

EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

Coordina: **José Javier Rodríguez**

Educador Social

*Director de la Residencia Infantil "El Arce Rojo" de la
Comunidad Autónoma de Madrid*

*Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de
Educadores Sociales*

Ponentes: **Alfons Martinell**

Doctor en Ciencias de la Educación

*Coordinador de los Estudios de Educación Social de la
Universitat de Girona*

Jacques Pineau

*Director del Institut Regional de Formation aux Carrieres
Educatives et Sociales Saint Simon de Toulouse (Francia)*

Juan Carlos Martínez

Psicólogo

*Director de la Escuela de Educadores del Gobierno de
Navarra. IFPM núm. 7 (Adaptación Social)*

Carles Armengol

Licenciado en Ciencias de la Educación

*Coordinador de la Sección de Educación Social
Universitat Ramon Llull de Barcelona*

LA TRANSVERSALIDAD Y LA COOPERACIÓN: RESPUESTAS A LAS POSTURAS SOCIALES PARA EL EDUCADOR ESPECIALIZADO/SOCIAL DEL AÑO 2000

Jacques Pineau

*Director del Institut Regional de Formation aux Carrieres
Educatives et Sociales Saint Simon de Toulouse (Francia)*

1. INTRODUCCIÓN

Las mutaciones de las políticas sociales y de los establecimientos y servicios, la fragmentación de los reglamentos o de los sistemas de regulación, la poca fiabilidad de las previsiones sobre las “facturas sociales” y los umbrales de cohesión social, la diversidad creciente de modos de intervención social, marcan la acción del Educador Social y el trabajo social en estos últimos veinte años.

Tres indicadores de estos cambios permiten un análisis parcial: la reforma del diploma de Estado de Educador Especializado (en Francia), la ampliación de los campos de actividad del educador y la constitución de la orientación de calificación profesional.

Para responder en términos de cualidades a la complejidad de las situaciones encontradas hoy en día por el Educador Social, dos prácticas emergen progresivamente de la multiplicidad de esas posturas: la transversalidad y la cooperación. Quizás éstas permitan considerar el futuro con un optimismo mesurado.

2. LAS MODIFICACIONES DEL DEES FRANCÉS.

Están reglamentadas por Decreto Interministerial del 6 de julio de 1990. En setiembre de 1992, el Coloquio de Montpellier hacía un análisis (recapitulación, balance) sobre la puesta en marcha de la Reforma. Ésta está basada en 2 orientaciones:

2.1. Desarrollar los aspectos cualitativos de las medidas de protección de la minusvalía o inadaptación en el niño y en el adolescente.

Referencia Reforma Anexo XXIV - Aprobación de los establecimientos.

2.2. Acentuar la profesionalización de la formación, sobre todo, para estudiar la mejor manera de acercarse a los problemas específicos de los niños, de los adolescentes, de los adultos deficientes o en dificultad. De ahí se deriva:

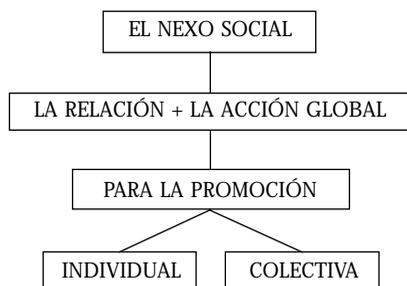
- Un programa estructurado a partir de objetivos profesionales en unidades de formación pluridisciplinarias que constituyen puntos claves de paso obligatorio.

- Un refuerzo de la articulación: prácticas unidades de formación, centrado en la responsabilidad educativa (15 meses).

- Validez de los conocimientos ligados a las formaciones y experiencias profesionales anteriores (reabsorción de lagunas sin calificación; proyecto de formación de adultos por identificación de pasarelas).

Las principales funciones de la profesión de Educador Especializado Social están determinadas por la tensión de dos polos:

| | | |
|---|------|---|
| SUSTITUTO EDUCATIVO (padres; profesores) | ———— | MEDIADOR SOCIAL |
| PROYECTOS DE EDUCACIÓN ESPECIALIZADA | ———— | PROYECTOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL |
| ESTRUCTURAS PROTECTORAS REPARADORAS, REEDUCADORAS | ———— | ENTORNO DE COLABORACIÓN SOCIAL |
| CONCIERNE A UN PÚBLICO DE DEFICIENTES Y MINUSVÁLIDOS NIÑOS CON DIFICULTADES | ———— | CONCIERNE A UN PÚBLICO DE EXCLUIDOS Y MARGINADOS |



3. AMPLIACIÓN DEL CAMPO DE ACTIVIDADES DEL EDUCADOR SOCIAL

La descentralización, que data en Francia de 1983, ha otorgado a los diferentes departamentos competencias de política social.

Tenemos, pues, dos tipos de política social: la del Estado y la de los departamentos (Regiones).

A causa de ello, se perfilan dos interrogantes:

- Sobre la igualdad de los ciudadanos ante la ley, ¿cada departamento debe responder a las necesidades de sus conciudadanos?

- Sobre el trabajador social, ¿el Educador Especializado es un vulgar agente de políticas sociales?

El peso de las asociaciones, que dirigen o animan una gran parte de la acción social (surgida de la caridad) es más fuerte que el peso político (Ej.: el UNAPEI).

A través de las “fuerzas vivas” asociativas emergen del terreno personalidades carismáticas (Abbé Pierre), sindicatos, nuevas necesidades, en particular ligadas/unidas a la exclusión.

¿Les corresponde a los trabajadores hacer frente a estos nuevos problemas?

Si definimos, como ya hizo Durkheim, el trabajo social como el trabajo que constituye a una sociedad sobre ella misma, la respuesta es *sí* de manera parcial, o *no* de manera radical, si creemos que la revolución es para el mañana.

4. CONSTITUCIÓN PROGRESIVA DE UNA TENDENCIA PROFESIONAL

En Francia, progresivamente, bajo el doble impacto de las convenciones colectivas o de los acuerdos de trabajo firmados entre las entidades sociales colaboradoras y de diplomas formados, admitidos por los Ministerios, el trabajo social se encuentra segmentado y organizado por tendencias profesionales/profesiones.

Tercer nivel

ES- Educador Especializado
ETS- Educador Técnico Especializado
EJE- Educador de la (pequeña) infancia
CESF- Consejero de Educación Social y familiar
DEFA- Diploma del Estado formación animación
AS- Asistentes sociales.

Cuarto nivel

ME- Monitor educador
MT- Monitor de taller
TF- Trabajador familiar
BEATEP- Certificado del Estado de animación técnica de educación popular

Quinto nivel

AMP- Asistente médico psicológico
CAP- Certificado de aptitud profesional
CAFAD- Certificado de aptitud de función de ayuda a domicilio
BAPPAT- Certificado de aptitud profesional de ayuda animador técnico
Educación Especializada
Formación profesional y trabajo protegido
Infancia
Trabajo a domicilio
Animación
Ayuda social

5. LA TRANSVERSALIDAD: UNA ALQUIMIA

La alquimia de la transversalidad es, en efecto, la respuesta sutil a las posturas impuestas y estructuradas por la diversidad de las necesidades (de los usuarios y/o sociales) y de las competencias a establecer para poder dar una respuesta.

Podemos reconocer o temer el totalitarismo de una u otra disciplina, la división pluriprofesional y sus malentendidos corporativistas, las visiones o perspectivas unívocas de esa o aquella visión o método. La complejidad de la triangulación obligará a trabajar sobre la transversalidad, a trabajar transversalmente.

Las reformas de las formaciones iniciales de las profesiones educativas han puesto ya esta transversalidad en marcha. Se trata:

- Por una parte, de una transversalidad interdisciplinaria propuesta en unidades de formación construidas por objetos u objetivos.

- Por otra parte, de una armonización de los diversos cursos profesionales, lo que permite multiplicar las pasarelas de una profesión a otra, y también desarrollar una cultura común. Debería mantenerse este enfoque en las formaciones continuadas que deseamos promover.

En las formaciones, podemos sobrepasar esas posturas o esas obligaciones relativas con dos nuevas ideas que incitan a la innovación.

El sentido está en el *inter*: Michel Serres, Paul Blanquart son los teóricos de esta idea.

El espacio para innovar está inscrito. Los diversos actores, profesionales en particular, serán los garantes de que la innovación se lleva a cabo lo más cerca posible de las necesidades reales de las personas, encontrando la filosofía real de esos actos.

Describir los espacios que se sitúan entre cosas ya identificadas, espacios de interferencias... ENTRE me ha parecido siempre, y me sigue pareciendo, una preposición de una importancia capital. El espacio ENTRE, ése de las interferencias, el volumen interdisciplinario, es aun terreno inexplorado.

Por otra parte, sabemos por René Girard que (cita) la mimesis de apropiación es objeto de división, puesto que hace converger dos o más individuos en un solo y mismo objeto, objeto que todos quisieran apropiarse. Forzosamente, la mimesis del antagonismo, reúne

haciendo converger dos o más individuos sobre un mismo adversario a derribar.

Los riesgos son grandes para poder mantener la multi o la pluri profesionalidad, sobre todo si a varias profesiones les atañe el tratar a un mismo usuario. La interprofesionalidad se vuelve entonces un espacio de buen juicio en el que se toma en cuenta, se reconoce, la identidad de la persona usuaria, en vías de una construcción sin apropiaciones alienantes, o riesgo de destrucción.

Pasar de lo múltiple a lo global. De hecho, el reto que se propone a los profesionales de la acción educativa en nuestro sector podría explicarse así: ¿cómo concebir un proyecto global a partir de una multiplicidad de intervención y de personas que intervienen? y aun diremos que un proyecto global que toma en cuenta las diversas dimensiones de la persona y el conjunto de sus posibilidades (ponencialidades), se elabora y se construye con la multiplicidad de las intervenciones.

El trabajo elaborado en lo “multiple” y en lo “inter”, da la oportunidad de considerar lo global, y luego, la individualidad de la persona. Los proyectos de la psicoterapia y de la pedagogía institucional se encuentran rehabilitados también: “los espacios transicionales”.

El trabajo en el ENTRE sin pertenecer a lo colectivo, lleva a concebir, como lo dice Jean Oury, que los (cita) “significantes no son individuales”, y que las variaciones alrededor de lo banal y de lo extraordinario en la vida cotidiana permiten muchas músicas entre dos arias, o bien muchas “cocinas” en las que lo cotidiano depende/surge de un hojaldre.

Es por ello que se trata de una verdadera alquimia en la que investigación y conocimientos encuentran su lugar, pero en el que los actores (o el vuelo de una mosca) indican a la vez los límites y las tentadoras perspectivas de innovación.

6. COOPERACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS CALIFICACIONES EN ÁMBITO EUROPEO

En el III Congreso Europeo de Centros de Formación a las Funciones Socio-Educativas de Atenas en mayo de 1993, la riqueza de las di-

ferencias de nuestras prácticas educativas o de formación y de nuestras calificaciones en el ámbito europeo fueron puestas en evidencia.

Para poder permitir la libre circulación de trabajadores en la Comunidad, en diciembre de 1988 fue reconocida una directiva europea, que fue completada en junio de 1992 por otra, que preconizaba el reconocimiento general de las formaciones del nivel III.

Hoy nos encontramos con dos problemáticas:

- Por un lado, llegar a una protección legal de nuestras profesiones en cada país (que nadie pueda ejercer si no tiene un diploma) y a partir de ahí proclamar y exigir la equivalencia de los diplomas.

- Por otro lado, dejar juego a las leyes del mercado de trabajo, informar a las empresas que contraten a las personas que se aseveren las mejor calificadas, según un perfil de trabajo bien determinado y en función de sus proyectos. Estas calificaciones deberán ser adquiridas y reconocidas a través de programas que las formulen en términos de saber, saber-hacer o saber estar, por ejemplo.

Actualmente, el sistema liberal y la confiscación de la acción social por otras de estilo privado nos hace pensar que la segunda hipótesis ha sido, de hecho, la elegida.

El trabajo realizado por el AIEJI y Paolo Marco en particular sobre los estudios comparativos de las calificaciones (diplomas) se traduce en validez de conocimientos para acceder a un diploma nacional, o se traduce en perfil de competencia a los ojos de una empresa del otro lado de la frontera.

Para concluir citaremos tres perspectivas:

- Mantener las formaciones de Educador Especializado lo más cerca posible de las preocupaciones y de los problemas sobre el terreno. Las prácticas tienen ahí un lugar importante y esencial, pero podemos desarrollar también la formación continuada para favorecer la adaptación y la innovación.

- Sostener y ampliar las relaciones profesionales más allá de las fronteras.

Los trabajadores sociales, reuniéndose y agrupándose en el ámbito europeo, deben ser capaces de hacer oír una voz, deben ser portavoces de los más pobres, los deficientes, los marginados, puesto que la "Europa del dinero, de los industriales y de los comerciantes no la escuchará sino es a través de ellos".

LA FORMACIÓN NO UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO DEL EDUCADOR SOCIAL

Juan Carlos Martínez

Psicólogo

*Director de la Escuela de Educadores del Gobierno de Navarra
IFPM núm. 7 (Adaptación Social)*

1. INTRODUCCIÓN

Antes de desarrollar mi aportación a esta Mesa Redonda quisiera compartir con vosotros/as lo que, para mí, significa esta participación.

Inicialmente manifestar el agradecimiento, no por “obligado” menos sincero, de que se haya contado, en un momento ciertamente histórico como éste, con la Escuela de Educadores Especializados/Sociales de Navarra para participar en esta Mesa.

Creo que, independientemente de lo que personalmente pueda aportar, es el reconocimiento a la labor formativa realizada por esa Escuela lo que origina esta invitación.

En este sentido, me permito afirmar que es un reconocimiento extensible a otras escuelas como las de Barcelona (Flor de Maig), Girona, Galicia, etc. y otras instituciones como el Centro de Estudios del Menor (DGPJM), Escuela Diocesana de Bilbao, etc., que constituyeron, en momentos ciertamente difíciles para la profesión, un importante instrumento no sólo para la formación, sino también para la construcción de un espacio profesional propio, en gran parte vinculado a la identidad del Educador Especializado, pero que finalmente ha permitido que se configure la actual situación con una diplomatura y un nuevo movimiento profesional estructurado en torno a la identidad del Educador Social.

Por todo ello, este Congreso y la participación en esta Mesa Redonda, personalmente, la vivo como el punto final de un largo e intenso proceso en el que, durante más de 10 años, he tenido la oportunidad de participar activamente y que finalmente ha producido gran parte de los frutos deseados.

Igualmente creo que estamos ante un nuevo punto de arranque

de otro, espero que fructífero, proceso, pero el cuál, en gran manera, creo que será competencia de otras personas, de otras instituciones, etc. atenderlo y llevarlo a buen puerto.

En consecuencia, es difícil transmitir el cúmulo de emociones que se sienten en un momento como éste, aunque sí que hay una, quizás no la más relevante en términos personales, que se impone y que es la sensación de que todavía no se ha terminado la tarea.

Creo que no podemos conformarnos con haber llegado a la situación actual, en que la nueva diplomatura configura un nuevo horizonte formativo y profesional, en este sentido, me atrevo a situar mi participación como un último esfuerzo por lograr un mejor logro de los objetivos planteados en estos últimos años.

En este sentido, en los centros, anteriormente citados, se fue configurando un complejo legado de tipo formativo, profesional, etc., que no sólo colaboró en el logro de la actual situación sino que considero que sigue siendo una referencia valiosa que, junto a otras muchas, puede y debe tenerse en cuenta para seguir avanzando en la nueva andadura en torno a la identidad de Educador Social.

Por todo lo anterior, mi participación va a tener dos bloques claramente diferenciados, uno ligado al pasado, al antes de la situación actual, y otro al futuro, a las perspectivas que se abren a partir de ahora:

- Las experiencias formativas no universitarias pre-existentes a la nueva situación planteada por la diplomatura en Educación Social.

En la que intentaré exponer sintéticamente qué supuso la existencia de este tipo de centros de formación, especialmente el de Navarra, las aportaciones que desde esa experiencia se puede ofrecer a la nueva realidad formativa, etc.

- Las nuevas instancias formativas no universitarias que, junto a la diplomatura en Educación Social, se perfilan en el futuro próximo.

En la que plantearé los nuevos retos formativos y profesionales que va a suscitar la actual Reforma de las Enseñanzas Medias, de la que surgirán nuevas titulaciones no-universitarias que entrarán claramente dentro del ámbito de la Educación Social, ante las que tendrá que situarse la figura profesional del Educador Social (diplomado), etc.

Igualmente, expondré algunas consideraciones sobre otro tipo de ámbitos formativos que se perfilan ante la nueva situación (post-gradados, reciclaje de profesionales, formación permanente, etc.).

2. LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS NO UNIVERSITARIAS PRE-EXISTENTES A LA NUEVA SITUACIÓN PLANTEADA POR LA DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL

2.1. Antecedentes

No creo necesario el exponer aquí detalladamente la historia y modos de funcionamiento de las diversas instituciones que abordaron la formación de los Educadores Sociales antes de la existencia de la diplomatura.

En todo caso, unas breves referencias:

- Como es bien conocido, fue la existencia de profesionales intervinando en los ámbitos de la Educación Social (más específicamente de la Educación Especializada) la que generó una serie de demandas de formación que finalmente provocaron la creación de una serie de instituciones para atenderlas.

- El principal problema era la no-existencia en el ámbito de las enseñanzas regladas de una titulación específica que respondiera a las necesidades de esa nueva figura profesional. No podemos olvidar que ni el régimen franquista ni los primeros años de la nueva estructura democrática abordaron estas cuestiones.

- En este contexto, a partir de 1.980, la única vía oficial que se pudo utilizar fue el título de FP II (técnico especialista en adaptación social-BOE 30-08-1980) que fue el adoptado por las escuelas de Barcelona y Pamplona. Obviamente, dentro de lo que permitía ese marco jurídico, se realizaron adaptaciones curriculares que acercaban la formación a las necesidades reales de la figura profesional del educador. El carácter experimental de esas enseñanzas, el interés de la Administración por formar a los profesionales, etc., fueron elementos que posibilitaron esas adaptaciones.

- Junto a estas escuelas, en otras comunidades, se estructuraron otro tipo de ofertas formativas sin un reconocimiento académico aunque, en muchas ocasiones, con un claro reconocimiento profesional y laboral. Entre ellas podemos destacar a la Escuela de Girona, los cursos del Centro de Estudios del Menor (DGPJM), etc.

- De todos modos, era una situación difícilmente sostenible por las dificultades que para los centros formativos tenían el carecer de

un reconocimiento pleno de sus funciones y la necesidad de ajustar la formación a la demanda real, la necesidad de reconocimiento de la profesión, la equiparación con Europa, etc.

- Por todo ello, estos centros educativos colaboraron muy estrechamente con el movimiento profesional en un conjunto de acciones (Coordinadora, congresos, jornadas, etc.) tendentes al logro de una diplomatura universitaria que viniera finalmente a regularizar esta situación.

- Este proceso culminó con la aparición de la diplomatura en Educación Social, lo que provocó la paulatina desaparición o cambio de orientación en esos centros de formación.

2.2. Un complejo reto a abordar

Como he planteado inicialmente, a pesar de las dificultades materiales, institucionales, de reconocimiento, etc. en que tuvieron que desarrollar sus funciones los diversos centros formativos, en ellos se fue abordando el complejo reto que suponía formar a los profesionales de la intervención socio-educativa.

En los momentos iniciales, mayoritariamente, los destinatarios y protagonistas de esa formación fueron profesionales en activo, que estaban “construyendo” la profesión desde la práctica y, en este sentido, más fueron centros de reciclaje, de formación permanente, etc., que propiamente escuelas con un alumnado que, como orientación vocacional o académica inicial, aspirara a ser educador/a.

Ello desde luego marcó decisivamente el tipo de espacios y mediaciones formativas que se establecían, muy cercanas a las necesidades de la práctica profesional, a la situación concreta de esos profesionales, etc.

Tan sólo posteriormente, y sin perder del todo esa característica de atender profesionales en activo, fue cuando las promociones de alumnos/as se fueron aproximando a lo que habitualmente podemos encontrar en un centro de formación, Universidad, etc.

En todo caso, supuso un interesante proceso de configuración de modelos formativos, inmerso en los diversos modos en que se iba concibiendo la propia figura profesional, en permanente interrelación con la evolución de la práctica profesional.

En ello, obviamente, un factor a tener en cuenta fue el de los propios formadores, que con orígenes y posiciones muy diversas, a partir de diferentes perspectivas teóricas, profesionales y personales, desde sus particulares modos de hacer y entender la formación, etc., tuvieron que abordar ese reto e ir “configurando” de manera concreta el modo de abordar una formación como ésta.

En este sentido, también tuvo un gran importancia la incorporación de las diversas referencias externas de las que se lograba disponer (especialmente francesas y alemanas).

Todo ello, explicaría los diversos modos en que se han desarrollado estas formaciones previas a la diplomatura, las diferentes fases, pugnas entre enfoques, luchas de poder, etc. que, incluso en un mismo centro, podríamos encontrar.

En todo caso, creo que un análisis detallado de ese proceso pondría de manifiesto su clara correspondencia con la evolución que esta figura profesional iba teniendo y, en este sentido, podríamos ver que las instancias formativas más que un “ámbito a parte” propiamente eran uno de los lugares privilegiados de concurrencia y conflicto entre los diversos enfoques y requerimientos que la práctica profesional planteaba al educador.

2.3. Características de la formación

No puedo, ni quiero, hablar en representación de otros centros más allá de aquellos en los que directamente he participado, aunque creo que, con pequeñas variaciones, han existido muchos puntos en común entre los diferentes centros citados.

De este modo, y tomando como base fundamentalmente la experiencia de Navarra (tanto la de la Escuela de la Fundación Bartolomé de Carranza como la de la Escuela del Gobierno de Navarra), quiero exponer algunas características de nuestra experiencia formativa que, al menos eso espero, pueden tener algún valor no sólo histórico, sino también para analizar y considerar en la nueva etapa formativa que se abre con la aparición de la diplomatura.

De esta forma puedo destacar:

a) Modelo formativo propio.

- Condiciones singulares para la formación.

- Carácter profesional de la formación.
- Coordinación y coherencia entre las diferentes instancias formativas.
- Importancia de la prácticas.
- Relación con el movimiento profesional.

2.3.1. Modelo formativo propio.

El aspecto más novedoso y para nosotros más relevante de nuestra experiencia es la aplicación concreta que en nuestro modelo formativo hicimos del concepto de supervisión.

Este enfoque fue introducido en Navarra por el profesor Jesús Hernández, pedagogo social formado en Alemania, que con su incorporación a la Escuela de Educadores de la Fundación Bartolomé de Carranza posibilitó su puesta en marcha en la formación de los educadores.

En este Congreso vamos a tener la oportunidad de contar con su participación y además exponiendo precisamente este tema de la supervisión entendida como instrumento de intervención social. Por tanto, para el desarrollo de este punto me remito a su intervención como la mediación más adecuada para profundizar en el conocimiento de este enfoque.

Al conjunto de consideraciones que hemos ido exponiendo quizás se les puede plantear la impugnación de que, en la nueva situación universitaria, las condiciones concretas de la formación son muy diferentes y, en ese sentido, que difícilmente se puede encontrar el modo de aplicarlas.

No obstante, al margen de ese debate, creemos que la aportación que supone la aplicación de la supervisión al modelo formativo es cualitativamente muy superior y, por tanto, que merece la pena el analizar más detalladamente las posibilidades de que la Universidad pudiera incorporarla.

2.3.1.1. LA SUPERVISIÓN COMO MARCO CONCEPTUAL

Entendemos el concepto de supervisión como reflexión de la praxis de profesionales de ayuda (en nuestro caso los educadores/as), como instrumento de adquisición de identidad profesional.

Este planteamiento nace de la necesidad que este tipo de profe-

sionales tienen de una identidad clara respecto a su propia persona y a su profesión, ya que su tarea última es, desde sus diversas parcelas de intervención, apoyar a personas, grupos o colectivos a adquirir y en su caso a renovar o recuperar una identidad fuerte.

Habida cuenta que los procesos de adquisición y renovación de identidades sociales y personales son similares, este instrumento aborda el proceso de adquisición de identidad social-personal de los individuos a través de lo que en las ciencias sociales se conoce como *proceso de socialización* para que, analógicamente, se pueda comprender el proceso de supervisión como un proceso de adquisición de identidad profesional.

En este sentido, se plantea que los medios utilizados por la supervisión son similares a aquellos que propician, en el proceso de socialización, la identidad personal.

En todo caso, al igual que la identidad personal, la identidad profesional está sometida a cambios, de tal modo que su definición será siempre provisional, nunca definitiva.

Concepto de socialización

- “El proceso por el que nace y se desarrolla la personalidad (del individuo) en dependencia recíproca con el medio social y material que le es transmitido” Geulen/Hurrelmann (1980).

- “El proceso total por el que un individuo, mediante transacciones con los demás, desarrolla sus patrones específicos de conducta y experiencia socialmente relevantes” (Schaffer, 1988, 171).

En resumen, que el individuo y a través del proceso de socialización llega a formarse una personalidad que le permite actuar en provecho propio, satisfaciendo sus necesidades, por lo menos en buena parte, y cumpliendo, también en parte, con las necesidades y exigencias de la sociedad a la que pertenece.

Nos encontramos pues con dos elementos:

- La interacción como instrumento de socialización.

- El mundo mediatizado (Habermas) por los demás miembros de la sociedad.

Es en ese juego interaccional entre individuo y otras personas (el “otro generalizado” de H. Mead) en donde el individuo alcanza la “unidad de persona” (Mead, 1985, 184).

Habermas prefiere hablar de “identidad” definiéndola como “la estructura simbólica que permite a un sistema de personalidad (al individuo) asegurar la continuidad y la consistencia en el cambio de sus circunstancias biográficas y a través de sus diversas posiciones en el espacio social”.

Esto es, el individuo a través del proceso de socialización puede llegar a decir “yo”, deslindándose, diferenciándose “del mundo externo natural, del mundo interno o psíquico, de los demás, es decir, de la sociedad y del lenguaje”, y ello en la continuidad del tiempo y del espacio.

Ese “yo” no es tal que fuera absolutamente independiente de la sociedad que lo ha propiciado, sino que es al mismo tiempo un yo “responsable”. Independencia y responsabilidad, individualidad y solidaridad, son binomios que caracterizan un “yo” socializado o perteneciente a un entramado social.

Habermas nos dice que un “yo” de esas características ha adquirido la “competencia comunicativa” como resultado de su proceso de socialización.

El profesional de ayuda que, de alguna manera toma la posición de “otro significativo” para su cliente, se convierte en mediador de realidad social, posibilitándole a “participar en el mundo de la vida compartida”.

La interacción, la relación entre profesional de ayuda y cliente, se convierte en un punto de referencia obligado en el quehacer profesional de ayuda.

Interacción y reciprocidad

Aunque el término *interacción* ya hace referencia a la acción entre dos o más personas, muchas veces, cuando se trata de la relación entre profesional y cliente, se tiende a verla como algo que va en una única dirección (del profesional al cliente).

Esto es profundamente falso: toda interacción se caracteriza por ser un acto recíproco (de influencias mutuas), proceso que finalmente se ha convenido en llamar *feedback* o *retroalimentación*.

La reciprocidad se da ya en el mismo momento en que dos personas están físicamente presentes, perceptibles la una a la otra a través de cualquiera de los sentidos.

Algo de esto debió intuir Pablo Freire cuando nos advertía que “no se puede educar sin ser educado”.

La ayuda social como mediación

La complejidad es la característica más destacada de cualquier relación, pero más todavía, si cabe, cuando ésta es de ayuda. Habermas lo resume así: “La acción comunicativa (en la interacción) se basa en un proceso cooperativo en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, aun cuando en su manifestación sólo subraye temáticamente uno de estos tres componentes”.

El lenguaje simplifica y concentra significación

Los instrumentos que permiten reducir complejidad son el lenguaje y todos los demás símbolos que la sociedad ha creado para que a través de sus significados los individuos podamos entendernos.

El lenguaje concentra significación.

Los profesionales de lo social no son instrumentos “neutros” en el proceso de integración social.

Como dice Freire, “no hay educación neutral”. Todo acto educativo y de ayuda o bien constituye un paso hacia la humanización, hacia la liberación del individuo o colectivo, o es un impedimento, un obstáculo hacia ella. “El resultado no se decide en la buena voluntad del educador (del profesional de ayuda), tampoco en sus ideas más o menos liberales, sino en su modo concreto de educar (de intervenir)”.

2.3.1.2. LA SUPERVISIÓN COMO REFLEXIÓN DE LA PRAXIS

La práctica profesional del educador, además de la complejidad que, en sí misma, le plantea la relación de ayuda con el cliente, debe ubicarla dentro de un contexto institucional concreto, muchas veces dentro de un equipo, junto a otras figuras profesionales, etc.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de disponer de espacios de reflexión desde los que poder situarse, explicitar los fenómenos en los que participa, etc.

Es en este marco donde se sitúa la supervisión como una ayuda para el educador, constituyéndose en un espacio de reflexión sobre su praxis.

En este sentido, hay varios elementos que permanentemente actúan e interactúan en el desempeño concreto del proceso de ayuda; así podemos indicar:

a) La sociedad y las instituciones de las que se sirve para conseguir la integración social y personal de grupos o personas.

b) Las relaciones que surgen necesariamente en el quehacer mediador entre las personas implicadas en el proceso, por ejemplo los equipos de trabajo.

c) La personalidad del propio profesional, su historia personal, social y profesional. Por ejemplo, la imagen que de su profesión tiene él mismo, la clase social a la que pertenece, los valores que prima, etc. Todo ello es consciente o inconscientemente decisivo en su intervención social.

d) El bagaje instrumental, técnico, metodológico del que dispone el propio profesional para cumplir con sus tareas.

e) El propio sujeto al que se quiere ayudar, sus resistencias, su historia social y personal, su proceso evolutivo, etc.

De la combinación, estructuración y acoplamiento de estos elementos va a depender, en gran manera, el éxito o fracaso de la intervención social.

En este sentido, la supervisión se presenta como un instrumento de ayuda para que el educador aprenda, desde la propia experiencia, contrastada con otros, a comprender primero y a manejarse después en el complejo entramado que le plantea su práctica socio-educativa.

Es verdad que casi nadie niega la necesidad de este tipo de espacios de reflexión, aunque también debemos reconocer que es un fenómeno muy extendido que precisamente los profesionales de ayuda presenten muchas resistencias precisamente a dejarse ayudar.

En este sentido, cobra especial importancia que, en su propio proceso de formación como profesionales, hayan participado y entendido el valor que este tipo de mediaciones tienen para un adecuado desempeño profesional y, también, como un instrumento para vivir su tarea del mejor modo posible, evitando frustraciones personales innecesarias.

Este modelo de supervisión, que es de tipo grupal con la ayuda de un experto (supervisor), no se entiende como control de alguien sobre la actividad profesional de otro, sino que, como he-

mos indicado, acentúa su carácter de ayuda. En este sentido se configura como:

- Ayuda psicológica: ya que tiene en cuenta la personalidad del propio educador.

- Ayuda social: ya que tiene como referencia el marco social e institucional en sus implicaciones en la acción o intervención social.

- Ayuda psico-social: en cuanto que el centro de la atención está en los procesos interaccionales, del educador con los demás miembros de la institución que de alguna manera intervienen en la acción, con el propio cliente y con otras posibles personas en torno al cliente.

- Ayuda práctica: en cuanto que quiere mejorar la capacidad de intervención, el saber hacer, el perfeccionar los modos, sus métodos y técnicas a la hora de actuar.

Aunque pueda parecer muy pretencioso este planteamiento, la supervisión (en este caso el supervisor) tan sólo debe tener en cuenta los cinco elementos mencionados de modo similar al que el propio educador los tiene (o debería tenerlos) presentes en su práctica profesional si quiere actuar con éxito.

En este sentido, existe una cierta unidad entre los objetivos de la supervisión y los de la propia intervención social, en ambos casos “la redefinición de la identidad” (la personal-profesional en el caso de la supervisión, la personal-social en el caso de la intervención social).

No obstante, existe una clara diferencia en el carácter de las necesidades que atienden una y otra: en un caso, la integración personal-social, y en el caso de la supervisión, la reflexión.

Por todo ello, desde el marco conceptual que ha desarrollado Jesús Hernández, incluso se puede entender la supervisión como un método o instrumento de intervención social y además con carácter modélico, que incluye los mismos elementos que ésta: interacción, la mediación y como instrumento el lenguaje, amén de unos métodos y técnicas que posibilitan la reflexión.

Así mismo, la supervisión se sirve de similares medios, procesos y técnicas que la sociedad en la creación de identidades sociales-personales: los otros significantes (el supervisor y los miembros del grupo), el lenguaje y el deslindamiento de los elementos implicados; lo social-institucional, lo interrelacional, lo intrapsíquico y lo operativo.

2.3.1.3. LA SUPERVISIÓN COMO INSTRUMENTO FORMATIVO

Desde ese marco conceptual es desde el cual nos planteamos la tarea de introducir este instrumento como un elemento central del modelo formativo a desarrollar en Navarra.

En este sentido, aunque no voy a poder dar todos los detalles quizás necesarios para una comprensión completa del modo en que lo realizamos, espero que esta comunicación al menos cumpla el objetivo de dar cuenta de una realidad, que encierra un mensaje de esperanza: transmitir nuestra experiencia concreta sobre cómo, al menos en la medida de nuestras posibilidades, hemos logrado aplicar ese instrumento en la formación de profesionales de ayuda y además dentro del ámbito reglado de la educación.

Al menos en nuestro entorno, más de una vez he podido escuchar palabras de elogio a las muy diversas aportaciones que se desprenden de conceptualizaciones como la de supervisión, pero inmediatamente se expresaba el escepticismo sobre su viabilidad. Dos son las principales impugnaciones que se suelen plantear:

a) La edad de los destinatarios, ya que se quiere creer que un instrumento como la Supervisión sólo es aplicable en personas con una sólida madurez personal, e incluso con una importante experiencia profesional.

b) La imposibilidad de que en los marcos “reglados” (planes de estudios, estructuras administrativas, tipología y hábitos de los docentes, etc.) sea factible el poder aplicar un instrumento como éste.

En este sentido, esta comunicación simplemente quiere exponer cómo en Navarra ha sido posible no sólo aplicar este instrumento en la formación de Educadores Sociales, sino que además se ha logrado realizarlo en un ámbito de enseñanzas regladas, dentro de la formación profesional de segundo grado, y además en una institución de carácter público, dependiente del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

No es factible exponer ahora, en detalle, todos los pormenores de cómo se estructura la aplicación de este instrumento dentro de la formación de educadores, y, en cualquier caso, quedo a la disposición de quien quiera ampliar esta comunicación en cualquier aspecto concreto.

Por tanto, tan sólo exponer brevemente alguno de los rasgos definitorios de nuestra experiencia.

Creemos que para poder introducir este instrumento dentro de la formación, es preciso establecer:

- Un marco de objetivos formativos asumidos por el conjunto de los espacios de formación establecidos.

De modo esquemático, que espero poder explicar con más detalle en esta intervención, el marco formativo planteado en nuestra Escuela ha sido:

- El alumno/a es responsable de su proceso de formación.
- Construcción del grupo-clase como un grupo que se constituya en instrumento de formación.

- Concepción global de la formación en tres niveles:

- Cognitivo-teórico (saber)

- Práctico (saber hacer)

- Profesional (saber ser - una identidad y capacidad profesional clara), que implica un planteamiento mediante el cual sólo un progreso armónico en esos tres niveles conduce al objetivo final de la formación, y que supone un compromiso por parte del alumno mediante el cual “él, en toda su globalidad, es objeto de la formación”.

- Diferenciación del proceso tendente al logro de la titulación, del proceso tendente a la formación.

- Un modelo formativo centrado en la formación, aunque garantice que quien esté sólo en la vía de la titulación también pueda realizarla.

- Planteamiento “paradigmático” de la vida en la Escuela, de tal modo que los muy diversos fenómenos que concurren entre los propios alumnos/as, con los profesores/as, con la institución, etc. se formulan y abordan “como similares” o tomados como modelo de lo que realmente sucede en el desempeño profesional de la tarea educativa, y en este mismo sentido son “objeto de la formación”.

- Un marco organizativo de los espacios específicos destinados a utilizar este instrumento.

Utilizando parte de las horas dedicadas a las prácticas en el cuadro oficial de asignaturas establecidos por el Plan de Estudios de la Titulación, se incorporaron tres espacios formativos (supervisión,

orientación y tutoría de prácticas), de periodicidad semanal, que de este modo se constituyen en tres asignaturas con el mismo rango que cualquier otra. Ante la Administración se considera que esas horas son “prácticas en el marco escolar”.

- Supervisión: como espacio de todo el grupo-clase, y con una metodología inicialmente centrada en la persona, y abierto a todos los aspectos concurrentes en la formación. Atendido por dos profesores-supervisores. Dos horas.

- Orientación: como espacio de todo el grupo-clase, en el que se abordan los aspectos “temáticos” suscitados en supervisión o en el conjunto de la formación. Dos horas.

- Tutoría de prácticas: como espacio en pequeño grupo (8-10 personas) y con una metodología centrada en la persona, y en el que el alumno/a “pone a supervisión” sus prácticas. Atendido por dos profesores-supervisores. Y paralelamente, de modo autónomo, los otros grupos. Hora y media.

Junto a estos espacios, se articula como mínimo un Taller de Comunicación por curso, en el que, en un espacio diferente de la Escuela (casa de colonias, etc.) en régimen de convivencia, se establece un trabajo intensivo centrado en los procesos comunicativos, que dura 2-3 días.

- Una formación adecuada de los profesionales que van a intervenir en esos espacios.

Hasta ahora no ha existido una formación específica en supervisión, por lo que se ha tenido que suplir, partiendo de una formación de base como psicólogos o pedagogos.

No es imprescindible que todos los profesores que intervengan dispongan inicialmente de la formación planteada (ya que eso daría la razón a la hipotética imposibilidad de encontrar en el marco reglado los profesionales necesarios). Con que uno de ellos la tenga, se puede establecer una formación progresiva, desde la propia práctica, asumiendo inicialmente el papel de observador y de apoyo, y progresando poco a poco hasta el establecimiento entre ambos supervisores de una adecuada coordinación.

Como he señalado inicialmente, no me es factible desarrollar más ampliamente estas cuestiones, aunque espero poderlas ampliar a quien esté interesado/a en ellas; en todo caso, espero que sirvan de

referencia para, al menos, poder haber expuesto el objeto central de esta comunicación: “es posible incorporar la supervisión como instrumento de formación en las profesiones de ayuda”.

Finalmente, y en la confianza de que no se entienda como una falta de humildad por parte de este comunicante, transmitirles que tras más de 10 años de esta experiencia, globalmente, la evaluación que podemos hacer de la misma es francamente muy positiva, tanto en lo referente a una adecuada cualificación para la profesión de educador, como en lo que esta metodología supone de apoyo al proceso personal de crecimiento de nuestros alumnos/as.

En relación a esta última observación, quisiera dejar constancia de que al contrario de lo que algunos “agoreros” planteaban sobre la necesaria madurez previa de los participantes en procesos de supervisión, creemos que la experiencia indica más bien lo contrario, es posible trabajar con personas relativamente jóvenes (inicialmente mayores de 17-18 años) y además se constituye en un eficaz apoyo a su complejo proceso de crecimiento, muchas veces con rasgos todavía característicos de la más pura adolescencia.

Tan seguros estamos de esto, que nos atrevemos a pensar que estos planteamientos son demasiado valiosos como para que sólo se apliquen a la específica tipología de esta profesión. Y creemos que, al menos ciertos elementos de lo planteado, deberían incorporarse en muchas otras formaciones profesionales, ya que de algún modo todas comparten el hecho de que son realizadas por personas y entre personas.

2.3.2. Condiciones singulares para la formación

La peculiar situación de esta formación, sin un claro reconocimiento académico, utilizando la estructura de la formación profesional de segundo grado, teniendo que ir elaborando su propio “discurso” formativo de modo paralelo a los requerimientos que desde la práctica profesional se planteaban, etc., obviamente produjo un sin número de situaciones anómalas unas y privilegiadas otras que podríamos reseñar.

No obstante, con la pretensión de no extenderme mucho, tan sólo quiero destacar algunas de las condiciones en que se desarrolló esta experiencia. Soy consciente de que muchas de ellas no tendrán una

equiparación con la nueva situación dentro de la Universidad, aunque confío en que otras, si así se quiere, pueden tener vigencia o, al menos, servir de orientación para el diseño de una mejor formación.

Así podemos reseñar:

2.3.2.1. NÚMERO DE ALUMNOS/AS

Este fue un aspecto muy relevante para entender las acciones y diseños que en estos centros se pudieron llevar adelante, ya que en ningún caso superaba el de 25-35 personas por grupo.

Este hecho facilitaba el poder llevar adelante cierto tipo de dinámicas, el seguimiento individualizado de los alumnos/as, etc. Y creo que, en muchos casos, puede suponer un elemento claramente diferencial con la actual situación en las universidades (grupos de 100-120 personas).

2.3.2.2. ALTO INTERÉS POR LA FORMACIÓN,

Ya hemos señalado que gran parte del alumnado acudía desde las necesidades de formación que le planteaba su práctica profesional como educadores/as.

Junto a esto, curiosamente, el hecho de ser una formación no del todo reglada y/o reconocida, que tampoco la profesión dispusiera de un claro reconocimiento social y profesional, etc., permite entender que, aquellas personas que finalmente optaban por una formación de este tipo demostraran un alto nivel de motivación para cursar estos estudios.

En este sentido, gran parte de ese alumnado disponía de niveles académicos iguales o superiores al que finalmente podían obtener tras los 3 años de formación, lo que avala aun más su interés específico por la formación, no tanto por la titulación.

2.3.2.3. EDAD Y MADUREZ PERSONAL DEL ALUMNADO

El nivel medio de edad, experiencias personales e incluso profesionales de los grupos de alumnos/as ha sido muy superior al que “teóricamente” por el tipo de titulación oficial le correspondía.

No obstante, conforme pasaron los años fue disminuyendo y se asemejaban más al nivel medio de los alumnos/as de los primeros años en la Universidad.

2.3.2.4. PRESENCIA Y PARTICIPACIÓN ACTIVA DE PROFESIONALES EN ACTIVO

Como hemos señalado, en todos los grupos siempre ha existido un número significativo de educadores en activo, o que habían tenido una práctica profesional previa. Muchos de ellos participaron muy activamente en los procesos de configuración de esta formación.

2.3.2.5. FORMACIÓN ACADÉMICA PREVIA DISPAR

Un hecho que se tuvo que tener muy en cuenta fue el que, por las propias peculiaridades de este tipo de centros, el alumnado no disponía de una preparación académica muy homogénea. Al contrario, podíamos encontrar niveles y orientaciones muy dispares e incluso, en algunas ocasiones, personas con un alto nivel de experiencia profesional, pero escasa formación académica previa.

2.3.2.6. LIMITACIONES MATERIALES, INSTITUCIONALES, DE PERSONAL, ETC.

Muchos momentos de la vida de estos centros se podrían catalogar ciertamente como de “precarios”: contrataciones muy peculiares del profesorado, instalaciones no del todo idóneas, falta de recursos materiales suficientes, etc.

No obstante, la situación en los centros que pudimos ofertar la titulación oficial, por tanto dependientes de la Administración, fue considerablemente más ventajosa para las condiciones del profesorado, instalaciones, etc.

Sin embargo, también debíamos afrontar las dificultades de esa relación institucional, solventar el estrecho margen que, si se hubiera atendido estrictamente a la legalidad, permitía la FP II, etc.

2.3.2.7. ABIERTO MARCO DOCENTE

Aunque pueda parecer contradictorio con lo anterior, creo que finalmente el marco de los diversos centros formativos, incluidos los que impartíamos la titulación de FP II, permitió un amplio espectro de iniciativas, adaptaciones curriculares, experiencias, etc.

En este sentido, al menos en Navarra, nuestro centro ha mantenido fuertes singularidades respecto a cualquier otro de FP II y, globalmente al menos, podemos afirmar que esa ubicación en FP II no

ha sido una dificultad insalvable para construir un modelo formativo ajustado a los requerimientos de la práctica profesional.

En este sentido, debemos manifestar nuestro reconocimiento a la “tolerancia”, e incluso apoyo, que los Servicios de Inspección tanto del MEC, como del Gobierno de Navarra (al asumir las transferencias) nos ha prestado en esa tarea.

Considero que, al no existir requerimientos del tipo de los del examen de selectividad, promoción a otros estudios superiores, etc., permitió que el único referente real fuera la adaptación de la formación a las necesidades de la práctica profesional.

2.3.2.8. RETO PROFESIONAL APASIONANTE

Como formadores nos enfrentábamos a una tarea novedosa y compleja, pero muy abierta; difícil, pero llena de expectativas para nuestro propio crecimiento profesional.

Teníamos plena conciencia de que estaba en nuestras manos el configurar un nuevo tipo de centro educativo, un modelo concreto de formación, etc. Todo ello, quizás en mayor medida que otro tipo de factores, permitió el que todos/as pudiéramos en ello nuestra mayor ilusión y capacidad de trabajo.

Y en definitiva, me permito pensar que sin ese componente de ilusión, de sentirnos partícipes de un movimiento valioso socialmente y muy significativo para la vida de nuestros alumnos/as, difícilmente se podrían haber llevado adelante el conjunto de retos y situaciones planteadas en estos años.

2.3.3. *Carácter profesional de la formación*

Las circunstancias expuestas anteriormente (origen de esta formación a partir de una demanda profesional, no-existencia de requisitos académicos posteriores que atender de modo explícito, marco docente en que se ubicó) posibilitaron que la estructura de esta formación adoptara un claro carácter profesional, entendido como:

- Decidida orientación del Plan de Estudios y, en este sentido, del conjunto de espacios formativos hacia el objetivo de formar profesionales de la intervención socio-educativa.
- Una permanente atención a los cambios sociales, a la evolución

de la práctica profesional, de tal modo que pudiéramos ir ajustando la oferta formativa a los requerimientos concretos, en nuestro ámbito geográfico y cultural, de esta figura profesional.

- La consideración global de ser unos estudios terminales cuya orientación final era posibilitar un adecuado acceso al mundo profesional.

En este sentido, no condicionar nuestro diseño a ciertos requerimientos académicos o formativos vinculados básicamente a la continuación de los estudios en otros niveles.

A pesar de ello, podemos reseñar cómo muchos de nuestros alumnos/as han proseguido su formación en otros niveles académicos (diplomaturas universitarias: mayoritariamente trabajo social, actualmente también Educación Social), habitualmente haciéndolo compatible con el ejercicio profesional y sin que por ello hayan mostrado ninguna dificultad especial, más bien lo contrario.

El estar ubicados en FP II, lo que suponía que en términos “reales” el título que obtenían tras 3 años de formación era el de técnico especialista en adaptación social, junto a nuestra particular manera de entender la formación, nos hizo distinguir claramente entre dos procesos.

- El tendente al logro de una formación como educador-a, que constituía la oferta básica que desde la Escuela procurábamos desarrollar.

- El tendente a la titulación que, aunque hipotéticamente debía producirse de modo paralelo al anterior, no necesariamente coincidía en algunos casos.

Este planteamiento, que bien merecería una explicación más pormenorizada, en definitiva nos posibilitó configurar una oferta formativa centrada en el objetivo de que aquellas personas que así lo quisieran pudieran formarse adecuadamente como educadores-as, sin que los requerimientos concretos de tipo académico que una situación reglada plantea fueran los determinantes del modelo formativo.

Igualmente, nos permitía separar del proceso de evaluación (entendido en términos de requisito para la titulación) muchas de las dinámicas planteadas como necesarias para la construcción de una identidad profesional adecuada.

Considero que, incluso en la Universidad, la oferta formativa debe ser mucho más amplia y completa que aquello que, como requisito legal y como posibilidad de evaluación “objetiva” (en términos

de méritos académicos), se plantee como necesario para obtener el título de diplomado.

En definitiva, contestando a algunas impugnaciones que en ciertos momentos se han planteado, creemos que es compatible establecer un proceso formativo de tipo profesional de modo completo, sin reducirlo a aquello que por los requerimientos legales y académicos suele constituir el marco de un plan de estudios, procedimientos de obtención del título, etc.

2.3.4. *Coordinación y coherencia entre las diferentes instancias formativas*

Aunque creemos que puede mantenerse cierta autonomía entre los diversos espacios formativos, entre los diferentes niveles de la formación, etc., en nuestro caso optamos por adoptar el máximo nivel de coordinación entre todos ellos, vinculando las asignaturas a la experiencia de prácticas, etc.

En definitiva, realizando un planteamiento global de la formación en el que todos los participantes en el mismo se sintieran vinculados.

Desde nuestra situación concreta, un centro pequeño, con un limitado número de profesores-as, con amplias posibilidades de coordinación, de seguimiento de los alumnos/as, etc., podríamos decir que este planteamiento fue un hecho casi obligado o al menos relativamente sencillo de desarrollar.

En este sentido, y espero que nadie lo considere un fácil prejuicio, la estructura de la Universidad en departamentos es posiblemente un hecho que se deba tener muy en cuenta si se quiere dotar a la diplomatura de un sentido y unidad coherente con el reto de formar a este tipo de profesionales.

2.3.5. *Importancia de la prácticas*

No quisiera ser reiterativo, pero exponer el desarrollo del Plan de Prácticas de nuestro centro, la importancia que estas tienen en la formación, etc., excede las posibilidades de esta comunicación, en todo caso sí puedo exponer algunas características:

- El peso cuantitativo de las prácticas respecto al conjunto de la

formación ha sido muy importante, cercano al 40%, quizás más según como se consideren algunos espacios no específicamente de prácticas en instituciones.

- Se logró una estructura administrativa de “prácticas en alternancia” (Plan de Formación e Inserción Profesional. Plan FIP) que facilitaba el desarrollo de convenios con muy diversas instituciones, resolvía las cuestiones de tipo legal (seguros, garantía de no considerarse contratos laborales, etc.).

Además dotaba a los alumnos/as y a las instituciones colaboradoras de una asignación económica que permitía que, al menos, las prácticas no supusieran un costo adicional al alumno/a, ni a la institución, por conceptos como material, dedicación formativa de los profesionales, etc.

- En todo caso, el aspecto más significativo fue que el realizar prácticas de modo continuado durante los tres años permitía un diseño formativo que podía contar con la experiencia en prácticas del alumnado.

Sin este elemento, difícilmente hubiera sido posible el enfoque global que dimos a la formación.

- Igualmente, la realización de prácticas supuso un elemento de permanente contacto con la realidad profesional desde el que poder ajustar la oferta formativa e incluso, en muchas ocasiones, posibilitar la experimentación e investigación de nuevos ámbitos y funciones de esta figura profesional.

Así mismo, podemos reseñar que, en más de una ocasión, fueron las prácticas un importante factor para que muchas instituciones finalmente incorporaran esta figura profesional a sus plantillas y enfoques de intervención.

2.3.6. *Relación con el movimiento profesional*

Igualmente valiosas para nuestro proceso han sido las excelentes relaciones que tradicionalmente hemos mantenido con el movimiento profesional, con el que hemos mantenido, en muchos momentos, relaciones de mutua colaboración, que han tenido una presencia en los órganos de decisión de la Escuela (con voz pero legalmente sin voto), que a su vez daban participación en la

Asociación a representantes de los alumnos/as, etc.

No obstante, a pesar de la cordialidad y buenas relaciones mantenidas, no podemos menos que reseñar que, en muchas ocasiones, ha sido un proceso delicado, en el que se debían “marcar” claramente los ámbitos de cada institución y en el que se ponía de manifiesto las diferentes perspectivas que desde la formación o desde el movimiento asociativo se pueden tener sobre muchas cuestiones.

2.4. Conclusiones

Me resulta embarazoso plantear finalmente una serie de conclusiones, ya que implica un cierto proceso de selección sobre las diversas cuestiones planteadas desde nuestra experiencia, y ante ello tengo ciertas dificultades para aislar elementos ya que mi experiencia ha sido básicamente global.

Igualmente, no dispongo de un conocimiento detallado de las condiciones concretas desde las que otras personas o instituciones podrían “escuchar” (en su sentido más completo) nuestra experiencia.

En todo caso, me voy a permitir concluir diciendo que:

2.4.1. Consideramos que, tanto en nuestra experiencia concreta, como en la del resto de centros de formación existentes antes de la diplomatura en Educación Social existe un importante patrimonio que bien podría ser estudiado y tenido en cuenta para el desarrollo de la formación del Educador Social.

2.4.2. Al menos desde Navarra, nos permitimos destacar la importante aportación que modelos como el de la supervisión (y, posiblemente, otros desarrollados en otros centros) pueden suponer para el diseño global de la formación, o al menos, si eso no es factible, para poderlos aplicar en ciertos espacios formativos.

2.4.3. La conveniencia de que las prácticas formativas sean lo más amplias posibles, bien distribuidas en el tiempo, etc., para que, además de su valor en sí mismas, puedan constituirse en una importante referencia para el resto de instancias formativas.

2.4.4. La confianza en que, a pesar de la peculiar situación de las actuales universidades, será factible el poder resolver los retos que plantean determinadas variables, llamémoslas *organizativas* como el número de alumnos por grupo de trabajo, coordinación de la formación para permitir una configuración profesional de la misma, etc.

2.4.5. La convicción de que el marco de la diplomatura es, al menos inicialmente, mucho más adecuado para el desarrollo de la formación y configuración social de esta profesión.

No obstante, no creemos que ése sea el marco único en que se desarrollará esta formación y que, junto a la diplomatura, se irán estructurando nuevos ámbitos de formación (formación permanente, posgrados, etc.).

3. LAS NUEVAS INSTANCIAS FORMATIVAS NO UNIVERSITARIAS QUE, JUNTO A LA DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL, SE PERFILAN EN EL FUTURO PRÓXIMO

3.1. *Preámbulo*

Como ya he expuesto anteriormente, en este apartado intentaré abordar las perspectivas que, en relación a la formación, especialmente a la no universitaria, se abren a partir de la existencia de la diplomatura en Educación Social.

En este sentido, creo que todos/as seremos conscientes que la diplomatura no se va a constituir en el único ámbito formativo de un campo tan amplio como el de la Educación Social y que ni siquiera va a cubrir todas las necesidades formativas de una figura como la del Educador social.

Por tanto, en este apartado voy a referirme básicamente a dos cuestiones:

- Otros ámbitos formativos, diferentes del de la diplomatura y que, en relación a una figura como la del Educador Social, se pueden ir configurando a partir de la situación actual.
- Otras titulaciones y ámbitos formativos no universitarios que en

relación a un campo como el de la Educación Social se pueden ir configurando, especialmente dentro del marco de la nueva formación profesional, y ante los que deberá situarse una figura como la del Educador Social.

En este contexto, igualmente expondré la situación actual de nuestra Escuela en Navarra y sus perspectivas de futuro.

3.2. Otros ámbitos formativos para una figura como la del Educador Social

La diplomatura en Educación Social, entre otras muchas consideraciones que podríamos indicar, parece evidente que abre definitivamente el camino a la normalización de una figura profesional como la del Educador Social.

Creo que, al igual que ha sucedido con otras profesiones, la diplomatura se constituirá en la instancia formativa de referencia que dotará de identidad y legitimidad social a esta figura (obviamente, en la medida que la Universidad ocupe un papel socialmente relevante).

No obstante, si se confirman las expectativas de que la diplomatura fundamentalmente ofertará la formación de base, si se orienta hacia la formación de un profesional polivalente, no tanto de especialistas en ámbitos muy concretos, etc., poco a poco, se irán produciendo fenómenos parecidos a los que, a partir de una situación similar, se han dado en otras profesiones.

En este sentido, es muy probable que la nueva diplomatura no pueda cubrir todos los requerimientos formativos que una realidad profesional tan compleja y variada como la que la del Educador Social plantea. Sería absurdo pretender que tras tres años de formación una persona pudiera encontrarse plenamente preparada para tal reto; otra cuestión es que disponga de los instrumentos necesarios para poder abordarla. Igualmente, los profesionales en activo, que ya disponen de esa formación de base que ofrece la diplomatura, van encontrándose con nuevos retos profesionales, conceptuales, etc. fruto de la constante evolución de la realidad social en que se ven inmersos.

Todo ello va a plantear “nuevas” necesidades formativas, de investigación, etc., que, insisto, sería absurdo pedirle a la diplomatura que las abordara.

Por tanto, poco a poco, especialmente desde un marco de pleno reconocimiento social, de “normalidad” profesional, etc., muchas de las energías que actualmente han estado dedicadas a tareas básicas de configuración de un espacio profesional y formativo mínimamente adecuados se podrán dedicar a atender estos retos más específicos.

En este sentido, creo que no es muy aventurado prever que:

-En el ámbito universitario, cada vez de forma más patente, se irán planteando una serie de mediaciones tendentes a abordar estas nuevas demandas :

- Cursos de posgrado que permitan una especificidad mayor de la formación básica que la que la diplomatura ofrece.

- Cursos de especialización, másters, etc., abiertos a una amplia participación de los nuevos diplomados, de profesionales en activo, incluso de otros profesionales, etc., y que se orientarán en una doble vertiente de especialización y/o de profundización en ciertos ámbitos, instrumentos, enfoques, etc.

- Tomarán cada vez más fuerza los planteamientos tendentes a “posibilitar” una adecuada continuación de los estudios académicos a partir de la diplomatura:

- Acceso a otro tipo de estudios, licenciaturas, etc.

- Diseño de una licenciatura específica en Educación Social (o quizás, como alguna vez se ha planteado, de Educación Social y Trabajo Social), doctorados, etc.

- Las fórmulas de acceso y colaboración en las tareas de investigación serán pronto una nueva cuestión a atender.

- Incluso, quizás a medio plazo, dependiendo del nivel de desarrollo social, etc., se retomarán planteamientos tendentes a “diferenciar” de un modo más preciso las especificidades profesionales que hoy han “confluido” en una única identidad como Educadores Sociales.

En ámbitos no universitarios, independientemente de las relaciones que puedan mantenerse con la Universidad, se irán configurando fenómenos como:

- La creación de entidades asociativas, vinculadas a un señal referencial concreta (enfoque conceptual, posición ideológica, ámbito y/o modelo de intervención, etc.), que, además de otras funciones, plantearán mediaciones formativas entroncadas con su particular es-

pecificidad. Es razonable, y personalmente creo que deseable, suponer que, al igual que en otras profesiones, surgirán escuelas y corrientes de pensamiento, agrupaciones en torno a los más variados elementos, etc. Y que todo ello producirá, no sólo instancias asociativas, sino también ofertas formativas, publicaciones, revistas, etc. Creo que ello será una muestra de la madurez y “normalización” de esta profesión y además dará cauces de expresión a la inmensa riqueza y pluralidad que en ella existe.

-Una instancia que, al menos eso creo, debe ocupar un papel muy relevante en este proceso es el movimiento asociativo de tipo profesional (bien sea como Colegio Profesional o con la configuración que finalmente adopte).

Creo que ésta será una de las instituciones que de manera más poderosa podrá afrontar este tipo de cuestiones: detectar y dinamizar las demandas de formación, promover diversas publicaciones, revistas profesionales, monográficos, colecciones bibliográficas, continuar en su tarea de facilitar foros de debate y discusión –jornadas, congresos, etc.–.

-Igualmente creo que en torno a conceptos como la formación ocupacional, reciclaje de profesionales, formación permanente, etc., se irá configurando un amplio abanico de ofertas formativas no regladas que, por iniciativa de ciertos grupos e instituciones (como centros de estudios sociales, foros de debate, incluso instituciones públicas, etc.), irán atendiendo las demandas que perciban en su entorno cercano.

En este sentido, un elemento muy determinante pueden ser, entre otras fuentes de financiación, los fondos europeos que, destinados a la formación, llegan al Estado Español y a cada Autonomía, y que están generando una cierta proliferación de empresas (privadas, con vinculaciones a sindicatos, centros públicos, etc.) que, acogándose a esas vías de financiación, ofertan formación para parados, reciclaje de profesionales, etc.

Otro factor que está impulsando este tipo de empresas ha sido la reciente reforma de las condiciones del mercado laboral, que ha supuesto la aparición de muy diversos tipos de contratos, algunos de ellos considerados “en formación”, lo que ha planteado que, para cubrir los requisitos de complementar el tiempo de trabajo con medidas formati-

vas, se esté generando una demanda que finalmente se concreta en la oferta de los más variados tipos de cursillos, formaciones, etc.

- También es factible pensar que, algunas de estas propuestas de tipo formativo, surgidas y/o desarrolladas desde ámbitos no específicamente universitarios puedan plantear algún nivel de coordinación con los estudios de la diplomatura (solicitar reconocimiento en forma de créditos, colaboración institucional, del profesorado, en ámbitos de la investigación, etc.).

Por tanto, puede ser un tanto artificial esa disociación entre lo universitario y lo no universitario y, al menos a mí, me gustaría que la realidad se configurara de un modo menos disociado.

- Así mismo, creo que también podremos contemplar una cierta “internacionalización” de muchas de estas iniciativas.

En este sentido, la pertenencia a la Unión Europea, la creciente interrelación entre países y instituciones, e incluso el “progreso” tecnológico (redes telemáticas, centros de documentación...), están suscitando diversas iniciativas (programas de intercambio, becas, organismos de tipo supranacional, etc.) que promueven y facilitan de diversos modos (económicos, intercambio de información, etc.) esta tendencia a superar marcos excesivamente locales.

- Finalmente, reseñar que en este complejo espectro de iniciativas creo que las instituciones, personas y recursos formativos existentes de manera previa a la nueva diplomatura también podrán constituirse en un elemento de desarrollo. En este sentido, es posible que desde la experiencia acumulada, alguna de esas instituciones, escuelas, etc., entre las que incluyo a la de Navarra, en el lógico proceso de “adecuación” a la nueva realidad, puedan, en lugar de simplemente dejar de funcionar al haber dejado de tener sentido la tarea que realizaban, reconvertirse o colaborar en alguna de las iniciativas anteriormente reseñadas.

En resumen, la nueva situación de la profesión, abre un amplio abanico de posibilidades, algunas de ellas ya claramente visibles (entre ellas, incluyo la propuesta de construcción de un Colegio Profesional de Educadores Sociales), que van a modificar substancialmente el modo en que, hasta ahora, se han concebido y desarrollado los esfuerzos formativos en torno a esta figura profesional.

Como he comentado, creo que es una muestra del proceso de normalización felizmente alcanzado y espero que con todo ello se progrese hacia un marco profesional más riguroso, plural, abierto a la permanente adaptación que la realidad social le plantea, etc.

Confío que ello redunde en una mejora de la calidad de vida y que, de alguna forma, todo ello también repercuta en la de los/as propios/as profesionales de este ámbito.

3.3. Otras titulaciones y formaciones en el ámbito de la Educación Social

A continuación voy a plantear una serie de consideraciones que, al menos eso creo, suscitan ciertas reticencias en algunos sectores del movimiento profesional.

En este sentido, además de todo lo expuesto anteriormente, creo que debemos ser conscientes de que no todo el ámbito de la Educación Social va a ser cubierto por figuras profesionales con rango de diplomatura universitaria.

Soy consciente de que quizás se puede negar este planteamiento inicial, aunque creo que sólo desde ciertas posiciones que identifiquen el ámbito de la Educación Social con el perfil y funciones de una figura como la del Educador Social. En definitiva, que consideren que el Educador Social es el profesional de la Educación Social y no, como es mi particular modo de entenderlo, un profesional de la Educación Social.

En todo caso, ese es mi punto de partida y sobre el que, aunque soy consciente de que quizás puedan resultar demasiado obvios, e innecesarios, mis argumentos, quiero comentar que:

a) Finalmente se está logrando una configuración del espacio profesional del Educador Social, al menos en cierto sentido, en torno a una referencia (o rango) como la de diplomado universitario. Creo que ello obedece a profundas razones sobre la tipología de la tarea que debe realizar este profesional y la formación y reconocimiento social que ello implica.

Personalmente es lo que siempre he defendido y, además, creo firmemente que ello obedece a razones profundamente implicadas en la realidad social en la que se desenvuelve esta figura profesio-

nal y que, en este sentido, ciertas consideraciones de tipo profesional, o incluso “corporativo”, como el necesario reconocimiento social, laboral, salarial, etc., son secundarias respecto a ese aspecto central (el tipo de tarea a desarrollar y la formación necesaria para llevarla adelante).

No quisiera personalizar, ya que, además de mi postura concreta, creo que ha sido algo habitualmente aceptado que mientras no se hubiera conseguido resolver adecuadamente uno de los principales problemas, en el terreno formativo, de esta profesión (lograr una diplomatura universitaria que diera respuesta a su situación) no era conveniente plantear otro tipo de cuestiones, igualmente formativas y/o profesionales, como la que ahora planteo: la existencia de otras titulaciones, formaciones e incluso profesiones concurrentes en el ámbito de actuación del Educador Social.

En todo caso, en Navarra, hemos tenido siempre presente esta argumentación y, en este sentido, sólo ahora, desde el reconocimiento de que estamos ante una nueva situación (aunque curiosamente Navarra se esté quedando rezagada, al menos en términos universitarios), nos permitimos plantear e incluso participar de modo activo en este planteamiento que implica analizar la existencia de “otras” figuras, no universitarias, en el ámbito de la Educación Social.

b) Al menos en nuestro país, el carácter de la formación previa necesaria para ejercer una profesión tiene una gran importancia sobre el modo en que laboral y económicamente se configura un puesto de trabajo (la Administración establece niveles salariales y de responsabilidad de acuerdo a ese criterio –A=Licenciado, B=Diplomado, C=Bachiller Superior o FP II, D=Graduado Escolar o FP y, E=Certificado Estudios Primarios o sin cualificación–).

Este hecho, y otras muchas consideraciones que podríamos añadir, hacen inviable creer que todo el conjunto de actividades, roles, funciones y, en definitiva, situaciones laborales existentes dentro de un ámbito tan amplio como es el de la Educación Social vayan a ser desempeñadas todas por diplomados/as universitarios/as.

Razones económicas, de clima laboral, etc., al menos en la situación actual, claramente plantean su poca viabilidad.

Sería muy sencillo poner como referencia el modo en que se arti-

cula un ámbito como el de la salud, la relación entre médicos, enfermeras, auxiliares de clínica, etc. Pero pongamos un ejemplo algo más cercano: en un centro de minusválidos severos y profundos, en régimen de internado, con 80 plazas, pueden existir 50-60 profesionales, muchas veces bajo la denominación de *cuidador*, aunque con claras funciones educativas. Si alguien pretende plantear que todos esos profesionales sean diplomados universitarios y, además, que sus condiciones laborales se correspondan con esa titulación, ciertamente creo que no conoce o no se ajusta a los parámetros mínimos desde los que se abordan este tipo de situaciones.

c) Del mismo modo, y en este punto me siento más implicado, creo que los recursos formativos existentes en este campo son, como en casi todos, limitados. Y además, creo que sería un despilfarro económico y de todo tipo el plantear una única formación para desempeñar cualquier tarea en este ámbito de intervención.

Igualmente, creo que, en términos del más estricto orden personal, aquellos profesionales que hayan realizado el esfuerzo de formarse en una serie de competencias, muchas veces realmente complejas, "sufrirán" si las funciones que profesionalmente se les encomiendan realmente no precisan del esfuerzo de formación que han realizado.

d) Finalmente, una última consideración: creo que no depende directamente de la voluntad de los actuales o futuros Educadores Sociales que se configuren otro tipo de titulaciones, situaciones laborales, etc. Si se quiere, podemos no hablar de estas, a veces, problemáticas cuestiones, pero creo que eso es pretender que aquello de lo que no hablamos no existe, ni existirá, y, evidentemente, la realidad social nos pondrá rápidamente en nuestro sitio.

Más bien, creo que, en la medida que es un reto real e inminente, el movimiento profesional debería prestarle una exquisita atención para que, tras esos evidentes argumentos de racionalidad laboral, formativa, etc., no se escondan actuaciones que finalmente y en la práctica profesional concreta, en el lugar dónde realmente se están jugando los intereses de nuestros clientes, se produzca un detrimento de aquello que tan duramente se ha ido configurando y defendiendo en todos estos años.

Por todo ello, en este apartado, voy a tratar sobre algunas figuras

concurrentes en el ámbito de la Educación Social e iniciar el debate sobre el modo en que se articularán esas figuras con la del Educador Social (diplomado).

En este sentido, al igual que en otros países europeos, es factible que pronto nos encontremos que, junto a los diplomados, existirán otras figuras del tipo monitor-educador (no universitaria) e incluso otras de rango superior al de diplomado (supervisores, etc.).

3.3.1. *El reto de la nueva formación profesional*

Como es conocido por todos/as, el conjunto del sistema educativo del Estado Español se encuentra actualmente inmerso en un significativo proceso de reforma y reordenación de sus estructuras organizativas, curriculares, etc.

En relación al tema, me ha parecido pertinente aportar algunos elementos sobre el modo en que se está configurando ese cambio en el ámbito de las enseñanzas preuniversitarias, ya que en ellas es donde se formularán algunas titulaciones y formaciones que se ubican, según mi criterio, dentro del ámbito de la Educación Social.

3.3.1.1. NUEVA ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Algunos datos de interés para comprender mejor la situación en relación a lo que estamos tratando, pueden ser:

a). En Junio de 1987 se presentó el Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-profesional (ETP) como una propuesta para debate en la que se trazaban las líneas principales de un modelo de transformación integral del sistema educativo en los tramos que van desde la educación infantil hasta la técnico-profesional.

Planteaba una serie de principios generales: vinculación más estrecha con el mundo laboral, mayor adaptación a los modernos perfiles profesionales, etc. Y estructuraba la ETP en dos niveles:

- El primero comprende una formación de base adquirida en la enseñanza secundaria obligatoria (“Formación profesional de base”) más un conjunto de módulos profesionales de duración variable (“Formación profesional específica”), que permite alcanzar el nivel 2 de cualificación.

- Un segundo nivel, que comprende una formación adquirida en el bachillerato más una serie de módulos profesionales que permiten alcanzar el nivel 3 de cualificación.

b) Las ordenes ministeriales de 8-2-88, 5-12-88, 21-3-91 y 30-8-91 establecieron los módulos profesionales de nivel 2 y 3 con carácter experimental para el alumnado del primer y segundo ciclo de la Reforma Experimental de Enseñanzas Medias.

c) En 1990 la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) da forma jurídica a la Reforma Experimental emprendida y se convierte en el instrumento esencial de la misma.

En su capítulo cuarto del título primero desarrolla la formación profesional, la cual comprenderá tanto:

- La formación profesional de base, que todo el alumnado adquirirá en la Educación Secundaria.

- La formación profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior.

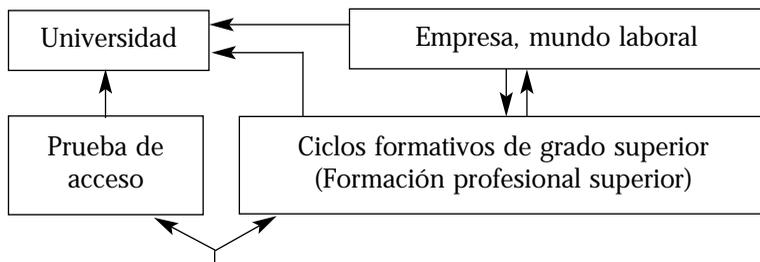
- Todavía no se ha configurado de modo completo el repertorio de decretos que desarrollan la LOGSE.

- En todo caso, ya se han dado los primeros pasos para la elaboración del *Catálogo de títulos profesionales* que serán otorgados con el nuevo ordenamiento.

En concreto, la "familia" de títulos que se corresponderá en gran parte con un ámbito como el de la Educación Social, la de "Servicios Socio-culturales y a la Comunidad" (en otros momentos llamada *Hogar* o *Servicios Socio-culturales* o *Servicios a la Comunidad*) está todavía en fase de elaboración, siendo previsible que quizás en este curso 1994-1995 el grupo de trabajo que la está confeccionando presente sus primeros resultados.

En este sentido, la nueva ordenación del sistema educativo queda expresada en el siguiente cuadro:

NUEVA ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO



| | | |
|----|--------------|--|
| 18 | Bachillerato | |
| 17 | | |
| 16 | | |
| 15 | 2º ciclo | Educación secundaria obligatoria |
| 14 | | |
| 13 | 1º ciclo | |
| 12 | | |
| 11 | 3º ciclo | Educación primaria |
| 10 | | |
| 9 | 2º ciclo | |
| 8 | | |
| 7 | 1º ciclo | |
| 6 | | |
| 5 | | Educación infantil |
| 4 | 2º ciclo | |
| 3 | | |
| 2 | | |
| 1 | 1º ciclo | |
| 0 | | |

Como se puede observar he enfatizado el nivel en el que considero que se plantearán las titulaciones y formaciones citadas (ciclos formativos profesionales de grado superior).

En este sentido creo que puede ser igualmente de interés conocer, tomando como referencia a Navarra, el modo en que se plantea el calendario de implantación de esta Reforma, que queda expresado en el siguiente cuadro:

| Curso | Desarrollo de la implantación de la Reforma |
|--------------|---|
| 1995-1996 | 1er Ciclo de ESO (educación secundaria obligatoria), dejando de impartirse 7 ^o y 8 ^o de EGB en la mayoría de los centros. |
| 1996-1997 | 3 ^{er} Curso de ESO dejando de impartirse 1 ^o de BUP, 1 ^o FP, 1 ^o BG. |
| 1997-1998 | 4 ^o Curso de ESO dejando de impartirse 2 ^o de BUP., 2 ^o FP, 2 ^o BG. |
| 1998-1999 | 1 ^{er} Curso de Bachillerato y FP específica de grado medio. |
| 1999-2000 | 2 ^o Curso de bachillerato. |
| 2000-2001 | Formación profesional específica de grado superior. |

3.3.1.2. LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR

En relación a estos ciclos, voy a desarrollar lo que considero antecedentes y estrictamente como se plantean los ciclos formativos de grado superior.

Los Antecedentes. En este apartado, voy a exponer una serie de aspectos en relación al Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-profesional planteada por el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1987, como una propuesta de debate y experimentación y que, en cierto modo, supone el antecedente de los próximos ciclos formativos profesionales.

Creo que en esta parte se pueden encontrar interesantes aspectos sobre el modo en que se está planteando y abordando esta “nueva” configuración de la formación profesional.

En este sentido, a partir de lo desarrollado en las ordenes ministeriales 8-2-88 y otras, anteriormente citadas, que establecían los módulos profesionales de nivel 2 y 3 con carácter experimental para el alumnado del primer y segundo ciclo de la Reforma Experimental de Enseñanzas Medias, se planteaba que:

a) *Los módulos de nivel 2 preparan para un nivel de cualificación que se corresponde con el nivel 2 de la Comunidad Europea. Este nivel capacita para el ejercicio de un trabajo de ejecución (tipo práctico) con capacidad y autonomía en la utilización de las técnicas e instrumentos que le son inherentes, pero trabajando “bajo procedimientos establecidos”.*

Posiblemente estas consideraciones serán aplicables a los ciclos formativos profesionales de grado medio.

b) *Los módulos de nivel 3 proporcionan una cualificación con mayores conocimientos teóricos que el nivel 2. Se trata de formar a un técnico intermedio con una formación polivalente y con capacidad para organizar su propio aprendizaje y para el trabajo en grupo o asociado.*

Deben capacitar para asumir en el futuro, con la suficiente experiencia, responsabilidades de coordinación y programación.

Comprenden dos núcleos formativos diferentes y complementarios. Uno se desarrolla en los centros escolares; otro, en centros de trabajo a través de los necesarios acuerdos de colaboración.

c) *El porcentaje de tiempo destinado a cada núcleo dependerá de*

la naturaleza del módulo y se establecerá en función del diseño concreto que se haga en cada caso.

La formación en los centros educativos incluye:

- Un área de organización del trabajo en la empresa y/o una formación para la vida laboral.

- Varias áreas de especialización técnica en el sector profesional.

La formación en los centros de trabajo incluye al menos:

- La realización de las prácticas programadas conjuntamente por los centros educativos y los centros de trabajo.

- El estudio de la organización del trabajo y de las relaciones en la empresa y otros organismos.

La duración del módulo se especifica en cada caso aunque puede oscilar, dentro de unos límites que permitan su impartición, entre un mínimo de un año y un máximo de dos.

Podemos reseñar aquí algunos módulos de este nivel 3 que tienen cierta relación con el ámbito de la Educación Social, están agrupados en la “familia” de servicios socio-culturales y son:

Actividades Socio-culturales BOE 20-12-88

Educador Infantil BOE 20-12-88

Actividades físicas y animación deportiva BOE 23-02-90

Igualmente, en la elaboración documental existente sobre este tipo de módulos de nivel 3, entre otros aspectos, al desarrollar la adaptación del perfil profesional al entorno se planteaba que:

a) *El perfil profesional para el cual el módulo trata de preparar debe estar perfectamente definido y adaptado al entorno productivo en el que el alumnado se va a insertar.*

Esa definición obliga a identificar todas las “ocupaciones” incluidas en el perfil. A cada ocupación deberán asignárseles las “tareas” o actividades más significativas, que comprenden, a su vez, “operaciones” o elementos de trabajo.

Además, hay que describir el conjunto de capacidades necesarias para el perfil que se delimita.

b) *Perfil profesional:*

Expresa la competencia profesional del título. Define la cualificación profesional. Se compone de funciones/actividades que, junto con los niveles de realización que se precisan para desempeñarlas, concretan la capacidad profesional.

c) Capacidades profesionales del módulo:

Las capacidades asociadas al perfil puede que no estén implícitas en la descripción de las actividades profesionales del mismo, ya que la capacidad profesional da información no tanto sobre qué hacer sino cómo hacerlo. Las capacidades han de definir el “saber ser” que se requiere del profesional en su conjunto.

Por ejemplo:

Si describimos las actividades de una persona que realiza su labor de atención al público en una entidad bancaria, puede que no contemplemos un factor determinante, cuál es la confidencialidad de los datos manipulados, aspecto éste fundamental en esa profesión.

La identificación de todas y cada una de estas capacidades sirve de referente que conforma el “potencial ocupacional” exigido a cada profesional.

d) Ocupación o unidad de competencia:

Un título profesional acredita una cualificación profesional, un nivel de formación que faculta para ejercer una profesión, entendiéndose por profesión el conjunto de puestos de trabajo u ocupaciones o unidades de competencia que requieren un cierto nivel y aspectos comunes de capacidad.

Una ocupación es una agrupación de funciones/actividades de un mismo nivel de cualificación y con valor y significado en el empleo.

e) Tarea o actividad:

De cada ocupación debemos señalar las tareas o actividades más significativas que la componen.

Entendemos por tarea la unidad básica de trabajo, integrada por una operación o secuencia de operaciones que forma una secuencia lógica de trabajo y que tiene un resultado final; o bien un conjunto coherente de pasos, operaciones o elementos comportamentales que conducen a un resultado final observable y medible.

A la hora de enumerar las tareas más significativas debemos evitar el definir las de forma general; por el contrario, es mejor darlas pormenorizadas y detalladas, ya que en todo caso es más fácil reagruparlas.

Ejemplo:

Una definición de una actividad del tipo “sustituir elementos ave-

riados, desgastados o con mal funcionamiento” es muy poco concreta. Puede tratarse de elementos eléctricos, mecánicos, etc... Aun suponiendo que sean mecánicos, debería detallarse qué elementos son: no se requiere la misma tecnología para sustituir un tornillo que para sustituir el embrague hidráulico o un variador de velocidad. Tampoco se indica si se utilizan herramientas especiales, accesorios, etc.

Asimismo, es importante que las tareas o actividades se acoten o limiten fijando el nivel de realización acorde con el nivel de cualificación (nivel 2 o 3 de la CEE). El valor relativo de cada tarea podemos calcularlo en función del porcentaje de tiempo que se dedica a la misma.

f). Operaciones:

Las tareas o actividades deben descomponerse, a su vez, en operaciones, entendiendo por tales los elementos de trabajo que agrupados según un proceso lógico contribuyen a la realización de la tarea o actividad.

Algunas operaciones podemos encontrarlas repetidas en varias actividades; ésas serán las básicas, las que caracterizan la profesión.

El documento indica igualmente que tras este proceso, en el que se debe contar con la participación de los/as profesionales, con personas del propio entorno del centro escolar, etc., el perfil realizado se remodelará posteriormente gracias a las aportaciones de los centros de trabajo en los que el alumnado realice la formación.

Los ciclos formativos de grado superior. Como se ha explicado, la Reforma planteada por la LOGSE no está todavía implantada y desarrollada en su totalidad. En este sentido, lo que creo que más directamente puede afectar a un ámbito como el del Educador Social, se sitúa en la formación profesional de grado superior (véase cuadro en el punto 3.3.1.1.) y en este sentido un elemento decisivo en su configuración final será el *Catálogo de títulos* que finalmente se plantee.

En este sentido, creo conveniente reseñar aquí el modo en que se está planteando ese diseño y elaboración de los nuevos títulos:

a) La definición de un sistema de titulaciones de formación profesional según lo establecido en la LOGSE plantea problemas que requieren soluciones inéditas para el sistema educativo de nuestro país.

b) Según la Ley, la formación profesional proporcionará a los alumnos una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida, facilitará su incorporación a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá las demandas de cualificación del sistema productivo.

c) Todo ello exige la realización de una investigación de las necesidades de cualificación del sistema productivo incluyendo su prospectiva y la definición de un sistema de titulaciones que dé respuesta a los cambios tecnológicos y sociales.

d) El conjunto de titulaciones (definidas cada una por un “Documento Base del Título” (DBT)) constituirá el *Catálogo de títulos de formación profesional, cuyo proceso de elaboración tiene, en síntesis, la siguientes etapas:*

1ª. Análisis de los procesos de producción de bienes y servicios e identificación de los principales objetivos de las organizaciones productivas (los propósitos de las actividades de trabajo).

2ª. Definición de los perfiles profesionales necesarios para alcanzar el conjunto de dichos objetivos mediante un conjunto de actividades y capacidades profesionales que expresen lo que las personas deben ser capaces de realizar.

3ª. Elaboración de los programas formativos para poder conseguir los perfiles profesionales definidos y el nivel de formación establecido.

4ª. Organización de la formación en dos componentes: la formación profesional de base (que se impartirá en la educación secundaria) y la formación profesional específica constituida por ciclos formativos de estructura modular pensados para la adaptación al entorno socio-económico de la oferta.

e) Para cada sector concreto se partirá de un estudio realizado por el INEM. El MEC por su parte formará un Grupo de Trabajo Profesional (GTP) que partiendo de dicho estudio lleve a cabo el proceso indicado anteriormente, siguiendo una metodología establecida.

f) En cuanto a la composición tipo de estos grupos de trabajo profesional (GTP) se establecía que estarán constituidos por:

1 Jefe de Proyecto/coordinador del grupo: será un experto del MEC o de una administración educativa autonómica.

1 secretario técnico.

1 colaborador MEC (si se estima procedente).

5-10 expertos tecnológicos y profesionales en la primera etapa del trabajo.

5-10 expertos educativos en la segunda etapa (sustituyen a todos los anteriores menos uno).

1 Representante del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MT y SS).

- Cuando la dirección del GTP recaer en una comunidad autónoma, el MEC aportará además uno o dos expertos.

g) En cuanto a la tipología y tareas a realizar por los miembros de estos grupos podemos reseñar que:

Los expertos tecnológicos:

- Intervendrán fundamentalmente en las dos primeras etapas del proceso. Su pertenencia al GTP no tiene un carácter representativo, sino que viene determinada por los conocimientos que tienen del sector.

- Elaborarán los perfiles profesionales más significativos del sector, delimitando su campo de competencia y describiendo sus actividades más importantes.

- Identificarán las técnicas y “saber hacer” más relevantes que intervienen en la competencia profesional.

- Su trabajo requerirá probablemente de 3-4 reuniones mensuales, de 5-7 horas de duración, durante un período de 3-5 meses para elaborar los perfiles correspondientes a los títulos de formación profesional (TFP) por cada GTP.

Los expertos educativos:

- Intervendrán en las dos últimas (3ª y 4ª) etapas del proceso.

- Definirán las capacidades terminales que permitirán la obtención del título.

- Definirán los contenidos y procesos de enseñanza básicos que conducirán a la consecución de dichas capacidades.

- Su trabajo durará aproximadamente 2-3 meses a continuación del trabajo desarrollado por los expertos tecnológicos.

Representantes del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social:

- Garantizarán la conexión entre los trabajos del GTP y los que paralelamente, partiendo del mismo estudio de campo, realizará el INEM.

h). En cuanto al apoyo de las organizaciones sociales, se exponía que:

- Debe tenerse presente que la participación en los GTP de los diversos expertos requiere ante todo una decidida motivación y disposición favorable de contribuir al Proyecto de Renovación de los Contenidos de la Formación Profesional. Esta contribución estratégica a la formación de los recursos humanos que la estructura productiva necesita debe ser también asumida por las organizaciones sociales y en concreto por los responsables de los centros de trabajo de los diversos expertos.

Finalmente, en relación al Grupo de Trabajo de Servicios Socio-culturales y a la Comunidad, en la previsión inicial para constituir ese grupo, se buscaban los siguientes expertos, para el subsector de servicios sociales:

- Tecnológicos:

- Experto en asistencia social externa

- Experto en asistencia social interna

- Experto en tratamiento de discapacitados

- Experto en intervención socio-cultural

- Experto en pedagogía infantil

- Educativos:

- Experto en animación socio-cultural

- Experto en educación infantil

- Experto en tratamiento y educación de discapacitados

Este grupo ya está funcionando y, aunque no conocemos con exactitud su composición final, tenemos noticias de que parece próximo el que finalicen la tarea planteada.

En el momento de su constitución existió la posibilidad de que algún profesor de nuestra Escuela e incluso algunos Educadores Sociales de Navarra (que tenían constituidas sus propias empresas socio-educativas) pudieran ser llamados como expertos tecnológicos e incluso educativos. Lamentablemente, al final, no se llegó a concretar esta invitación y en la actualidad estamos a la espera de ver qué resultados surgen de ese GTP.

3.3.1.3. EL MONITOR-EDUCADOR. UN NUEVO RETO PARA EL EDUCADOR SOCIAL

Tras lo expuesto anteriormente espero que todos/as seamos algo

más conscientes del proceso que se está planteando desde el marco de las enseñanzas no universitarias.

Igualmente, espero que se hayan podido percibir al menos algunos elementos sobre el modo en que se está planteado el diseño y tipología de esas nuevas titulaciones y formaciones.

Como he señalado al principio de este punto, creo que es un proceso inevitable y del que, a la espera de que finalmente se defina la propuesta de titulaciones (posiblemente en este mismo año), es factible adelantar que existirán ciclos formativos de grado superior en los que se impartirán títulos como:

Técnico en actividades socio-culturales,

Educador infantil,

Técnico en actividades físicas y animación deportiva,

Monitor social, etc.

En este sentido, me permito englobar a todos bajo la denominación genérica de monitor-educador, término con amplia tradición en otros países y que nos puede servir como concepto desde el que desarrollar este punto.

Creo que, junto a las razones expuestas al inicio de este apartado, su presencia en el ámbito de la Educación Social obedece a diversas razones:

a) En el ordenamiento del sistema educativo no existe una planificación única, que coordine exhaustivamente todos los niveles del mismo, al menos no en cuanto a su repercusión sobre la realidad laboral y profesional.

b) Ámbitos como el universitario o el de las enseñanzas no universitarias mantienen cierto grado de autonomía, responden, en ocasiones, a intereses y objetivos diferenciados (distinto tipo de alumnado, de objetivos formativos, función social, etc.).

c) Igualmente, la estructura administrativa, la tipología de los profesores/as, la consideración social de ambos ámbitos, etc., aun perteneciendo a un mismo sistema educativo, se diferencian en muy diversos aspectos.

d) En cada uno de ellos, cualquier intento de reforma debe contar con las características, tradiciones, grupos de presión, etc., que en ellos están presentes, no existiendo, al menos en un sistema democrático como el actual, una autoridad suficientemente poderosa

para poder “imponer” exhaustivamente un modelo u orientación concreta del ordenamiento académico.

Todo ello, obviamente, permite comprender las claras “disfunciones” que desde una perspectiva laboral o profesional puede generar la existencia de titulaciones y formaciones con esferas de concurrencia e incluso de colisión.

En este mismo sentido, debemos tener en cuenta otro tipo de argumentaciones:

a) No toda la comunidad educativa, ni siquiera la propia sociedad, estaría de acuerdo en orientar de modo unívoco lo realizado por el sistema educativo hacia objetivos de tipo laboral o profesional.

Muchas son las voces y argumentos que podrían sustentar, aun teniendo en cuenta el manido tema de la relación educación-trabajo, la especificidad de ciertas funciones, la autonomía para cubrir otro tipo de objetivos (de orden personal, cultural, etc.) que debe tener una institución educativa.

b) Cada vez de modo más patente se pone en entredicho la relación entre titulación y desempeño adecuado de un puesto de trabajo o función profesional.

Hay incluso quien considera que ese binomio (titulación-profesión), entendido de manera muy rigurosa, es una reminiscencia anacrónica, no del todo acorde con una realidad social moderna, compleja, etc., en la que más de una vez se acusa al sistema educativo de estar “desfasado” respecto a la realidad profesional, en la que se valoran más conceptos como la “capacidad para aprender”, “adaptación a los cambios”, etc., que propiamente el bagaje conceptual, o saberes, del que disponga una persona (por muy titulada que se encuentre).

En este sentido, tienen cierta influencia, para la configuración de una estructura educativa más abierta y plural, aquellos planteamientos que defienden que la estructura del mercado laboral va a sufrir cambios muy profundos en los próximos años (mayor movilidad laboral, cambiar de tipo de trabajo hasta 3 veces en una vida laboral, permanente adecuación a las modificaciones que el cambio tecnológico, social, etc. plantean, surgimiento de nuevos modelos de trabajo –desde el propio domicilio, telemática–, etc.).

c). Igualmente, se ha revalorizado, al menos en nuestro país, un concepto como el de “mercado” que casi se considera el único ar-

gumento sólido de legitimidad. En este sentido, muchas cuestiones se derivan a que sea el propio mercado, la competencia entre instituciones, profesiones, etc., quien determine finalmente su resolución.

En este sentido, también de modo cada vez más patente, existen planteamientos tendentes a fomentar la competencia entre ámbitos como el universitario y el no universitario, entre la enseñanza pública y la privada, entre las diferentes universidades, e incluso entre los mismos centros públicos de enseñanzas no universitarias.

En resumen, reitero que es una “nueva” situación ante la que parece evidente que un movimiento profesional como el de los educadores/as sociales deberá situarse e intentar encontrar fórmulas que permitan una coexistencia armónica que, finalmente, redunde en una mejora en el modo en que se atiende el encargo profesional.

Figuras como las surgidas de los citados ciclos formativos profesionales de grado superior es factible pensar que suscitarán situaciones tales que:

Su consideración como figuras laboralmente más baratas puede generar, en algunas instituciones, la “tentación” de cubrir con ellas puestos y funciones propias del Educador Social y/o para las que no estén suficientemente cualificados, lo que puede redundar en un deterioro en la calidad de los servicios que se prestan al ciudadano.

Este fenómeno no es novedoso, actualmente existe la misma probabilidad de que las instituciones puedan realizar ese mismo tipo de “contrataciones”, incluso me atrevo a decir que de manera más sencilla, al existir un reconocimiento social menor que el que en un futuro próximo esperamos tenga una figura como el Educador Social.

No obstante, la experiencia nos puede orientar en este punto, ya que, en más de una ocasión hemos podido ver como ciertas instituciones, muchas veces por razones de tipo económico :

a) Contrataban para una determinada función a personal no cualificado.

b) Contrataban, para una categoría laboral inferior, a personas que disponían de una mayor cualificación que la requerida, aunque ésta no fuera específica para ese puesto (p. ej. psicólogos y pedagogos para desempeñar un trabajo de educador de calle) creyendo que con ello habían realizado una adecuada gestión.

Y también hemos podido comprobar cómo, con el transcurrir del tiempo, al ir evaluando la eficacia de ese tipo de contrataciones, muchas de esas instituciones han modificado sus posiciones y han descubierto que la mejor gestión es encontrar a aquel profesional que desempeñe adecuadamente la función encomendada.

De otro modo, o no se realizaba el trabajo (personal no cualificado), lo que les generaba nuevos costes laborales (el personal ya contratado y las nuevas incorporaciones para suplir sus deficiencias) o bien se encontraban con que muchas veces profesionales supuestamente mejor formados tampoco cubrían las tareas encomendadas (por inadecuación de su formación, por resistencias hacia cierto tipo de tareas, porque orientaban su trabajo más hacia su particular competencia profesional que a los objetivos planteados, e incluso por la movilidad de este tipo de contrataciones que, en cuanto tenían oportunidad, se incorporaban a otros puestos más acordes con su formación.).

En este mismo sentido me parece ilustrativo lo que desde la experiencia alemana nos comentaba el Dr. Heinz Jürgen Kersting en el sentido de que, en Alemania, "... los estudiantes de Ciencias de la Educación tienen más dificultades a la hora de conseguir empleo por su formación excesivamente académica y sus escasas prácticas...", y lo decía en relación a los alumnos/as de las escuelas técnicas superiores, formación que, por ejemplo, no da acceso a estudios como el doctorado, pero con una alta cualificación profesional.

Creo que es una muestra de como, en la práctica, quien realmente acaba imponiéndose es aquella figura que realmente sabe desempeñar adecuadamente la tarea asignada.

En la medida en que estas nuevas figuras hagan prácticas y desarrollen su trabajo en los mismos centros que los Educadores Sociales, les plantearán a éstos el reto de cómo articular esa relación, a veces concebida como tareas de dirección, coordinación, e incluso formación respecto a esas figuras.

Según como se resuelvan estas situaciones se podrán constituir en un eficaz elemento de colaboración para el desempeño de las funciones de un ámbito como el de la Educación Social o, como muchas veces se teme, en un elemento distorsionador del mismo.

También en términos asociativos, es factible pensar que se puedan generar plataformas profesionales diferenciadas de la de los

Educadores Sociales y, al menos creo que sería conveniente, se tendrán que articular mecanismos de relación, coordinación, etc.

Incluso me atrevo a plantear que ciertos sectores profesionales que actualmente constituyen una parte del movimiento profesional del Educador Social es posible que se encuentren mejor encuadrados en esas nuevas estructuras asociativas al responder de modo más preciso al tipo de función o categoría profesional que desempeñan.

4. CONCLUSIONES

4.1. Como he expuesto reiteradamente creo que el movimiento profesional debe reconocer que, en un futuro próximo, van a existir un conjunto de nuevas titulaciones y formaciones que configurarán una realidad profesional distinta.

En este sentido, creo que el criterio más relevante para determinar quién realizará ciertas funciones será de tipo eminentemente práctico: aquella figura que realmente sepa desempeñar adecuadamente la tarea asignada.

Por tanto, las consideraciones de tipo económico, rango, etc., aun cuando muchas personas crean que son ciertamente decisivas, considero que, a medio plazo, pasarán a ser muy secundarias. En este sentido, la propia existencia y desarrollo del actual movimiento profesional es una buena muestra de ello.

4.2. Es necesario que se analice detenidamente esta cuestión para que, superadas las iniciales tentaciones de tipo corporativo –de apropiación de todo el campo de la Educación Social–, se busquen modos para articular la intervención de una figura profesional como la del Educador Social con estas nuevas figuras.

En este sentido, creo que la reivindicación fundamental es mantener la específica tipología de intervención socio-educativa que el Educador Social ha ido configurando en muy diversos ámbitos a lo largo de su historia. En consecuencia, que esta nueva situación no produzca “retrocesos” hacia orientaciones de tipo asistencialista, tecnocráticas, etc.

4.3. Creo que el diseño y aplicación de estos nuevos ciclos formati-

vos presentan muchas vías y fórmulas de colaboración, adecuación a la realidad social, etc.

En este sentido creo que el movimiento profesional debe acercarse a las instancias formativas con un espíritu de colaboración, de explicitación de aquellas cuestiones centrales de tipo profesional que se quiere salvaguardar (que no tienen por qué ser asimilables a cuestiones de orden laboral, corporativo, etc.).

Es demasiado obvio plantearlo, pero quiero añadir que es más fácil modificar ciertas situaciones en las fases de diseño, de configuración inicial, que una vez que se han ido consolidando socialmente. Por tanto, es una tarea que se debe afrontar a la mayor brevedad posible, incluso ahora en el marco del grupo de trabajo que está diseñando el *Catálogo de titulaciones* de esta “familia profesional”.

5. CIERRE DE UN PROCESO

A modo de cierre, tan sólo quiero exponer en qué situación se encuentra actualmente la Escuela de Educadores de Navarra.

En el curso 1991-1992, al haber aparecido ya las directrices generales que posibilitaban que las diversas universidades comenzaran a impartir la diplomatura en Educación Social, expusimos a las autoridades académicas del Gobierno de Navarra la conveniencia de ir cerrando la vía formativa que suponía nuestra Escuela.

En este sentido, propusimos que para el curso 1992-1993 se planteara la conveniencia de no abrir matrícula para el primer curso.

Ante esta propuesta, la Administración nos respondió que:

a) Existía una fuerte demanda para cursar estudios en nuestro centro (habitualmente más de 130 personas optaban a las 30 plazas ofertadas) y que ese criterio de escolarización era importante tenerlo en cuenta.

b) Las gestiones con la Universidad Pública de Navarra (UPNA) tendentes a que ésta impartiera la diplomatura seguían abiertas y que no se podía prejuzgar qué resultado se obtendría.

c) Si nuestra Escuela dejaba de ofertar esta formación y la UPNA todavía no la incorporaba, aquellas personas que quisieran formarse como educador/a tendrían que salir fuera de nuestra Comunidad

Foral, y además no se garantizaba la continuidad en la preparación de este tipo de profesionales en una comunidad como la nuestra.

Por todo ello y quizás de modo un tanto paradójico, en lugar de no abrir matrícula, se nos planteó en lugar de ofertar un sólo grupo en 1º que ofertáramos dos, de tal modo que la mayoría de la personas interesadas en acceder a esta profesión por la vía de FP II lo pudieran realizar.

El curso 1992-1993 lo iniciamos con esa novedad de incorporar dos grupos en el primer año de formación. No obstante para el 1993-1994 y también para el actual 1994-1995 volvimos a plantear la misma situación: la existencia de una vía universitaria más adecuada para cursar este tipo de estudios. En este sentido, la respuesta fue bastante similar, atender a la demanda planteada, se seguía esperando a que la UPNA pudiera incorporar estos estudios, no se quería romper, precisamente en Navarra, una línea de formación de Educadores Sociales, etc., y todo ello ha hecho que hasta este curso se haya mantenido el mismo tipo de oferta formativa dentro de FP II.

No obstante, dado que las negociaciones con la UPNA no acababan de ofrecer un horizonte muy claro de incorporación de la diplomatura y, sobre todo, que cada vez era menos justificable mantener esta vía formativa para una profesión que ya tiene su propio y deseado cauce formativo, para este curso 1993-1994 se decidió que éste fuera el último curso que con las actuales características cursara esta formación.

Para el próximo y posteriores cursos, en lugar de dejar de ofertar esta formación, la decisión ha sido continuar como centro educativo, atentos a los requerimientos que la Reforma planteada desde la LOGSE va a suscitar y transitoriamente que quién decida cursar estudios en nuestra Escuela sepa que “ya no se pueden entender como una formación de Educador Social que, al no existir otras vías, se ofertaba en FP II”; en todo caso el planteamiento será nominalmente más adecuado y lo que se impartirá es la vigente titulación de técnico especialista en adaptación social.

En este sentido, vamos a reconsiderar las muy diversas adaptaciones curriculares que realizábamos desde esa titulación para ajustarnos a las demandas de una figura como la del Educador Social, y en

este sentido, iremos configurando un currículum formativo que, aunque quisiéramos mantener muchos de los elementos formativos desarrollados en estos años, finalmente se ajuste a un nivel de FP II y, en este sentido, iniciar la investigación sobre un nuevo ámbito como el de los ciclos formativos, en definitiva, del monitor-educador.

Por tanto, damos cierre a un intenso proceso. Creo que ahora no es momento de exponer todo lo que para nosotros/as ha supuesto, aunque “recoger” esta experiencia es algo que tenemos planteado realizar.

No obstante, iniciamos un nuevo reto, atender a los requerimientos que la nueva situación social y formativa nos plantea. Creemos que serán otras las tareas a diseñar, el tipo de alumnado también variará, en cierto modo ya lo estaba haciendo en esa dirección (mayor juventud, menor preparación inicial, etc.) y poco a poco también iremos percibiendo la importancia social que esta nueva configuración formativa y profesional puede tener.

Esperamos poder asumir este nuevo reto con el mismo interés y entusiasmo que pusimos en la etapa anterior.

En todo caso, confiamos en que, también desde esta tarea, podamos seguir colaborando con un movimiento profesional como el del Educador Social, que tan bien conocemos y que, en muchos sentidos, contiene mucho de nuestro trabajo e ilusión.

A modo de despedida, manifestar que, a pesar de las dificultades, el proceso vivido ha sido muy valioso para nosotros/as e igualmente poder sentir que en algo hemos colaborado a que finalmente se haya llegado a esta nueva situación, de la que este Congreso es una manifestación muy valiosa, es algo muy importante para nosotros/as.

Deseamos a la figura del Educador Social y a su movimiento profesional una feliz andadura y esperamos que, aunque ahora cambie nuestro papel y funciones, siempre podamos mantener los mejores lazos de colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES DE NAVARRA. (APESN) (1992). "La diplomatura en Educación Social: una necesidad para Navarra". Cuaderno Monográfico núm. 1 de *URRATS. Revista de la Asociación de Educadores Sociales de Navarra*, Pamplona-Iruña.
- ESCUELA DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS/SOCIALES DEL GOBIERNO DE NAVARRA. IFPM. Núm 7 (ADAPTACIÓN SOCIAL). *Programaciones y Memorias anuales desde el curso 1986-87 a 1994-95*. Archivo.
- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES PROFESIONALES DE EDUCADORES SOCIALES (FEAPES) (abril 1995). *El Educador Social : definición, perfil y funciones*, elaborado como Documento-base para el I Congreso Estatal del Educador Social, Murcia.
- GOBIERNO DE NAVARRA. DPTO. DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1991). *La nueva Educación Técnico Profesional. La formación en centros de trabajo*, Pamplona.
- GOBIERNO DE NAVARRA. DPTO. DE EDUCACIÓN Y CULTURA. SECCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (curso 1994-1995). *Estructura General del Sistema Educativo*. Sesiones informativas. Materiales de Trabajo, Pamplona.
- GOBIERNO DE NAVARRA. DPTO. DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1995). *Guía de Estudios*, Pamplona.
- HERNÁNDEZ ARISTU, Jesús (octubre-diciembre 1990). "La Supervisión como instrumento de intervención social" Separata de la revista *Documentación Social* correspondiente al núm. 81. Caritas Española.
- KERSTING, Heinz Jürgen (enero-abril 1989). "Los estudios de Pedagogía Social y Trabajo Social en la República Federal Alemana". Ponencia presentada en las Jornadas sobre la Formación y Titulación del Educador Social/Especializado. Madrid 1988. Publicada en *Revista Menores*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales. Números 13-14, 4ª época.
- MARTÍNEZ ITURMENDI, Juan Carlos (abril, 1995). *Replica a la ponencia núm. 2: La Educación Social como marco conceptual del Educador Social. Antonio Petrus*. Documento presentado en el I Congreso Estatal del Educador Social, Murcia.

- MARTÍNEZ ITURMENDI, Juan Carlos (1987). *El Educador Especializado : profesión-formación. Avance de delimitación de figuras profesionales concurrentes e implicaciones respecto a la formación del Educador Especializado*. En I Encuentro de Educadores Especializados "Faustino Guerau de Arellano", Barcelona.
- MARTÍNEZ ITURMENDI, Juan Carlos (1991). "La formación del Educador Social: la perspectiva de la diplomatura". Ponencia publicada en libro *El Educador Social. Presente y futuro. I Jornadas*. Ed. Geuk, Bilbao.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico Profesional. Propuesta de debate*, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA. PROYECTO DE RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE F.P. (febrero 1992). *Documentación sobre Tareas y Composición Tipo de los Grupos de Trabajo Profesionales*, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA. PROYECTO DE RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE FP (febrero 1992). *Requisitos de Composición de Grupos de Trabajo: GTP: Servicios Socioculturales y a la Comunidad*, Madrid.
- VELASTEGUI, Gustavo (enero-abril 1989). "La Formación del Educador Especializado en Francia". Ponencia presentada en las Jornadas sobre la Formación y Titulación del Educador Social/Especializado, Madrid (1988). Publicada en *Revista Menores*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales. Números 13-14, 4ª época.

LOS PROFESIONALES QUE FORMA LA DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL

Carles Armengol Siscars

Licenciado en Ciencias de la Educación

Coordinador de la Sección de Educación Social de la Universitat

Ramon Llull

1. APOSTAR POR UN “NUEVO” PERFIL PROFESIONAL

1.1. Emergencia de la Educación Social

La explosión de la demanda de educación, de cultura, de bienestar social y de posibilidades de una mayor realización personal hacen que la escuela, y todo el sistema educativo, lleguen a ser estructuralmente insuficientes para dar respuesta a tal demanda. La democratización de la cultura y la aspiración de todos a un mayor bienestar hacen que los procesos formativos se extiendan, especialmente, más allá de los límites de la escuela y, temporalmente, más allá de los periodos de la vida de las personas tradicionalmente considerados como de escolarización o “formativos”.

Junto a esta extensión horizontal y vertical de las necesidades de aprendizaje y formación, vivimos también un proceso de progresiva pedagogización de la asistencia y la acción social. Servicios o recursos nacidos desde una óptica asistencial evolucionan e incorporan la dimensión educativa como responsabilizadora del sujeto en el proceso de superación de los déficits o dificultades específicas.

Esta nueva realidad y la respuesta educativa a las nuevas necesidades fruto de la evolución social y cultural van configurando la presencia de un amplio conjunto de intervenciones que podríamos definir como Educación Social.

1.2. Ámbitos de la Educación Social

Por Educación Social entendemos un conjunto muy amplio y diverso de programas o intervenciones, en el cual podemos encontrar:

a) La atención educativa (no estrictamente escolar) de sectores con dificultades o problemáticas específicas de diverso orden: minorías étnicas, menores en conflicto social, menores en situación de riesgo, tercera edad, prisiones, jóvenes o adultos con dificultad de inserción socio-laboral...

b) La educación en el tiempo libre.

c) Determinados ámbitos de la educación de adultos.

d) Iniciativas de educación no formal paraescolares o complementarias a la escuela.

e) Buena parte de iniciativas de educación ambiental.

f) Un sector diverso de intervenciones fronterizas entre la educación y la acción social y cultural que a menudo se engloban bajo la denominación *socio-cultural*.

Pero quizás lo que definiría de forma más comprensiva el significado que hoy día tiene la Educación Social sería la condición de extraescolaridad. Es decir, la Educación Social abarcaría todo aquello que es educación mínimamente estructurada, pero que no es estrictamente escolar, o mejor aún, que no forma parte del sistema educativo reglado de un Estado –del parvulario a la universidad– con independencia, incluso, que las acciones concretas se realicen o no dentro de un centro docente.

Se trata de realidades consolidadas en distinto grado, pero que cuentan con un importante y progresivo crecimiento cuantitativo y cualitativo.

En el origen de muchas de las realidades, hoy englobadas en la Educación Social, encontramos la acción de la propia comunidad ya sea a través de algunos de sus miembros o líderes, a menudo sin una clara autoconsciencia de estar realizando una intervención socio-educativa, ya sea mediante el voluntariado organizado. Pero el gran desarrollo de este sector del universo educativo ha generado la atención de diferentes profesionales y la aparición de nuevas profesiones como lo es la del Educador Social.

Son iniciativas que han surgido como respuesta social a necesidades constatadas por diversos interlocutores. Algunas se han iniciado desde las administraciones públicas, pero la mayoría han surgido de movimientos sociales que han sabido crear diversos instrumentos o modelos de intervención adecuados a estas necesidades.

Muchas de estas iniciativas, al cabo de un tiempo, han visto la necesidad de formar a sus agentes de intervención para garantizar una mayor eficacia. Así mismo, se ha progresado en cuanto a sistematización de las experiencias y construcción de marcos teóricos.

Este proceso se ha dado de manera muy diversa y con respuestas diferentes según los sectores, pero casi siempre han sido iniciativas de formación fuera del sistema educativo reglado.

La aparición en primer lugar del proyecto y después del título universitario ya reconocido de diplomado en Educación Social supone un cambio muy significativo en este panorama y supone la oportunidad de redefinir y reordenar el sector, así como de impulsarlo social y pedagógicamente a través de la mejora de la formación de sus agentes básicos: los Educadores Sociales.

Según las directrices oficiales de esta diplomatura fijadas en el Real Decreto 1420/1991, el perfil profesional al cual se orienta la formación de los Educadores Sociales es el de un educador que interviene en los siguientes campos:

- a)** Educación no formal
- b)** Educación de adultos (incluida la tercera edad)
- c)** Inserción social de personas desadaptadas o minusválidas
- d)** Acción socio-educativa

Se trata de una definición ambigua que quiere englobar una realidad muy amplia y con numerosos elementos de diversidad. Ello comporta dificultades en la definición del currículum formativo de este Educador Social, pero la inclusión de diferentes ámbitos de intervención en la misma diplomatura ayuda a reforzar los aspectos comunes, favorece la interdisciplinariedad del trabajo en un mismo territorio, y puede consolidar el reconocimiento social y profesional de los diversos interventores.

1.3. *El Educador Social y la diplomatura*

La diplomatura en Educación Social aparece en un momento en el que existe ya un sector profesional más o menos englobado en tal denominación y esto plantea distintas posibilidades de enfoque para la propia diplomatura.

Una opción sería hacer de esta diplomatura el marco común para la formación de distintos profesionales y para su consolidación, en la medida en que ya existen de manera más o menos estable y reconocida con anterioridad a la misma diplomatura: los Educadores Especializados, los Animadores Socio-culturales, los Educadores en el Tiempo Libre, profesionales, los Educadores de Personas Adultas y de la tercera edad...

La observación del mercado de trabajo y de la propia situación de estos profesionales hace dudar de la validez de esta opción como camino para consolidar el sector. Ello por diversas razones, entre las cuales podemos apuntar:

a) El perfil clásico del Educador Especializado no se ajusta plenamente a las nuevas demandas de intervención en el campo de la marginación o del trabajo con colectivos con especiales dificultades, carencias o riesgos de exclusión social. La formación tradicional de este educador tiene un exceso de carga terapéutica y un déficit de formación estrictamente educativa. Así mismo, la intervención en medio abierto requiere otros soportes metodológicos.

b) Es muy escasa la demanda profesional de Animadores Socio-culturales para desarrollar lo que sería su función básica según el discurso tradicional de este sector (un dinamizador que interviene sobre el conjunto de la población), pero, cada vez más, el estilo y los métodos de la animación son demandados para múltiples aspectos de la intervención socio-educativa.

c) La educación en el tiempo libre infantil y juvenil tiene unas estructuras de voluntariado muy consolidadas y la presencia profesional es escasa y no presenta unas perspectivas de crecimiento significativas.

d) Las competencias en el campo de la formación de adultos se mueven en una diversidad de perfiles profesionales, puesto que la LOGSE obliga a la presencia de maestros y licenciados en determinados niveles de la educación de adultos y en otros ámbitos el perfil profesional es prácticamente equivalente al del animador socio-cultural.

Todas estas razones de orden práctico, así como también una cierta opción epistemológica en la pedagogía social nos llevan a un modelo de diplomatura en Educación Social que es una verda-

dera apuesta por una nueva profesión que debe englobar y optimizar la acción socio-educativa de las profesiones anteriormente mencionadas.

Este nuevo perfil profesional, el Educador Social, corresponde a un técnico de la intervención socio-educativa preparado para el trabajo con población que presenta necesidades específicas, formado en el estilo y métodos de la animación y con una sólida formación de base que le permita una capacidad de adaptación a nuevos programas o a nuevas formas o ámbitos de intervención. Capacidad imprescindible para ser eficaces en un sector muy nuevo y en plena evolución.

La animación socio-cultural ha propiciado un nuevo estilo de intervención, unos nuevos instrumentos y metodologías, para incidir en contextos y en grupos de población diversos. Así pues, a pesar de que la animación socio-cultural puede considerarse un sector o ámbito de la Educación Social, su papel es cada vez más el de un paradigma de la intervención desde la Educación Social.

Las finalidades básicas de la intervención del Educador Social son, desde la perspectiva de los sujetos con los que se interviene, la ayuda a los procesos de socialización o de inserción o la prevención específica o inespecífica de situaciones de marginación de personas o colectivos.

Desde una perspectiva más territorial y/o comunitaria, las finalidades son la vertebración social, la promoción de la cohesión social o el desarrollo cultural o socio-cultural de grupos, colectivos o territorios.

Otra nota característica de la intervención desde la Educación Social es que se desarrollan en el marco del tiempo libre y la vida cotidiana aunque desde contextos muy diversos.

Los contextos tradicionales de intervención del Educador Social son el medio abierto o las instituciones educativas (de acogida, de tutela, de protección, de rehabilitación...).

Junto a estos contextos hoy aparecen nuevos ámbitos para la intervención, como son las actuaciones en el domicilio, el trabajo con familias u otras instituciones en las que surgen roles educativos o de animación, como es el caso de instituciones socio-sanitarias (residencias, hospitales, ambulatorios y centros de día...).

1.4. Campos prioritarios en la formación de los diplomados en Educación Social.

Los campos prioritarios hacia los cuales puede encaminar el currículum de formación de la diplomatura en Educación Social son según nuestra experiencia formativa y la situación ocupacional o la demanda de profesionales, los siguientes:

- a)** pedagogía del tiempo libre,
- b)** formación continuada de adultos,
- c)** intervención socio-educativa en situación de marginación,
- d)** educación y animación de tercera edad,
- e)** educación ambiental,
- f)** animación socio-cultural.

Estos campos prioritarios englobarían la mayor parte de salidas profesionales que hoy por hoy puede tener el Educador Social.

La Educación Social es un sector dinámico y en evolución. En su ámbito profesional está en relación a las respuestas que se generen ante las diferentes problemáticas sociales y culturales.

Las salidas profesionales hoy más definidas aunque cuantitativamente muy desiguales son:

- Trabajo en equipos multiprofesionales o servicios sociales de base o de atención primaria.
- Animador socio-cultural en centros y casales cívicos y entidades sociales y culturales.
- Trabajo en la Administración pública en áreas o departamentos de juventud, cultura, enseñanza y bienestar social.
- Educador o animador socio-cultural en medio abierto.
- Director o educador en centros de menores.
- Organización de actividades culturales, de animación o educativas en las prisiones.
- Animador socio-cultural en residencias y casales de personas mayores.
- Educador en escuelas de naturaleza.
- Animador de actividades extraescolares.
- Programas de prevención de la marginación e intervención en problemáticas socio-familiares.
- Trabajo en equipos de atención a la infancia y adolescencia en riesgo.

- Trabajo en el ámbito de la Justicia de Menores.
- Intervención educativa en drogodependientes y otras problemáticas de salud.
- Turismo juvenil y turismo social y cultural.
- Programas de formación ocupacional y de transición a la vida activa.
- Formación de adultos.

Estos servicios están organizados desde el sector público (Administración autonómica, comarcal, municipal...), desde el sector privado (empresas de servicios) o desde el sector social (fundaciones, ONG, asociaciones, entidades sin ánimo de lucro...).

La definición de unos campos prioritarios no implica una voluntad de especialización diferenciada y cerrada en estos ámbitos, ya que, tal como anteriormente se afirmaba, no creemos conveniente un enfoque de excesiva especialización en este sector.

Tanto la animación socio-cultural como la intervención socio-educativa en situaciones de marginación han de tener un carácter troncal y fundamental. Este carácter fundamental viene dado al considerar la animación como un modelo básico de intervención del Educador Social y la marginación como contexto preferente de su acción (al menos, en la actual demanda de profesionales).

En el diseño curricular también hay que prestar una especial atención a la gestión de entidades de economía social por una opción sobre los modelos prioritarios de intervención y a todos los fenómenos de la información y la comunicación, puesto que son elementos que están transformando las posibilidades y la misma acción de la acción de la animación o intervención socio-educativa.

Otros temas de interés que hoy en día completan el significado de la Educación Social pero aún no tienen una demanda profesional estructurada pueden también ser considerados para irlos incorporando al currículum o crear paulatinamente estudios de posgrado. En este ámbito podemos señalar:

a) Acción educativa o animación en espacios o actividades culturales.

b) Temas para curriculares en educación formal y no formal.

c). Animación en la escuela, actividades extraescolares y apertura de la escuela hacia un sistema formativo más integrado.

d). Acción educativa en contextos socio-sanitarios y educación para la salud.

2. LA DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSITAT RAMÓN LLULL

2.1. Una formación básica y profesionalizadora

Esta diplomatura responde a la necesidad de formación de profesionales que desde una opción vocacional intervienen en diferentes campos de la educación.

Optamos, pues, por un currículum que dé una sólida formación de base y que alcance las principales áreas de la acción socio-educativa en nuestra sociedad tal como se han definido anteriormente, lo cual permitirá a nuestros profesionales una adaptación más cómoda a posibles nuevas exigencias laborales.

La muy previsible movilidad social nos obliga a preparar educadores con capacidad para adaptarse a las diversas realidades de intervención e incluso a ir perfilando una nueva figura profesional que supere algunas disfuncionalidades detectadas en las existentes.

Los ejes comunes de esta nueva profesionalización o identidad profesional que proponemos para el Educador Social son:

2.1.1. Los ejes de la nueva profesionalización

a) La animación socio-cultural o dinamización de grupos y territorios favoreciendo, la cohesión social.

b) La relación educativa más personalizada desde contextos sociales.

c) En la intervención sobre personas, grupos, comunidades o colectivos en situaciones de riesgo, conflicto o problemática social desde diversos contextos.

Se descarta una rígida especialización, ya que supondría un grave problema de prioridades, teniendo en cuenta que las demandas que provienen de la sociedad son muy diversas, a menudo poco definidas y profundamente dinámicas y cambiantes.

La optatividad, los créditos de libre elección y la elección diversa de lugares de prácticas también deberán dar respuesta a ciertos grados de especialización en un campo profesional tan amplio.

2.1.2. La diplomatura en Educación Social en la Universitat Ramon Llull

La diplomatura quiere ser una formación universitaria sólida de base, práctica y profesionalizadora, y muy vinculada al sector educativo para el cual se formaran estos nuevos profesionales, que recoge la experiencia de formación en este campo iniciada por l'Escola de l'Esplai (Fundació Pere Tarrés) el año 1960, con las siguientes características:

- Asignaturas cuatrimestrales
- Asignaturas optativas
- Prácticas de intervención
- Seminarios interdisciplinarios
- Atención personalizada
- Trabajo en equipo
- Actividades complementarias
- Orientación profesional y otros servicios al estudiante

Todo ello de acuerdo con el carácter propio de estos centros cuyos rasgos esenciales son una opción catalana, la inspiración cristiana, la iniciativa privada, una metodología y estilo propio que se basa en la calidad docente, la participación activa del alumno en el proceso de formación y la importancia de la dimensión práctica y el contacto con el mundo profesional.

2.2. El seminario interdisciplinar como eje de formación

Como complemento y dimensión más práctica de las diferentes materias o asignaturas del Plan de Estudios y como puente entre teoría y práctica en el proceso de formación del Educador Social, tendrá un papel muy importante el seminario interdisciplinar que se realizará a lo largo de los tres años de carrera.

Este tipo de seminario es una innovación educativa en la formación universitaria introducida, en nuestro contexto, por la Facultad

de Psicología y Pedagogía Blanquerna y que también ha sido adaptada para el currículum formativo del Educador Social.

Los seminarios están formados por un reducido número de alumnos, y orientados por un profesor-tutor universitario y con experiencia práctica en el campo de la Educación Social. Éste será el encargado de orientar y guiar a los alumnos en las diversas actividades, coordinarlas y dirigir los trabajos. También será el encargado de propiciar un buen clima de interrelación entre los estudiantes y entre estudiantes y profesores e incentivar la discusión y el trabajo en equipo.

El trabajo del seminario pretende:

a) Promover el análisis y la discusión en grupo como medio para alcanzar una mirada crítica de la realidad.

b) Trabajar en equipo como medio de formación y como un aprendizaje para un futuro profesional de trabajo interdisciplinar y multiprofesional.

c) Conocer realidades concretas en torno al campo profesional y las posibilidades de intervención del Educador Social a partir de visitas, intercambio de experiencias, prácticas...

d) Realizar un seguimiento personalizado del alumno y posibilitar una orientación académica y profesional.

e) Adquirir métodos y técnicas para el estudio y el trabajo universitario.

f) Ayudar a crear un vínculo entre teoría y práctica, entre materias teóricas y prácticas profesionales y a integrar todos los elementos del proceso formativo.

g) Planificar, preparar, orientar y hacer el seguimiento de las prácticas en los diversos cursos.

2.3. Las prácticas

Las prácticas son un elemento básico en el currículum de la diplomatura en Educación Social. A través de éstas el estudiante toma contacto con la realidad profesional, conoce los elementos que interaccionan y las diferentes intervenciones a realizar y contrasta esta realidad con los conocimientos teóricos de las asignaturas.

El seguimiento individual por parte del tutor del seminario, lo orienta el estudiante en su proceso formativo. El análisis, la refle-

xión y la valoración de la experiencia, así como el contacto con los profesionales, le ayudan también a adquirir estrategias para integrarse a la vida profesional.

A lo largo de los estudios, las prácticas tienen la siguiente estructuración:

2.3.1. Prácticas de 1^{er} año

Objetivo: Conocer una realidad social y los principales factores implicados.

Los estudiantes hacen un estudio de una realidad social global (barrio, pueblo...) para conocer cuáles son los indicadores que nos permitan saber cuál es la situación social objeto de estudio.

También experimentaremos una metodología de trabajo. Así como la implicación personal en su proceso de elaboración.

2.3.2. Prácticas de 2^o año

Objetivo: Conocer instituciones de intervención en la Educación Social y describir y analizar una intervención realizada por un Educador Social en un equipo concreto.

Los estudiantes conocen una intervención concreta, en un contexto que ayuda a comprender el objetivo y la acción educativa llevada a cabo.

Analizan cuál es el diseño de la intervención, los elementos que intervienen, los recursos de que disponen y la adecuación a las necesidades.

Observan, siempre que es posible, la acción llevada a cabo por el educador.

2.3.3. Prácticas de 3^{er} año

Objetivo: Participar de forma activa en la actividad de un centro de prácticas.

El estudiantes se integra en la dinámica del centro, llevando a cabo inicialmente una tarea de conocimiento de la planificación y organización del centro a partir de la observación.

En un segundo momento elabora un diseño de intervención que será confrontado con el profesional que dirige sus prácticas desde el centro y el tutor del seminario desde la Escola.

Finalmente, siempre de acuerdo con el centro, llevará a cabo la intervención diseñada.

Las prácticas acaban con la realización de la Memoria de Prácticas y con la posibilidad de elaborar un proyecto de intervención propio para el mismo sector en el que se han desarrollado las prácticas como créditos de libre configuración del currículum.