

El educador social en Europa. Una mirada a las competencias del Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia.

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos, M^a Ángeles Hernández Prados. Universidad de Murcia

Resumen

En el primer apartado de este trabajo realizamos un recorrido histórico por el Estado de Bienestar y mostramos los modelos sociales europeos donde se inicia la promoción de servicios y acciones de Educación Social. En el segundo apartado, analizamos la profesión del Educador Social en Europa en relación a los objetivos de las políticas sociales. Para finalizar realizamos un análisis de las competencias desde la formación de los nuevos profesionales en el Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia, al tratarse de una materia afín a las políticas sociales europeas, concretamente nos centramos en la asignatura “Educación Social, Políticas e Instituciones sociales y Educativas” perteneciente al primer curso del grado del año 2013-2014.

Palabras Clave: Políticas, competencias, educación social, estado de bienestar, Europa.

Fecha de recepción: 04-06-14.

Fecha de aceptación: 25-06-14.

1. Introducción histórica del Estado de Bienestar. Modelos sociales europeos.

El incesante y gran número de personas imposibilitadas para desarrollarse plenamente dentro de una sociedad determinada, hace necesaria la participación del Estado en la función social. A lo largo de la historia la función social o de protección hacia la población se origina desde el advenimiento de los Estados-Nación, es decir, cuando se presenta un poder centralizado donde el Estado intenta promover beneficios a la

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

población (s. XVII-XVIII) para lograr el máximo bienestar entendido como el “conjunto de las cosas necesarias para vivir bien” (RAE). Desde ese momento, la tendencia a la protección social de la personas a cargo del Estado ha tenido diferentes directrices.

La transición de un Estado autárquico al Estado democrático-liberal permite que la propia sociedad se involucre más en materia de asistencia social, liberando al Estado de su responsabilidad de brindar bienestar a la población y acentuando las desigualdades sociales. Las desigualdades originadas por el Estado Liberal presenta la necesidad del surgimiento de un Estado periférico que atienda o disminuya el carácter precario de millones de personas que alejadas de los medios de producción se encontraban imposibilitados para competir libremente con la burguesía, de esta forma nace el Estado de Bienestar, que bajo su concepción ideal *“busca humanizar a la sociedad e incluir a los marginados y excluidos en la vida activa de la sociedad con un carácter netamente asistencialista o paternalista”* (Portilla, 2005:102).

Sin embargo, tras la crisis del Petróleo (1973) se cuestiona la efectividad del modelo keynesiano y se origina la crisis del Estado de bienestar. Hayek (1944:10) lo expone de la siguiente forma,

“En las democracias, la mayoría de la gente cree todavía que es posible combiar el socialismo democrático, la gran utopía de las últimas generaciones, no solamente es imposible de alcanzar, sino que los esfuerzos que se hagan por lograrlo llevan a algo completamente distinto: a la destrucción de la libertad misma”.

En contraposición, toma mayor auge el neoliberalismo como el conjunto de políticas económicas que apuntan a consolidar y fortalecer el mercado sobre el control del Estado, constituyéndose como una alternativa al anacrónico Estado Benefactor. En Inglaterra con Margaret Thatcher (1979-1988) y en Estados Unidos con Ronald Reagan (1980-1988) se aplican medidas para disminuir el gasto público que consisten basicamente en la privatización de empresas, disminución de prestaciones sociales, desindustrialización, desregulación, reducción de salarios, etc.

En definitiva, el Estado Neoliberal implementa una transición, que es pasar de un Estado Benefactor a una sociedad benefactora, donde la solución a las problemáticas de los grupos vulnerables no es la aplicación de medidas asistenciales brindadas por el



Estado, sino incorporar otros actores sociales a la solución de los problemas que aquejan a la sociedad y convertir a las personas en actores principales. Al respecto Portilla (2005:112) señala:

“Es importante brindar a cada actor social la oportunidad de participar en materia de asistencia social ya que esa situación lo eleva al rango de ciudadano, pero es injusto para muchos grupos vulnerables dejarlos al libre albedrío, sin ningún apoyo estatal de por medio, ya que hay que recordar las acciones del Estado no persiguen fines de lucro, sino más bien apoyo a la ciudadanía, en cambio con la inserción cada vez más extensa de otros actores sociales – dígame iniciativa privada – en materia de asistencia social, estos actores perseguirán un fin de lucro, el cual difícilmente estará acompañado de la disminución de la vulnerabilidad”.

El pensamiento neoliberal asume que la globalización económica y la internacionalización de los mercados financieros fuerzan a los gobiernos de la UE y de la OCDE a seguir criterios de gran austeridad aplicando unas políticas públicas de reducción del poder del Estado del Bienestar con disminución de la protección social y aumento de la flexibilidad laboral. El desamparo en el que se ve envuelto la ciudadanía a la merced de los parámetros del mercado, nos lleva a cuestionar la credibilidad científica de la premisas que alimentan el pensamiento neoliberal, mostrando además cómo las políticas públicas neoliberales están interfiriendo con la equidad y la eficiencia económica (Navarro, 1998).

Actualmente, nos encontramos inmersos en una Sociedad del bienestar, que se tambalea por los efectos de la crisis mundial, pero considerada el estado ideal de protección de la ciudadanía, en la que ésta no sólo tiene deberes sino derechos. Los comienzos del Estado de Bienestar en Europa se alejan de las directrices comunistas-socialistas, presentando el estandarte de una sociedad democrática, en donde se pretende proteger a los ciudadanos desde que nacen hasta que mueren. El Estado de Bienestar de corte europeo surge como consecuencia de la lucha constante de movimientos y partidos reformistas de base obrera contra de la burguesía que los oprimía y relegaba a un trabajo alienado, buscando la protección de sus derechos como trabajadores y como ciudadanos por parte del Estado. Pero también como una necesidad para contrarrestar el exacerbado crecimiento de las desigualdades sociales que trajo consigo la apertura comercial o libre



mercado, servicios, así como mediante el uso de políticas reguladoras tanto específicas como generales.

Tal y como lo entendemos en este trabajo, el Estado de bienestar es un fenómeno histórico y moderno, que hace referencia a la provisión de servicios de bienestar por el Estado, quien asume la responsabilidad primaria del bienestar de sus ciudadanos, descansado sobre cuatro pilares: la educación, la sanidad, la seguridad social y los servicios sociales. Es universal, porque cubre a cada persona, a la que la legislación otorga derechos positivos. Pero en muchos "estados de bienestar", éste no se proporciona por el Estado, sino por una combinación de servicios independientes, voluntarios y gubernamentales. En consonancia con esto último, la Real Academia Española define el "Estado de bienestar" en su primera acepción como "Sistema social de organización en el que se procura compensar las deficiencias e injusticias de la economía de mercado con redistribuciones de renta y prestaciones sociales otorgadas a los menos favorecidos". De modo que la finalidad del Estado de Bienestar consistiría en proteger a todos aquellos sectores de la sociedad que las fuerzas del mercado hayan excluido y segregado del desarrollo. Esta protección consistiría en el suministro de recursos, bienes y servicios a la mayor parte de la población que lo requiriera. Con esta aseveración podemos denotar que la política social en el marco del Estado de Bienestar pugnaba por un cierto matiz de universalidad, y por ende buscar una igualdad entre todos los miembros de la sociedad (Portilla, 2005).

En la actualidad hay un cierto consenso en identificar los dos principales desafíos a los que se enfrentan los estados del bienestar europeos en el nuevo escenario configurado a comienzos del siglo XXI: por un lado, la sostenibilidad financiera de sus prestaciones de protección social y, por otro, su supuesta incidencia negativa en la dinámica económica. En cuanto al primero de estos desafíos, se advierte de la imposibilidad a medio o largo plazo de hacer frente a unos gastos crecientes en protección social (sobre todo en las funciones *vejez* y *sanidad*) con unos recursos que tienden presuntamente a disminuir por la reducción en el número de cotizantes. Sobre el segundo, se insiste en que la globalización requiere un marco más flexible de relaciones laborales, una menor imposición directa, y una menor protección desincentivadora del esfuerzo para poder



mantener los niveles de competitividad relativa en unos mercados más exigentes y en un contexto que favorece la deslocalización de actividades productivas (Bilbao, 2005)

El reconocimiento de que el Estado de bienestar se ha manifestado en formas distintas en los países avanzados no es nuevo. La tipología pionera fue elaborada por Richard Titmus (1958), según las diferentes participaciones relativas del Estado, del mercado y de las familias en la previsión social. La tradición abierta por Titmus ha sido el punto de partida de Esping-Andersen (1990) y su conocida tipología de los tres regímenes de bienestar característicos de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

Tabla 1. Tipologías del Estado de Bienestar (Fuente: Esping-Andersen (1990))

Régimen liberal	Conservador-corporativo	Régimen socialdemócrata
Sus principales atributos son: el mercado como <i>locus</i> de la solidaridad frente a los roles marginales de la familia y del Estado; la base individual de la solidaridad y, en la composición de la previsión social.	Sus referencias son: el estatus, el corporativismo y el estatismo. Se caracteriza por la solidaridad familiar frente al carácter marginal del mercado y la acción subsidiaria del Estado.	Fundado en la solidaridad de base universal frente a las posiciones marginales de la familia y del mercado, que tiene en el Estado su <i>locus</i> principal, caracterizado por una composición de la previsión social.
Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelandia, Irlanda y el Reino Unido	Alemania, Italia, Francia y otros países de Europa continental	Suecia, Dinamarca, Noruega y Finlandia

Tradicionalmente, se han distinguido tres tipos distintos del Estado del Bienestar en Europa. No obstante, varios autores, tras la caída del bloque comunista y su proceso de integración dentro de la economía de mercado han generado una serie de nuevas tipologías del estado del bienestar en Europa central y oriental. En cierta manera, la noción de familias de países (Castles, 1993) ha ampliado y profundizado la caracterización histórica de los tipos de Estado de bienestar, considerando los condicionantes histórico culturales, especialmente las variables relacionadas con valores, tradiciones familiares y religiosas, además de las políticas e institucionales y otros criterios. A continuación se detallan los diferentes modelos y sus principales características, algunos se encuentran en fase de definición:

Tabla 2. Modelos y Características del Estado de Bienestar en Europa. Fuente: Modelos del Estado de Bienestar en Europa (Consultado el 02-03-14 en URL: <http://www.learneurope.eu>)

Modelo	Características	Países
Socialdemócrata /Nórdico	Impuestos altos, alta redistribución de ingresos, alta participación de la mujer en el mercado laboral, alto grado de nivel de vida y un alto nivel de confianza entre los ciudadanos	Dinamarca, Noruega, Islandia, Finlandia y Suecia
Conservador/ Corporativista	Baja participación de la mujer en el mercado laboral, depende de contribuciones sociales en lugar de impuestos, redistribución moderada de ingresos y mayores niveles de desempleo, especialmente en los países del sur de Europa	Austria, Bélgica, Alemania, Grecia, Italia, Malta, Chipre, Turquía, Luxemburgo, Países Bajos, España y Portugal
Anglosajón/ Liberal	Bajo nivel en el gasto total estatal, alto nivel de desigualdad y bajo nivel de gasto en protección social	Suiza, Reino Unido e Irlanda
Antigua URSS (En fase de definición)	Parecido al modelo conservador en lo que respecta a el total de gasto estatal. Las mayores diferencias radican en la calidad de vida y el nivel de confianza	Belarús, Estonia, Letonia, Lituania, Rusia y Ucrania
Europeo Post-comunista (En fase de definición)	La calidad de vida es mayor que en el grupo anterior y es un sistema más igualitario. Por otro lado, presentan un crecimiento económico e inflación más moderados que el anterior modelo.	Bulgaria, Croacia, República Checa, Hungría, Polonia y Eslovaquia
Estados del Bienestar en desarrollo	Representa a países que se encuentran todavía en una fase de maduración de su estado del bienestar. Los programas estatales de ayuda y los indicadores de calidad de vida están por debajo de los niveles de los anteriores grupos. La elevada mortalidad infantil y la baja expectativa de vida reflejan la difícil situación social en estos países.	Georgia, Rumania y Moldavia

Otro análisis de los modelos sociales europeos que tiene como premisas la reducción de la pobreza, la protección contra los riesgos del mercado de trabajo y las recompensas por la participación al trabajo clasifica los modelos sociales en los siguientes:

Tabla 3. Modelos sociales europeos. Fuente: El estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos (Rodríguez, 2004:294).

Modelo nórdico	Modelo continental	Modelo anglosajón	Modelo mediterráneo
<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de renta. • Protección asistencial media. • Legislación laboral flexible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenimiento de la renta y el estatus laboral. • Protección asistencial alta. • Políticas activas de empleo. • Baja desigualdad salarial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de renta. • Protección asistencial del desempleo. • Políticas activas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distintas políticas de empleo. • Diferentes estatus de empleo. • Población laboral insegura.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Modelo nórdico	Modelo continental	Modelo anglosajón	Modelo mediterráneo
Dinamarca, Noruega, Islandia, Finlandia, Suecia y Holanda.	Austria, Bélgica, Francia, Alemania y Luxemburgo	Irlanda y Gran Bretaña.	Grecia, Italia, Portugal y España.

No cabe duda de que el Estado del Bienestar constituye uno de los rasgos más característicos del modelo económico europeo. No obstante, las transformaciones experimentadas en el seno de la Unión Europea, junto con los cambios que se están produciendo en la estructura demográfica, social y laboral de los países europeos aconsejan revisar los modelos existentes con objeto de adaptarlos para que puedan hacer frente a las necesidades futuras. En la Unión Europea se están intensificando los esfuerzos para concienciar a los Estados Miembros de la necesidad de fijar unos objetivos comunes y de definir unas vías para conseguirlos. Las dificultades surgen, por un lado, de las diferencias entre los países en los ámbitos laboral y de prestaciones sociales y, por otro, de las dificultades que conlleva la introducción de medidas basadas en previsiones a largo plazo (Millán, 2005). El desarrollo del “estado de bienestar” y su involución en los últimos años, hace pensar que cada vez es más importante la necesidad e influencia de la Educación Social en el desarrollo de un sistema educativo “no formal” por aquello que no se realiza en el interior de ninguna clase escolar, pero posiblemente tanto o más efecto como el propio sistema formal (Senent, 1994:10).

2. La profesión del Educador Social en Europa.

La Educación Social comienza a aparecer en Europa tras la Segunda Guerra Mundial. Aunque algunos afirman que el origen histórico de la función del educador social especializado aparece ligada a las figuras de “cuidador” y “celador” de las instituciones situadas en el ámbito del “vigilar” de los siglos XVII y XVIII, la denominación de educador social especializado no surgirá como tal hasta la Europa de la primera mitad de siglo XX (Díez, Tanarro, Riquelme y García, 1990:162). Instituciones al amparo de las Iglesias y de diferentes movimientos laicos, comenzaron su práctica de acción social, iniciándose de este modo, la formación de educadores sociales. Sin embargo, no sería hasta los años 60-70, cuando el concepto de Estado de bienestar emerge en diversos Estados Europeos (Francia, Alemania, Gran Bretaña...) creando y potenciando



prestaciones de tipo social, cultural y educativo, cuando estos gobiernos promovieron los servicios y acciones de Educación Social y Animación Sociocultural, impulsando de forma decidida la presencia social en sus iniciativas.

“El campo de la intervención socioeducativa en los múltiples ámbitos sociales es actualmente ensalzada, debido a las insuficiencias educativas y socializadoras de la familia y la escuela, a los modelos sociopolíticos del Estado del Bienestar y a los nuevos modelos educativos de carácter globalizador” (Froufe, 2004:132).

Antes de crearse una titulación específica de educación social, a los profesionales que realizaban este trabajo se les conocía como educadores especializados, educadores de calle, animadores socioculturales o educadores en el tiempo libre. Los educadores sociales reciben diversos nombres en el mundo y se constata que es una profesión ligada a países con valores democráticos y defensores de los Derechos Humanos. Así lo ve también Petrus (1997:10): *“El resurgir de la educación social en sus actuales formas, ha sido posible gracias al advenimiento de la democracia y a las nuevas formas del Estado de bienestar”*. A continuación podemos observar diferentes denominaciones en diversos países que dependen de la dimensión terminológica y de los ámbitos de intervención, del tipo de instituciones de formación y de la dedicación profesional:

Tabla 4. Terminologías del Educador Social en diferentes países europeos. Fuente: Elaboración propia.

España: Animador Sociocultural, Animador Juvenil, Educador Especializado, Educador de Calle, Asistente Social, Trabajador Social (Senent, 1994). Educador Social (Vallés, 2011; Froufe, 2004). Educador: Social, diplomado, especializado, de adultos, profesional monitor (López y Prieto, 2005)
Francia: Animateur socio-culturel, Educateur spécialisé, Assistant de service social, Conseillère en économie familiale et sociale, Educateur de jeunes enfants, etc. (Senent, 1994). Educadores especializados (Vallés, 2011). Animador: sociocultural, sociocultural, sociocomunitario, social, cultural, etc Educador: Social, diplomado, especializado, de adultos, profesional (López y Prieto, 2005). Educador social. Educador especializado. Animador/educador especializado (Froufe, 2004).
Portugal: Educador socioprofesional, Animador socio-cultural (Senent, 1994). Educador Social. Educadores especializados (Vallés, 2011). Animador: sociocultural, sociocultural, sociocomunitario, social, cultural, etc Educador: Social, diplomado, especializado, de adultos, profesional (López y Prieto, 2005). Educador social (Froufe, 2004).
Bélgica: Animateur Socio-culturel, Licencié en Communication Sociale, Assistant social, Educateur spécialisé, Educateur d'enfants, Pédagogue Social (Senent, 1994). Educadores especializados (Vallés, 2011). Animador: sociocultural, sociocultural, sociocomunitario, social, cultural, Sociopedagogo (López y Prieto, 2005). Educador social. Educador especializado (Froufe, 2004).
Italia: Educatore professionale, Educatore di comunità (Senent, 1994). Educador profesional (Vallés, 2011). Animador: sociocultural, sociocultural, sociocomunitario, social, cultural. Educador: Social, diplomado, especializado, de adultos, profesional (López y Prieto, 2005). Educador profesional o de la comunidad (Froufe, 2004).
Noruega: Educador social (Vallés, 2011).
Suiza: Educador social (Vallés, 2011) y Educador especializado (Froufe, 2004).

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Reino Unido: Trabajadores sociales para jóvenes, animador sociocultural (Vallés, 2011) y Trabajador social de internado, trabajador para jóvenes y comunidad (Froufe, 2004).
Irlanda: Trabajadores sociales para jóvenes, animador sociocultural Social care workers (Vallés, 2011)
Finlandia: Instructor social (Vallés, 2011)
Dinamarca: Pedagogos sociales (Vallés, 2011). Socio pedagogo (López y Prieto, 2005). Educador social (Froufe, 2004)
Suecia: Pedagogos sociales (Vallés, 2011).
Alemania: Pedagogos sociales (Vallés, 2011). Socio pedagogo (López y Prieto, 2005). Pedagogos sociales (Froufe, 2004)
Hungría, Lituania, Estonia, e Islandia: Pedagogos sociales (Vallés, 2011).
Países bajos: Socio pedagogo/asistente social (Vallés, 2011). Monitor (López y Prieto, 2005).
Grecia: Sin denominación oficial (Vallés, 2011).
Holanda: Educador especializado (Froufe, 2004).
Luxemburgo: Educador profesional (Vallés, 2011). Educador: Social, diplomado, especializado, de adultos, profesional (López y Prieto, 2005). Educador especializado (Froufe, 2004).

Esta diversidad de terminologías que envuelven el quehacer de la acción social, pone de manifiesto la necesidad de clarificar las funciones que competen a cada profesional, contribuyendo de este modo a una delimitación de su campo de actuación. En palabras de Marcon citado por Froufe (2004:127): *"hay países donde existen servicios especializados de intervención reeducativa y ocupativa, correctiva, de prevención especializada y otros donde predomina la intervención educativa general y de prevención social primaria"*. En los países francófonos, con más de cincuenta años de tradición de las diversas profesionales sociales, la distinción es muy nítida a todos los efectos *"el trabajador social encargado de facilitar la inserción social de las familias o de los individuos a través de una apoyo psicosocial o material"* y lo encuadra dentro de las profesiones de "Ayuda y Asistencia", distinguiéndolo de las profesiones educativas y de las profesiones de la Animación. Situaciones similares, aunque con algunos matices, se dan en Bélgica y Luxemburgo. En los países de influencia germánica, - Alemania, Holanda, Dinamarca, la distinción entre el Pedagogo Social y el Asistente Social es similar a la de los países francófonos, si bien los asistentes sociales realizan algunas funciones con matices educativos, especialmente en el campo de marginación. En los países anglosajones, el "Social Worker" desde su perspectiva de un trabajo centrado en la comunidad, realiza muchas intervenciones que podrían establecerse en el campo educativo tanto en el ámbito socioeducativo como sociocultural (Senent, 1994:30).

Por otra parte, la Política Social de la Unión Europea tiene por objetivos: mejorar las condiciones de vida y de trabajo de sus ciudadanos, ofrecer una protección social



adecuada, favorecer el diálogo social y el desarrollo de los recursos humanos para conseguir un alto índice de empleo, y combatir la exclusión; objetivos desarrollados en el marco político de integración y ampliación, y en el económico de crear el Mercado y fomentar la Competitividad internacional de la UE (Fernández, 2009). Los países europeos han acordado un marco común para abordar la exclusión social desde la estrategia europea de empleo y las medidas legislativas a favor de la integración social (conforme a los objetivos estratégicos de la Comisión de promover la prosperidad, la solidaridad y la seguridad en Europa). Por tanto, dos son las áreas prioritarias de acción político-social en la UE: empleo e igualdad de oportunidades, e integración y protección social. Teniendo en cuenta estas premisas y que el Parlamento Europeo (1995), según Gloria Pérez Serrano en su documento BR/1387685 (Sáez, 2002), define a los educadores como profesionales con identidad propia y función pedagógica, “*profesionales que realizan una tarea educativa y reeducativa a través de la convivencia cotidiana y métodos pedagógicos relacionales fuera de la vida escolar*”, la labor profesional del educador social consiste en dar respuesta a demandas de reeducación, de acceso a la cultura, al bienestar, y de participación en la vida social de amplios colectivos de población.

La educación exige profesionales de la "ayuda" o “servicio”, es decir, aquellos que orientan, apoyan y ayudan a las personas para lograr sus metas. De hecho, defendemos que la *función educativa* del educador social, al igual que la *función docente* en la formación reglada, puede y debe ser considerada como una “profesión de ayuda”, término que en algunos ámbitos americanos se emplea para referirse a diferentes profesiones, entre las que se incluye la *psicología de la educación* (Vallés, 2011). Son múltiples los problemas y contextos a abordar desde la acción social. Estos problemas y necesidades sociales están siempre contextualizados en un territorio concreto, con su historia, con sus relaciones comunicativas, con sus circunstancias y sus expectativas propias. En general, en Europa el campo de la intervención profesional del educador social se desarrolla, más o menos explícitamente, en los siguientes ámbitos de actuación: delincuencia, inadaptación, drogodependencia, inserción sociolaboral, reeducación social, prevención de conductas disruptivas de talante social, equipamientos socioculturales, animación del tiempo libre, educación ambiental,



servicios de juventud, deficiencias físicas y psíquicas, educación de adultos y tercera edad, etc., además de otros nuevos campos de intervención que se oferten en los distintos países: apoyo a la integración (Francia), la problemática de la emigración (Francia), la inserción socioprofesional de los jóvenes (Consejo de Europa), el apoyo a los alumnos con dificultades escolares (Francia) y el servicio de educación de adultos (Luxemburgo).

La diversidad de campos de actuación del educador social, denota la necesidad de una formación inicial, continua y permanente que contribuyan a la profesionalización del mismo de forma integral, atendiendo no sólo a su competencia intelectual o técnica, sino también a la ética, aspecto este esencial en toda profesión servicio o de ayuda. Así pues, el perfil formativo de los educadores sociales en Europa se sustenta en cuatro pilares fundamentales (Quintas, 2004):

- *Campo psico-socio-pedagógico.* Es el campo de la fundamentación científica de la profesión. Son conocimientos necesarios, obligatorios y troncales que todo educador social debe dominar, si pretende ejercer una profesión con responsabilidad).
- *Campo jurídico.* Arbitra el marco legal de las intervenciones.
- *Campo técnico.* Especifica los ámbitos de la intervención (inadaptados, deficientes, animación juvenil, tiempo libre, etc.).
- *El Prácticum.* Su finalidad operativa es hacer de puente entre la teoría y la práctica y poner en contacto al alumno con el mundo laboral.

Dicha clasificación desatiende la dimensión ética de los educadores sociales, relegándola a un segundo plano o categoría. Somos conscientes de la necesidad de trabajar los valores y el plano ético-moral desde transversalidad, pero también sabemos que la no verbalización y contemplación de los mismos en el currículo conlleva el olvido. No obstante, atendiendo a la metodología singular que demanda la educación en valores, que no es otra que educar desde la experiencia, para los profesionales de la acción social, como la Educación Social, construir la ética desde la práctica supone una dimensión metodológica relevante porque promueve y facilita la comprensión de la competencia y la responsabilidad profesional y, en términos más concretos, discernir



entre sus intereses y aquellos protegidos por la pauta deontológica. La cualificación profesional no viene dada sólo por la acción técnica, sino también de los niveles éticos (la eticidad) que sea capaz de impregnar la acción humana en busca de los resultados cuyas consecuencias pongan a prueba la responsabilidad social de los profesionales. Tecnicidad y eticidad debe converger en la acción profesional emprendida por los educadores sociales (Sáez y García, 2006, 353). Parece ser que el campo de las competencias supone una oportunidad de recoger en un mismo constructo teórico la capacidad de saber, hacer y ser del ser humano, refiriéndose esta última a los valores.

3. Competencias del Educador Social a partir de su formación en políticas sociales y educativas durante el Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia.

La educación social en España es una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica que, como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios, etc.) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización. Es, por tanto, una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, altas cotas de logro y competencia (Saéz, 2005: 137).

Quizás, de todos los aspectos que introduce el EEES, el foco de mayor debate e interés, sea el aprendizaje por competencias, tal y como puede comprobarse en el volumen de producción científico-académica que ha generado. No cabe duda de que nos encontramos ante un concepto relevante y complejo de la educación que hace referencia al para qué de la educación. Las competencias permiten, según Coll (2009), identificar, seleccionar, caracterizar y organizar los aprendizajes del alumnado y, por tanto, delimita también lo que debe enseñar el profesorado. Por competencia se entiende el *“paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”*

(Comisión Europea, 2004:7). En esta misma línea De Faria (2010:3) la define como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. La competencia no se limita exclusivamente a la dimensión cognitiva, sino que presenta un carácter más global e integrado, recogiendo en su propia conceptualización dimensiones no cognitivas (habilidades, actitudes, valores y emociones), considerando además éstas competencias como fundamentales o imprescindibles, ya que nos permiten hacer frente a las exigencias de la vida en diferentes contextos. Suponiendo un proceso permanente de reflexión y evolutivo a lo largo de la vida (Pérez, 2007). En este sentido, las competencias deben contribuir a obtener resultados de alto valor personal y social, ser aplicables y gozar de carácter superador (OCDE, 2001).

La gran disparidad de expresiones y criterios asociados a la noción de competencias, así como la diversidad de clases recogidas en sus clasificaciones, que se han puesto de manifiesto tras la revisión bibliográfica. El concepto de competencias engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc. En el documento de la AEIJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales) que con el título “Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social” en 2006, se señalan unas competencias llamadas “competencias centrales”, y que son: Competencias relacionales y personales, sociales comunicativas, organizativas, del sistema, de aprendizaje y desarrollo, generadas por el ejercicio profesional, teóricas y metodológicas, conductuales, culturales y creativas.

Este apartado pretende ser objeto de reflexión para la formación de competencias en políticas sociales europeas de los futuros educadores sociales. Para ello se analizan las competencias y el contenido trabajado en la asignatura de “Educación social, políticas e instituciones sociales y educativas” en el primer curso del grado de Educación Social de la Universidad de Murcia. Se trata de una asignatura de Formación Básica de 6 créditos del primer cuatrimestre, de modalidad presencial, en la que se parte de un concepto de educación global y social, ya que “social es cualquier educación incluida la pensada como plan de acción político, traducidas a la realidad por una serie de actuaciones a

través de instituciones educativas formales y no formales con el fin de socializar al educando. Contribuye tanto al desarrollo de las competencias transversales y específicas recogidas en el Grado. También favorece la creación de un marco global de reflexión y de fundamentación pedagógicas que posibiliten al alumno conocer y analizar, de forma global y sistemática, los problemas de la acción social y políticos desde una perspectiva pedagógica, más concretamente desde las aportaciones de la Educación y Pedagogía Social, para llevar a cabo una acción educativa articulada, fundamentada y coherente.

El análisis que aquí se expone hace referencia al curso académico 2013-2014. Esta asignatura contaba con total de 141 matriculados, divididos en dos grupos de aproximadamente unos 70 alumnos por grupo. Metodológicamente, cada uno de estos grupos, permanecían unidos en las clases teóricas y se subdividía en dos grupos para las clases prácticas. Así mismo para su evaluación se contemplaban: la asistencia (10%), el examen (40%), portafolios individual (20%), trabajo de investigación (25%), así como cuestionarios de evaluación y autoevaluación (5%). En lo que respecta a las competencias a adquirir por los alumnos, éstas están directamente relacionadas con la titulación y con las competencias centrales de Europa (Documento AEIJI, 2006).

Tabla 5. Competencias de la asignatura “Educación social, políticas e instituciones sociales y educativas” del Grado de Educación Social. Universidad de Murcia.

Competencia 1. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
Competencia 2. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
Competencia 3. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.
Competencia 4. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.
Competencia 5. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.
Competencia 6. Desarrollar capacidades de análisis de realidades sociales y educativas y la elaboración de proyectos de intervención en relación con diferentes contextos, sujetos y colectivos con los que trabaja la Educación Social.
Competencia 7. Tomar conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la Educación Social, así como de sus relaciones con el entorno social, potenciando la creación de redes y servicios sociales y educativos integrados.

Tomando como eje estas competencias, los contenidos se dividen en 8 bloques: 1. Las generalidades en el marco político de la sociedad española (Perspectivas, Ámbitos y

Campos de Actuación. Desarrollo político y Educación Social. Concepto de Educación Social. La Globalización como elemento integrador- desintegrador de las políticas sociales). 2. Nacimiento y evolución de la CEE, así como las políticas sociales y la comparación de la Acción social en los distintos países de la CEE. 3. Políticas que regulan la acción social en España. 4. Los Servicios Sociales en España. 5. Orientaciones ideológico-políticas de la acción local y en los conceptos básicos de educación como mecanismo de reproducción social, la escuela como centro cultural y el saber como fuente de poder, entre otros. 6. Estatuto de la CARM y análisis de los Servicios de Sociales. 7. Técnicas y estrategias de trabajo de investigación individual y grupal, y 8. Factores y procesos implicados en la iniciación local y contextual de proyectos políticos de Acción Social. Como podemos observar del temario de la asignatura “*Educación social, políticas e instituciones sociales y educativas*”, hay tres bloques, concretamente el primero, segundo y octavo, que se centran especialmente en las políticas sociales y educativas a nivel europeo.

Por su parte, los resultados de un estudio reciente (Hernández, Tolino y Ros, 2014) donde se pretendía conocer el grado de abordaje de las competencias en cada uno de los bloques de la materia, analizar el nivel de adquisición de las competencias en el alumnado y saber la utilidad de las competencias en el desarrollo profesional de la misma asignatura “*Educación social, políticas e instituciones sociales y educativas*” que se imparte en el 1º grado de Educación Social de la Universidad de Murcia (2013/2014), esclarecieron que el bloque 2 fue el mejor trabajado y los bloques 4 y 5 requieren de cambios tanto en el contenido como en la metodología docente. En lo que respecta al nivel de adquisición de las competencias por el alumnado, éstos perciben que ha sido escasa, lo que denota una revisión de la materia de cara a poder ofrecer actuaciones que favorezcan un mayor protagonismo del alumnos en su aprendizaje y un mayor ajuste en los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje a las competencias, especialmente en los contenidos e instrumentos de evaluación. Algo similar sucedió al valorar la utilidad de las competencias en el desarrollo profesional, los alumnos valoran mejor la competencia 2 referida a “Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética” y en menor medida la competencia 7 “Tomar



conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la Educación Social, así como de sus relaciones con el entorno social, potenciando la creación de redes y servicios sociales y educativos integrados”.

Existe una amplia lista de desafíos y retos acerca del Espacio Europeo Superior, lo que implica un cambio para la universidad española tanto en el mundo educativo como en el mundo laboral. En la actualidad, la reforma de estudios y la Convergencia al Espacio Europeo en la universidad exigen un cambio y una nueva adaptación a una serie de aspectos como los créditos europeos ECTS, el concepto de tiempo de trabajo del alumnado, las metodologías de enseñanza aprendizaje más activas y de mayor autonomía, la incorporación de las nuevas tecnologías al aula o el concepto de competencias aplicadas a los programas y a los sistemas de evaluación, la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc...para que de esta forma la formación sea afín a la praxis de los educadores sociales en el contexto europeo.

4. Conclusiones

La formación del educador social y sus competencias demandan que el educador se mantenga y aplique una fuerte conciencia profesional en contextos sociales, culturales y legales que posibilitan la práctica educativa y el desarrollo de la profesión requiere de un profundo conocimiento y compromiso con los elementos básicos profesionalizadores, así como una *“actitud e inquietud de búsqueda e investigación permanente para la mejora de la acción socioeducativa y la generación de nuevos conceptos y procedimientos”* (Vallés, 2011:11).

El interés por las políticas de acción social en los educadores sociales trasciende la propia nacionalidad, abriéndose cada vez con mayor firmeza al panorama europeo. Aspecto éste que denota una apertura de los campos de profesionalización y del mercado laboral. El futuro se presenta extremadamente cambiante lo cual nos abre expectativas profesionales hasta ahora no advertidas. Considerando nuevos espacios de intervención social como oportunidades de crecimiento futuro para el educador social: derivadas de envejecimiento de la población, de los cambios de la estructura social y familiar, de las transformaciones producidas en el mundo laboral, de la nueva



concepción y exigencias al uso del ocio y tiempo libre, de la toma de conciencia social acerca de problemas mundiales y de las necesidades en el campo de salud ante la emergencia de enfermedades con amplia repercusión en el entorno social. (García, 2003).

Nuestra sociedad nos plantea una serie de desafíos y necesidades de carácter social y educativo a las que debemos dar respuesta, y más concretamente desde la Educación Social puesto que ésta ha ido adquiriendo en los últimos años diversas responsabilidades formativas y educativas a nivel de intervención socioeducativa (López y Prieto, 2004:124). En este sentido, para que la actuación de los educadores sociales pueda llegarse desde una condición de calidad, abogamos por una correcta y completa formación desde profundos análisis de las competencias que se dan durante la titulación. Entendemos que esta formación y este análisis de competencias, debe atender a todos y cada uno de los diferentes ámbitos en los que actúa la educación social.

Bibliografía

- AEIJI (2006). Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales. *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Consultado el 02-02-2014 en URL: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>
- Bilbao, J. (2005). Estado del bienestar y constitución europea: desafíos, perspectivas y alternativas teóricas. *QPE-Revista Electrónica*, 9,23-29.
- Castles, F. (ed.) (1993). *Families of Nations: Patterns of Public Policy in Western Democracies*. Dartmouth: Aldershot.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. In *Conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE*. (Consultado el 10-01-14 en URL: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf).
- De Faria, E. (2010). La importancia de las competencias en la Educación Superior. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 5 (6), 13-37.
- Díez, E., Tanarro, P., Riquelme, A. y García, F. (1990). El educador social especializado en medio abierto. *Escuela U. de Trabajo Social*, 3, 159-175.



- Esping-Andersen, G. (1990). *Three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Fernández, S. (2009). Política Social en la Unión Europea: del Estado del Bienestar a la Europa social. *La Razón Histórica*, 9, 29-38.
- Froufe, S. (2004). La formación del educador social en Europa. *Educación social*, 15, 124-135.
- García, A. (2003) ¿Qué futuro profesional les espera al educador social en el marco de las nuevas perspectivas laborales? *Pedagogía social*, 10, 321-345.
- Hayek, F.A. (1944). *Camino a la Servidumbre*. En CEES (1987) II Tomo, 636 de la Colección Campeones de la Libertad. Extracto del prólogo escrito por Juan F. Bendfeldt al libro de F. A. Hayek.
- Hernández, M.A., Tolino, A.C., y Ros, R. (2014). Aprendizaje por competencias. Percepción del alumnado del grado de Educación Social en la Asignatura “Educación Social, Políticas e Instituciones Sociales”. *II Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad de Murcia*.
- López, F. y Prieto, E. (2004). Los modelos formativos de la educación social en Europa: hacia una construcción de la ciudadanía en la UE. *Cuestiones Pedagógicas*, 17, 115-127.
- Millán, A. (2005). La protección social en la unión europea, ¿un modelo homogéneo? *ICE: Revista de economía*, 820, 195-222.
- Navarro, V. (1998). *Neoliberalismo y Estado del Bienestar*. Barcelona: Ariel.
- OCDE (2001) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). (Consultado el 10-01-14 en URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>)
- Pérez, A.I. (2007). La naturaleza de las “competencias básicas” y sus implicaciones pedagógicas. Características principales de las competencias básicas. *Cuadernos de educación de Cantabria*, 1, 13-16.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel
- Portilla, O. (2005). Política social: del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal, las fallas recurrentes en su aplicación. *Estudios públicos*, 8, 16, 100-116.
- Rodríguez, G. (2004). *El estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Madrid: Fundamentos.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de educación*, 336, 129-139.



- (2002), Entrevista a la profesora Gloria Pérez Serrano. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2ª época, 9, 379-388.

Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social*. Madrid: Alianza Editorial.

Senent, J.M. (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universidad de Valencia.

Titmuss, R. (1958). *Essays on the Brazilian Developmental State of Welfare State*. Londres: Allen and Unwin.

Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. Tesis doctoral. UNED.

