

EL PERFIL FORMATIVO DE LOS EDUCADORES/AS SOCIALES EN LOS CENTROS DE MENORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Manuel Tarín Cayuela

371

1. Introducción.

La presente comunicación recoge algunos aspectos específicos de un trabajo de investigación más amplio sobre el perfil profesional de los educadores/as sociales en los centros de menores de la Comunidad valenciana, realizado por el propio autor en el año 2015.

Hoy por hoy ya nos es tanta novedad realizar estudios de forma específica desde la Educación social en este campo. Afortunadamente ya es posible incorporar la experiencia de otros estudios similares realizados en diferentes comunidades autónomas y que abordan el tema que nos ocupa. Destacando el de Laura Cruz en Galicia (2009) y el de Mayte Marzo en Barcelona y provincia (2009), específicamente sobre el perfil profesional del educador/a social en el sistema de protección de menores (concretamente en los centros residenciales de atención a menores). Estas investigaciones se sitúan ya en un contexto de progresivo reconocimiento profesional y abundante desarrollo académico de la Educación social en nuestro país. Con el resultado de una clara definición de competencias y funciones de esta profesión, producidas tanto desde el espacio profesional (ASEDES, 2007), como desde el ámbito universitario (ANECA, 2005). Otros trabajos de investigación anteriores seguramente contribuyeron a generar el espacio de estudio actual (Ruiz 2003). Creo importante mencionar entre otras muchas, las aportaciones de Rafael López-Aróstegui en Euskadi (1995), de Jordi Riera en Catalunya (1996) y la perspectiva comparada de Joan María Senent (1993), cuando ni tan siquiera se habían implantado en España los estudios universitarios de Educación social.

Esta aportación pretende incorporar algunos elementos que actualicen esta cuestión desde la propia percepción de los educadores/as que trabajan en los centros de menores de la Comunidad valenciana.

2. Metodología.

Para el estudio que nos ocupa se ha optado principalmente por la utilización del método comparativo. El estudio comparado creemos que ha permitido profundizar y conocer con detalle la realidad de los diferentes ámbitos de intervención profesional del educador/a social en el sector de menores. En la categoría de estudio “*centros de menores*” se han incluido tres unidades de comparación que se consideran las más representativas en este ámbito, entendiéndolas como espacio específico y con identidad propia en el desarrollo profesional de la Educación social: *centros residenciales de protección*, *centros de internamiento de medidas judiciales* y *centros de día*. El ámbito de menores es mucho más amplio que esta “categoría”, ya que quedan fuera de ella los educadores/as que trabajan en los servicios sociales municipales, en los equipos de intervención y atención familiar, en programas de inserción



sociolaboral, en diversos programas de prevención (absentismo escolar, drogas, etc.), y en equipos de medidas judiciales en medio abierto, entre otros. Pero se ha considerado que las unidades de comparación elegidas responden y pueden ser significativas de los principales espacios clásicos de intervención en el ámbito de menores, lo que se ha venido a denominar: *protección, reforma y prevención* (Blanco & Rodríguez, 2007). Además de ofrecer una elevadísima concentración demográfica de educadores/as que permitiese hacer posible el estudio.

Hemos completado nuestro estudio con un análisis estadístico multivariante¹, que nos ha permitido acercarnos a las relaciones e interacciones entre variables. La combinación de datos y análisis estadísticos en los estudios de educación comparada es una práctica cada vez más extendida en las ciencias educativas (Ferrer, 2002). Algunos autores cuestionan la prevalencia de un método sobre el otro, apostando por favorecer estrategias de investigación que permitan el paso del método comparado a los procedimientos estadísticos, contribuyendo a aumentar el valor metodológico de ambos.

El principal instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario autoadministrado (Beltrán, 2009). Debido al elevado número de participantes y su amplia distribución geográfica, hemos considerado oportuna la utilización de esta técnica. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses Febrero y Mayo de 2014. Se distribuyeron un total de 1000 cuestionarios, correspondientes al 76,33% del universo total de educadores/as en “centros de menores” en la Comunidad valenciana (1310 educadores/as²). Finalmente se recogieron 495 cuestionarios, correspondientes a un 37,78% del total de educadores/as.

Puede resultar más ilustrativo referirnos al número de centros que han participado en el estudio, diferenciando el tipo de recurso al que pertenecen.

Tabla 1. Número de centros y educadores/as participantes en el estudio.

	Centros participantes	Total de centros	Educadores participantes	Total de educadores
Residenciales protección	36	80	273	894
Medidas judiciales	9	9	150	319
Centros de Día	17	52*	72	97
TOTAL	62	138	495	1310

*Los centros de día autonómicos están contabilizados junto con los centros de acogida a los que están adscritos.

Fuente: elaboración propia

1 Se han utilizado diferentes técnicas estadísticas según el tipo de preguntas del cuestionario: *Análisis Factorial de Correlaciones, Análisis de Correspondencias Múltiples, Análisis de la Varianza, Modelo de Regresión Logística* (Romero&Zúñica, 2013).

2 Estos datos sobre el número de educadores/as suponen una aproximación, ya que la Generalitat valenciana no dispone actualmente de un listado de profesionales. Delega en un importante número de entidades privadas la contratación del personal, exigiéndoles unas ratios mínimas y un perfil formativo amplio, pero es competencia exclusiva de cada entidad la configuración de las plantillas. El dato responde a un cálculo realizado sobre las ratios mínimas exigidas a cada tipo de centro.



3. Resultados y conclusiones.

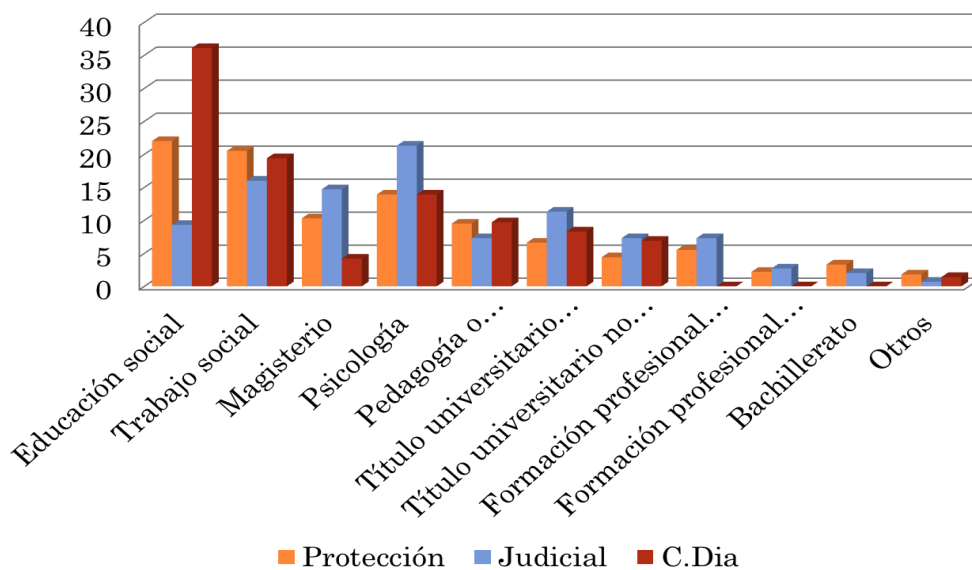
A continuación se aportan datos y reflexiones referidas a los aspectos concretos sobre los que versa esta comunicación:

El puesto de trabajo de educador/a en un centro de menores continúa sin ser patrimonio exclusivo de la Educación social. De las personas que ocupan el puesto de trabajo de educador/a, solo un 22,5% ha sido contratado con el título universitario de Educación social (diplomado o grado). Este porcentaje es mayor si sumamos a profesionales que teniendo otros estudios han conseguido la habilitación profesional³ como educadores sociales, llegando entonces al 41,2%. Podemos destacar algunos aspectos al respecto:

✓ Donde trabajan más educadores/as con el título universitario de educación social es en los Centros de Día (36,11 %) y donde menos el de los centros de medidas judiciales (tan solo un 9,33%). La titulación más utilizada en los centros de medidas judiciales es la Psicología y en los centros residenciales de protección las de Educación social y Trabajo social.

✓ Tanto en los centros de medidas judiciales (17,3%) como en los centros residenciales de protección (23,8%) existe un importante porcentaje de educadores/as que no disponen de un título universitario relacionado con la educación o tienen titulaciones de formación profesional o bachillerato. En los centros de Día este porcentaje es mucho menor (6,9%).

Gráfico 1. Titulación utilizada para la contratación en centros de menores



✓ La tendencia a contratar educadores/as sociales ha aumentado desde el año 2005. Los centros de Día emergen como el espacio profesional en el que más educadores/as sociales trabajan. Se observa una tendencia progresiva de contratación similar de estos profesionales en los centros residenciales de protección. Y se observa una importante diferencia con los centros de medidas judiciales en este sentido, que continúan con plantillas muy diversificadas a nivel de titulación y siguen contratando profesionales provenientes de diferentes titulaciones.

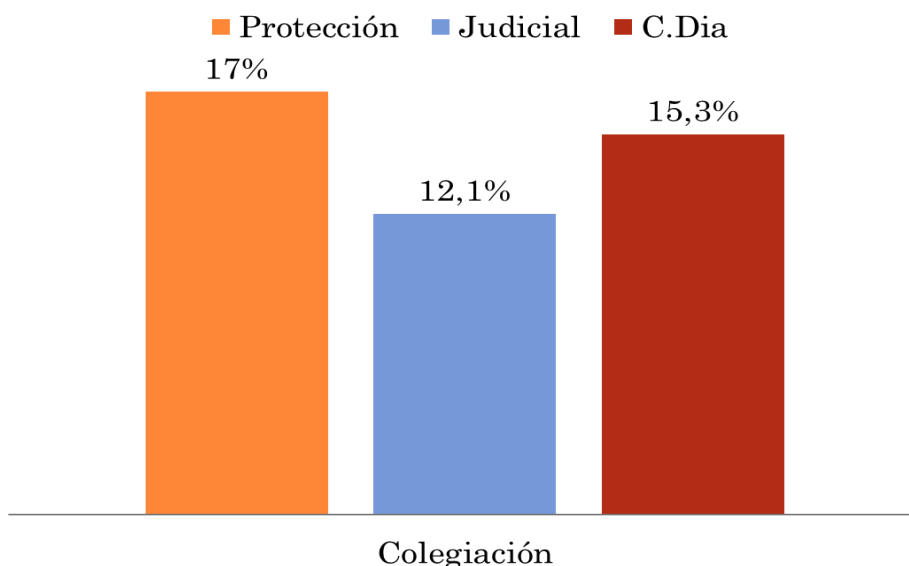
3 Reconocida por un Colegio profesional de Educadores/as sociales.

Parece por lo tanto evidente que en lo referido al desarrollo de la Educación social, cabría pararse a revisar la situación de los centros de medidas judiciales. El encargo institucional para los educadores/as de este tipo de recursos aunque parece bastante similar al de los otros dos, presenta algunas diferencias. En primer lugar las normativas legales que hemos podido consultar son mucho menos específicas respecto a la figura del educador/a y sus funciones. Por otro lado, tampoco parece existir en las normativas autonómicas una referencia específica a la figura profesional, tan solo en las condiciones de los contratos y pliegos administrativos que rigen las condiciones de los centros. No parece muy coherente que si en el desarrollo de las funciones, los propios educadores/as no identifican especiales diferencias con los otros recursos (lo veremos con detalle un poco más adelante), se produzca esta falta de reconocimiento de la Educación social en este ámbito.

Las funciones vinculadas al *diagnóstico, intervención y evaluación* de la acción socioeducativa son menos desarrolladas por los educadores/as en estos centros que en los residenciales de protección o en los centros de Día. Casualmente las competencias vinculadas a estas funciones ocupan un importante lugar en la mayoría de los itinerarios formativos que ofrecen los estudios universitarios de Educación social. Deducimos la necesidad de profundizar en este tema, ya que en poco tiempo nos podríamos enfrentar, como ya han advertido algunos autores (Uceda & Navarro, 2013) (Tarin & Navarro 2006), al riesgo de que en los centros de medidas judiciales la atención directa a los menores pudiera convertirse en una cuestión meramente asistencial. Por lo que la figura profesional del educador/a social podría ver afectado el desarrollo pleno de sus funciones, o incluso ser sustituida por otro tipo de figuras profesionales de carácter auxiliar.

Tenemos que destacar otro dato muy significativo, solo un 14,8% de los educadores/as pertenece a un colegio profesional de educadores/as sociales (*hay que matizar este dato recordando que solo un 41,2% de los educadores/as podría colegiarse*).

Gráfico 2. Colegiación profesional



Fuente: elaboración propia

Aun así, esta baja tasa de colegiación podría tener que ver a nuestro parecer con tres circunstancias: la primera haría referencia a una cuestión estructural; que la Educación social

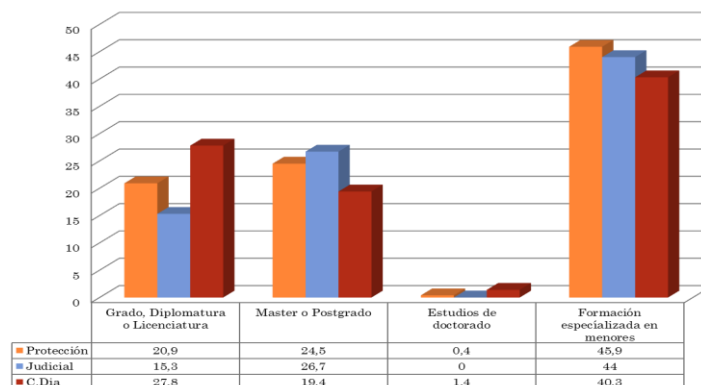
no tiene la condición de profesión regulada. Evidentemente esta situación supone ciertas limitaciones, según Camino Oslé (2013) principalmente referidas al reconocimiento social, a la exclusividad de funciones propias, a la posibilidad de convertirse en profesionales de referencia en determinados contextos, a la obligatoriedad de colegiación y por lo tanto a una mayor posibilidad de defensa corporativa. La segunda circunstancia tendría que ver con el proceso de consolidación profesional en el que aún se encuentra inmersa la Educación social. La convivencia en el sector con otros perfiles formativos que desarrollan el trabajo de educador/a, dificulta poder avanzar en este sentido y generar una identidad propia (aunque nuestra investigación constata una clara tendencia la contratación de educadores/as sociales, habría que seguir consolidando este aspecto). La tercera circunstancia se referiría a la escasa cultura o concienciación existente, sobre la importancia que la colegiación profesional podría tener para el sector. Responsabilidad de los propios educadores/as y del contexto sociocultural en el que se desarrolla la Educación social en nuestra comunidad autónoma. Pero también de las acciones institucionales y del propio colegio profesional para modificar este escenario.

Partiendo de la premisa anterior de que el puesto de trabajo de educador/a en los centros de menores está actualmente desarrollado por personas con diversas titulaciones universitarias (principalmente Trabajo social, Psicología y Magisterio). Aspecto que como ya hemos mencionado, podría estar en cierta medida “entorpeciendo” en el proceso de construcción del espacio profesional. También podemos afirmar que se trata de un colectivo profesional altamente cualificado, ya que un 20,2% de los educadores/as del sector dispone de otro título universitario, un 24,4% de master o postgrado y un 42,4% de formación especializada en menores (cursos de más de 80 horas).

- Los Centros de Día presentan un porcentaje mayor de educadores/as (27,8%), que disponen de un segundo título universitario (grado, licenciatura o diplomatura), diferenciándose de los centros de medidas judiciales (15,3%). Mientras que los centros de acogida ocupan una posición intermedia (20,3%).

- En cambio estos porcentajes se invierten si nos referimos a la formación universitaria especializada, siendo un 26,7% los educadores/as de centros de medidas judiciales los que disponen de un master o postgrado universitario frente a un 19,4% de los centros de Día. De nuevo los centros residenciales de protección ocupan una posición intermedia (24,5%).

Gráfica 3. Otros títulos



Fuente: elaboración propia

Posiblemente estas diferencias puedan tener relación con la titulación mayoritaria en cada tipo de recurso, recordemos que la licenciatura en psicología predominaba en los centros de

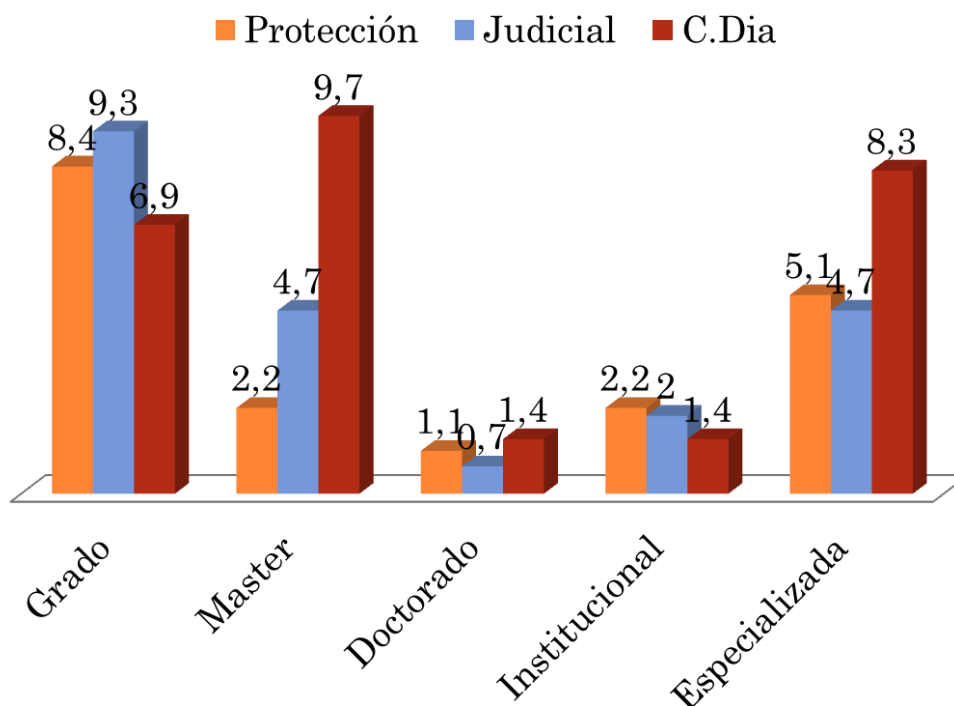


medidas judiciales y la diplomatura en Educación social o Trabajo social en los otros dos tipos de centros. Lo que en una población objeto de estudio, situada históricamente aún en el proceso de tránsito de la reforma universitaria en nuestro país (Caride, 2008), podía conllevar que los diplomados buscasen una licenciatura y los licenciados un master. Evidentemente esta situación ya ha cambiado y la nueva evolución de este perfil formativo podría resultar una cuestión interesante para el estudio.

Pero también podríamos interpretar este dato sobre el rico perfil formativo de forma negativa, relacionándolo con las expectativas de permanencia en el puesto de trabajo. Hemos podido constatar que un 62,4% de educadores/as no tiene claro que finalizará su vida laboral en un centro de menores. Dato que podría indicarnos que ésta incertidumbre sobre el futuro laboral lleva los educadores/as a ampliar su horizonte formativo y profesional en vistas a un posible cambio, aunque no sea de carácter inmediato. De nuevo se deduce la necesidad de realizar una aproximación de carácter cualitativo a este tema, para poder conocer mejor que es lo que ocurre exactamente.

Respecto a la formación continua, casi un 20% de los educadores/as está realizando en estos momentos algún tipo de formación. Destaca que tan solo un 5% está realizando formación especializada en menores. Dato que podría corroborar la tesis anteriormente expuesta. Los educadores/as que trabajan en los centros de Día son los que más destacan en este sentido (un 27,7% están realizando actualmente algún tipo de formación, a diferencia del 12,4% de los educadores/as de los centros de medidas judiciales). De nuevo los centros residenciales de protección ocupan una posición intermedia (19%).

Gráfico 4. Niveles de Formación



Fuente: elaboración propia

Podemos concluir que aparece una necesidad emergente respecto a la formación especializada con menores, llama la atención que apenas educadores/as estén participando en algún tipo de

acción específica en su campo de intervención profesional, y cuando además un 57,6 de los educadores/as no ha realizado ningún tipo de formación especializada en menores. Parece un espacio formativo a desarrollar tanto desde el ámbito profesional, como desde la esfera universitaria. El grado universitario de Educación social en la actualidad sigue teniendo un carácter generalista y los masters o postgrados universitarios específicos desde la perspectiva de la Educación Social aún están en proceso de desarrollo (Caride, 2008).

Aunque estos datos contrastan con la opinión de los propios educadores/as, que en general (un 83%), consideran bastante o muy adecuada la formación de la que disponen en relación a las características de su puesto de trabajo. Aunque como veremos a continuación, reconocen claramente algunos temas como de especial interés para la formación de este sector profesional.

Respecto a las necesidades de formación específica de los educadores/as de menores, habría que realizar una consideración debido al elevado número de respuestas con puntuaciones medio-altas que se han obtenido en el estudio. Contemplamos la posibilidad de que las valoraciones de los educadores/as pudieran responder más a la preocupación por temas de interés emergentes en cada tipo de recurso, que exactamente al conocimiento o competencia profesional respecto a los mismos (refiriéndonos a la necesidad de las mismas).

✓ Se constata aun así una coincidencia clara en los tres tipos de recursos sobre algunas necesidades. Principalmente en *conductas violentas, problemas de conducta y resolución de conflictos*.

✓ Existe alguna diferencia significativa en otros aspectos. En los centros residenciales de protección aparece como emergente la necesidad de formación en salud mental y en contención física-emocional. En los centros de Día la gestión de emociones y la intervención familiar. En los centros de medidas judiciales la violencia filio-parental.

Parece evidente que existe en los educadores/as una preocupación o necesidad de formación en temas relacionados con las conductas disruptivas de los menores, especialmente de los adolescentes. Pudiendo por lo tanto constatarse posiblemente una tendencia de mayor presencia de este tipo de situaciones en los recursos (perfil del menor). Demandando que estos aspectos (*problemas de conducta, violencia y resolución de conflictos*) ocupen un lugar importante en las ofertas e itinerarios formativos que se diseñen.

Posiblemente el tipo de recurso modula la percepción de la necesidad de formación respecto a esas conductas disruptivas que presentan los menores. En los centros de Día preocupa más la gestión de emociones y la intervención con la familia. En los centros residenciales de protección, los problemas de salud mental y la contención de situaciones de crisis. En cambio, en los centros de medidas judiciales la dimensión emergente es la violencia filio parental. Esta afirmación parece coincidir con las conclusiones de los últimos estudios sobre los perfiles psicosociales de los menores en los centros de menores (Mestre & Navarro, 2015).

Dentro de las necesidades de formación, hemos podido diferenciar a partir del análisis estadístico la agrupación de dos factores en la percepción de los propios educadores/as, por un lado aquellas necesidades relacionadas con las *“herramientas para la intervención socioeducativa”* y por otro, las relacionadas con la *“problemática del menor”*. Respecto a las primeras, observamos más necesidad (o como hemos indicado con anterioridad, podría tratarse de una mayor sensibilización respecto a estos aspectos): en las educadores/as de género femenino, en los educadores/as que han estudiado Educación social, en los

educadores/as que trabajan en centros residenciales de protección y en los educadores/as con menos antigüedad (que llevan trabajando entre uno y tres años). Respecto al segundo factor “*problemática del menor*”, se detectan mayores necesidades de formación entre los educadores/as que trabajan en los centros de medidas judiciales, y los educadores/as que trabajan en entidades públicas. De esta relación podríamos deducir una mayor acentuación de estas “*problemáticas*” en este tipo de recursos, pero también la posibilidad de una mayor sensibilidad respecto a la formación sobre temas concretos para el abordaje de situaciones-problema, que por cuestiones metodológicas o emocionales.

No puede constatarse una clara relación entre los educadores/as que tienen el título universitario de Educación social y los temas relacionados con la formación. Como ya han mencionado algunos estudios (Marzo & Fajardo, 2012), la importancia que sigue teniendo la práctica profesional en este sector, es la que condiciona el desarrollo profesional y no tanto la formación específica de la que se dispone. Aspecto que supone un importante reto para la formación de futuros educadores/as sociales, ya que esta realidad ya se constataba hace dos décadas cuando prácticamente aún se estaban gestando los primeros estudios universitarios de Educación social (Lopez-Arostegui, 1995). Por lo tanto se podría deducir que los procesos formativos tendrían que profundizar en la identidad profesional y sobre todo en la especialización (en este caso en el ámbito de menores), de tal modo que progresivamente se puedan reconocer competencias específicas en los profesionales que hayan realizado ese itinerario formativo.

Concluyendo el análisis sobre los temas relacionados con la formación, parece inevitable referirse a ciertas contradicciones y paradojas sobre el espacio profesional. Por un lado conviven diversos perfiles formativos, con un alto grado de formación especializada universitaria, pero sin una clara especialización en el ámbito de menores. Por otro lado los educadores/as reconocen sentirse claramente capacitados y cualificados para el trabajo que realizan, aunque reconocen necesidades de formación en casi todos los temas que diversos autores identifican como claves en la intervención específica con menores (Sedó, 2001), (Tarin & Navarro, 2006), (de las Heras, 2007). Sí que aparecen algunos temas emergentes muy relacionados con la evolución de los perfiles de menores en los centros (Uceda & Navarro, 2013), pero apenas existen diferencias significativas en esta percepción con los educadores/as que han realizado estudios universitarios de Educación social.

Bibliografía

- ANECA. (2005). *Libro Blanco en Pedagogía y Educación social*. Obtenido de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación estatal de Educación social - ASEDES.
- Beltrán, M. (2009). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García, J. Ibañez, & Alvira, F, *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (págs. 19-51). Madrid: Alianza editorial.
- Blanco, A., & Rodríguez, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.
- Caride, J. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI nº11*, 103-131.



- Cruz, L. (2009). *Tesis doctoral: Infancias y Educación social: Prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Lopez-Arostegui, R. (1995). *El perfil profesional del educador social y la educación social en Euskadi*. Vitoria: Gobierno vasco.
- Marzo, M. (2009). *Tesis doctoral: Educador social i infància en situació de risc. L'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Marzo, M., & Fajardo, S. (2012). La gestión de personas en los recursos residenciales de atención a la infancia. Descripción del puesto de trabajo del educador/a social. *Educar*. Vol 48/2, 301-320.
- Mestre, M., & Navarro, J. (2015). *El marco global de atención al menor*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Oslé, C. (2013). Sin la protección de ser una profesión reglada. *Trabajo social y servicios sociales "Nova" n°8*, 9-16.
- Riera, J. (1996). *Concepte, formació i professionalització de l'educador social, el treballador social i el pedagog social. Contrast i comparació de llurs rols professionals i intervencions en l'àmbit de la infància*. . Barcelona: Universitat autònoma de Barcelona.
- Romero, R., & Zúnica, L. (2013). *Métodos estadísticos para ingenieros*. Valencia: Unviuersitat Politècnica.
- Ruiz, C. (2003). *Educación social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Sedó, C. (2001). *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Pleniluni.
- Senent, J. (2003). Desarrollo contemporaneo de la Educación social en Europa: perspectiva comparada. En C. Ruiz, & (Coord), *Educación social: viejos usos, nuevos retos* (págs. 59-92). Valencia: Universitat de Valencia.
- Tarin, M., & Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Uceda, F., & Navarro, J. (2013). La política de reeducación en la Comunitat Valenciana. Un análisis de las prácticas educativas de los Centros de justicia juvenil. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo social n° 20*, 57-77.