

Mesa redonda EJE II: TIEMPOS DE CAMBIOS PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

*Joan Maria Senent Sánchez
Profesor Titular de la Universidad de Valencia.
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación*

RESUMEN

El presente texto analiza de entrada la configuración de la Educación Social desde los diversos planteamientos de la intervención socioeducativa, incidiendo brevemente en su historia y evolución. A partir de aquí se explican los diversos itinerarios formativos que han desarrollado en Europa y que han configurado cuatro grandes paradigmas en cuanto a la similitud de sus características.

A partir de ahí se analizan los cambios que la creación del Espacio europeo de Educación Superior va a generar en la Educación Social y que ya han sido anunciados en el Borrador del Decreto de Ordenación de las enseñanzas universitarias publicados recientemente por el MEC. Junto a estos cambios estructurales, el texto presenta también los cambios metodológicos iniciados en las universidades españolas y las consecuencias y retos que estos plantean.

1. La configuración de la Educación Social desde la intervención en lo Social

El actual concepto de Educación Social en el contexto español recoge muchas de las características comunes europeas y asimismo muchas de las peculiaridades que a lo largo de los últimos cien años han diferenciado la situación española de la europea y han contribuido a establecer una visión de la disciplina y especialmente de sus ámbitos de actuación, bastante singular y con matices claramente diferenciados de lo que se admite como componente de la educación social en otros países europeos.

Partiendo de la división tradicional de la intervención socialⁱ que se realiza en el mundo francófono, - sin duda, como veremos más adelante, el mundo del que provienen buena parte de las raíces de nuestra actual educación social-, suelen admitirse cuatro grandes pilares que delimitan el carácter de la intervención social en función del tipo de acciones de ella se derivan. Siguiendo las líneas de Ion y Tricartⁱⁱ, estos cuatro pilares se definen de la siguiente manera:

- 1) El Area Socioasistencial: Integra todo tipo de intervenciones sociales de carácter inmediato y en muchos casos urgente. Se trata de situaciones que reclaman una solución rápida por afectar normalmente a los ámbitos esenciales de la vida tales como alimentación, salud, vivienda, situación administrativa, libertad física, etc. Los beneficiarios de las acciones que se integran en esta área pueden ser personas o grupos, aun cuando la mayoría de las intervenciones suelen afectar a individuos, familias o clanes con una importante relación social de parentesco.
- 2) El Area Socioeducativa: Se caracteriza por integrar las intervenciones que se realizan a través de un proceso y que en consecuencia no plantean soluciones inmediatas sino que persiguen la modificación de actitudes y conductas, así como la generación de nuevos valores. La mayoría de las intervenciones tienen carácter grupal, pero también en muchos casos la acción se realiza con una sola persona, aun cuando incluso en estas ocasiones la integración social y la mejora de la calidad de vida siguen siendo los grandes objetivos.
- 3) El Area Sociocultural: Esta recoge todas las intervenciones tendentes a la difusión de la cultura en todos sus ámbitos, así como a la gestión de la misma y al desarrollo de la promoción cultural desde los colectivos y grupos sociales. Como en el caso anterior, el resultado de la intervención sociocultural es siempre a bastante largo plazo y suele evaluarse especialmente en los colectivos y poblaciones que han sido los receptores de esa intervención.
- 4) El Area Socioeconómica es en realidad un ámbito de la intervención social generado a partir de la crisis energética de los setenta y de los problemas de empleo que de ella se derivaron. Esta área intenta proporcionar herramientas a las personas y grupos para la promoción del autoempleo, el cooperativismo así como los recursos que faciliten la inserción sociolaboral, especialmente de los colectivos más desfavorecidos en ese aspecto: discapacitados, mujeres, jóvenes, mayores de 50 años, etc. . En ocasiones las iniciativas en esta área se producen con usuarios que necesitan una especial atención para favorecer su autonomía e integración social (discapacitados) y las intervenciones resultantes estarían a caballo entre la segunda y esta cuarta área.

Si bien el campo de intervención de la Educación social no se define fácilmente y además en la actualidad sigue claramente un movimiento expansivo, podemos aceptar que durante los últimos quince–veinte años se han considerado las áreas socioeducativas y socioculturales como las que marcaban los territorios tradicionales de intervención de los educadores sociales. Como señalaba en el párrafo anterior, cada vez es más frecuente la aparición de nuevos ámbitos de intervención de los educadores sociales que difícilmente se definen en una de las áreas, sino que se sitúan entre varias de ellas y

obligan a una intervención colegiada entre profesionales de lo social que comparten ámbitos o en todo caso un mismo equipo de intervención.

En el fondo está visión de la intervención y de los límites del campo de acción del educador, provienen, como veremos más adelante, del primer modelo educativo, desarrollado en los países francófonos y heredado en buena parte por los países del sur de Europa. El centro y norte del continente con modelos mucho más globales y polivalentes establecerían algunos matices respecto a los ámbitos de actuación francófonos.

Básicamente estas diferencias estribarían en que los modelos de intervención de carácter más asistenciales que fueron los primeros en aparecer a lo largo de la historia continúan siendo desempeñados por los mismos profesionales que desarrollan también modelos más educativos y socioculturales, no habiéndose producido la diferenciación del modelo francés, y en consecuencia teniendo menos tipología de profesionales de la intervención social y al mismo tiempo siendo su intervención de carácter más polivalente.

Por otras razones, los modelos polivalentes también se han desarrollado en los países del sur de Europa, al menos en su etapa inicial, debido a la carencia de servicios sociales que difícilmente podían soportar la presencia de profesionales muy especializados, cuando no existía especialización en los mismos servicios en los que estos trabajaban.

2. La Extensión de la Educación Social en la Unión Europea

Los educadores sociales surgen en la Unión Europea como consecuencia de necesidades experimentadas por los estados socialmente más avanzados, normalmente después de períodos marcados por las guerras, el hambre y la marginación. Su acción constituye un paso adelante sobre la línea asistencialista y caritativa propia de los siglos anteriores, así como la aceptación implícita de las posibilidades educativas existentes desde la educación no formal.

A lo largo del siglo XX y con itinerarios claramente diferenciados encontramos diferentes tipos de educadores sociales en función de diferentes líneas de concepción de la propia educación social. En cualquier caso habría que advertir de entrada que el término “educación social” es relativamente novedoso y su uso se ha impuesto (y no en todos los países) en los últimos quince años. Efectivamente la concepción española de la educación social asume dos itinerarios que hasta hace poco aparecían diferenciados: los educadores especializados y los animadores socioculturales, a los que el propio decreto de creación de la diplomatura añade los educadores de adultos.

A esos dos clásicos itinerarios se les han sumado otros campos profesionales emergentes en la actualidad y posiblemente por ello “tierra de nadie” o “tierra de todo el mundo”. Campos como la educación ambiental, la inserción sociolaboral, la gestión cultura, la mediación socioeducativa o la intervención social en medio escolar, eran casi desconocidos hace quince-veinte años, en cuanto campos profesionales, y hoy los solemos considerar como terreno de intervención de los propios educadores/as.

Por esto cuando se pretende analizar en el entorno europeo cuáles son las tendencias formativas de los educadores/as sociales no vemos obligados inicialmente a establecer qué consideramos nosotros como educadores. Y esta respuesta que se presta a bastante discusión si nos ceñimos al panorama español, es tremendamente compleja si nos referimos a la variedad y multiplicidad de itinerarios y tendencias que se dan en el viejo continente.

Itinerarios, porque la evolución de los educadores/as sociales ha sido diferente como diferentes han sido también los motivos de su aparición y los entornos sociopolíticos que los hicieron posible y que los acompañaron, y tendencias porque las necesidades que motivaron su aparición perfilaron al mismo tiempo figuras profesionales que respondían a objetivos diferentes y desarrollaron modos de intervención también diferenciados.

En la Unión Europea, existen hoy tipos formativos diferentes que en algunos casos reúnen características relativamente semejantes. Se nos hace difícil utilizar la palabra “modelos” porque no representa exactamente la realidad de la que estamos hablando, pero es posiblemente la más cercana para remarcar la similitud de las formaciones establecidas en cada tipo.ⁱⁱⁱ

El más antiguo de ellos es el modelo “francófono” en cuanto se extiende mayoritariamente por los países de habla francesa: Francia, Bélgica francófona (Valonia), Luxemburgo y Suiza francófona. Los educadores sociales aparecen inicialmente en Francia a principios de siglos, de manera especial después de la primera guerra mundial, que provocó un número importante de discapacitados físicos y forzó el planteamiento del qué hacer con los inválidos más allá de la intervención asistencialista que el estado u otras instituciones aseguraban. Fue a partir de aquí cuando surgieron los educadores especializados en intervención ante públicos diferentes (minusvalía física, minusvalía psíquica, y posteriormente marginación social). La marginación como campo de intervención de los educadores sociales surge posteriormente, en el caso francófono como respuesta a las bolsas de inmigrantes creadas a partir de los grandes desplazamientos de población que tuvieron lugar desde la segunda mitad de los cincuenta y especialmente en los años sesenta y primeros setenta.

Al campo de los educadores especializados que como indico constituye el más antiguo, hay que añadir la animación sociocultural que en el caso francés hereda la tradición de la educación popular que proviene de la propia revolución francesa y

cristaliza como campo profesional propio , especialmente a partir de los años cuarenta o con posterioridad a la segunda guerra mundial.

Las dos figuras profesionales, educadores y animadores, dan forma a un modelo dual basado en esos dos pilares que a su vez tienen concreciones diferenciados, pues existen diversos tipos de educadores y también diferentes tipos de animadores. En cualquier caso si analizamos el planteamiento formativo de ambos profesionales, que nosotros denominaríamos simplemente como educadores sociales, observamos los siguientes rasgos característicos:

- La mayoría de las formaciones se realizan fuera del ámbito universitario, si bien en los últimos quince años, algunas de ellas de corta duración (normalmente dos años) han aparecido en el entorno universitario.
- Las instituciones que las desarrollan dependen de asociaciones pedagógicas o sociales , mutualidades laborales, la iglesia y en menor medida instituciones públicas (ayuntamiento, diputaciones, consejos regionales, cámaras, etc)
- Su duración tiene como media los tres años, aun cuando existen algunas de 4 años (DEFA) y otras se plantean a nivel de postgrados (Diploma Superior en Trabajo Social) dando cabida a profesionales ya titulados que completan su especialización y se dirigen a los niveles superiores de planificación y diseño de las intervenciones educativas de los educadores/as.
- Las formaciones son muy especializadas, de manera que forman no un educador o animador en general sino con un perfil concreto que responde a la intervención que se espera que realice ese futuro profesional.
- Las formaciones están centradas en la práctica profesional, lo que conlleva dos cuestiones: la orientación práctica de los módulos del curriculum y la existencia de importantes períodos de prácticas dentro de los diferentes cursos de la titulación.
- Tenemos en definitiva un modelo formativo muy centrado en la profesión que suele establecer como requisitos de entrada, algunos niveles de experiencia a nivel de voluntariado u otros niveles profesionales además de los requisitos académicos.

Junto al modelo francófono existe otro modelo centro-europeo que partiría de la concepción alemana del educador social. En Alemania la educación social llamada habitualmente Pedagogía Social ha sido una formación ligada estrechamente a la Universidad y por tanto a estudios con un nivel de abstracción y de teorización alto.

Esta figura profesional está unida a la del Educador que con una mayor cercanía al mundo de la intervención profesional se forma en Escuelas de Educadores ligadas indirectamente con la Universidad. Ambos itinerarios formativos no son simétricos, pues en el primer caso se trata de un itinerario que normalmente viene precedido del estudio en el Gymnasium y el posterior examen del Abitur como acceso general a la Universidad, mientras que en el segundo caso, proceden generalmente de la Realschule o Hauptshule y han seguido por alguna de las vías de Formación Profesional, a menudo en el sistema Dual, antes de acceder a la Escuela de Educadores, considerada como una Escuela Superior.

El planteamiento alemán es pues de dos figuras, pero a diferencia de lo que ocurría en el caso francés, ambas trabajan desde una perspectiva más global y polivalente siendo la diferencia entre ambas, su nivel de implicación en la intervención profesional y no el ámbito de intervención que diferenciaba las dos líneas del modelo francófono.

El modelo alemán, quizás debieramos denominarlo de influencia germánica, se acerca a la situación de los educadores/as sociales en Holanda, donde la formación la encontramos centrada en la formación Profesional superior (M.A.V.O.), o a la de Austria donde suelen formarse en las Padagogische Akademien, o la danesa, donde los educadores salen de los Staaseminarium muy cercanos al ámbito de la Formación reglada y tienen una incidencia profesional importante en el campo de la educación infantil. También podríamos integrar en este itinerario los planteamientos formativos de algunos de los países del este de la U:E, como Polonia, Eslovaquia o la República checa, que reciben claramente la influencia germánica.

En cualquiera de los casos anteriores, estamos encontrando un modelo más próximo al ámbito pedagógico que al ámbito de los servicios sociales, compartiendo espacios formativos con los maestros, profesores y educadores y cuyo resultado es un profesional con un perfil de intervención más educativo que social y relativamente lejano de las figuras habituales del Trabajador o Asistente social.

Junto a los dos modelos antes indicados, podemos señalar una tercera línea formativa que coincide con los países anglófonos (Gran Bretaña, Irlanda) y con algunos de los países nórdicos que reciben la influencia inglesa. La fuerte tradición del voluntariado que encontramos en Gran Bretaña y en Estados Unidos marca fuertemente la intervención de los educadores sociales, desde el punto de vista de que muchas de las funciones que en los anteriores modelos vienen desempeñadas por los educadores, están realizadas por los voluntarios. Esa distinción fuerza en cierta manera que la intervención social desde el punto de vista profesional (Social worker, Social and Community Worker, Care worker) se realice desde una perspectiva global por lo que tanto la asistencia social, como la educación especializada o la animación se centrarían en un mismo profesional.

Esta definición del modelo se matiza en los diferentes países donde en algunos casos existen otras figuras cercanas al ámbito de la educación social y al de la educación formal. Esto sucede especialmente en los países nórdicos (Suecia, Noruega) con la existencia de especialistas en animación escolar, que centran su tareas en los espacios recreativos de la Escuela y en la animación de ciertas tareas escolares no regladas, en ese caso, ese profesional que por su cercanía al campo de la animación podemos considerarlo como un educador social interviniendo en el ámbito reglado, se forma en las Hogskolan que al mismo tiempo forman a los profesores de la educación primaria y secundaria.

El modelo anglófono en el ámbito americano tiene matices mucho más extensos y se aleja de la existencia de un solo profesional, si bien comparte con la realidad británica, un cierto prisma global de abordar la realidad educativa social, al tiempo que incrementa incluso la presencia de voluntarios.

En el panorama europeo podemos destacar finalmente un cuarto itinerario formativo que desde realidades diferentes presenta algunas características comunes. Me estoy refiriendo a lo que podríamos denominar modelo meridional o mediterráneo, que correspondería geográficamente a los países del sur del continente: Portugal, España, Italia y Grecia.

Una primera característica común a todos ellos es que la formación de educadores es una cuestión reciente, digamos de los últimos veinte años, bastante menos en alguno de los países. Especialmente reciente si nos referimos a su adscripción a la educación superior en la que acaba de entrar en varios de esos países.

Por otra parte hay que señalar que todos ellos muestran la característica de unos servicios sociales con un nivel de desarrollo inferior al del centro y norte de Europa, por lo que difícilmente nos podríamos encontrar con un nivel de especialización que estaría bastante alejado de la realidad.

Además en todos ellos, el Estado es el principal patrón de los educadores, por lo que la inversión pública en servicios sociales ha marcado la pauta para el desarrollo formativo de los educadores. Como consecuencia, la figura profesional resultante es un tipo polivalente que sepa adaptarse a las diferentes situaciones y que a partir de una formación inicial vaya especializándose al tiempo que va trabajando,

Esa figura aparece enmarcada en la Educación Superior, habitualmente universitaria, y en la Formación Profesional tanto media como superior que en los últimos años ha desarrollado itinerarios formativos coincidentes con este planteamiento, aun cuando su nivel de implicación y responsabilidad profesional sea bastante menor que las figuras procedentes de la Educación Superior.

Quizás por tener una escasa tradición, las formaciones meridionales suelen presentar currícula con importantes cargas teóricas y practicum poco desarrollado, por

comparación a los encontrados en el modelo francófono y germánico, pero al mismo tiempo con un nivel de flexibilidad y cambio mayor, al ser modelos poco definidos en relación a su corta historia y a la implantación aún escasa de la profesión.

3. La Educación Social ante la nueva perspectiva del Espacio Europeo de Educación superior.

Desde 1998, con la Declaración de la Sorbona^{iv} en Europa se ha iniciado un proceso para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. Los Ministerios de cada país miembro de la Unión han refrendado, con la firma de la Declaración de Bolonia (1999)^v, la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del 2010. Este objetivo está propiciando diversos foros de debate en todos los países miembros, para la evaluación de programas académicos convergentes que aseguren una calidad docente, adoptando el sistema de transferencia de créditos que permitirá un reconocimiento académico inmediato de títulos, una movilidad entre países y un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, en acuerdo de la Asamblea General celebrada el 8 de julio de 2002^{vi} apoya los principios enunciados en la Declaración de Bolonia y la configuración de un espacio europeo de la educación superior; un espacio basado en la tradición europea de la educación como servicio público, abierta por tanto a toda la ciudadanía, que tiene por objetivo la formación permanente tanto para el desarrollo personal como para el de la sociedad en su conjunto. Asimismo, la CRUE apoya la concepción de un espacio europeo de la educación superior que respete y valore una de sus principales características: la diversidad de instituciones y sistemas educativos en un entorno plurilingüístico y plurinacional. De igual modo la CRUE ha apoyado, en su reunión del 18 de julio de 2007^{vii}, las líneas generales del Borrador de R.D. sobre Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado por el MEC el pasado 26 de junio.^{viii}

Durante los últimos cinco años se han sucedido diversas iniciativas para adaptar los actuales planes de estudio de la universidad española al EEES. Sin duda el más importante por su amplitud, duración y personas implicadas fue el proceso encabezado por la ANECA que culminó con la redacción de los Libros Blancos de las diferentes titulaciones, entre ellas el correspondiente al título de Educación Social.^{ix} El cambio de gobierno del 2004, dejó este trabajo aparcado y su utilización hasta el momento ha sido escasa aunque parece aceptarse por todas las partes como un referente importante en el proceso de definición de los nuevos planes.

La conferencia de decanos de Magisterio y Educación, tomó en los dos últimos años y basándose en los trabajos del Libro Blanco, reformuló una propuesta de estructura básica del título de Educación Social que fue trabajada en varios seminarios y

se cerró en Palma de Mallorca el pasado año, mediante la publicación de la correspondiente ficha técnica.^x

El pasado mes de junio, el MEC ha publicado el borrador del decreto que establece la ordenación del sistema universitario español. En función de ese decreto (cfr. Nota final 7), el grado de Educación Social tendrá 240 ECTS (4 años) y deberá desarrollar:

- Formación básica: 60 ECTS, de los que 36 corresponderán a materias de la Rama de Conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas), y el resto a materias de otras ramas.
- Materias obligatorias u optativas establecidas por la universidad: entre 100-150 ECTS.
- Prácticas externas: máximo 60 ECTS. a desarrollar en los dos últimos años.
- Trabajo de fin de grado: entre 6 y 30 ECTS. Evaluado después de superar el resto de materias y prácticas.

Parece ser que la intención del MEC es no concretar más este esquema, lo que deja una amplia libertad a las universidades y al mismo tiempo exige una coordinación importante entre ellas y las asociaciones profesionales, para que el esquema general del futuro grado sea semejante y en consecuencia las competencias que desarrolle también lo sean, lo que garantizaría una formación semejante e idónea que permitiera la movilidad de estudiantes y de profesionales.

El grado en Educación social permitirá el acceso al nivel de Master, que podrán tener entre 60 y 120 ECTS. Este nivel que se plantea como especialización profesional y al mismo tiempo como iniciación a la investigación, no estará necesariamente vinculado a un grado, sino que un master podrá aceptar a estudiantes de diversos grados, y la oferta actual de Masters Oficiales en las universidades que ya han iniciado su desarrollo, así lo están planteando. Al master se puede acceder desde las actuales Diplomaturas de 180 cr. con un itinerario que será diferente en el futuro, respecto a los que accedan con el grado de 240 ECTS.

El borrador del decreto publicado no establece evidentemente nada respecto a la homologación como grados de las actuales Diplomaturas, ni al acceso a los grados de los habilitados por los Colegios Profesionales, pues el desarrollo normativo se presenta a un nivel muy general, pero el momento parece adecuado para al mismo tiempo que se desarrollan los diseños de grado y los masters a los que diera acceso, plantear estas cuestiones al conjunto de universidades que desarrollen el grado en Educación Social y sin duda la fuerza será mayor si el planteamiento se realiza de forma conjunta.

4. Las implicaciones de la Convergencia Europea en la metodología de trabajo en la Universidad

La reforma iniciada en Bolonia ha propiciado también un planteamiento de cambio en la forma de trabajar en la Universidad. Diversas iniciativas de innovación metodológica comienzan en las universidades. En Valencia, dentro de la titulación de Educación social estamos desarrollando una experimentación cuyos grandes objetivos son:

- Desarrollar enfoques interdisciplinares sobre las diferentes materias de educación social, facilitando la realización de trabajos conjuntos por los estudiantes y el desarrollo conjunto por varios profesores de materias.
- Potenciar la relación entre la educación social y el contexto de intervención, haciendo posible un feed-back entre ambos bien por la vía de visitas a entidades externas, como la acogida a profesores y educadores sociales que trabajen sobre el terreno.
- Priorizar los canales de comunicación entre los estudiantes y el profesorado, especialmente a partir de la utilización de las NTIC y su aplicación a nuestro proyecto.
- Orientación al profesorado en la utilización del ordenador como instrumento de educación a distancia.
- Ampliar la oferta de prácticas externas y estrechar los procesos de seguimiento por parte de la universidad y los niveles de trabajo y comunicación con los profesionales de los centros.

A nivel metodológico en las asignaturas, se van a desarrollar mediante Guías de trabajo que suelen constar de las siguientes partes:

1. Identificación de la asignatura y profesorado
2. Introducción de la materia en el contexto del plan de estudios.
3. Conocimientos previos requeridos para su desarrollo.
4. Objetivos generales
5. Objetivos conceptuales: Conceptos básicos que el desarrollo de esta materia exige dominar.
6. Objetivos procedimentales: Destrezas y Competencias profesionales que el estudiante ha de adquirir.
7. Objetivos actitudinales: Valores, actitudes y habilidades sociales que desde la asignatura han de ser fomentados.
8. Programa de Contenidos.
9. Volumen de trabajo que genera la asignatura.
10. Planificación temporal del trabajo de la asignatura.
11. Metodología prevista.
12. Sistema de evaluación del aprendizaje.
13. Bibliografía de referencia (fuentes escritas y electrónicas)

El sistema busca sin duda potenciar la vertiente profesional e investigadora de la formación, por lo que la autonomía del estudiante, su visión interdisciplinar de la intervención socioeducativa y el contacto con los profesionales y los ámbitos de intervención de los mismos, son claves en la formación de los alumnos.

Junto a esto, la reforma se plantea como objetivo prioritario la movilidad de estudiantes y profesores. En el contexto de las universidades españolas, esta movilidad se deberá planteará a cuatro niveles:

- a) A nivel español a través del programa SICUE entre las universidades españolas. Esta movilidad será tanto más interesante en la medida en que las universidades mantengan a nivel de grado o de master, aspectos específicos y diferenciadores que las conviertan en un foco de tracción formativa.
- b) A nivel europeo, a través del programa Sócrates y sus diversos subprogramas, especialmente Erasmus. En este momento, esta movilidad canaliza casi la mitad de sus efectivos hacia Italia y en menor grado Portugal, quedando a una cierta distancia los otros destinos europeos. Sin duda, a parte de la similitud de nuestras formaciones, la cuestión lingüística es determinante en esta selección, por lo que será necesario reforzar el aprendizaje de idiomas, dentro o fuera de los grados, para hacer realmente efectiva una movilidad europea, especialmente hacia los países francófonos y los de influencia germánica, cuya importancia en el desarrollo de la educación social europea no se corresponde con el escaso flujo de estudiantes hacia ellos, como consecuencia del desconocimiento lingüístico.
- c) El tercer nivel de movilidad es sin duda América Latina. Los contextos formativos en ese continente son muy desiguales y si bien en Uruguay, Chile, México o Brasil, podemos encontrar atractivos modelos de formación de educadores, en ocasiones con otras denominaciones, en el resto de los países la formación de educadores está poco desarrollada. Pese a ello, los contextos de intervención en el área de la cooperación al desarrollo y la larga tradición de educación popular y comunitaria de muchos de los países, así como sin duda la facilidad lingüística, dibujan un campo de movilidad cada vez más atractivo para los estudiantes.
- d) El cuarto nivel de movilidad debería desarrollarse a través del programa Leonardo y del programa de prácticas dentro del macroprograma "Life long Learning" e iría dirigido hacia los recién titulados, mediante el desarrollo de prácticas profesionales. En este momento, estos programas ya existen pero son muy escasos los titulados que los utilizan y también es muy escasa la oferta de prácticas hecha desde los países de la UE. En este sentido sería conveniente la implicación de la AIEJI y de la FESET para crear realmente una red de instituciones, asociaciones y empresas del mundo de la intervención socioeducativa donde los estudiantes puedan desarrollar esas prácticas profesionales y descubrir otras realidades de educación social europeas.

Nos adentramos pues en unos años de cambios en la estructura formativa de los profesionales de la educación social que marcarán en buena manera su status y sus niveles formativos e indirectamente afectarán también a los ámbitos de intervención del propio educador. Ello hace más necesario, si cabe, estrechar la cooperación entre la universidad y los profesionales para construir un nuevo marco formativo acorde a las nuevas necesidades de intervención y en consecuencia de capacitación formativa por parte de los educadores y educadoras sociales.

BIBLIOGRAFÍA

AIEJI : Educators in the Europe of 1992. Universitá de La Sapienza. Roma, 1991

ANDER-EGG, E: Metodología y práctica de la Animación sociocultural. Ed.Marsiega. Madrid,1981,

Aneca : Libro Blanco de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. Red Educación Madrid. (Cfr. www.aneca.es)

BESSNARD, Pierre: L'Animation Socioculturelle PUF. Paris,1980 CIDJ: "L'Animateur Socioculturel". Paris. Décembre,1988. Fiche d'information num. 493.

COLOM, A : Modelos de intervención socioeducativa. Narcea. Madrid., 1987

GROSJEAN-INGBERG: Animation-implication d'une politique d'animation socioculturelle. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1974

HENRY, A: "*El tiempo libre, un espacio social para la juventud*" en ANIMACIO. Revista d'Estudis i documentació. Conselleria de Cultura. Generalitat Valenciana. n.10. Valencia, Junio 1990.

ION,J - TRICART, JP : Les travailleurs sociaux. La Découverte. Paris, 1987

LÓPEZ MARTÍN, R : Fundamentos Políticos de la Educación Social . Síntesis. Madrid, 2000

LÓPEZ AROSTEGUI, R El perfil profesional del educador social en Euskadi..Dept. Cultura. Gobierno Vasco, 1995

M.A. "Des colos pourquoi ?" Revista Moniteurs-Animateurs n.183. Mayo-Junio 1978,

MONERA, M: "La Animación como un nuevo tipo de educación" en Quintana,J.M y otros: Fundamentos de Animación sociocultural.

POUJOL,G: Les professionnels de l'animation (1975) citado en ANIMACIO, Revista d'Estudis i Documentació. Num.10 Valencia. Juny,1990. pág.103. Edita l'Escola d'Animadors Juvenils i el Institut Valencià de la Joventut.

POUJOL,G: Profession : Animateur. Ed.Privat. Toulouse, 1989

QUINTANA,J. ANDER-EGG,E y otros: Fundamentos de la Animación Sociocultural.Ed. Narcea. Madrid, 1985.

RUIZ, R, SENENT, JM y otros(2003): Educación Social: viejos usos, nuevos retos. PUV. (Publicacions de la Universitat de València).

SANCHEZ SANCHEZ, A: La Animación sociocultural (Fundamentos de la intervención social) Editorial CCS. Madrid,1986.

SAYÉ,D: Profilaxi de la tuberculosi.Barcelona, 1924. Citado en Francesc Pedró "Pedagogía de la animación en centros de vacaciones en España a la luz de las expectativas europeas". Revista **ANIMACIO**. Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana. n.1, 1986,

SENENT, JM: La Formación de los Educadores Sociales en Europa. Universitat de Valencia. 1994

SENENT, JM: Pedagogía y Animación del Tiempo Libre. Edetania Ediciones. Godella, 1998

TIANA, A – SANZ. F: Génesis y Situación de la Educación Social en Europa.UNED. Madrid, 2003

UCAR,X: La animación sociocultural. Ed. CEAC. Barcelona, 1992

VATTIER,G : Introduction à l'éducation spécialisée. Privat. Toulouse., 1991

VEGA, L: Claves de la Educación social en perspectiva comparada. Hespérides. Salamanca, 2002

VENTOSA,V: Fuentes de la Animación Sociocultural Europea. Popular. Madrid. 1993

VICHE,M : Intervención sociocultural .Federación Valenciana de animación y cultura popular. Valencia,, 1989,

DOCUMENTACIÓN ELECTRÓNICA (Consultada entre abril y Julio de 2007)

Universia: <http://universidades.universia.es>

Conferencia de Rectores: <http://www.crue.org>

MEC-universidades: <http://www.mec.es/universidades/index.html>

ANECA: www.aneca.es

EDUSO: www.eduso.net



5 congreso
estatal
de las educadoras y
educadores sociales

Centro de Investigación y documentación Educativa: www.mec.es/cide

Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación: www.uned.es/decanoseduccion

Asociación Internacional de Educadores Sociales: www.aieji.net

Consejo de Universidades: <http://www.mecd.es/educa/ccuniv/>

NOTAS FINALES

ⁱ En los textos francófonos, encontraremos habitualmente la expresión “travail social” como concepto integrador de cualquier tipo de intervención en lo social. La confusión que supuso en el contexto español la adopción por parte de los antiguos asistentes sociales de la denominación “trabajador social” a partir de 1970 con la integración de sus estudios en la universidad, hace aconsejable utilizar la expresión “intervención social” para definir un concepto integrador de cualquier tipo de acción en el ámbito social.

ⁱⁱ ION,J - TRICART, JP (1987): Les travailleurs sociaux. La Découverte. Paris. p.23

ⁱⁱⁱ Cfr. Senent, JM (1994): La formación de los educadores sociales en Europa: modelos formativos francófonos y meridionales. Universitat de València. Pp. 19 y ss.

^{iv} <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/sorbona.htm>

^v http://magno.uab.es/fas/piune/normativa/declaracion_bolonia.pdf

^{vi} <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>

^{vii} [http://www.crue.org/pdf/Doc.%20CRUE%20enseñanzas%20universitarias\(30-07-07\).pdf](http://www.crue.org/pdf/Doc.%20CRUE%20enseñanzas%20universitarias(30-07-07).pdf)

^{viii} <http://www.crue.org/pdf/Ordenacion%20Ense.%20Universi..pdf>

^{ix} http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

^x [http://www.uned.es/decanoseducacion/titulaciones/pdf/FICHA_Tec_Edc_Social\(2\).pdf](http://www.uned.es/decanoseducacion/titulaciones/pdf/FICHA_Tec_Edc_Social(2).pdf)