- HABERMAS, Jürgen  
1987 *Teoría de la acción comunicativa: Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (v.o. en 1981).
- INCLUD-ED  
2006-2011 *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Integrated Project Priority 7 of Sixth Framework Programme.
- LUHMANN, Niklas  
1996 *La ciencia de la sociedad*. Barcelona: Anthropos (v.o. en 1990).
- MEAD, George H.  
1934 *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press (v.c. en 1999, Barcelona: Paidós).
- PARSONS, Talcott  
1951 *The Social System* (v.c. en 1984, Madrid: Alianza).
- SEARLE, John, y SOLER, Marta  
2004 *Lenguaje y ciencias sociales*. Barcelona: Roure.
- SCHÜTZ, Alfred  
1993 *La construcción significativa del mundo social : introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós. (p.o. 1932).
- TOURAINÉ, Alain  
1997 *Pourrons-nous vivre ensemble?* Paris: Fayard (v.c. en 1997, Madrid: PPC).
- TOURAINÉ, Alain; WIEVIORKA, Michael, y FLECHA, Ramón  
2004 *Conocimiento e identidad*. Barcelona: Roure.
- WEBER, Max  
1993 *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica (v.o. en 1922).
- WORKALO  
2001-2004 *The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base.
- ZAMANILLO, Teresa  
2009 *Invitación a un trabajo social reflexivo*. XI Congreso Estatal de Trabajo Social. Zaragoza, 2009.