

PERFIL FORMATIVO DEL EDUCADOR SOCIAL. IMPLICACIONES DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Coordina: **Juan Sáez**

*Doctor en Pedagogía
Profesor de Pedagogía Social de la Universidad
de Murcia*

Ponentes: **Rafael López-Arostegi Merino**

*Psicólogo
Coordinador del Área de Asesoría
y Estudios de la Fundación EDE de Bilbao (Bizkaia)*

Arantxa Mintiaga

*Educadora Social
Cooperativa Dreuera de Barcelona
Federación Estatal de Asociaciones Profesionales
de Educadores Sociales*

Carmen Orte Socias

*Doctora en Pedagogía
Profesora Titular de Pedagogía Social de la Universitat
de les Illes Balears*

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Juan Sáez Carreras

Doctor en Pedagogía

Profesor de Pedagogía Social de la Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN

Realmente es un placer traer a este I Congreso Estatal de Educadores Sociales algunas reflexiones sobre la Educación Social como profesión acorde con la naturaleza del tema que centra este encuentro: justamente la figura del Educador Social. Si se revisa la literatura más o menos especializada sobre este campo de conocimiento teórico con vocación práctica que es la Educación Social, se verá que éste es uno de los temas menos explicitados por los estudiosos o los interesados por él; de hecho la bibliografía que se puede contabilizar es escasa y poco significativa: se detecta un respetable nivel de discurso sobre algunas dimensiones y variables relacionadas con la Educación Social (como las relacionadas con la intervención y sus ámbitos, con el análisis de la realidad, con la planificación de los programas de intervención, así como con la evaluación de los mismos...), pero, en cambio, carecemos de una cierta autoreflexión sobre lo que los educadores piensan de sí mismos, de las imágenes que tienen de sus actividades profesionales o de las metáforas que sintetizan su hacer profesional. Sólo en los últimos tiempos, voces dispersas, poco articuladas, sin excesivo ánimo de sistematización y con unas no muy relevantes ansias de profundización... se empiezan a escuchar interesadas por clarificar el ser y el hacer de los Educadores Sociales. La preocupación por la identidad y por la actividad de los Educadores Sociales no llega muy tarde ni tampoco muy pronto. A mi juicio, en su justo tiempo. Los sociólogos del profesionalismo afirman que los trabajadores de una ocupación, que andaban buscando su

nicho laboral y social, no empiezan a manifestar sus inquietudes como tales trabajadores hasta que llega la hora de la estabilidad. Una estabilidad que empezó a ser una realidad para el Educador Social cuando el Ministerio, hace pocos años, reconoció la pertinencia de una diplomatura de estudios que tuviera que ver con este campo, permitiendo que, en poco tiempo, retraducida en planes de estudios elaborados para ello, comiencen a salir las primeras promociones reguladas de Educadores Sociales en algunas universidades españolas. Pero la estabilidad aún sigue incumplida para quienes piensan que, por la formación ya recibida y por la experiencia acumulada, sería necesaria una homologación y convalidación que permita una relación simétrica más acorde con la realidad profesional.

Esté garantizada la estabilidad para unos o sea insuficiente para otros, el hecho es que ya se oyen afirmaciones, reclamaciones, lamentos, también autocríticas... de quienes comienzan a percibirse como trabajadores con cierta historia y una nada desdeñable experiencia. Es entonces cuando se escuchan reflexiones como las siguientes: ¿es la Educación Social una profesión en el sentido que lo son otras profesiones más o menos reconocidas socialmente?; ¿qué tipo de profesional es el Educador Social?; ¿qué es lo que caracteriza su acción? y ¿qué es lo que la caracteriza frente a acciones semejantes?; ¿cómo me he formado para legitimar mi actividad?; ¿cómo puedo seguir formándome para cualificar, progresivamente, mi experiencia laboral?; ¿cómo puedo, en suma, ir profesionalizando mi hacer diario no sólo frente a mis colegas sino también frente a otras profesiones de corte semejante?...

Las reflexiones son muchas, aparentemente tan elementales como complejas son sus respuestas. En esta colaboración sólo pretendo apuntar algunas consideraciones relacionadas con los temas vehiculados en esta introducción. Cualquier otro intento más ambicioso podría ser interpretado, más bien, lógicamente, como fruto de la desmesura o el desconocimiento atrevido que como resultado de la curiosidad cultural interesada o de la inquietud por el futuro de un profesional que busca, con toda razón, el espacio que en el mercado de las profesiones se merece.

2. EL PROFESIONALISMO CONTEMPORÁNEO

Me he preguntado con frecuencia cuáles fueron los inicios de esta aventura intelectual apasionante que ha supuesto para mí la profundización de los temas profesionales. Y a veces encuentro dificultades para sistematizar todas las variables que entraron en juego para decidirme a investigar, durante algunos años, sobre el profesionalismo contemporáneo. Pero en esa red inescrutable del todo, de motivaciones que nos impulsan a la búsqueda de conocimiento, desde luego puedo destacar, con claridad, dos. La primera, de carácter general en relación con las profesiones sociales en general y, más particularmente, con la educativas. La segunda, relacionada en concreto con la actividad del Educador Social. Permittedme que dedique algunas breves líneas a explicitarlas porque no sólo me permitirán explicar las razones profesionales que me llevaron a escrutar respuestas sobre la profesión del Educador Social, sino también porque irán facilitando al lector el clima, la atmósfera conceptual y semántica que atraviesa todo este texto.

En torno a la primera no encuentro demasiada dificultad en formular mis intenciones. De hecho las he planteado a través del equipo de investigación al que pertenezco, una de cuyas líneas de investigación lleva por título “profesiones educativas”. En un esquema, que no tiene sentido reproducir en este momento, nos hacíamos una reflexión como la siguiente: ¿cómo pueden contribuir los profesionales de la educación a mejorar las diferentes áreas de intervención social (marginación, mujer, tercera edad, salud, paz, medio ambiente...)? Evidentemente bajo la expresión *profesionales de la educación* hemos mostrado interés por situar el papel que maestros y profesores, Educadores de Adultos y Educadores Especializados, Animadores Socio-culturales, psicopedagogos y logopedas... tienen en sus quehaceres ocupacionales. En cualquier caso, este área de trabajo, reconocida como una importante vía de investigación educativa, ha venido conducida en nuestros diversos estudios sobre el tema por las siguientes cinco cuestiones:

- ¿Cómo se forman los profesionales de la educación?
- ¿Qué papel cumplen?
- ¿Qué es lo que caracteriza su acción?
- ¿Cómo pueden contribuir a mejorar los ámbitos en los que trabajan?

- ¿Cómo pueden profesionalizarse mejor cualificando sus acciones profesionales?

Como puede verse son preguntas aparentemente sencillas pero todos sabemos lo difícil que es contestar a ellas. Están interrelacionadas y, sin embargo, debido a la historia que cada colectivo presenta (no es la misma la de los Educadores de Adultos que la de los Educadores Especializados, por ejemplo), hay importantes y significativas diferencias. Por otra parte intuíamos, y luego pudimos confirmarlo, que como tales ocupaciones educativas presentaban cierta estructura común de acción profesional debido en gran manera al sustantivo que las anima (la educación ante todo), a la formación que regulada o dispersamente, de modo explícito o implícito, han recibido los que se dedican a la tarea de educar, moviéndose siempre en dos o tres modelos de enseñanza, y también, en gran manera, debido a los contextos sociales en los que se ha planteado esta tarea educadora. Sea como fuese, teniendo presentes estos referentes, y otros muchos más que habrá que recuperar historiando la evolución de estas profesiones en los últimos treinta años de la historia de nuestro país..., cualquier planteamiento que se preocupe por aclarar los niveles de profesionalización de una profesión o una ocupación tiene que empezar por recoger la siguiente tesis tan elemental como insuficientemente respondida, explotándola hasta sus últimas consecuencias: el tema del profesionalismo, connotativo a toda acción laboral, no puede profundizarse debidamente si no se tiene presente, además de la evolución de cada profesión, el modelo de formación que han recibido tales profesionales (porque, no en poca medida, explica lo que luego ellos hacen en su actividad cotidiana laboral) y, por supuesto, el tipo de experiencia que, progresivamente, han ido sufriendo en sus nichos laborales. El Educador Social no ha escapado a estas situaciones recogidas por la sociología profesional contemporánea.

3. LA EXPERIENCIA DE LOS EDUCADORES SOCIALES

Una de las cuestiones que más atrajo mi atención, mientras por los años 80 me responsabilizaba de la disciplina de pedagogía social, fue el escaso conocimiento que los Educadores Sociales tenían de lo que

hacían cuando actuaban en las organizaciones donde se ocupaban. Me extrañaba, quizás por análisis comparado personal –en el que había reflexionado hasta la saciedad sobre mi papel como profesor universitario– el escaso nivel crítico que algunos Educadores Sociales presentaban con respecto a lo que hacen, a cómo lo hacen y para qué lo hacían. Pero sobre todo atraía mi curiosidad la escasa percepción que sobre ellos mismos tenían hasta tal punto que desconocían, de modo general, los elementos más básicos que componen una profesión. Al menos de modo sistemático y secuencializado. Así que, cuando tuve oportunidad de hacerlo, intenté reflexionar con ellos sobre lo que significaba la profesión de Educador Social y lo que ésta venía a representar, como tarea y servicio, en el complejo mercado de las profesiones actuales. La ocasión se ha presentado varias veces. Trabajando con cursos especializados en los marcos andaluces y valencianos, pero sobre todo a través de los cursos de posgrado que durante varios años he dirigido en la facultad donde trabajo y bajo la cobertura del departamento al que pertenezco. Los dos cursos más representativos que coordiné, Educación y desarrollo comunitario y Pedagogía social y trabajo social, me ofrecieron una oportunidad relevante en la medida en que accedieron a ellos profesionales que procedían de las diversas sub áreas (la Educación Especializada, la Educación de Adultos y la Animación Socio-cultural) que configuran, hoy, el reconocido título de Educación Social. La experiencia que aportaban para mí era importante en la medida en que consideré vital, como eje transversal de estos cursos, no el hecho de que yo pudiera aportarles un número amplio de conocimientos capaces de aumentar sensiblemente las áreas de intervención donde actuaban –hecho por otra parte que está sujeto a la dinamización contextual del conocimiento por parte del Educador Social en su lugar de trabajo–, sino más bien el trabajo colaborativo que podíamos desarrollar conjuntamente para reflexionar sobre la propia profesión.

3.1. Lo cualitativo y lo profesional

Así que decidí emplear en el curso algunas técnicas cualitativas de obtención de conocimiento, teniendo como foco de atención la formación profesional de los Educadores Sociales. La técnica o el pro-

cedimiento utilizado fue, en un primer momento, la bola de nieve. Y el tema, sobre el que buscábamos conocimiento implícito –aquel tipo de conocimiento tácito que poseemos pero que no hemos tenido tiempo de explicitar en argumentaciones ni de sistematizar a través de la articulación de un discurso–, buscamos construirlo y reconstruirlo por vía de la siguiente reflexión que lancé al colectivo: ¿qué tipo de profesional es el Educador Social?. La unión de dos conceptos, como el de profesional y el de Educador Social, pareció sorprender a los miembros del grupo. Al menos en una primera impresión. Pero la unión de lo cualitativo (donde se recogen impresiones, percepciones, intereses, sentimientos... como reflejo del conocimiento subjetivo que acompaña las acciones humanas), que no evita los conocimientos cuantitativos y los referentes externos a los protagonistas sociales (en este caso los educadores) pero los coloca y los utiliza en sus justos términos... digo que la conexión de lo cualitativo (como técnica, continente, y procedimiento que conduce) con lo profesional (como contenido que es conducido a través de los procesos anteriores) suponía considerar una estimable plataforma de uso y producción del conocimiento que no se redujera al estimado por la estadísticas, propuesto por las leyes o idealizado por los manuales. No es el momento de hablar de las técnicas o de los procedimientos cualitativos de diagnóstico o de intervención educativa. No es el momento de cantar las potencialidades de este instrumento más capaz, a mi juicio, que los positivistas o empíricos, de dar cuenta y recoger información más veraz de la experiencia de los actores sociales, de las personas que viven y trabajan en relación. Me detendré en apuntar más bien cómo llegamos a sistematizar algunos datos relacionados con la profesión de Educador Social. Los dividiré en dos bloques. Un tipo de información nos vino dada por las cuestiones que surgieron en torno al discurso del profesionalismo y la formación de los Educadores Sociales. Un segundo bloque de conocimiento se produjo como resultado de aplicar otra técnica (“el jurado”): procedimiento que, tras el análisis de la realidad, permite categorizar una serie de conocimientos sobre lo que se está trabajando) a la actividad profesional de los Educadores Sociales, de modo que se facilitara por ellos mismos la construcciones de imágenes que dieran razón de su ser y de su hacer. El trabajo colaborativo, la

implicación en el tema, el respeto al significado que cada uno daba a su propia tarea laboral, la aceptación de las situaciones de interacción como las más relevantes para la construcción de conocimiento, la temporalización adecuada de los pasos del proceso para conducir los temas en la línea que deseábamos, la coordinación con vistas a la consecución del objetivo... todo ello favoreció el logro de algunos datos, si no importantes en términos cuantitativos sí, en cambio, muy relevantes en términos cualitativos. Relevantes porque obvió, decididamente, los instrumentos cómodos y estandarizados de búsqueda del conocimiento (tests, cuestionarios...) para apostar por una concepción más constructiva del conocimiento: una concepción menos externa a los problemas de los profesionales de la Educación Social y más implicativa en la que se concibe el conocimiento como una construcción en la que los participantes, en situaciones de interacción, intercambian percepciones y significados, intereses y deseos acerca de lo que les preocupa e intentan resolver.

3.1.1. *El discurso de la profesionalización*

En torno al discurso del profesionalismo, los Educadores Sociales, poco puestos en estas lides cognoscitivas y sin apenas formación básica sobre él, supieron responder a algunas de las cuestiones sobre: ¿qué es una profesión?; ¿y un oficio?; ¿y una ocupación?; ¿cómo se relacionan entre sí estos conceptos?; ¿qué notas caracterizan una profesión?; ¿y una ocupación?; ¿sigue manteniendo el profesionalismo actual las mismas caracterizaciones (poder, autonomía, prestigio social, conocimiento especializado...) que connotaba el profesionalismo clásico?; si las mantiene, ¿en qué se diferencian por tanto?; y si no, ¿qué es lo que caracteriza el profesionalismo actual?; ¿qué propuesta formula y vehicula para la sociología profesional del mundo contemporáneo y, particularmente, para el surgimiento de nuevas profesiones? Dentro de este mismo nivel de discurso y empleando técnicas interactivas acordes con el trabajo que desarrollábamos (una técnica no es un proceso que se dé aislado ni que se siga en todos sus pasos, sino que se va utilizando en relación con otros en busca de la información que se busca) fue imposible evitar que nos adelantáramos a la concreción, al contexto particular dese-

ado por los Educadores Sociales. De este modo se recogieron cuestiones, muy conexas con las anteriores, que impulsaron la comprensión y el intercambio de percepciones sobre: ¿es la Educación Social una profesión?; o ¿acaso la utilización del concepto de profesión es más bien manejado como producto del hábito y la costumbre y, por tanto, más próximo a significados cotidianos que al rigor que ha conseguido la sociología en su estudio de la misma?; ¿puede que la Educación Social sea, siguiendo una caracterización más rigurosa dependiente de la sociología de las profesiones, sólo una semi-profesión, según la terminología de Etzioni?; o ¿habría que pensar que, por su tradición y su presente, de acuerdo con los tiempos que caracterizan los nuevos mercados laborales, deberíamos hacer más énfasis en las caracterizaciones que acompañan al concepto de ocupación?; sea profesión, semiprofesión u ocupación, ¿cuál es el futuro de la Educación Social ?...

Estas y otras preguntas fueron surgiendo al hilo de la interacción a medida que el discurso básico de análisis se iba haciendo más sólido y más fundamentador. Se iba cogiendo más seguridad y más presteza, y la capacidad de ir articulando un determinado tipo de argumentación, más coherente y creíble, aumentaba. La segunda fase de esta empresa colaborativa concluyó con algunas reflexiones que, habida cuenta la escasa preparación que sobre este tema tenían los Educadores Sociales, merecen ser recogidas en este texto:

a) Las profesiones son eventos sociales que tienen su propia dinámica general y particular como otros fenómenos sociales.

b) El concepto de profesión no es un concepto estático, no es "algo" que está hecho, sino que se va haciendo en el tiempo. Es, pues, una construcción: término que concede mucho juego social y abre espacios muy esperanzadores para cualquier profesión si se tienen en cuenta otros factores de orden económico, político y social... configuradores, en un sentido o en otro, del ser y el hacer de la misma.

c) La Educación Social no es una profesión en el sentido clásico, porque carece de gran parte de los elementos que caracterizan a una profesión, pero puede ser una semiprofesión o una ocupación que aspira al profesionalismo.

En este último punto se presentaron algunas sensibles divergencias que obligaron a matizar y a profundizar, aún más, la cuestión. De

manera que hubo que convocarnos, para una tercera fase, con un programa detallado de trabajo si queríamos realmente adquirir una comprensión más amplia de los temas que habíamos iniciado, sin las perspectivas profundizadoras que iba adquiriendo el curso.

3.1.2. *La formación de los Educadores Sociales*

Alrededor de la tercera reflexión, más o menos conclusiva, del apartado anterior, gravitaron a su vez preocupaciones y problemas profesionales que aquejaron al grupo de Educadores Sociales, toda vez que el nivel de discurso se había centrado, en las fases anteriores del trabajo, y toda vez que, también, el colectivo se vió fuertemente atraído por una gozosa necesidad de clarificar ciertos tipos de requerimientos: algunos concebidos como básicos, sin ningún elemento autocrítico que pudiera removerlos, y otros más bien implantados por los Educadores Sociales por estar lejos de sus preocupaciones cotidianas profesionales.

No fue extraño, por tanto, que aparecieran reflexiones muy cercanas a la calidad de la formación recibida como Educadores Sociales; un tema que, por otra parte, suele surgir en los debates donde concurren la teoría y la práctica de las profesiones como objeto de análisis y revisión. Así que pudieron llegar a priorizar, por la técnica delphi o procedimiento diamantino, un abanico de inquietudes sintetizados en los siguientes puntos:

- ¿Qué clase de profesionales son los Educadores Sociales?
- ¿Cómo se forman?
- ¿Qué procedimientos han utilizado para hacerlo?
- ¿Cómo se pueden ir profesionalizando en una línea de cualificación de sus acciones que potencien la mejora en sus lugares de trabajo y en los diversos ámbitos de intervención donde actúan?
- ¿Qué tipo de formación pueden ir recibiendo una vez acabada la formación regulativa e institucional legitimada para hacerlo?
- Cuando se forman teóricamente los Educadores Sociales, ¿qué aprenden en relación con sus posteriores prácticas profesionales?

Algunas de estas preguntas, de una batería bastante amplia formulada en el desarrollo de la fase comentada, abrieron algunas disidencias en el grupo, sobre todo en las cuestiones referentes a la

formación del educador. En cambio, tal división tuvo una virtualidad que hoy reconozco con mucho más fervor: y es que las impresiones y percepciones que dividieron durante un tiempo a los Educadores Sociales fueron flujo y reflejo de sus experiencias personales, lo que, para mí, como coordinador e interesado por la búsqueda de conocimiento sobre el mundo de las profesiones, abría más imágenes, más representaciones de lo que hacían y hacen los Educadores Sociales en sus ocupaciones. La complejidad aumentaba, tanto como el potencial cognoscitivo, para quien supiera ver lo que allí estaba ocurriendo en ese debate dialéctico (verdaderamente provocador en su acepción más cultural) que enfrentaba a dos grupos del colectivo que inicialmente no tuvieron excesivos problemas en consensuar algunos principios sobre las acciones que desplegaban en sus trabajos. La confrontación se centró sobre los supuestos que conlleva toda formación dada en la Universidad o en instituciones legitimadas para ello; pero también vertebró gran parte de las discusiones una preocupación explícita por contenidos y procesos, por diseños y estrategias, por los qués y cómo de la Educación Social hasta el punto de entrar a discutir cuestiones tan elementales, pero ambiguas y confusas, como qué es una intervención, cómo se programa y se planifica, cómo se lleva a cabo, cómo se evalúan sus resultados... Con un lenguaje bastante práctico y escasamente académico, pero entrando de lleno en los problemas, el grupo iniciador, con el que trabajé las diversas sesiones que conlleva un curso de doctorado de tres créditos, logró sistematizar una serie de experiencias y percepciones acerca de lo que hacían y de lo que pensaban que hacían o que debían hacer. El muestrario de ideas era muy rico para no compartirlas por mucho que piense que, al fin y al cabo, estos discursos (como los que se dan en imágenes plásticas a través del cine) tienen un nivel de interpretación según sea el interpretador, del mismo modo que, en una película, no todos los observadores encuentran las mismas ideas. Así que pedí a compañeras/os del equipo e, incluso, algún/a colega que andaba por aquellas fechas en Murcia, que vinieran a la próxima reunión de trabajo, cosa que hicieron tras pedir al grupo su aquiescencia para que otras personas se implicaran en el proceso. Aquel día, la cuarta fase del estudio, que dedicamos a la profundización de la cuestión profesional con

literatura especializada para hacerlo (tal y como lo apunté en líneas anteriores), todos pudimos concluir que la divergencia era tan aceptable como insuperable. En el fondo lo que latía era una concepción distinta acerca de la bondad de la formación recibida, lo que conllevaba una pertinente reflexión que recogía la casi totalidad de las preguntas recogidas en este subapartado:

¿Qué modelos han sufrido los Educadores Sociales para su formación?

Una cuestión que subyace bajo, sobre, con, para, por... la cosmovisión o la ideología que los Educadores Sociales, conscientes o no, tienen de los fenómenos sociales y educativos.

3.1.3. *Los problemas de profesionalización*

En la cuarta fase, tal y como ya me he referido a ella, el grupo vió la necesidad de profundizar en los temas sobre los que se iba adquiriendo una comprensión nada desdeñable y desde la cual, como plataforma impulsadora, se va creando la urgente necesidad tanto como la feliz motivación de responder a una serie de cuestiones, en un principio implanteables y ahora, en cambio, formando parte del abanico de inquietudes que atacaba al grupo. Este paso, tal y como lo recojo de mis notas de aquellos días, fue un paso natural. Una vez alcanzado cierto nivel de explicación sobre las profesiones y sus dinámicas sociales, era casi imprescindible que lo que se había formulado hasta entonces sobre los Educadores Sociales tomara cuerpo; es decir, se contextualizara. Uno de los apuntes que tomé, haciendo referencia a varios de los miembros que se manifestaron con este sentir, fue categorizado por mí con las palabras *detective* e *investigación*. Intentaba explicarme a mí mismo que estábamos en un momento donde, prácticamente, todos pretendían seguir los vicisitudes de un proceso cuyo final no se entreveía pero que, en cualquier caso, siempre sería interesante. Quizás el único que dudaba en adoptar el siguiente paso fuera, justamente, el que suscribe estas líneas; pero no porque dudara de los resultados, sino porque en el fondo deseaba llegar a la fase final en la que había previsto que los Educadores Sociales, tras las diversas fases de preparación recorridas, dieran, por fin, una idea de sí mismos y de lo que hacían. Es-

taban casi en una situación muy proclive a lograrlo, ya que habían ido consiguiendo elaborar un lenguaje muy relacionado con la temática profesional y, en un buen número de ellos, se mostraba una suficiente competencia comunicativa para articular percepciones y autopercepciones sobre el qué y el cómo de sus actuaciones.

Pero decidí plegarme a los dictámenes o sugerencias del grupo y abrirme a cualquier situación nueva. Para preparar la siguiente fase convinimos lo siguiente:

a) Que les proporcionaría algunos textos relacionados con el tema de la profesionalización, la formación y el mercado de trabajo. Así que les repartí algún material sobre el caso, firmado por Victor Pérez Díaz, Magalí Safati, Burrage... para que tuvieran una perspectiva amplia sobre lo que nos concernía.

b) Nos dimos un tiempo prudencial para leerlo y extraer las reflexiones que cada uno creyera pertinente. No relajé demasiado la distancia entre una fase y otra, no sólo porque no quería olvidar que estábamos en pleno curso de doctorado (con las consecuencias administrativas que ello tiene), sino porque no quería arriesgarme a que se enfriara el clima de trabajo, la conceptualización adquirida o la profundización lograda... o, que, inesperadamente, surgiera alguna variable externa que dificultara el final de un curso planteado como investigación práctica con objeto de reflexionar sobre ella.

El día en que se llevó a efecto la cuarta fase, decidí utilizar un procedimiento que he utilizado para construir conocimiento, enfrentar posiciones (educación para la paz), crear clima conceptual (trabajo sobre discriminación)... y que he denominado *para el debate*. Consiste en la elaboración de un test con preguntas confusas y ambivalentes que parecen reclamar respuestas obvias pero que, tras la primera lectura, uno se percata de que no es tan fácil responder. Obliga a pensar; y en realidad bajo esta filosofía lo construí leyendo un texto de Nietzsche en el que escribía "Sapere Aude": ¡Atrévete a saber!, ¡atrévete a pensar! Por tí mismo.

Con estos supuestos surgieron un número indeterminado de reflexiones y conocimientos que organizamos, otra vez con la técnica delphi (que prioriza necesidades y perspectivas), en tono a dos grupos de cuestiones.

Las relacionadas con el discurso crítico sobre el profesionalismo:
Bajo esta cobertura aparecieron teorizaciones de carácter general y otras de dimensiones más concretas:

- Las profesiones siguen siendo servidoras de las élites políticas y económicas.

- En gran manera se manifiestan impotentes en la solución de gran parte de los problemas que intentan resolver.

- Provocan un gran número de conflictos y de tensiones internas en un mismo contexto profesional: sobre lo que hay que hacer, sobre cómo mejorar, sobre los objetivos de la profesión...

- Promueven posiciones privilegiadas.

- Se escudan, cada vez con más dificultad, en el proteccionismo corporativo que ofrece el Colegio Profesional.

Por extensión, y paralelamente a esta situación, se llevó a cabo una reflexión particular entronizando la figura del Educador Social dentro del marco amplio que ofrecía cada una de las afirmaciones anteriores. En este punto las divergencias volvieron a surgir y no fue posible el consenso grupal mediatizado por la experiencia concreta de cada educador. De cualquier modo se patentizó una cierta unidad en los planteamientos toda vez que se aceptaron matizaciones lógicas a las tesis anteriores.

- Los Educadores Sociales no tienen el prestigio, y el reconocimiento social como lo tienen los médicos, los abogados... pero son sirvientes de las administraciones locales y comunitarias. Esta situación depende de las condiciones en las que trabaja el educador, tanto de los contextos en los que trabaja como de las personas con que labora. Este fenómeno precisa más investigación y, desde luego, no se les puede negar a los Educadores Sociales ciertos niveles de autonomía que procede de los mismos factores citados anteriormente y de otros que es preciso llegar a formular.

- Evidentemente presentan una deontología más dispersa que cuestionable en la medida en que ésta no ha sido recogida en ningún código particular ni en el esperado Colegio Profesional que lo avale.

- Si es verdad que algún grupo se sentía inquieto ante la solución de un problema por la complejidad del mismo, también afirmaban reconocer que esta situación dependía del tipo de problema que se afrontaba y del modo en que éste era encarado. Algunos miembros

del grupo, aquéllos que en general presentaban un tono más crítico en sus intervenciones, se sinceraban llegando a cuestionar la relevancia de los conocimientos utilizados en sus prácticas profesionales. Otros reconocían, en este mismo estilo de cosas, no haber sido capaces de resolver situaciones de imprevisibilidad y de conflicto; idea que el grupo anterior parecía no compartir, añadiendo como argumentación que la resolución de un problema no dependía siempre de la disposición de un tipo de conocimiento planificado para ello, sino de una forma de actuar, de un talante para resolver más cercano al arte de actuar que a la aplicación del conocimiento científico y especializado, considerado, por los expertos, el más adecuado para estas situaciones.

4. UN NUEVO DISCURSO PARA LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN

Bajo este paraguas sintáctico, quizás el que más tiempo nos ocupó de esta fase de trabajo, se debatió arduamente sobre dos sempiternos puntos donde la atmósfera suele, casi siempre, recargarse. El primero explicitaba, con carácter más puntual y concreto, la dimensión relevante (en términos éticos y sociales) del conocimiento a través de la relación teórica en la que uno ha sido formado y la práctica que los profesionales han de afrontar después. El segundo no tuvo este mismo nivel de confrontación dialéctica, no sé si por desconocimiento del tema o por falta de sentido crítico ante él: me refiero al papel de los expertos como cuerpo que se ha ido constituyendo en un verdadero poder social. No estaba claro que ellos pudieran autodenominarse así; quizás, y ésta fue una reflexión de mi cosecha particular, porque en el fondo y en la forma los Educadores Sociales (como escribí en mis notas de campo) se percibían a sí mismos como profesionales de baja densidad (recordaba a mi amigo y colega en las cui-tas educadoras Andrés Escarbajal) o profesionales del pantano en su acepción más despectiva (estaba pensando en Donald Schön).

De cualquier modo, este apartado fue el más polémico en su totalidad y sólo recojo, de modo sintetizado, los aspectos más significativos de él.

- Más acordes estuvieron en los que se referían a los conflictos planteados en los mismos contextos profesionales. Aunque, matizaron, que los conflictos no se daban entre Educadores Sociales: cuando se daba el caso en que los prácticos de la Educación Social trabajaban en equipos técnicos o en equipos de apoyo, las disensiones se planteaban con otros profesionales de la acción social. Sobre todo en los puntos de vista sobre cómo encarar los problemas, sobre cómo abordarlos y sobre cómo resolverlos...

- No fue difícil cuestionar la afirmación sobre la capacidad de los educadores para “promover posiciones privilegiadas”. La sociología profesional, analizadora de la fenomenología profesional del Educador Social, no tardaría en poner entre paréntesis esta afirmación entre otras razones por las que se han enarbolado en los apartados anteriores...

- Los Educadores Sociales carecen de Colegio Profesional.

Este es precisamente uno de los objetivos que con más intensidad han ido persiguiendo los diferentes colectivos y las diferentes federaciones de Educadores Sociales en los últimos tiempos.

Esta consideración, esta reivindicación, se está convirtiendo en un verdadero banderín de enganche de futuro profesional para los Educadores Sociales, en la medida que necesitan o creen necesitar instancias que unifiquen sus intereses y den salida a sus demandas y necesidades.

En suma, en esta fase en donde se patentizó un cierto tono crítico con respecto al discurso profesionalista, hay que precisar que parte de esta denuncia se debía no tanto a un tipo de conocimiento surgiente elaborado por los mismos Educadores Sociales, sino porque el que suscribe este texto había puesto en sus manos, a través de los textos que les dió, la posibilidad de analizar el profesionalismo contemporáneo y a través de estos referentes enmarcadores poder situar, bajo estas consideraciones, la figura del Educador Social. La atmósfera cuestionadora de aquel día pasó por llegar a secuenciar tres supuestos clásicos que han sido, y aún siguen siéndolo, el soporte sociológico de entender la profesión y su desarrollo a través de la experiencia y la formación. Los enumero a continuación:

a) Una crítica al concepto clásico, elitista, de profesión.

b) Replanteamiento del modelo dominante de formación de profesionales.

c) Propuesta de un “nuevo” modelo de profesionalización que de más lugar a la experiencia que a la teorización sin base social.

Cabe matizar que tanto el segundo punto como el tercero no fueron profundizados en todas sus posibilidades. Por la escasez de tiempo y por las implicaciones que cada punto convocaba si realmente se quería plantear con rigor. La propuesta de replanteamiento del modelo de formación dominante que, normalmente, se lleva a cabo en universidades, escuelas universitarias o instituciones legitimadas (o no) para ello... no supuso, por ejemplo, una enmienda a la totalidad. El grupo más numeroso no quería generalizar y afirmaba que la formación inicial recibida, que después les permitió como base reconducirse a la actividad educativo-social, había sido mejor o peor, más o menos gratificante, en función de contextos, áreas de conocimiento y personas. Unos pocos del grupo pensaban que la Universidad tenía que hacer una oferta curricular menos académica y más vital. En cualquier caso, por esta vía, no se fue mucho más lejos, sujetos como estábamos, a un plan establecido, a objetivos de grupo. Nos quedaba la última interacción que, para mí y para ellos, podía ser la más interesante y procurábamos no entrar en líneas de conflicto que no abrían, aparentemente, ningún camino nuevo y que, en realidad, reclamaban por sí solas, una investigación detenida. Por otra parte, yo estaba decidido a encarar con más detalle el modelo de formación dominante de profesionales para poder opinar con más causa y, decididamente, optamos por abandonar, en este punto, la senda que estábamos cruzando.

El tercer punto, el de ir construyendo una nueva lógica profesional que rompiera con las coberturas clásicas, de las que tan impregnadas se hallan las sociedades contemporáneas, suponía para mí un verdadero reto provocador. Provocador porque era consciente de las dificultades que entrañaba adentrarse en una lógica conceptual distinta, con un discurso dirigido a cuestiones básicamente diferentes a las ya concebidas como tradicionales en el *status quo* profesional. De hecho había sido protagonista de algunas experiencias en este campo, con otros protagonistas de la práctica profesional –los Educadores Sociales– limitados por un tipo de lenguaje y de problematización más orientada hacia el refuerzo del currículum, del certificado... que les permitiera jugar con más fuerza en el mercado de trabajo. En en-

cuentros tenidos conjuntamente para hablar de la Educación Social –en seminarios, jornadas, cursos, congresos...– he procurado forzar la utilización de un espacio y de un tiempo para hablar de la profesión y los debates siempre derivaban hacia las mismas cuestiones del conflicto: formación, convalidación, perfiles del Educador Social, lista de disciplinas o materias de formación, ámbitos de intervención, métodos a utilizar en la acción profesional, relación teoría-práctica... Un tipo de discurso hartó repetido durante mucho tiempo, y del que los propios educadores se han sentido tan inquietos aunque no hayan logrado, en general, escapar de él. Y, no obstante, he de reconocer el cansancio que los grupos de Educadores Sociales más críticos mostraban hacia las cuestiones más gerenciales de su profesión; por una parte, viéndose obligados a tener que luchar por legitimar sus actividades profesionales en un campo tan competitivo como complejo y confuso en el mercado laboral y, por otra, intuyendo que más allá del certificado existen otros modos y maneras de cualificar la profesión, de ir adquiriendo mayores cotas de profesionalización a través de la mejora de las acciones profesionales que reclamaban nuevos modelos, distintas teorías, un lenguaje de la posibilidad más creador y constructivo... que fecundara conceptualmente la profesión.

Cansancio e inquietud que, supongo, y deduzco por las justificaciones dadas por los mismos Educadores Sociales ante los “caminos sin salida” encontrados, se veían reforzados por las dinámicas rutinarias en las que se cae cotidianamente y por los diversos imperativos que concitan nuestras personales ocupaciones.

En cualquier caso, como apuntaba en líneas anteriores, no quería finalizar las sesiones de trabajo y colaboración conjunta con los Educadores Sociales sin abrir nuevos marcos conceptuales desde los que encarar, con una óptica distinta, algunos problemas urgentes de la profesión. De hecho la profundización que había llevado a efecto en los últimos años de la obra de Donald Schön me colocaba en un lugar privilegiado para ir, progresivamente, sensibilizando a un colectivo que reclamaba, tanto como intuía, la posibilidad de cambio. La influencia que estaba teniendo la obra de Schön en el mundo europeo y americano, con su preocupación por formar a los trabajadores de la práctica profesional bajo parámetros y supuestos tan distintos a los ya conocidos, era una oportunidad para introducir a este grupo

de posgrado en una atmósfera distinta de preocupación por los qués, los cómo y los para qués de la Educación Social.

En suma, y antes de adelantar resultados obtenidos de las últimas sesiones de trabajo, no quiero concluir sin apuntar algunas consideraciones finales surgentes de la etapa que dedicamos al discurso crítico del profesionalismo. Según las notas que tomé, y que el grupo compartía muy ampliamente, pude interpretar, de modo sistemático y caracterizador, la situación que habíamos logrado alcanzar sobre la profesión de Educador Social. Una situación paradójica, tal y como apunté en mi diario investigador, del que supongo los Educadores Sociales eran conscientes y que formulé, de modo más o menos ortodoxo, en los siguientes términos:

4.1. Consideraciones para el debate

Los Educadores Sociales desean, en el fondo y en la forma, que la Educación Social sea, o se convierta, en una profesión en el sentido clásico del término. Si no lo es, como parece deducirse del nivel de conocimiento adquirido sobre sociología de las profesiones, el grupo de Educadores Sociales reconocía que la Educación Social debía aspirar al profesionalismo.

Y eran sinceros, quizás porque algunos de ellos estaban ya muy “machacados” en el devenir de su hacer profesional, cuando reconocían que esta aspiración se declaraba bajo los auspicios y virtualidades connotativas a toda profesión prestigiosa en el mercado profesional. Eran, pues, conscientes de las siguientes caracterizaciones:

- Las sociedades de mercado siguen siendo dependientes, en gran manera, de las profesiones y de los profesionales que las animan. Esta afirmación puede parecer ingenua, habida de cuenta la demanda natural que se hacía de este supuesto; pero en realidad no era una aserción tan inocente si se tiene presente cómo el discurso contra el profesionalismo tradicional ponía “en solfa” el papel elitista, estático y conservador que los profesionales cumplían en las sociedades “desarrolladas”.

- La dependencia que las sociedades actuales siguen teniendo de los profesionales permite obtener, a su vez, algún nivel de caracterización más puntual como, por ejemplo, que:

- La industria, la política, la salud, la educación... son impensables sin los profesionales que están detrás.
- Tales profesionales constituyen un auténtico poder social: de ahí que se estudie con más frecuencia el papel de los expertos en la sociología profesional y en el amplio campo de las sociedades en general.
- No es posible, según lo dicho en los puntos anteriores, obviar el término de profesión como un concepto central en el estudio de las sociedades actuales...

4.2. Situación paradójica

Cuando llegó el momento de admitir, también, una caracterización como el hecho, tan fenoménico y social, de que en las sociedades desarrolladas se habla de creación y construcción de “nuevas profesiones”... se llegó a cuestionar que tal surgimiento se produjera bajo la ideología tradicional de configuración profesional. Pero la paradoja alcanzó un mayor nivel cuando reclamaban, supongo que conscientes de la contradicción en la que se caía, una formulación profesional que tuviera más en cuenta la práctica profesional, la experiencia vital de cada día: por lo tanto, estaban haciendo referencia a un modelo de formación y profesionalización, más orientado hacia la personal fenomenología y procesualidad de la profesión (el cómo de la profesión, la acción profesional que se lleva a cabo por los Educadores Sociales en sus lugares de trabajo...) que hacia el currículum o el certificado (el qué de la profesión) que impulsa el estatuto formal y académico de la misma. Si bien este aspecto de la reivindicación surgió con motivo del debate que se abrió sobre la relación entre la teoría (en la Universidad e instituciones formativas similares) y la práctica (sector servicios, bienestar social...), un debate eterno que muchas veces sirve para expulsar demonios y cartartizar agresividades personales, lo cierto es que no se concluyó formulando, ni siquiera en grado mínimo o aproximativo, esas nuevas perspectivas de formación. Puede que por desconocimiento; pero también en realidad, porque intuían que sea cual fuese esa nueva propuesta de formación de profesionales de la educación siempre habría de pasar por esa tan criticada como contradictoria

institución legitimada para la formación: la Universidad. El tiempo que dedicamos a la Universidad como agencia formadora hubiera abierto nuevas fuentes de conflicto dialectizador, en la que el grupo no se posicionaba de modo común (en gran parte debido a la experiencia personal y a la imagen que, como consecuencia, los Educadores Sociales se habían formado de ella), si la investigación hubiera ido más lejos. El debate fue apasionante y las argumentaciones planteadas muy encontradas. Pero tenía el peligro de apartarnos, decididamente, del objetivo último del proyecto inicial.

En mi diario personal anoté de modo taxativo, teniendo presente la situación paradójica comentada, lo siguiente: “en realidad, tal contradicción es la que vivimos todos los profesionales que nos encontramos en instituciones condicionadoras pero, al mismo tiempo, con ganas de mejorar”.

Sigo extrayendo múltiples reflexiones de aquella experiencia que coordine con verdadera gratificación. Son muchas las cuestiones que podrían traerse a este I Congreso Estatal de Educadores Sociales, pero esta tarea desbordaría las pretensiones de una colaboración de este tipo. No obstante, supongo que encontraré la oportunidad de dar a conocer y publicar todas las ideas que allí surgieron sobre la formación y profesionalización de los Educadores Sociales. Mientras tanto espero que, como dice la canción, ante todo y sobre todo, “os vaya bonito”. Un abrazo y muchas gracias.

IDENTIDAD Y PRÁCTICA PROFESIONAL, Y CRITERIOS PARA ELABORAR PLANES DE FORMACIÓN

Rafael López-Arostegi Merino

Psicólogo. Coordinador del Área de Asesoría y Estudios de la Fundación EDE de Bilbao (Bizkaia)

1. INTRODUCCION

Lo que voy a exponer a continuación forma parte de los resultados de la investigación sobre el perfil profesional de el/la Educador/a Social en la Comunidad Autónoma Vasca, realizada por encargo de las escuelas oficiales de formación en Animación Sociocultural de la CAV y subvencionada por la Dirección de Juventud y Acción Comunitaria de Gobierno Vasco.

A la hora de definir criterios para elaborar planes de formación en Educación Social (ES en adelante) debemos tener en cuenta:

- La identidad profesional y la configuración interna de la profesión.
- La práctica profesional y el marco social y político en el que se está definiendo y configurando la profesión.
- Las variables que están incidiendo en el diseño mismo de planes de formación.

Vamos a centrarnos en estos aspectos en los dos primeros puntos, y al final hablaremos de cuáles deberían ser los criterios para elaborar planes de formación en Euskadi. Estos criterios, y la definición misma de la profesión, serán generalizables a otras comunidades sólo en la medida en que las variables sociales, políticas, profesionales... que están incidiendo en la configuración de la profesión sean similares.

2. DEFINICIÓN DE LA FIGURA DE EL/LA EDUCADOR/A SOCIAL DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA CAV

2.1. Criterios fundamentales

- La ES es la práctica profesional de los/las Educadores/as Sociales y su perspectiva de desarrollo de la profesión, condicionadas

ambas, práctica y perspectiva, por el marco social general, las políticas sociales...

No obstante, existe un segundo condicionamiento respecto a la configuración de la profesión: el respeto de los límites que se van estableciendo respecto a otras profesiones, y el respeto de la propia configuración interna de la profesión (especializaciones, niveles de cualificación).

La supervivencia de cualquier profesión pasa por su capacidad de adaptación, desde una identidad básica, a una realidad social cambiante, para poder seguir ofertando respuestas y aceptando retos de esa realidad. Tanto la flexibilidad para adaptarse a la evolución de las necesidades como el respeto a la propia identidad profesional son centrales.

La identidad misma de la profesión se configura históricamente, en interacción con otras profesiones –distribuyéndose espacios profesionales–, y dentro de un marco social e institucional. En el caso de la ES, las cuestiones que afectan directamente a la definición de la identidad profesional son:

- El concepto social de inserción y las vías de inserción que se contemplan.
- El cambio en los procesos de exclusión y colectivos excluidos.
- La definición social de necesidades.
- Los modos institucionales de organizar la respuesta a esas necesidades.

Sin embargo, lo que nunca variará es la definición básica de la profesión. El objeto de la ES es facilitar la inserción social de las personas y colectivos en situación de exclusión y/o desventaja social.

Estamos convencidos de que si la profesión en su afán por constituirse olvida que existe una diversidad profesional previa, histórica, que la enriquece –tanto por lo que respecta a ámbitos de intervención como a niveles de cualificación–, y una intervención legítima de otros/as profesionales en el campo socio-cultural y en otros campos (trabajo social, intervención psico-social...), perderá el horizonte y actuará en contra propia a medio y largo plazo.

2.2. Identidad profesional

Existe la profesión de Educador/a Social, la ES no es una cobertura formativa común a profesiones diferenciadas, sino una única profesión con pleno sentido y suficientemente delimitada respecto a otras.

Tan cierto es que:

En la ES se engloban distintos ámbitos profesionales (Animación socio-cultural, Educación Especializada en marginación y Animación socio-laboral), que se han configurado y consolidado en momentos históricos diferentes, y que incluso responden a tradiciones diferentes.

Como que:

Hoy en día ya no puede hablarse de una mera suma de ámbitos bajo una cobertura formativa común, sino de una única profesión con pleno sentido y suficientemente delimitada respecto a otras, no sólo por las estrategias que utiliza (animación, educación,...) o el sistema de servicios desde el que trabaja (servicios sociales), sino fundamentalmente por su objeto (inserción social de las personas y colectivos en situación de exclusión y/o desventaja social).

De tal manera que el todo ha pasado a lo largo de un período de configuración a ser algo más que la suma de las partes.

2.3. Delimitación respecto a otras profesiones cercanas (trabajo social y gestión cultural)

El/la trabajador/a social comparte con el/la Educador/a Social el objeto de intervención, y la ubicación en el sistema de servicios sociales, aunque las estrategias que utiliza para el logro de la finalidad son en parte diferentes.

Según la definición de la ES por el objeto (finalidad y destinatarios), y teniendo en cuenta su proceso de configuración al menos en los últimos 10 años, la profesión de Educador/a Social tiene mucho más que ver con la profesión de trabajador/a social que con cualquier otra (gestor/a cultural...), y se ubica fundamentalmente en el sistema de servicios sociales, junto a los/las trabajadores/as sociales.

La gestión cultural es una profesión que tiene por finalidad la di-

namización socio-cultural y por destinatarios a toda la población. Los ámbitos (estrategias) de ejercicio de la profesión son: difusión cultural, promoción cultural, creación cultural, información y documentación, Educación de Adultos/as, Animación Socio-cultural (dirigida a la dinamización de la participación de toda la población y la promoción del asociacionismo en general)...

El/la Educador/a Social comparte con el/la gestor/a cultural algunas estrategias de intervención como la Animación Socio-cultural y la Educación de Adultos/as, pero respecto a estas estrategias desarrolla algunas acciones diversas (desarrollo comunitario), y dirige su intervención a las personas y colectivos en situación de exclusión y/o desventaja social.

Además, respecto a la Animación Socio-cultural, el/la Educador/a Social desarrollaría únicamente intervenciones que tienen que ver con la dinamización de la participación de toda la población (información, sensibilización, voluntariado social), o de los/las propios/as afectados/as, para la resolución de situaciones de exclusión y/o desventaja, procurando por lo demás integrar a los/las destinatarios/as en las acciones de otros sistemas (del cultural y del resto de sistemas) dirigidas a toda la población, sin desarrollar acciones en paralelo. Otra cosa es que este “proceso” de inserción conlleve durante un tiempo el desarrollo de actividades específicas.

Lo mismo sucede en el caso de la Educación de Adultos/as, pudiendo desarrollar el/la Educador/a Social acciones más iniciales en el proceso como la alfabetización.

2.4. Configuración interna de la profesión de Educador/a Social

- La profesión de Educador/a Social tiene que tener un carácter polivalente.

La polivalencia no significa que un/una único/a profesional sea capaz de hacer todo. Ni desarrollar todas las estrategias –Animación Sociocultural, Educación Especializada, Animación Socio-laboral–, ni todos los niveles de intervención –acción, coordinación, planificación, diseño de políticas, investigación... –.

La polivalencia significa que el/la profesional de la Educación So-

cial esté preparado al finalizar su formación básica para desarrollar cualquiera de las 3 estrategias de intervención. Y en este sentido polivalencia y especialización no son opciones excluyentes, sino que, al contrario, la polivalencia exige una cierta especialización en la formación.

Por otro lado, a los distintos niveles de intervención les deberían corresponder niveles de cualificación distintos (formación profesional, diplomatura y licenciatura), con lo cual la polivalencia quedaría aún más restringida.

En definitiva, existen y deben existir especializaciones funcionales, especializaciones en el ejercicio de la profesión.

Cuando éstas exigen un grado alto de especialización de la formación, y no están sujetas a variación a lo largo del tiempo, hablamos de roles profesionales (educador/a, coordinador/a, planificador/a). Cuando no exigen un grado alto de especialización y están sujetas a variación, hablamos de ámbitos de ejercicio de la profesión (Animación Socio-cultural, Educación Especializada en marginación y Animación Socio-laboral).

- Ámbitos:

En la actualidad las tres estrategias de intervención de la profesión son la Animación Socio-cultural, la Educación Especializada en marginación y la Animación Socio-laboral.

Sin embargo no configuran roles, sino ámbitos de ejercicio de la profesión, en el sentido de que no demandan contenidos excesivamente altos de especialización en la formación y deben ser sensibles a la evolución de la realidad, pudiendo llegar a desaparecer y ser sustituidos por otros.

Las tres estrategias de intervención propias de la profesión de Educador/a Social, como la misma profesión, se han venido configurando históricamente, desde la flexibilidad a la evolución de la realidad y las necesidades sociales. Y en este mismo proceso histórico pueden ser reemplazadas por otras estrategias, y seguramente así deberá ser si la profesión quiere seguir manteniendo su utilidad social, ya que tanto los procesos de exclusión como el contenido de la inserción social, como las necesidades de los/las destinatarios/as y la capacidad, los tipos de respuesta sociales y su organización, evolucionan a lo largo del tiempo.

En este sentido, y tanto respecto a los contenidos de la formación básica como a la configuración y supervivencia de la profesión, más importante que las estrategias son las finalidades, los/las destinatarios/as y las herramientas comunes a todos/as los/las profesionales de la ES (relación educativa con personas y grupos, trabajo en equipo, sistema de servicios sociales...).

No obstante, las diferentes estrategias sí exigen especialización funcional, es decir, en el ejercicio de la profesión y no tanto en los contenidos de la formación básica (especialización formativa).

En la práctica, cada profesional desarrollará un tipo de estrategia y no las otras, exigiendo de el/la profesional un esfuerzo de formación permanente, en la que sí han de tener un grado alto de especialización los contenidos de formación.

Así mismo, si un/una profesional tras unos años de intervención quiere o debe desarrollar una estrategia diferente, pasar a trabajar en otro ámbito de ejercicio de la profesión, sí debería realizar un cierto reciclaje, aunque no sería un mundo nuevo y el aprendizaje sería fundamentalmente experiencial. En cualquier caso, para cambiar de ámbito de ejercicio de la profesión no se exigiría a el/la profesional volver a realizar parte de la formación básica.

- Roles:

La acción directa sería propia de los niveles de formación profesional y diplomatura, no así del de licenciatura.

A la licenciatura se reservarían las funciones de investigación, diseño de políticas y planes, y dirección de áreas o departamentos de ámbito municipal, comarcal, de territorio histórico, o comunidad autónoma.

El nivel de formación profesional sería un nivel auxiliar y exclusivamente de acción directa. La diplomatura capacitaría también para desarrollar funciones de planificación, organización, evaluación y asesoría en el ámbito de proyectos y programas. El nivel de formación profesional sólo capacitaría para desarrollar estas funciones respecto a actividades concretas, ni tan siquiera en el ámbito de programas dentro de un proyecto.

3. VARIABLES QUE ESTAN INCIDIENDO EN EL DISEÑO DE PLANES DE FORMACIÓN

- En primer lugar cabría destacar que un grupo importante de variables son las mismas que explican la emergencia de la profesión, de hecho primero ha surgido la profesión y posteriormente los planes de formación.

Las condiciones en las que ha surgido y se está desarrollando la profesión afectan también al diseño de planes de formación. Así, por ejemplo, la inestabilidad en los proyectos de intervención afecta no sólo a sus contenidos (variabilidad), sino también a su estructura (necesaria flexibilidad para responder a la rápida variación de encargos, competencias requeridas...).

- Las entidades que han venido impartiendo formación, en general, abordan la tarea de formar con seriedad. No obstante, destaca la dispersión actual de la formación y la falta de regulación de los procesos formativos.

Ha habido en los últimos años multitud de ofertas y algunas de ellas sin criterios claros de profesionalidad (se han dado certificaciones de muy dudosa validez profesional). Están sin regular cuestiones como la edad de acceso, experiencia necesaria para acceder a formaciones permanentes...

Por citar algunas de las experiencias formativas que se han desarrollado en estos años y las organizaciones o instituciones que han avalado cada una de ellas: diplomatura en Educación Social (Consejo de Universidades), título de Animador/a Socio-cultural (Dirección de Juventud del Gobierno Vasco), cursos de Educador/a Social (Dirección de Bienestar Social del Gobierno Vasco en colaboración con el Centro de Estudios del Menor de Madrid), experiencias en el ámbito de formación profesional como la del técnico en Animación Socio-cultural promovida por Xabide, cursos experimentales en Educación Social (UPV), programas formativos promovidos por entidades privadas que gestionan servicios...

- Respecto a la definición del espacio profesional:

La ES se ha configurado a partir de distintas trayectorias profesionales, y no están aún muy definidas las competencias profesionales,

qué es lo común, qué especialidades existen, hasta dónde debería llegar la especialización...

Además, muchos/as profesionales que están ya interviniendo cuentan con formaciones propias de otras profesiones, y están poco explicitadas y desarrolladas, al menos teóricamente, las estrategias propias de la profesión. Por otro lado, tampoco está aún muy clara la distinción entre los campos profesional y de voluntariado.

- Respecto a la conexión de los planes de formación con la realidad:

Aunque existe por parte de las entidades un cierto análisis de la realidad social, al final acaban condicionando mucho el diseño de planes de formación otras variables, como la existencia de un mercado concreto y las intuiciones de las entidades de formación sobre sus tendencias, o los intereses de la Administración por potenciar determinadas líneas de servicios, o la necesidad de las entidades de formación de reciclar a su personal...

La falta de vivencia directa de la profesión por parte de las personas que gestionan la formación hace que los planes de formación no sean todo lo cercanos a la realidad que sería de desear.

- Respecto al carácter práctico de los planes de formación:

El grado de desarrollo que ha habido en el ámbito práctico, no se ha dado al mismo tiempo en el ámbito formativo. Ésta es una profesión joven, se están empezando a plasmar ahora metodologías, métodos de intervención..., y por eso los planes adolecen de formación práctica en general.

- Respecto a las escuelas:

En las escuelas se conoce la realidad, las necesidades y su evolución, el mercado, la práctica, y se forma desde ahí, para dar respuesta a la realidad social.

Se trabaja en conexión con las entidades sociales, los/las profesionales participan en la formación (representan un porcentaje elevado del profesorado), y se entiende la intervención como un continuo formación-acción. La entrada de la Universidad puede plantearles una cuestión de supervivencia, pero seguirá siendo necesaria esta formación para trabajar bien.

Se han ido incorporando nuevos profesionales a la formación, en relación con los nuevos campos de especialización, lo cual ha ser-

vido para introducir nuevas ópticas en la formación, y la formación ha servido también como contraste para estos nuevos espacios profesionales, aunque también existe el riesgo de que se utilice para justificarlos sin más.

No obstante, existen algunas otras variables que inciden en el diseño de planes de formación en el ámbito de las escuelas:

- La propia historia de cada escuela, su tradición. Existe ya una determinada concepción acerca de lo que es la ES, y sobre cómo formar.

- Las visiones dogmáticas de la profesión, los intereses de las escuelas –entre otros, de tipo económico–, que tampoco son atalayas abiertas a la realidad.

- El hacerse con una parcela del mercado de formación, la competencia entre entidades de formación.

- Respecto a la Universidad:

La formación reglada acaba de nacer, y apenas se puede decir algo. Pero constatamos un defecto común en toda la formación reglada y tememos que esto siga siendo así: la falta de análisis de las necesidades y requerimientos de el/la profesional. Cuando se hace el análisis, el referente son las disciplinas académicas, lo teórico. Se hace un análisis muy condicionado por la formación académica que se tiene, se baja del conocimiento teórico a la realidad y no se hace el recorrido inverso. Esto responde a la visión errónea de que el/la educador/a es mejor profesional cuanto más sabe, y no cuanto más competente es.

La Universidad se mantiene cerrada al exterior, a los/las profesionales, a la realidad. Hay poca flexibilidad en los currículums ya pre-determinados y un circuito interno de producción de conocimiento, unos se citan a otros y las fuentes que utilizan son ya universitarias y no las propias de la profesión de Educador/a Social.

Por otro lado, la normativa legal que regula la definición de asignaturas troncales, optativas... se define en el ámbito estatal (Consejo de Universidades).

Teoría e Historia de la Educación, Métodos de Investigación y Didáctica y Organización son los tres departamentos implicados en la definición de este título y otros, y se reparten las asignaturas porque son cotas de poder para cada departamento, sin tener en cuenta cuál es el perfil profesional resultante.

Métodos de Investigación no tiene nada que ver con las técnicas de Educación Social, con lo cual un tercio del curriculum queda desaprovechado, y Didáctica y Organización sabe plantear el trabajo en marcos institucionales, pero sólo en esos marcos.

- También influyen en el diseño de los planes de formación los intereses de los/las profesionales que a veces consagran trayectorias de voluntariado previas (es lo que me gusta, lo que sé hacer, luego es necesario), aunque en general inciden poco porque no tienen ni reconocimiento ni estatus.

4. CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

4.1. Líneas generales (marco en el que se desarrollan los planes de formación)

- Se debe continuar aportando soporte formal y reconocimiento social, salarial... a la profesión, no sólo en el ámbito de la titulación y no sólo en el ámbito de la diplomatura, estructurando la profesión en su conjunto (especializaciones funcionales y niveles de cualificación –formación profesional, diplomatura, licenciatura–).

- Se debe clarificar el campo propio de el/la Educador/a Social, desde las tradiciones profesional y formativa, respecto a determinadas funciones que se han ido asumiendo, y en relación con otras profesiones. Todo esto para evitar el solapamiento de las intervenciones que siempre acaba en chapuceo, saber derivar, no invadir territorios de otros, y porque es imposible abarcarlo todo.

El realismo en el ejercicio de la profesión debería ser un criterio muy importante en el futuro: esto es también adaptación al mercado. Como profesionales tenemos muchas autoexigencias que sobrepasan la demanda.

- Debe clarificarse también el panorama de intervención: la Administración debe dejar de dar bandazos y las entidades privadas deben ser más serias a la hora de proponer figuras, proyectos..., barajando criterios distintos a las modas, necesidades puntuales o locales, gustos personales...

Se debería hacer un parón en el desarrollo de experiencias, modelos... y consolidar lo que ya existe, centrando los esfuerzos en evaluar experiencias, reflexionar sobre modelos, investigar metodologías..., antes de seguir avanzando. A este respecto, la Universidad podría aportar todo su bagaje investigador, evaluador...

- Los/las profesionales deben participar en el diseño, ejecución y evaluación de la formación, sobre todo en todo lo que tenga que ver con la especialización (tanto en la formación permanente como en la básica). Esto preserva de cargas excesivamente teóricas a la formación.

Pero además, el profesorado debe estar compuesto tanto por teóricos/as como por profesionales, investigadores/as... (el 50% no estaría mal). Deben ser exclusivamente profesionales en tutorías, prácticas, seminarios, seguimiento de alumnos/as... Estos/as profesionales deben haber realizado además un esfuerzo teórico. Se debería cuidar el proceso de selección del profesorado –experiencia, titulación, motivación, capacidad intelectual...-.

Y todo esto tanto para la formación básica como para la permanente, y en todos los niveles de formación reglada –formación profesional, diplomatura, licenciatura–.

La necesidad de crear una profesión flexible, trotera, no de silla, capaz de adaptarse a la evolución de las necesidades sociales..., no deben ser argumentos para defender el potenciar más el nivel de formación profesional que el resto. La necesidad de niveles de cualificación distintos tiene su única base en la necesidad -y la existencia- de niveles de competencia funcional distintos.

Los propios equipos de intervención, a través del intercambio de experiencias y la participación en la formación, tienen un potencial formativo enorme.

- Debe existir una mayor preocupación de la Administración por la formación. La Administración debería apoyar mucho la formación permanente, que es lo más descuidado.

El Departamento de Educación debe implicarse, introduciendo racionalidad en la formación, para que deje de responder a necesidades concretas, puntuales, de carácter local, y para que deje de existir tal multiplicidad de agentes formativos sin coordinación.

Debería crearse un grupo de trabajo Administración-escuelas-Universidad-profesionales. Los/las profesionales como destinatarios de

la formación y por ser los/las que mejor conocen la realidad. Las escuelas por su trayectoria y su capacidad demostrada de reflexionar sobre el trabajo concreto, la Universidad por haberse incorporado a la formación básica y por su capacidad de generar reflexión, evaluación, investigación... y la Administración como coordinadora y principal contratante.

Se deben articular los distintos actores de la formación (Administración, entidades de formación, profesionales), y cuestiones como el análisis de la realidad, de las necesidades de formación... deben ser consensuadas.

- Deberían darse cambios significativos en el ámbito de la formación universitaria en la línea de diálogo con la sociedad. La oferta universitaria debería adecuarse a la demanda de profesionales (qué tipo de profesional hay que formar), y con movilidad, los propios currículums deberían ser flexibles, especialmente lo relacionado con prácticas, seminarios... y no tanto el tronco común de formación.

Para responder a necesidades de formación permanente y reciclar los centros de formación no académicos son más ágiles. Lo no reglado es más flexible y favorece el ajuste a una realidad social y a un mercado cambiantes.

Debería existir un consejo asesor de los planes de formación en todas las entidades de formación, en el que además de los/las responsables de la entidad participasen profesionales y políticos, de manera que se garantizase la conexión de la formación con el mercado de trabajo, las necesidades de los/las profesionales...

La Universidad debería contar con las escuelas a la hora de definir el currículum de las diplomaturas. De la noche a la mañana no sale gente que pueda enseñar esto y para no dar palos de ciego es importante contar con la gente que sabe ya cuáles hay que dar y cuáles no. Además, es importante que se coordinen los niveles de formación básica y permanente, para ajustar la formación, desde criterios técnicos, pedagógicos, al nivel de que se trate.

La formación permanente es muy importante de cara a ir reubicando la propia labor profesional en el marco de servicios que se va definiendo. Que se desarrollase a fondo, y en conexión con los colectivos profesionales, supondría que los/las profesionales comienzan a asumir las riendas de la profesión.

4.2. Conexión con la realidad

- Los planes de formación deben estar en permanente revisión, en función de cómo va evolucionando la realidad, existiendo flexibilidad en el currículum, especialmente por lo que respecta a la formación permanente y la especialización.

- La conexión con la realidad implica que las entidades de formación estén conectadas con la práctica profesional (las demandas de formación de los/las profesionales), con la evolución de las necesidades sociales (la realidad de la calle), y con el mercado (la demanda de la Administración y la demanda social).

- No sólo cambian las realidades sociales, sino que la profesión misma de Educador/a Social es muy variable hoy por hoy (inestabilidad de los proyectos y figuras profesionales, indefinición de ámbitos de ejercicio de la profesión...).

- Todo esto implica favorecer un estudio permanente del campo, para que la formación no caduque pronto, al ser este campo muy cambiante.

- Se debe responder a la demanda a la hora de diseñar el currículum, y también respecto al número de profesionales que se forman para no crear parados/as (*numerus clausus*), u otras cuestiones como por ejemplo el porcentaje de hombres y mujeres que se forman. Se deberían realizar estudios de demanda potencial.

- La cercanía a la realidad no implica sólo establecer un programa de prácticas, o que los/las profesionales participen en la formación, sino que las entidades de formación estén "intervenidas" por las entidades de acción, integrando a Administración, entidades y profesionales en el diseño, puesta en marcha y evaluación de los planes de formación, haciéndola flexible, adaptando permanentemente el currículum a las necesidades. Éste es el factor fundamental de eficacia de la formación.

- Se debe partir del análisis de las competencias reales de los/las profesionales a la hora de determinar los contenidos del currículum y su extensión, porque el criterio fundamental a la hora de diseñar un plan de formación debe ser su utilidad social. Sin embargo, esto puede llevar también a reproducir lo que existe, sin más, y se debe enriquecer. Es necesario que exista un mar-

co teórico, mayor sistematización y reflexión sobre la práctica desde la teoría.

- Las prácticas deben estar bien tutoradas, supervisadas, no ser una “chapucilla” para cubrir el expediente. Deben tener una fuerte cantidad de horas en la diplomatura, especialmente durante el tercer año, en el que el/la alumno/a debería especializarse como mucho en dos ámbitos de ejercicio de la profesión. Los reciclajes –no tanto la formación permanente– también deben incluir horas prácticas.

- Los alumnos/as deben estar en condiciones de trabajar tras la formación básica, otra cosa es que no baste con el título y que la posformación sea importante. En cualquier caso, el reciclaje no debe ser el ámbito de formación que realmente prepare a la gente, sino que debe tener el sentido de adaptación, cambio de ámbito de ejercicio de la profesión o respuesta a la aparición de nuevos ámbitos.

4.3. *Objetivos de la formación*

- Debe ser una formación orientada al sujeto, a la persona, que es lo que habitualmente no puede hacerse, o no se hace, en un marco académico.

El/la alumno/a debe aprender a trabajar la propia persona y la propia vivencia de la profesión: conocer los riesgos, asumir los propios límites y reconocer las potencialidades... Se debe tender a crear actitudes desde la formación, conectar la vida y la formación.

- En este sentido, se deben cuidar las motivaciones, el perfil personal de los/las nuevos, profesionales. No todo el mundo vale para esto.

El perfil personal es muy importante, es necesario favorecer el autoconocimiento de el/la profesional, asumir el propio sufrimiento para poder ayudar a otros/as que sufren... .

Debería estar bien descrito el perfil de los/las destinatarios/as de la formación, y se debería cuidar la selección de los/las candidatos/as desde el comienzo de la formación –edad, estudios, experiencia, perfil personal requeridos para el acceso–, y mientras dura ésta a través del seguimiento de el/la alumno/a mediante tutorías, supervisión en grupo...

El perfil personal de los/las candidatos/as parece estar cambiando últimamente, cobrando más peso el puesto de trabajo como motivación, lo cual no es en sí mismo positivo ni negativo, pero es necesario tenerlo en cuenta.

- Hay que tener en cuenta que, sobre todo, se forma para gestionar servicios dirigidos a personas, y que la herramienta fundamental de intervención es la relación. Las actitudes y aptitudes para la relación interpersonal se aprenden y deben estar muy trabajadas. De ahí la importancia de las prácticas, tutorías... La Universidad debería prepararse para poder ofrecer esto. Los fracasos académicos deberían venir por ahí, y no por las dificultades en memorizar determinados contenidos.

Otros objetivos importantes:

- Aprender a investigar sobre la propia acción, encontrar respuestas por uno/a mismo/a, reflexionar sobre el propio trabajo para poder inducir conocimiento a partir de la práctica.

- Estar preparado/a para el cambio, la adaptación, la apertura; pensando tanto en los esquemas de lectura de la realidad, o los posicionamientos ante los/las destinatarios/as, como en la propia versatilidad de la figura, la adaptación a los cambios en los ámbitos de intervención a lo largo de la vida laboral.

- Aprender a trabajar en equipo, coordinarse, intervenir multidisciplinarmente... El trabajo social no es un trabajo individual. Se debería favorecer además un lenguaje común entre las distintas especializaciones funcionales dentro de la Educación Social, y con otras profesiones.

- Aprender a establecer conexiones entre las distintas problemáticas. En ciencias humanas está todo muy relacionado y en la realidad también.

- Estar preparado/a para una actitud continua de formación. No engañar a el/la alumno/a sobre lo que se le oferta en la formación básica.

4.4. Contenidos

Los contenidos en los que existe consenso –en orden de importancia– son los siguientes:

1. Pedagogía 2. Sociología 3. Psicología 4. Animación Socio-cultural

4. Educación Especializada en marginación 5. Conocimiento de recursos

6. Dinámica de grupos 7. Información sobre la profesión (ámbitos, recursos, proyectos...) 8. Métodos de investigación/acción 9. Sectores de población

En primer lugar, cabe destacar la apoyatura que encuentra la ES en otras disciplinas como la pedagogía, la sociología o la psicología. En este sentido, también nos parece destacable que sean la pedagogía, y después la sociología, las disciplinas consideradas centrales.

Posteriormente se mencionan las estrategias propias de la ES, aunque a éstas dos debería añadirse, como hemos mencionado, la Animación Socio-laboral. Es significativo que las estrategias específicas aparezcan posteriormente en la jerarquía de contenidos, aunque en seguida comentaremos que los/las expertos/as están de acuerdo en que se deben ir concretando las competencias, estrategias, habilidades... propias de el/la Educador/a Social, sin derivar éstas de otras disciplinas (psicología, sociología, pedagogía).

Por último, nos parece destacable el lugar que ocupan "los sectores de población" entre los contenidos de formación, frente a la importancia que le conceden entidades y profesionales como factor de diferenciación profesional.

Pasamos a comentar a continuación otras cuestiones en las que existe consenso, que matizan en parte lo expuesto hasta aquí respecto a contenidos:

- La relación educativa es el contenido fundamental. Estamos formando para trabajar con personas, y se deben cuidar los aspectos personales (actitudes y aptitudes para la relación).

- Se deben ir concretando habilidades, competencias, propias de el/la Educador/a Social, que derivarían en disciplinas científicas (y no realizar, como se hace, el camino inverso: partiendo de disciplinas de otras profesiones derivar las competencias de el/la educador/a social).

- La formación sobre competencias, tecnologías, herramientas de el/la Educador/a Social debe ser amplia en horas.

- Se deben trabajar los 3 ámbitos fundamentales de intervención: relacional, grupal, institucional.

- Es necesario conocer el futuro colectivo de trabajo en su conjunto (destinatarios/as, profesionales, instituciones...).
- Introducir todo lo relacionado con el análisis del contexto (análisis institucional...) en el que trabajas –contexto social e institucional–, ya que es fundamental luego en la práctica. Formar para el marco en el que se va a trabajar, conocer las estructuras locales (Administración municipal, servicios sociales), otros/as profesionales que intervienen...
- Desarrollar los aspectos deontológicos de esta profesión (respeto a la demanda de el/la usuario/a, control social, tratamiento de la información, contraprestaciones, trato...).
- Considerar la acción social voluntaria como contenido en la formación de el/la profesional. Diferenciar bien ambos campos.

4.5. Metodología

- Debe existir una relación adecuada, un equilibrio, entre teoría y práctica. Las prácticas deben suponer el 50% de las horas de formación, tanto en la formación básica como en los reciclajes.
- No sólo debe haber prácticas, sino que la formación teórica debe ser también práctica. La formación debe ser válida para el trabajo cotidiano (competencias profesionales, relación interpersonal, herramientas para la intervención...).
- Dicho esto, también es importante contar con un marco teórico que permita a el/la profesional leer la realidad, diseñar un modelo de intervención, reflexionar sobre el trabajo... Los/as profesionales tendemos a perdernos en lo cotidiano. Y es importante contar con un marco global de análisis que responda a la necesidad de globalidad en la intervención.
- La metodología de aprendizaje, incluso de lo teórico, debe ser práctica y activa, en grupos reducidos –máximo de 30/40 personas–, y formando en grupo, trabajando según el interés y capacidad de cada grupo.
- Se debe estimular la lectura y la reflexión de el/la alumno/a.
- Se debe posibilitar el aprendizaje personal, en un doble sentido:
 - Formando desde el trabajo personal de los/las alumnos/as, y dándoles a éstos/as la posibilidad de diseñar en parte su propio itinerario formativo.

- Posibilitando que el/la futuro/a profesional aprenda sobre su propia persona (motivaciones, posibilidades, límites...), a través de las prácticas y la supervisión en grupo (a la que convendría acostumbrar a los/las futuros/as profesionales desde el principio), ya que la propia persona es el instrumento de trabajo fundamental.

4.6. *Quién debe impartir formación básica, permanente y reciclaje*

Respecto a estas cuestiones existe prácticamente unanimidad:

Las entidades de formación reglada (Universidad, institutos de formación profesional) son las que deben hacerse cargo de la formación básica.

Las escuelas deben hacerse cargo de la formación permanente y el reciclaje. Las empresas que gestionan servicios no deben gestionar ofertas de formación.

Por otro lado, tanto las escuelas como las entidades de formación reglada tienen cabida y tradición. Deben y pueden coexistir. Además va a haber trasvase entre los dos ámbitos, por ejemplo de profesionales que forman en ambos ámbitos. Lo ideal hubiera sido, de hecho, enlazar las escuelas y la Universidad, o en el futuro las escuelas y los institutos de formación profesional, que exista colaboración y coordinación.

Respecto al reciclaje se afirma lo siguiente:

- Debería ser muy importante en este campo, con un aspecto de reconversión hacia actividades distintas.

- Debería plantearse un reciclaje de un mes cada uno o dos años como derecho de los/las profesionales.

- Los cursos de reciclaje deberían hacerse a la medida, absolutamente adaptados a la demanda, pactando el programa y el profesorado.

- La Consejería de Educación debería decir qué centros tienen capacidad para impartir reciclaje, acreditándolos, tras consultar a Trabajo, Cultura y Bienestar Social. La formación no puede darla cualquiera, el reciclaje tiene que tener un componente práctico (formación práctica y realización de prácticas), y debe estar regulado. Deberían ser 2 o 3 instancias y que sólo ellas puedan formar, aunque entidades y profesionales lógicamente participen en la formación.

REFLEXIÓN SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL Educador Social

Arantxa Mintiaga

*Educadora Social. Cooperativa Drepera de Barcelona
Federación Estatal de Asociaciones Profesionales
de Educadores Sociales*

1. PRESENTACIÓN

Me gustaría partir de una pequeña definición del profesional al que nos vamos a referir, el Educador Social.

Es el profesional de la educación y del trabajo social que trabaja para procurar el desarrollo personal, la madurez social y la autonomía de las personas mediante la aplicación de métodos y técnicas pedagógicas y sociales.

Su marco de referencia es la educación, la Educación Social.

A partir de definir la educación como un proceso de transmisión social, hay que precisar el concepto de la Educación Social, como la acción que se produce en diferentes espacios sociales, no escolares y que tienden a la normalización social del sujeto.

La Educación Social posibilita que el sujeto de la educación devenga “sujeto social” a partir de la adquisición de pautas culturales de relación, de la discriminación de normas y del discernimiento de las consecuencias sociales de sus elecciones personales.

Por tanto, la acción social educativa ha de tener presente los límites sociales, legales y étnicos imperantes, ya que estos marcan, el alcance de la educación.

La Educación Social es, por tanto, la acción educativa planificada en función de las normas, leyes y costumbres propias de lo social de la época.

Su objeto de trabajo es el individuo y/o las colectividades.

2. DIFERENTES FORMAS DE ABORDAR EL OBJETO DE TRABAJO

Podríamos señalar las diferentes maneras de abordar el objeto de trabajo según los distintos profesionales que conforman el Educador Social.

2.1. El Animador Socio-cultural

Así el Animador Socio-cultural tendría por misión hacer nacer y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, deportiva y de tiempo libre, encaminadas a transformar las actividades individuales y colectivas. Tendrá como objetivo la búsqueda constante de la información y la participación activa de las personas o grupos.

2.2. El Educador de Adultos

El Educador de Adultos encaminaría su actuación a la educación permanente que se extiende a los sucesivos periodos de la vida. Referida a los procesos organizados de educación, sea cuál sea el contenido, el nivel, o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado.

2.3. El Educador Especializado

El Educador Especializado trabajaría en la prevención de la inadaptación, así como también cuando ésta se produce.

Establecería las formas más adecuadas de transmisión de conocimientos y valores al sujeto, que posibiliten su promoción social. Se

trataría de ofertar espacios nuevos a ocupar por el individuo que lo reconduzcan hacia lo social normalizado. Facilitará un espacio de intercambio con el sujeto, garantizando que éste reciba contenidos de valor de uso que le permitan la circulación en lo social.

3. EL SABER QUE DEBE POSEER EL EDUCADOR SOCIAL

El Educador Social, o agente de la educación como profesional que es, tiene que poseer un saber.

Éste abarcaría cuatro áreas de formación:

3.1. Formación teórica

Bagaje teórico que le permita conceptualizar y sistematizar su acción educativa.

3.2. Formación práctica

Conocer los diversos contextos institucionales que operan, y de este modo poner en juego su formación, mediante la experimentación activa de metodologías de acción socio-educativa, la reflexión sobre su implicación personal, y los efectos de la acción educativa.

3.3. Formación técnica

Aprendizaje de un conjunto de técnicas de intervención, entrenamiento en su ejercicio y en su utilización profesional.

3.4. Formación especializada

Reflexión sobre la función educativa y el trabajo social, analizando la relación teórica-práctica. Posibilita al futuro profesional el tener un manejo integrado de su formación, que le permita construir progresivamente un perfil profesional de su trabajo como educador. Para ello será necesaria la creación de espacios específicos en la formación para este análisis.

Estas áreas responderían a las necesidades formativas que se desprenden del perfil del Educador Social.

4. NECESIDADES FORMATIVAS DEL EDUCADOR SOCIAL

4.1. En relación al análisis y diagnóstico de la situación

- Capacidad de análisis social
- Identidad de discurso profesional
- Conocimiento de áreas de intervención

4.2. En relación a la planificación (aportaciones de los técnicos a las políticas sociales existentes)

- Nivel político / Nivel técnico
- Conocimiento de las políticas sociales (derecho civil, penal, laboral)
- Conocimiento de los recursos sociales

4.3. En relación a la programación (fase de proyección de la actividad)

- Fundamentación (el porqué del proyecto, inserción en lo social, qué aporta, viabilidad...)
- Formulación de objetivos y ordenación en el tiempo
- Exposición de la metodología (trabajo en equipo: diferenciación de roles profesionales; coordinación con otros servicios; investigación social)
- Financiación y presupuestos
- Estrategias de evaluación (externa e interna)
- Estrategias de negociación

4.4. En relación a la ejecución

- Intervención en el plano social
- Intervención en el plano institucional

- Intervención en el plano del equipo
- Intervención en el plano del cliente (comprender y saber cómo actuar)
- Atención al plano personal (autoridad, manejo del conflicto, aspectos normativos, límite profesional-personal...)
- Atención al plano profesional (identidad profesional: código deontológico, aspectos asociativos, laborales; actitudes básicas laborales, del educador...; instrumentos propios de intervención)

4.5. En relación a la evaluación

- Supervisión de la práctica (considerar al nuevo profesional objeto de ayuda). Instrumento adecuado para establecer la conexión-relación entre teoría-práctica; adquirir entrenamiento de instrumentos prácticos, métodos y técnicas de la intervención socio-educativa; orientar y anticiparse a situaciones de la praxis educativa; ayudar a completar el proceso de socialización de los propios alumnos.

5. EL PRACTICUM

5.1. El practicum y la profesionalización

El *practicum* es sin duda el bloque más importante desde la perspectiva de la profesionalización del Educador Social. Tanto porque tiene una carga crediticia muy amplia, un mínimo de treinta y dos créditos a los cuales hay que añadir un componente en créditos de prácticas de las diversas materias troncales y de la Universidad, como por la combinación entre la teoría y la práctica que se produce y la posibilidad de puesta en contacto con la realidad profesional.

Así los alumnos pueden encontrarse con la realidad del trabajo y poner en ejercicio los conocimientos adquiridos, reflexionar sobre las funciones y las responsabilidades del Educador Social, conocer en profundidad la realidad social en la que se realiza la acción socio-educativa. Es un momento de transición entre la formación y la inserción en el mercado de trabajo.

En definitiva el *practicum* es para el alumno una posibilidad, en

contraste con el hacer de los profesionales que lo tutoran y que le permite evaluar tanto la eficacia de los mismos como su propia acción educativa.

El acercamiento del alumno al mundo profesional deber ser progresivo. En primer lugar existen distintos perfiles profesionales dentro del denominado *Educador Social*, por tanto el alumno debe tener una perspectiva amplia del abanico de posibilidades profesionales y poco a poco debe ir concentrando y delimitando los mismos hasta elegir el ámbito en el que realizará las prácticas.

5.2. La participación de los profesionales en el practicum

La participación de los profesionales y de las instituciones en el *practicum* es fundamental.

Se realizará una selección de las entidades profesionales, así como de los propios profesionales que colaborarán con las universidades para la realización del *practicum*. Serán entidades que realicen acción socio-educativa y que cuenten con educadores que puedan tutorar las prácticas.

Esta selección la realizarán las propias universidades y para ello podran contar con el asesoramiento de las asociaciones profesionales de Educadores Sociales.

Se firmarán convenios entre universidades-entidades y en dichos convenios se deberán concretar las responsabilidades de las diversas partes implicadas, delimitando su papel y sus funciones. También se deberán fijar las contraprestaciones que recibirá el profesional-tutor por el desempeño de su labor.

Se nombrarán tutores de prácticas tanto en la universidad como en los lugares en donde se realizan, que serán los responsables de la consecución y el seguimiento de las mismas.

En la Universidad se crea la Comisión de Prácticas, equipo responsable de su organización. Sería conveniente que los profesionales-tutores también pudieran participar en esta Comisión (algunas universidades así lo señalan), ya que de este modo se podría dar una colaboración más estrecha entre Universidad-mundo profesional y éste último podría hacer aquí sus aportaciones.

Es necesaria una relación continuada entre los tutores de prácticas

universitarios y profesionales, tanto para los pactos iniciales a transmitir a los alumnos con respecto al plan de prácticas, como para el seguimiento y evaluación de las mismas.

Al menos se deberían fijar en tres los momentos de encuentro: al inicio, en una fase intermedia y para la evaluación final.

El profesional-tutor debería poder calificar al alumno.

El alumno tendrá conocimiento del trabajo conjunto que se realiza entre la Universidad y los profesionales que le tutoran las prácticas.

Para garantizar la calidad de la tutoría de las prácticas sería importante que este profesional pudiera tener una formación específica a este respecto, impartida por la propia universidad, y contar con una supervisión de su propia tarea.

El compromiso de garantizar que el *practicum* se realice con la calidad adecuada no debe ser asumido únicamente por la Universidad.

Es también responsabilidad de los propios profesionales el prepararse para poder realizar las tutorías. Conocer más a fondo en que consisten los planes de prácticas, organizar del modo más adecuado su concreción en los lugares de trabajo y analizar en profundidad las dificultades que se le presentan, dándoles vías de solución.

También es responsabilidad de las entidades contratantes garantizar que existe personal adecuado que atienda a los clientes de dichas instituciones y que puedan proporcionar Educadores Sociales que tutoren las prácticas. Así como el reconocimiento de dichas funciones.

6. REFLEXIONES ÚLTIMAS

Partimos los profesionales Educadores Sociales de una situación muy compleja.

Existe una demanda social:

- Hay una creciente complejidad de nuestra sociedad que ha ido agudizando una serie de problemas sociales y creando otros nuevos. Además esta problemática varía a ritmos vertiginosos.

- La estructuración democrática de nuestra sociedad ha hecho que se preste mayor atención a estas problemáticas.

- El desarrollo económico y social ha favorecido la puesta en marcha de recursos que puedan atender estas necesidades.

La demanda social ha hecho que surjan un gran número de profesionales o figuras que operan dentro de lo que denominamos Educación Social.

Todo ello ha llevado a los profesionales a organizarse para intentar dar coherencia al cuerpo profesional en las asociaciones profesionales. Siempre en paralelo a entidades formativas (escuelas de animadores, Educadores Especializados...) que fundamentaban a partir de sus planes de formación el trabajo de estos profesionales.

Pero no era suficiente, y desde muchos sectores se vió en la implantación de la nueva diplomatura en Educación Social una posibilidad de regulación formativa de esta figura profesional.

Esto conllevaría a la consolidación de una profesión, dotándola de un estatus, un reconocimiento social, un lenguaje común, unas señas de identidad.

Cuando se implantó, la diplomatura agrupó a diferentes profesionales que no habían estado anteriormente juntos, por tanto tenían formaciones diferentes, agrupaciones diferentes...

Pero no seamos ilusos, todo esto no se consigue por el solo hecho de la instauración de esta diplomatura. Hay que trabajar duro para conseguirlo, y además hay que trabajar en colaboración todos los que en ello estamos implicados: universidades, escuelas de animadores, Educadores Especializados, Educadores de Adultos, profesionales, entidades contratantes, alumnos de la diplomatura.

Ninguno de nosotros podemos partir de cero como si ésta fuera una cuestión que nació en el año 1992, año en que comienza a impartirse la diplomatura en algunas universidades del Estado.

Uno de los grandes miedos que los profesionales teníamos era que la diplomatura cayera en una predominancia del componente teórico, en detrimento de los aspectos prácticos y técnicos. Y a mi entender, esto es lo que se ha producido.

Se ha dado muy poco reciclaje entre el profesorado que imparte la diplomatura.

No siempre ha sido ágil la colaboración entre la Universidad y las entidades formativas, que durante más de veinte años han venido respondiendo a las demandas de formación de estos profesionales (algunas de ellas con una importante realidad institucional y reconocimiento oficial) y que son interlocutores válidos y autorizados.

Tampoco ha sido ágil la colaboración entre la Universidad y las asociaciones profesionales, cuyos miembros cuentan con una importante experiencia profesional en este campo.

En este sentido los profesionales también tenemos la responsabilidad de realizar un mayor acercamiento a las entidades formativas y colaborar con ellas utilizando las diversas plataformas que tenemos constituidas, laborales o profesionales.

Por todo ello, se hace necesario el marcar vías que permitan, este acercamiento, este contraste de saberes y la posibilidad de realizar un trabajo conjunto que permita hacer de la diplomatura un instrumento formativo que realmente sea una respuesta válida a las necesidades de la profesión y que capacite para un mejor desempeño de nuestro trabajo.

Algunas de estas vías podrían ser:

- Desarrollo de la investigación, que nos permita profundizar en nuestra disciplina, estableciendo las diferencias y especificidades que la delimitan de las restantes afines.

- Foros de trabajo conjuntos y continuados para el desarrollo y establecimiento del *practicum* organización de másters, cursos de posgrado...

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL, UN PROCESO COMPLEJO Y DIVERSO

Carmen Orte Socias

Doctora en Pedagogía

Profesora Titular de Pedagogía Social de la Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

El surgimiento de la figura del Educador Social ha sido una consecuencia de distintos factores de carácter cultural, político, económico, social y profesional. Efectivamente, resulta difícil poder comprender la institucionalización social y profesional de esta figura si no se tiene en cuenta el proceso de constitución del estado del bienestar social, la democratización cultural de la sociedad, la consolidación de una civilización del ocio, el surgimiento de la idea de la educación permanente, la diversificación de la educación en el ámbito no formal e informal, los cambios tecnológicos y profesionales, etc. En cualquier caso nos encontramos ante un proceso complejo y diverso en la vía de la profesionalización del Educador Social.

Así, si hasta la aprobación de la diplomatura en Educación Social este profesional ha tenido una formación plural, contradictoria y ajena a la Universidad, resulta evidente que a partir de la misma aprobación dicha formación se plantea desde un enfoque homogéneo según criterios de contenido, espacios de formación, articulación interna del mismo, ámbitos de prácticas, reconocimiento social y profesional con la posibilidad de la existencia de un Colegio Profesional, etc.

En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que el Educador Social en sus diversas modalidades se ha formado con un importante componente desde la praxis, a partir de la cual no solamente ha introducido elementos de formación complementaria, sino también ha posibilitado una reflexión profesional sobre esta figura del educador.

Con la aprobación de la diplomatura en Educación Social la formación del Educador Social ha entrado en un camino diferente, ya

que el contexto de la misma ya no será la práctica, sino la teoría, la fundamentación teórica y metodológica, la reflexión. Y sólo a partir de la misma se planteará la formación en la praxis. Se trata, pues, de un camino inverso, pero en el que el conocimiento profesional y la práctica tendrán un peso fundamental. No podemos dejar de tener en cuenta dos elementos básicos: en primer lugar que todas las materias de la diplomatura tienen créditos prácticos y en segundo lugar que existe un *practicum* con un mínimo de 32 créditos que supone la unión de la teoría y la praxis, y la formación del educador, también, desde y en la práctica, a partir de la fundamentación teórica, metodológica y profesional obtenida.

Con todo, y en mi opinión, resulta básico poder reflexionar sobre la formación del Educador Social, teniendo en cuenta los siguientes elementos que posibilitan su vertebración profesional:

1.1. Elementos que posibilitan la vertebración profesional del Educador Social

a) Polivalencia versus especialización.

b) Análisis de los bloques de contenido que componen la diplomatura:

- Bloque teórico
- Bloque metodológico
- Bloque didáctico
- Bloque profesional
- Bloque de *practicum*

c) Formación teórica versus formación práctica.

d) Contenido metodológico de la formación del educador.

e) Formación interdisciplinaria versus formación pedagógica.

f) El Educador Social y los contextos institucionales de intervención.

g) La formación práctica del educador desde el *practicum*.

Estos elementos son los que en mi opinión nos pueden ayudar a reflexionar sobre el perfil formativo del Educador Social, teniendo en cuenta su necesaria relación con la praxis y la práctica profesional. En cualquier caso mi reflexión debe contextualizarse a partir de mi experiencia formativa en el campo de la Pedagogía Social, mi

conocimiento sobre la problemática sobre la que se pretende incidir y la conceptualización sobre lo que debe ser la formación universitaria del Educador Social.

Así pues, el desarrollo de estos elementos formativos del Educador Social presentan las siguientes características:

2. POLIVALENCIA VERSUS ESPECIALIZACIÓN EN LA DEFINICIÓN DEL PERFIL FORMATIVO DEL EDUCADOR SOCIAL

La institucionalización académica de la figura del Educador Social se realizó y se llevó a cabo a partir de un enfoque de polivalencia del mismo; un planteamiento de polivalencia que no sólo suonía unificar las distintas tradiciones existentes en el campo de la Educación Social en España e incluso en Europa –la Educación Especializada, la Animación Socio-cultural y la Pedagogía del Ocio, la Educación de Adultos y la Animación Socio-económica–, sino que era una apuesta hacia un modelo de educador que huyera de la especialización; una especialización que no sólo no hubiera sido útil desde la perspectiva profesional, sino que a la larga hubiera posibilitado su propia fosilización e incluso su desaparición.

Hay que tener en cuenta que, antes de la aprobación definitiva de la diplomatura en Educación Social, en algunos sectores se planteó la posibilidad de aprobar diversas diplomaturas de acuerdo con las diversas tradiciones existentes al respecto; y las razones de este planteamiento tenían su fundamentación: en primer lugar por el hecho que cada una de las tradiciones existentes no sólo tenía su propio camino, sino que también implicaba un desconocimiento mutuo; en segundo lugar por el hecho que la unificación que se planteaba pudiera ser artificial y falta de coherencia interna, profesional, académica y social; y en tercer lugar por tratarse de tres ámbitos diferentes e incluso contradictorios en sus objetivos, en la metodología, en los sujetos, en los contextos de intervención, etc.

Por tanto, la opción por un asola y única diplomatura implicaba un esfuerzo importante desde el punto de vista de la definición pro-

fesional del Educador Social, de la delimitación de los contextos de intervención, de la búsqueda de los puntos de convergencia sobre los que unificar las distintas tradiciones, de las metodologías de intervención socio-educativa, de la movilidad horizontal entre las diversas tradiciones profesionales, de la deontología profesional, de la coherencia social y de imagen pública, de las posibilidades de movilidad vertical y de especialización futura, del trabajo profesional e interprofesional, de la unificación y definición de funciones, etc. Pero también implicaba tener en cuenta las diferencias existentes en los mismos aspectos reseñados. Cada una de las tradiciones existentes había construido no sólo su identidad profesional, sino también su propia metodología de intervención y la delimitación de su área de actuación.

A pesar de esta opción por la polivalencia, la diplomatura en Educación Social debe dar respuesta a las diversas necesidades profesionales de este planteamiento de integración y de unificación. Efectivamente, la diplomatura, y a través de las diversas materias troncales, obligatorias y optativas, da respuesta a los diversos perfiles profesionales que esta opción por la integración ha implicado. Por tanto, el profesional de la Educación Social debe tener conocimientos en relación a la Educación Especializada, a la Animación Socio-cultural y a la Pedagogía del Ocio, a la Educación de Adultos y a la Animación Socio-económica.

Se ha huido, pues, de la especialización, pero no de los conocimientos específicos que las diversas tradiciones profesionales implican en todas sus dimensiones y perspectivas. No se puede dejar de tener en cuenta que las diplomaturas, en su planteamiento y definición, deben tender a la profesionalización de una forma más concreta y específica.

Así pues, la diplomatura en Educación Social en la delimitación de su perfil profesional no sólo ha optado por la polivalencia, sino que además ha integrado las diversas tradiciones que había y hay en nuestro país en relación al campo y ámbito de intervención de la misma. En cualquier caso esta opción y este perfil supone un modelo de formación concreto y específico, tal como se podrá comprobar en el análisis de los demás aspectos que comentamos seguidamente.

3. ANÁLISIS DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO QUE COMPONEN LA DIPLOMATURA

Resulta evidente que la institucionalización universitaria de esta diplomatura en Educación Social va a implicar un modelo formativo que partiendo de la teoría sea capaz de incidir sobre la práctica de una forma real y eficaz. Efectivamente, en la configuración de esta Diplomatura se han tenido en cuenta diferentes bloques formativos que intentan dar una visión integral y holística de la misma; unos bloques que intentan dar respuestas a las diversas perspectivas, perfiles, matices, necesidades y funciones del Educador Social.

¿Cuáles son las características de estos bloques formativos? A pesar de que el objetivo que nos proponemos no es desarrollar de una forma profunda estos bloques de contenido, la finalidad sobre la que estructuramos este apartado es el análisis de los mismos en relación al perfil formativo de la diplomatura.

3.1. *Bloque teórico*

Se trata de aquellas materias que tienen un carácter de fundamentación, de conceptualización de las diversas cuestiones que ayudan al futuro educador a comprender el marco teórico sobre el que se apoya la diplomatura. Nos referiremos a materias tales como sociología, antropología social, psicología social, teoría e instituciones contemporáneas de educación, psicología del desarrollo, sociología de la educación, etc. Se trata, pues, de materias que se imparten durante los dos primeros cursos y pretenden que los futuros diplomados reflexionen sobre el hecho de la educación, de la Educación Social, de los grupos, de la sociedad, de las corrientes educativas, de los sujetos, etc.

3.2. *Bloque metodológico*

Se trata de aquellas materias que pretenden dar a los estudiantes los instrumentos metodológicos necesarios para poder conocer la realidad, los grupos y los sujetos sobre los cuales se ha de intervenir. Estas materias, entre las que destacamos las bases metodológi-

cas de la investigación educativa, técnicas de investigación social o métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas, se imparten, también, durante los dos primeros cursos y complementan las de carácter teórico; el objetivo es proporcionar las herramientas para conocer el medio y las personas sobre las que se puede actuar.

3.3. *Bloque didáctico*

Se trata de aquellas materias que proporcionan instrumentos didácticos para poder llevar a cabo la intervención socio-educativa. Estas materias, que se imparten desde el primer curso de forma escalonada, son las siguientes: didáctica general, organización y gestión de centros educativos, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, educación física y su didáctica, educación artística y su didáctica, etc; el objetivo, pues, de este bloque es dar elementos para poder actuar eficazmente, una vez que conocemos la realidad y el sujeto objeto de actuación.

3.4. *Bloque profesional*

Se trata de aquellas materias que se caracterizan por la formación de los educadores en los tres campos y ámbitos donde se lleva a cabo su intervención. Estas materias, que se suelen impartir durante los últimos cursos de la diplomatura, son las siguientes: educación permanente, intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, programas de animación sociocultural, intervención educativa sobre problemas de conducta, programas educativos para la tercera edad, programas institucionales de intervención socioeducativa, programas de inserción socio-laboral, programas de educación ambiental, programas de animación deportivo-turística, etc. Se trata, pues, de materias que pretenden el conocimiento concreto y específico de los diferentes ámbitos de intervención del Educador Social.

3.5. *Bloque del practicum*

Se trata de una materia fundamental –con un mínimo de 32 créditos– que tiene como finalidad el poner en contacto al estudiante

con el mundo laboral y profesional; dicho *practicum* se caracteriza por ser un conjunto de actividades sistematizadas que llevan a cabo los estudiantes en diferentes centros, programas e instituciones de la Educación Social. Dicho *practicum* se suele llevar a cabo en los dos últimos cursos de la diplomatura y supone aplicar todos los conocimientos adquiridos, en el ámbito teórico, metodológico, didáctico y profesional, en un contexto institucional y práctico concreto.

Así pues, del análisis de estos bloques de contenido podemos constatar que el itinerario de formación del Educador Social va de la teoría a la práctica de una forma clara. Se trata, en cualquier caso, de un camino diferente del que ha tenido el educador en España antes de la creación de la diplomatura universitaria en Educación Social.

4. FORMACIÓN TEÓRICA VERSUS FORMACIÓN PRÁCTICA

¿Supone la institucionalización de la diplomatura en Educación Social la existencia de un modelo “teórico” de formación que se opone al modelo “práctico” de formación? Sería absurdo plantear esta dicotomía, entendiendo que la formación que se imparte desde la diplomatura tiene un marcado carácter teorícista, mientras que la formación que históricamente ha tenido el Educador Social –Educa-dor Especializado, Animador Socio-cultural, Animador Juvenil, etc.– ha tenido un carácter práctico en sus diversas dimensiones y perspectivas. Y sería un absurdo por diversas razones:

En primer lugar porque la trayectoria formativa que tiene la Di-plomatura, tal como hemos señalado anteriormente, se fundamenta sobre diversos ejes, principios y factores. Es decir, no sólo existen diversos bloques formativos, sino que el camino de formación a seguir va de lo teórico a lo práctico a través de diversas fases. En cualquier caso lo que resulta evidente es que se pretende romper esta dicotomía teoría/praxis.

Y en segundo lugar porque el contenido formativo de la diploma-tura se fundamenta sobre la existencia de materias –troncales, obli-gatorias, optativas y de libre configuración– que tienen un valor temporal en créditos; y éstos se dividen, dentro de una misma ma-teria, en créditos teóricos y créditos prácticos. Y esto supone un

cambio importante en relación a la configuración anterior de las materias. Pero también significa un reto para la Universidad. Efectivamente, la Universidad, los diversos departamentos universitarios implicados, los profesores que imparten docencia en la diplomatura deben llenar de contenido las diferentes materias, delimitando el contenido teórico y práctico de las mismas, y coordinando este mismo contenido de una forma coherente y lógica.

Se trata, pues, de concretar el contenido teórico y práctico de la didáctica general, de la psicología social, de la educación permanente, de los programas de Animación Socio-cultural, etc. Se trata, en cualquier caso, de conseguir que a través de las diversas materias no sólo se sepa teóricamente el contenido de las mismas, sino también se sepa plantear, de una forma seria, su aplicación práctica; que se sepa lo que es diseñar un proyecto socio-educativo, pero que se sepa llevarlo a cabo de una forma específica y concreta. Y así con todas las materias, aunque evidentemente algunas tendrán un carácter más teórico que otras.

¿Seremos capaces los profesores de universidad de hacer posible esta nueva configuración teórico-práctica de las diversas materias de la diplomatura?...

5. EL CONTENIDO METODOLÓGICO DE LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

De acuerdo con lo planteado hasta este momento, pero sobre todo con la opción por la polivalencia formativa frente a la especialización excesiva, resulta evidente que el elemento y el eje básico sobre el que debe fundamentarse la formación del Educador Social es, sin duda alguna, el contenido metodológico de la diplomatura.

Esta opción por la formación metodológica es, en mi opinión, la mejor garantía para que el futuro Educador Social sea capaz de adaptarse a las nuevas situaciones, que sea capaz de dar respuesta a las nuevas situaciones y problemáticas a las que se deberá enfrentar, que sea capaz de un autoaprendizaje permanente, que se posibilite, de una forma natural, su formación permanente a través de cursos, seminarios e investigaciones.

Se trata, pues –desde este enfoque formativo– de construir un Educador Social que sea capaz de diseñar sus propias estrategias para el conocimiento de la realidad y de los sujetos sobre los cuales actuar, y para la intervención socio-educativa sobre los mismos. Se trata de construir un Educador Social que sea capaz de elaborar su propio modelo de acción; se trata de construir un Educador Social que sepa evaluar su propia praxis; se trata de construir un Educador Social que sea capaz de soñar y de diseñar su propio futuro profesional.

Éste es el reto, y ésta debe ser la opción que debe tener la formación del Educador Social si se pretende “hacer” un educador profesional, sólido, crítico. No se trata de construir un educador “tecnocrático”, sino un profesional que desde la eficacia sepa adaptarse a los nuevos retos que esta sociedad cambiante, contradictoria y dual está planteando de una forma cotidiana.

6. FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR VERSUS FORMACIÓN PEDAGOGISTA

La institucionalización académica de la figura del Educador Social se está realizando en unos momentos en que estamos constatando y asistiendo a una crisis de las profesiones, a un cambio dentro de las mismas profesiones, a la desaparición de profesiones y oficios, al surgimiento de nuevos profesionales, a una movilidad profesional sin límites, a una ruptura de las fronteras y de los límites entre las diferentes profesiones, a la puesta en cuestión de los colegios profesionales dentro de una sociedad en cambio, a un replanteamiento de la formación de los diferentes profesionales, a la necesidad que la formación de los diferentes profesionales se realice de una forma abierta, a la institucionalización de una formación que posibilite un trabajo interprofesional e interdisciplinar, a un trabajo en equipo con otros profesionales; se trata de la institucionalización de un profesional, que debe construir sus propias señas de identidad, en unos momentos problemáticos desde la perspectiva de las profesiones, de las nuevas y de las viejas, de las de siempre y de las del futuro. Pero el reto al que debe dar respuesta formativa la Universidad en relación al Educador Social es el del trabajo interdisciplinar e interprofesional.

¿Cuáles son los elementos formativos que debe implicar este enfoque formativo? En primer lugar resulta evidente que el punto básico sobre el cual desarrollar esta opción formativa es la definición del Educador Social como un profesional de la educación. Esta definición –que no es una tautología ni una verdad de perogrullo– supone, no obstante, un enfoque plural desde la perspectiva de la educación; es decir, la formación pedagógica del Educador Social debe integrar todas las perspectivas, dimensiones, áreas y enfoques que tiene el hecho educativo. Y esto es fundamental, ya que resulta necesario no caer en los corporativismos pedagógicos, no se puede reducir la formación pedagógica del Educador Social a una sola perspectiva. No podemos dejar de tener en cuenta los diferentes bloques de formación y las distintas especialidades que se derivan del título de Educador Social.

En cualquier caso resulta necesario dar a este profesional de la educación una formación pedagógica plural, teniendo en cuenta la propia evolución y consolidación de las ciencias de la educación en las últimas décadas, con una integración de enfoques y metodologías, y con el surgimiento de nuevas disciplinas y especialidades pedagógicas.

Peró también sería un error importante fundamentar la formación del Educador Social desde la perspectiva puramente pedagógica; esto implicaría un reduccionismo pedagógico que no sólo no formaría un buen profesional de la educación, sino que implicaría desconocer la realidad en la que se debe mover este Educador Social.

Por tanto, la formación del Educador Social debe fundamentarse, en este sentido, sobre los siguientes ejes: en primer lugar la formación del Educador Social debe implicar el conocimiento de las perspectivas de los diferentes profesionales con los cuales va a compartir el trabajo colaborativo; nos referimos a los trabajadores sociales, a los psicólogos, a los pedagogos, a los sociólogos, a los psico-pedagogos, a los trabajadores familiares, etc. Y ello implica conocer sus características profesionales, su metodología de intervención, sus ámbitos de actuación, etc.

En segundo lugar la formación del Educador Social debe ser capaz de integrar todos aquellos contenidos de carácter histórico, sociológico, psicológico, antropológico o económico que les posi-

biliten un conocimiento sobre la realidad social y que les proporcionen las perspectivas metodológicas necesarias para poder comprender la dinámica y el tejido social sobre el cual se puede y se debe intervenir.

Y en tercer lugar la formación del Educador Social debe proporcionar elementos para poder trabajar en equipo, tanto desde la perspectiva profesional, como interdisciplinar. Y ello es, en nuestra opinión, un objetivo irrenunciable aunque difícil y complejo, ya que, aunque se hable mucho del trabajo en equipo e interdisciplinar, la práctica del mismo no es, en la mayoría de los casos, una utopía fácilmente alcanzable.

Así pues, y desde nuestra perspectiva, la formación del Educador Social según estos ejes supondrá una respuesta a las necesidades y demandas que la realidad social y la praxis profesional exigen, no sólo a esta figura educativa, sino también a los distintos profesionales. Esto debe implicar, pues, que esta cuestión deba trabajarse de una forma clara y manifiesta a lo largo de toda la diplomatura, tanto en su vertiente teórica, como en su vertiente práctica y profesional.

7. EL EDUCADOR SOCIAL Y LOS CONTEXTOS INSTITUCIONALES DE INTERVENCIÓN

Para que la formación del Educador Social sea eficaz y positiva, además de los otros supuestos analizados, resulta necesario que exista un conocimiento profundo de los diferentes contextos institucionales en los que debe intervenir el Educador Social. Se trata, pues, en este sentido, de conocer las características de los espacios en los cuales puede llevar a cabo su actuación socio-educativa. Y este conocimiento, tanto en su dimensión teórica como práctica, debe integrar los diferentes elementos que definen estos espacios y contextos institucionales; en este sentido hay que reconocer los aspectos legales, los aspectos organizativos, los aspectos de gestión, los aspectos de estructuración y jerarquización interna, los aspectos de dinamización interna y externa de las organizaciones educativas, etc.

En este contexto resulta evidente que la delimitación de los contextos institucionales de intervención del Educador Social es fundamental para vertebrar la actuación del educador. Efectivamente, la función del profesional de la Educación Social no puede plantearse en una dimensión individual, sino que debe integrarse y contextualizarse dentro de los diferentes espacios e instituciones de intervención socio-educativa.

Así, en este sentido, la delimitación de los diferentes espacios y contextos de intervención del Educador Social debe realizarse a partir, por una parte, de la materia de organización y gestión de centros educativos, y, por otra parte, de las materias profesionales, tales como, programas de Animación Socio-cultural, programas educativos para la tercera edad, Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, Programas de educación ambiental, educación permanente o programas de inserción socio-laboral.

En esta perspectiva los contextos de intervención socio-educativa del Educador Social podrían ser, en principio, los siguientes: los servicios sociales comunitarios y especializados, los centros culturales, los museos o las bibliotecas, los centros juveniles, los clubs de ocio o los campamentos o las colonias de verano, los centros de la tercera edad, los centros de Educación de Adultos o de formación ocupacional, los centros de educación ambiental, las granjas-escuelas, etc. Se trata, pues, de una pluralidad de centros, de espacios y de contextos de intervención de la Educación Social.

Esta pluralidad de centros y de contextos debe implicar su conocimiento teórico y práctico por parte de los futuros profesionales de la Educación Social durante su proceso formativo, no sólo a través de las materias y de los créditos teórico-prácticos anteriormente planteados, sino también del *practicum* de la Educación Social y de los seminarios que de forma específica se realicen y se impartan durante los diversos cursos de la diplomatura.

Así pues, el conocimiento de los contextos de intervención del Educador Social debe significar una formación global y completa de este profesional para poder posibilitar que la inserción dentro del mercado de trabajo tenga en cuenta este factor.

8. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIAL DESDE EL *PRACTICUM*

El *practicum* de Educación Social, tal como he planteado anteriormente, resulta un elemento fundamental en la formación del Educador Social ; hay que tener en cuenta que el *practicum* es, de hecho, un puente entre la teoría y la práctica, y supone la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos, metodológicos, profesionales, didácticos, organizativos, prácticos, etc. que se han adquirido durante la diplomatura. Si históricamente el *practicum* ha sido la forma de iniciarse profesionalmente, que han tenido las diversas figuras de la Educación Social, con la diplomatura el *practicum* supone el último eslabón para poder llevar a cabo una formación completa.

Hay que tener en cuenta, en este contexto, que el *practicum* es un conjunto integrado de actividades que se llevan a cabo en centros, instituciones, servicios o programas; se trata, pues, de un proceso global y coherente de intervención. Si las prácticas de las asignaturas eran parciales, en el *practicum* todo lo adquirido debe ponerse de manifiesto.

¿Para qué sirve el *practicum* de la Educación Social ? Aunque no pretendo plantear de una forma exhaustiva la utilidad que puede y debe tener el *practicum* de la Educación Social, considero necesario planter aquellos usos que pueden ser más interesantes y significativos:

a) Conocer la realidad social, cultural, educativa, personal o grupal sobre la que se quiere intervenir.

b) Contactar con la realidad socio-laboral, contrastando los conocimientos adquiridos en la Universidad con la realidad social.

c) Comprender los diversos elementos que definen y delimitan la actividad profesional tanto desde el punto de vista institucional, organizativo y funcional, como desde la perspectiva de la deontología y ética profesional.

d) Reflexionar desde la praxis sobre las funciones y la identidad profesional del trabajo y de la titulación elegido.

e) Aprender, desde la perspectiva de la praxis, a aplicar el modelo de acción y de intervención socio-educativa en el ámbito de objetivos, estrategias, actividades, recursos, sistemas de evaluación, etc.

f) Aplicar la metodología del trabajo interdisciplinar y del trabajo en equipo.

g) Conocer las características organizativas del centro, institución o programa desde el que se lleva a cabo el *practicum*.

h) Reflexionar críticamente sobre el trabajo que lleva a cabo el Educador Social desde la perspectiva de su eficacia y de la transformación del medio sobre el cual se interviene.

Hay que tener en cuenta que el *practicum*, que debe tener una aplicación progresiva, debe suponer una forma de poder revisar de una forma crítica todo lo que se ha aprendido durante la diplomatura.

En cualquier caso el *practicum* de la Educación Social debe suponer la síntesis de aplicación de todos los conocimientos adquiridos durante la diplomatura de la Educación Social.

Por tanto, de todo lo que he ido planteando a lo largo de esta exposición, podemos señalar que la formación del Educador Social –a partir de su institucionalización universitaria– debe implicar la construcción de un nuevo profesional de la educación que sepa conocer la realidad, que sepa interpretarla, que sepa comprenderla, que sea capaz de analizarla críticamente, que sepa intervenir sobre la misma, que sepa evaluar los efectos de su acción socio-educativa, que sepa trabajar en equipo, que sea capaz de aplicar una metodología activa, participativa y eficaz, que sepa reflexionar sobre sus propias acciones, que sepa trabajar en equipo y dentro de un contexto institucional, que sepa analizar críticamente su propio modelo de intervención... Y todo ello debe hacerlo a partir de la teoría para poder llevar a cabo una aplicación útil y eficaz en la propia realidad, desde la propia praxis.

Se trata de un camino diferente al que ha tenido el educador, en sus diferentes manifestaciones y especialidades, a lo largo de su propia historia; se trata de un camino que debe intentar unir teoría y praxis, intentando desterrar tanto el modelo “práctico” de formación, como el modelo “academicista”.

El poder conseguir este objetivo es el reto al que todos –universidades, profesionales de la Educación Social, administraciones, estudiantes y profesores– debemos contribuir en la medida de nuestras propias posibilidades. El Congreso, este I Congreso Estatal del Educador Social, puede ser un paso importante para poder conseguir el objetivo de este “nuevo” y, también, “viejo” Educador Social.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAN, F.J. Y MAZO, J.L. (1989). *El Educador en Medio Abierto*. Zelan, Bilbao.
- “Los Educadores Especializados ante el Acta Única Europea”. En *Actas del IX Coloquio Internacional* (1988). AIEJI, Barcelona.
- CAMINO, J.L. coord. (1992). *L'Educador de Centres de Menors*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya, Barcelona, Espanya.
- CASAS ROM, M.P. (1991). *L'Educador Social. Problemática i Formació*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- CENTRE DE FORMACIÓ D'EDUCADORS ESPECIALITZATS (1977). *Els Educadors dins els Col·lectius Infantils*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- CENTRE DE FORMACIÓ D'EDUCADORS ESPECIALITZATS (1981). *Escola d'Educadors Especialitzats*. CFEEB, Barcelona.
- CENTRE DE FORMACIÓ D'EDUCADORS ESPECIALITZATS (1976). *Figura y Formación del Educador Especializado*. CFEEB, Barcelona.
- CENTRE DE FORMACIÓ D'EDUCADORS ESPECIALITZATS (1976). *Las Intervenciones del Educador en la Vida Cotidiana*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- COLOM, A.J. (1991). “El Educador de Calle”. En A.J. Colom y col. *Modelos de Intervención socioeducativa*. Narcea, Madrid.
- DÍAZ ARNAL, I. (1957). “La Formación de Educadores de Niños Inadaptados en Francia”. *Revista de Educación*. Núm. 71, Pág.72-76.
- DÍAZ ARNAL, I. (1958). “Criterios Respecto a la Formación del Educador Especializado”. *Revista de Educación*. Núm. 81.
- DÍAZ ARNAL, I. (1958). “El Educador Especializado. Su Formación Deontológica y Moral”. *Revista de Educación*. Núm. 76.
- DÍAZ ARNAL, I. (1959). “Conferencia Internacional de Expertos sobre Selección del Educador Especial”. *Revista de Educación*. Núm. 99, pág. 11-16.
- DÍAZ ARNAL, I. (1959). “IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados”. *Revista de Educación*. Núm. 89.
- FRANCH, J. Y MARTINELL, A. (1994). *Animar un Proyecto de Educación Social. La Intervención de el Tiempo Libre*. Paidós/Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, España.

- GUERAU DE ARELLANO, F. Y TRESCENTS, A. (1987). *El Educador de Calle*. Roselló Impressions, Barcelona.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1989). "Buscando la Identidad del Educador Especializado". *Menores*, núm. 13, pág. 65-73.
- LADSOUS, J. (1977). *L'Éducateur dans l'Éducation Spécialisée. Fonction et Formation*. ESF, París, Francia
- MARTÍNEZ ITURMENDI, J.C. (1991). "La Formación del Educador Social: La Perspectiva de la diplomatura". En VV.AA., *El Educador Social. Presente y Futuro*. Editorial Muga, Bilbao.
- MONTAGUT ANTOLÍ, M. (1991). *L'Escola d'Educadors Especialitzats "Flor de Maig"* (81-91). Patronat Flor de Maig, Diputació de Barcelona, Cerdanyola, Espanya.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1989). "El Educador Especializado como Antecedente Histórico del Educador Social". *Menores*, núm. 13.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1990). *Modelos de Educación Social en la Época Contemporánea*. PPU, Barcelona.
- PIQUER Y JOVER, J.J. (1954). "Antecedentes para el Estudio del Personal Educador". *Pro-Infancia y Juventud*, núm. 34.
- PIQUER Y JOVER, J.J. (1972). "La Formación de los Educadores de Niños Privados de Hogar. Bases para el Establecimiento de una Nueva Profesión Social". *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 29, pág. 23-54.
- RIMBAU ANDREU, C. (1990). *Els Delegats d'Assistència al Menor, un Projecte d'Intervenció Social amb Perspectiva*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- ROSA, B. (1986). "Educación Social y Profesionalización Pedagógica". *Educar*, núm. 9, pág. 9-10.
- SÁEZ, J. coord. (1993). *El Educador Social*. Universidad de Murcia, Murcia.
- TRILLA, J. (1986). *La Educación Informal*. PPU, Barcelona.
- TRILLA, J. (1993). *Otras Educaciones. Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa*. Anthropos, Barcelona.