

El títol de grau en Educació Social

Jornades d'estudi i debat

22-23 de juny de 2006

**Universitat des Illes Balears
Facultat d'Educació - Campus UIB**

TERCERA PONENCIA

BASES CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

José Ortega Esteban
Universidad de Salamanca

1. Introducción

1.1. Visión general del “contenido” propuesto en el marco del título de grado en Educación Social. Algunas consideraciones generales al informe de ANECA, (2003; 2004) de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social, que pudieran tener repercusión en el grado de Educación Social.

Estamos ante un trabajo LIBRO BLANCO 2003, LIBRO BLANCO 2004¹ que se construye con una amplia información y se concluye con importante consenso entre todos los representantes de la así llamada Red de Educación.

Por génesis histórica, de procedencia y de relación era inevitable y, seguramente conveniente, estudiar conjuntamente las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social, pero visto el resultado, desde mi punto de vista, parece claro que este hecho ha conducido a algunas confusiones y saturaciones entre ambas titulaciones que no sirven a la clarificación conceptual, epistemológica y profesional de las titulaciones y sus inferencias profesionales; clarificaciones que hubieran sido necesarias en este momento clave.

Me refiero, sobre todo, al apartado 5.5. Ámbitos comunes a la pedagogía y educación social: 1. Educación de personas adultas y mayores que subdivide en “orientador sociolaboral” y “educador de Personas adultas y mayores”, 2. Atención socioeducativa a la diversidad, pedagogos especialistas en atención a la diversidad educativa y dinamizador para la inserción laboral (ANECA 2003, pp. 74-75).

La verdad es que, habida cuenta el monto y la envergadura de los ámbitos y perfiles profesionales que se asignan en el Informe ANECA 2003 (pp. 71-74), también en ANECA 2004, podía existir la tentación de soltar lastre, pero la cuestión es de concepto, epistemológico y por tanto también profesional, y en los temas conceptuales debe haber claridad.

Pues bien, aunque se trate de divisiones gruesas y por ello “matizables”, la divisoria debería establecerse entre lo escolar y lo social, entre la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social². En Educación Social estamos en el ámbito de la acción, de la praxis, de la agogué, a veces también de la praxis agógica y agónica, *agogische Intervention*³, no de la *didache* o *didajé* y habrá que hablar no de Didáctica sino de Agología y Agología⁴.

Todo es educación y toda educación es social en general, pero aquí hablamos de una educación social específica, si se quiere de orden accidental y de grado, pero no general. La palabra social aquí no es un mero adjetivo o epíteto, es un concepto epistemológico.

Es evidente que los aspectos instructivos de la educación de mayores (escuelas de adultos, enseñanza de adultos, alfabetización de adultos, métodos, etc.) pertenecen por

¹ ANECA (2003), *Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y de Educación Social*, Madrid, Aneca-Red de Educación; <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/Pedagogia.pdf>;

ANECA (2004), Libro Blanco. *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ([http://www.uv.es/facpd/documentacio/Informe final ANECA.pdf](http://www.uv.es/facpd/documentacio/Informe%20final%20ANECA.pdf)). El texto del LIBRO BLANCO 2004, se construye sobre el primero del que es una extensión, ampliación y progresión, citamos a ambos.

² Ortega Esteban, J.(2005), “Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela”, *Revista de Educación* (núm.336), pp.111-127.

³ Bergen, M. van (1972), *Agogische Intervention*, Freiburg.

⁴ Schwendtker, A. (Hrs.) (1995), *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, Heidelberg, Quelle und Meyer.

extensión a la Pedagogía Escolar, pero la educación de mayores y de la 3ª edad, la Gerontopedagogía o “Gerontagogía”, como dice algún otro, es algo más amplio y general, en lo que lo instructivo, no es hoy día especialmente relevante. Los aspectos de dinamización o animación sociocultural tienen sin duda más peso.

Algo parecido se podría decir de la atención socioeducativa a la diversidad.

La consideración de campo común de la Educación Ambiental no deja de ser sorprendente, entre otras cosas por contradictoria “in terminis”, como dirían los escolásticos.

Algunas dudas podrían acaso surgir en relación con la Pedagogía Laboral, reciclaje laboral, en las que hay claramente procesos de instrucción y actualización de conocimientos y saber hacer, es decir, una cierta extensión o progresión de lo escolar, aunque haya también aquí insertos procesos de dinamización e inserción social de especial importancia.

El hecho de que el informe haya sido realizado, inicialmente y sobre todo por académicos, y el peso de algunas tradiciones de la Academia y lo reciente de los estudios de educación social han podido influir, sin duda, en la falta de claridad de la propuesta.

Es el momento de que desaparezca del Real Decreto 915/1992/BOE, 24 julio 1992, que habla del perfil formativo del pedagogo, la coletilla final de la intervención “y en las diversas agencias de educación no formal”, aunque esta referencia en este tiempo ha posibilitado el desarrollo de la Educación Social en el marco de la Pedagogía, pero, una vez aprobada la Diplomatura en Educación Social, (Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto, BOE. 10 de octubre 1991), debería no incluirse en el perfil formativo del pedagogo. También tendrían que desaparecer por contradictorias, negativas, despectivas y, seguramente, ideológicas, en el peor sentido de la palabra, la denominación de “no formal” e “informal”⁵.

Pretender mantener esa misma posición a través de figura “Ámbitos comunes a la Pedagogía y a la Educación Social” supone proseguir la confusión y la indefinición conceptual y profesional, lo que no va a beneficiar a nadie, pero mucho menos a la Pedagogía y su profesionalización. Sobre todo, cuando son los dos grados del mismo nivel (ANECA 2003 pp. 39 y 40). No estaría nada mal recordar aquí el libro de Popper *El mito del marco común*⁶, en donde habla de la infructuosidad epistemológica y conceptual de este tipo de planteamientos. Lo que sí parece claro es que tenemos problemas comunes más que ámbitos comunes⁷, pero esos no se solucionan mezclándolos en un río revuelto de confusión.

El posible, en su caso, *horror vacui* o la sensación de vacío o carencia o pérdida de competencias por parte de la titulación de Pedagogía, en ningún caso debe “compensarse” a costa de añadirse a la indeterminación, queriendo compartir competencias con Educación Social, sino afianzando y desarrollando las propias competencias con salidas profesionales claras, recibidas y aceptadas en legislación específica y reconocimientos profesionales en

⁵ Caride; J.A, (2004) “No hay educación no formal”, *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* octubre-diciembre 2004) y Ortega Esteban, J. (2005), “La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua ... todas son educaciones formales”, *Revista de Educación*, núm.338, pp. 167-175.

⁶ Popper, K., (1994)(2005), *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*, Barcelona, 2005, sobre todo el cap. 2.

⁷ *Ibidem*, p. 60

las Administraciones: inspección, dirección de centros, orientación escolar y profesional, educación especial, evaluación, tecnología educativa, didácticas general y específicas... en el ámbito del sistema educativo, en el ámbito escolar. En este sentido, estamos de acuerdo con el LIBRO BLANCO 2004, t.1, p.156, cuando habla de la exigencia clara del reconocimiento por las Administraciones de estos perfiles profesionales.

Todo lo cual no debe ser obstáculo a la interdisciplinariedad, interrelación, permeabilidad y trabajo en equipo, colaboración entre disciplinas y profesionales, acciones y profesiones, pero aquí y ahora estamos en otra cuestión, aquí y ahora no toca. Aquí y ahora es el momento de la clarificación y demarcación, del fortalecimiento epistemológico y profesional de los ámbitos disciplinarios y profesionales de la Pedagogía y la Educación Social en orden a retraducirlos en clave de planes de estudios y profesiones.

2. Desarrollo:

2.1. Toma de postura respecto de dos modelos universitarios supuestamente enfrentados (académico y profesionalizante)

La temática antinómica teoría-praxis, investigación pura-investigación aplicada, modelo científico -modelo humanista de universidad (modelo humboldtiano-götinguiano)-modelo profesionalizante y empresarial (universidades americanas) viene siendo recurrente y profusamente utilizada y blandida en uno u otro sentido e intención. También se ha hablado del modelo napoleónico de universidad, que vendría a ser una variable constreñida, limitada y funcionarial del modelo profesional.

Nunca fueron modelos puros, más bien han coexistido, pero sí ha habido prevalencia por uno o por otro según épocas, países y universidades.

Contraponer un modelo ideal de universidad, que responda a las demandas de la razón y del espíritu, intelectual, altruista, colegial, sociocultural, influenciada por el paradigma crítico-social frente al modelo empresarial, mercantilista, utilitarista, economicista, profesionalizante, etc. amparado en el modelo positivista, como se hace en el “Documento Marco de Pedagogía”⁸ (p. 17), no deja de ser una caricatura.

Podría haberse tachado al modelo “ideal” de universidad, además de modelo académico o academicista, de idealista, solipsista, platoniano, gremial, estético, entre otros epítetos.

A mi modo de ver y sin querer hacer ciencia comparada, el modelo de universidad en el que hemos estado inmersos en España y en otros países del Mediterráneo hasta hace muy poco ha sido el modelo que se dio en llamar napoleónico o modelo administrativo y funcionarial, que hacía de las universidades en gran parte una especie de “enseñaderos” de opositores y funcionarios. Evidentemente también esto puede ser una caricatura.

El surgimiento y desarrollo de una sociedad democrática, más dinámica, ordenada y exigente, tanto desde el punto de vista sociopolítico como económico y científico, también en los países del Mediterráneo, ha ido buscando su armonización a un modelo de universidad no cerrado en sí mismo ni gremial sino creativo desde el punto de vista

⁸ *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, “Documento-Marco, Barcelona, 2 de diciembre 2005 (Documento policopiado), 20 págs, <http://www.jornadapedagogia.es/modules/cjaycontent/index.php?id=5>

científico y profesional. Estas realidades piden y demandan los científicos y profesionales eficientes que necesita la sociedad. Modelo este más desarrollado en Centroeuropa. Mucho de esto es lo que significa la conformación o *tuning*⁹ al Espacio Europeo de Educación Superior, al E.E.E.S..

No hay o no debe haber una contraposición entre un modelo académico y un modelo profesionalizante, sino una armonización, una acomodación al EEES y a la realidad de una sociedad que pide a la universidad que reviertan democráticamente en ella sus aportaciones, sus esfuerzos y trabajos. Se espera de la universidad la creación de ciencia, la formación de científicos y egresados con conocimientos y saber hacer, competentes. Ya no se trata de crear funcionarios o gentes capaces de triunfar en una oposición como conquista terminal, ni de engrosar los gremios profesionales y las élites culturales o políticas, al menos no sólo, sino además crear científicos y profesionales. No se tratar de enseñar un conjunto de fórmulas o recetas para determinado empleo sino de formar para la acción profesional, lo que implica conocimientos, actitudes, habilidades y, por supuesto, también competencias específicas para desempeñar una profesión.

Claro que esto con la actual estructura gremial y sus métodos docentes difícilmente se podría lograr y por ello es necesaria una renovada organización estructural y de aprendizaje en la universidad en la que, *mutatis mutandis*, en unos lugares menos en otros más, en unos estudios más en otros menos, se venía desarrollando desde hace tiempo en Centroeuropa. Esta acomodación o armonización con el modelo centroeuropeo, en cierto modo, ya se inició con el Informe Bricall y viene siendo exigida por la actual dinámica social.

2.2. Análisis y valoración de las competencias que el Libro Blanco sugiere. Determinación de las competencias transversales y específicas fundamentales para el título de grado.

Volvemos a reiterar que en el LIBRO BLANCO (2003 y 2004) se ha realizado un magnífico trabajo en un tiempo récord. Es muy útil y sin él no se habría progresado en la cuestión. Pero adolece de diversas carencias, derivadas sin duda de esa inicial premura. La ampliación posterior LIBRO BLANCO 2004 no ha cambiado sustancialmente las cosas. La sucesión acumulativa de materiales no favorece su claridad.

El instrumento utilizado para recoger información ha sido un cuestionario estructurado, confirmatorio y deductivo. Todo lo cual no invalida lo aportado, pero lo relativiza. En todo caso, es ciertamente una información útil.

Por otra parte, la muestra inicial conseguida era baja (125), tenía un rasgo academicista (respondían sobre todo profesores) y “pedagógico” (82 de Pedagogía), 43 de Educación Social (1/3 de las encuestas). “No se trataba por tanto de una muestra significativa en sentido estrictamente estadístico, pero es útil para conocer la tendencia”, se nos dice (LIBRO BLANCO 2004, p.87). En eso estamos. En este aspecto el LIBRO BLANCO 2004 amplía y mejora las muestras y los datos, pero no por ello se dan variaciones significativas entre ambos.

⁹ González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003), *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao, Deusto.

Su fuerte sigue siendo el consenso logrado entre los representantes de las universidades, egresados, asociaciones y colegios profesionales.

Se nos dice que el estudio permite vislumbrar las competencias que tienen un carácter más común para las titulaciones (LIBRO BLANCO 2003, p.88). Veamos.

Hay poco que decir de las competencias aquí llamadas competencias transversales interpersonales y sistémicas, a no ser el hecho esperable de la mayor importancia dada en Educación Social a las competencias, que podríamos llamar, resolutivas o de decisión y grupales. Puede ser también sintomático que las competencias relativas a diversidad, multiculturalidad, otras culturas y costumbres y la sensibilidad hacia temas medioambientales sean las menos valoradas en Pedagogía. Reafirmar lo que hemos indicado en apartados anteriores. Son una inclusión débil, cuando no forzada, en lo que se llama “campos comunes”.

En cuanto a las competencias específicas de Pedagogía “Conocimientos disciplinarios básicos (saber hacer)”, podemos decir, por ejemplo, que no se debió mezclar en un mismo ítem lo “formal y no formal” /Desempeñar el liderazgo educativo y promover procesos de innovación en los ámbitos formal y no formal”. Sería plausible pensar que de referirse en Pedagogía a lo “no formal” en solitario, hubiera tenido una valoración menor.

En todo caso, decir que, si se hubieron reducido los ítem propuestos a un número razonable, prácticamente ninguna de las competencias específicas llamadas comunes en el LIBRO BLANCO (2003 y 2004) habrían sido consideradas.

También tiene interés observar la escasa media de 2,9 del ítem del conocimiento de los supuestos didácticos, (LIBRO BLANCO 2003 p. 96) y de 2,4 en el ítem “Dominar las estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje” (p. 98) como no podía ser por menos y el sentido común lo pedía.

En cuanto a los perfiles profesionales de la Pedagogía establecidos en el Libro Blanco, por todo lo que llevamos dicho, son cuestionables el de “Pedagogo especialista en atención a la diversidad”, y el de “Orientación sociolaboral” que deberían insertarse en los perfiles profesionales de Educación Social en exclusiva, sobre todo el de Educador especialista en “atención a la diversidad”.

3. Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social

3.1. Algunas consideraciones previas

El objeto de la Educación Social es un objeto en construcción (Petrus, 1997)¹⁰, inconcluso, en formación continua, que se va creando con la propia praxis, acción o intervención socioeducativa y esto es así fundamentalmente porque su componente normativo, utópico, optimizante, liberador, nos propone aumentar los límites de la integración social de los individuos, de su capacidad de convivir con los demás, de su personalización, de su desarrollo autónomo, de su desarrollo en sociedad y, en su caso, de orientar y reorientar sus actitudes y posiciones, conductas, ... ante sí mismo y ante los demás.

¹⁰ Petrus, A.(1997), “Concepto de educación social”, en Petrus, A., *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.

Este componente utópico y normativo es lo específico de lo pedagógico en general y de lo socioeducativo en particular. Esto es lo que distancia a la pedagogía/educación social de las llamadas “ciencias auxiliares” o “ciencias humanas o sociales”, incluso de las “ciencias de la educación” (“psicología, sociología, etc. de la educación”), que como tales parten de un supuesto objeto de educación ya configurado. La aportación de estas ciencias, en las que podríamos encontrar esas “bases conceptuales o contextuales de la Educación Social”, pueden ser importantes en nuestra disciplina científica, pero no predominantes ni esenciales.

Lo importante en Educación Social no es la reproducción, sino la creación y recreación, la optimización, el mejoramiento, la liberación ...

De aquí que no se pueda hacer de la praxis educativa una tecnología científica, aceptando el carácter concluso del objeto educativo, que puedan aportar las ciencias descriptivas humanas y sociales. Y la normatividad difícilmente se puede extraer de estas ciencias.

Las ciencias humanas y sociales, aunque se refieran a la educación, nos pueden ayudar a comprender parcialmente la educación, pero no se adentran en su profunda realidad y en su complejidad, en su naturaleza en construcción continua. “El componente valorativo, propio del apartado utópico, necesario en toda pedagogía, es el encargado de seleccionar los aspectos válidos de los no válidos en la translación que se haga del componente explicativo al normativo”¹¹ en su caso. Toda esa peculiaridad de lo pedagógicosocial nos lleva al acercamiento entre teoría y praxis, ya que la acción crea el espacio objetual.

Por eso decimos que “el importante componente práxico y, por tanto también praxiológico de toda pedagogía, obliga a la Pedagogía Social, más intensamente, si ello es posible, a conexas y relacionar la Pedagogía Social con la praxis, con la práctica de la educación social, esto es, entre otros aspectos, con el ejercicio profesional o paraprofesional de la Educación Social/Pedagogía Social. Es más, creemos que una parte importante del conocimiento sociopedagógico debe extraerse de la praxis socioeducativa, por ejemplo, de la investigación-evaluación de programas y proyectos de acción socioeducativa (March, 1999)¹².

Más, pues, que de bases, deberíamos hablar de “materiales”, de “herramientas teóricas”, de “elementos”, plataformas conceptuales o descriptivas de donde la Educación Social puede tomar o acarrear, en su caso, de otras ciencias para establecer sus bases o fundamentos teóricos, explicativos, educativos y pedagógicos.

Al hablar de bases conceptuales y contextuales, podríamos decir que estamos en el ámbito del llamado “tronco común” del título de grado de Educación Social y no en el de las “menciones” o “itinerarios” o en el de las especificaciones o especialidades disciplinares. Reitero una vez más: “entendemos que tanto la formación del educador social como su dimensión profesional debe ser general y unitaria, entre otras cosas porque

¹¹ Gimeno Sacristán, J. (1978), “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación” en A.V.V., *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, pp.158-166. Estos conceptos de Gimeno que mimitizo aquí, siguen siendo válidos a tantos años, aunque yo en aquel libro buscara correctores dialécticos y de prospectiva para hacer el posible tránsito, v. Ortega Esteban, J. “Hacia una ciencia de la educación”, en *Ibidem*, pp , 141-151.

¹² March Cerdá, Martí X. (1999), " Evaluación de proyectos de acción en educación social especializada", en Ortega Esteban, J. (Coordinador), *Pedagogía Social Especializada*, Barcelona, Ariel, 197-206. Ortega Esteban, J.(2005) , “Qué pasa con la formación en la universidad? ¿Va unida la profesionalización de los profesores de Pedagogía Social a la de los educadores sociales que ayuda a formar?”, en Minguez, Constancio, *La educación social :discurso, práctica y profesión*, Madrid, Dykinson, , p.37.

los objetivos, muchos de los conceptos, de los métodos etc. son y deben ser comunes... Por otra parte, se evitará así la dispersión formativa, facilitando, por otro lado, alternativas ...”

13. Pero también estoy de acuerdo en que “polivalencia y especialización no son opciones excluyentes”¹⁴ .

Estamos, pues, sobre todo en los aspectos teórico-formativos, en los aspectos cognitivos de información y, en su caso, de fundamentación, pero no por ello estos deben ser ajenos a las disciplinas más específicas y profesionalizadoras. Tiene que haber en ellos contenidos pertinentes con las especificaciones de la titulación profesional. Todo tipo de conocimiento y cultura puede ser importante, pero tenemos el tiempo que tenemos, los créditos que tenemos, y unos contenidos pueden ser más basales y contextuales, más pertinentes que otros, en relación con la titulación de Educación Social.

Estamos en el ámbito de una titulación de grado, que, aunque orientada al ejercicio profesional, incluye o debe incluir enseñanzas básicas y generales, pero también contenidos fundamentales de los itinerarios disciplinares especializados. Es decir en el grado deben incluirse disciplinas específicas orientadoras y propedéuticas a las enseñanzas todavía más especializadas y ampliadas, que se supone, se desarrollarán en los masters y doctorados. No hacerlo así, cercenaría al grado la debida orientación y capacitación para el ejercicio profesional. A algunas universidades que por elección propia no ofrecieron alguno de estos itinerarios, sus egresados, profesionales y empleadores, así como los alumnos en prácticas, se lo han demandado con exigencia e insistencia.

Se ha de esperar que esas “bases conceptuales y contextuales” deban proporcionar elementos categoriales e ideográficos, metodológicos e instrumentales para la propia conceptualización, el análisis e incluso y, en su caso y con la debida adaptación, la intervención en Educación Social. Lo que no evitará la conceptualización, análisis y síntesis de la propia Pedagogía/Educación Social.

La Educación Social se desarrolla o se implementa en diversos contextos: en la sociedad, en la familia, en la escuela, en las instituciones culturales y de ocio, en la calle, en la naturaleza, en las instituciones de protección y reforma, en los servicios sociales, en y con los individuos, etc. El educador social debe conocer estos contextos en aquellas disciplinas que los describen, estudian y analizan.

En general, las disciplinas que pueden aportar o acarrear esas “bases conceptuales” van a ser fundamentalmente las mismas que las disciplinas contextuales, ya que los conceptos, por lo que a la Educación Social se refiere, son sobre los contextos.

Dicho esto, vamos a pasar a proponer esas “bases conceptuales y contextuales” explicitadas en disciplinas curriculares de la titulación de grado en Educación Social, acomodándonos a los condicionantes establecidas para las titulaciones de grado (Real Decreto 55/2005, de 21 de enero (BOE, 23 de enero 2005) de esta titulación de grado en Educación Social, es decir a tener 180+60 créditos y a las indicaciones y propuestas etc. del LIBRO BLANCO. También tendré presentes el *Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social, competencias genéricas y competencias*

¹³ Ortega Esteban, J.(1999),“ Educación social especializada, concepto y profesión”, en J. Ortega Esteban :*Educación social especializada*, Barcelona, Ariel, p.38

¹⁴ López-Aróstegui, R. (1995), *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, p. 164.

*específicas*¹⁵ que, con la financiación de la Junta de Castilla y León, a partir de una convocatoria de proyectos, hemos realizado en Castilla y León. Hemos aplicado un cuestionario contestado por 202 sujetos, profesionales de la Educación Social (107), académicos de la Educación Social (40), Graduados egresados de Educación Social (37) y 9 empleadores de educadores sociales. Es también un trabajo realizado con un cuestionario estructurado, que sigue en general los modelos del *Tuning* y sobre todo del Libro Blanco 2003, pero que, aconsejado por este ha reducido el número de competencias a 15 genéricas y 19 específicas; se han dejado de considerar los ítem con una media igual o menor de 3,1 y de elección de perfil menor de 60.

3.2. Propuesta argumentada y traducible en clave de plan de estudios

En el LIBRO BLANCO, 2004, p. 164, se indican las valoraciones que llevan a cabo las asociaciones profesionales tanto de Pedagogía como de Educación Social en relación con la Titulación de Educación Social, se asignan 24 ECTS a “Bases conceptuales y contextuales de la educación”, y los descriptores son: **Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad** “.

Es decir, no parece escapárseles nada, pero, por si acaso, añaden un etcetera., pero se le asignan sólo 24 créditos. Esta troncalidad, descriptores y ECTS son los mismos que se dan al Grado de Pedagogía, p.163. Cambia sólo la valoración de la competencia hecha por los que contestaron al cuestionario.

Si miramos “las competencias que sustentan cada bloque”, en este caso el bloque “Bases conceptuales y contextuales de la educación”, son las competencias siguientes 21, 22, 25, 26 y 28.

Estas competencias son las descritas en los ítems del cuestionario que se sometió a consulta y que han recibido una valoración por parte de los encuestados (irrelevante, complementario, esencial).

La competencia 21, viene así descrita en el LIBRO BLANCO 2004: “**Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa**” y tiene una valoración de C, complementaria para el 68 % y esencial para el 32 %. En el LIBRO BLANCO, 2003, los “correspondientes” a este ítem y competencia rezaban de este modo : “**Disponer de una comprensión genealógica de los procesos de intervención socioeducativa**”, disponía de una valoración media de 3,1 y una elección del 60%. Si se hubiera hecho la reducción aconsejada de ítems, este habría desaparecido del cuestionario y no habría sido considerado ni recibido valoración alguna. Es lo que ocurrió en el Estudio citado de Castilla y León. Y el otro ítem “correspondiente”(?): “Conocer la organización profesional actual de los educadores sociales así como sus antecedentes históricos”, tiene la valoración de 3,1 y 40.

¹⁵ Ortega, J., Gonzalez, M. Froufe, S., Rodriguez, Mª J., Muñoz, J.M. Sobrón, I., Calvo de León, R. Olmos, S. (2006) *Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social, competencias genéricas y competencias específicas*, Salamanca, IUCE, Junta de Castilla y León, (Documento policopiado)

Desconozco, pues no se indica, si las valoraciones de uno y otro cuestionario e ítems se habrán acumulado sin más, así como la validez de estas acumulaciones de ítems claramente diferentes. A pesar pues de su atractiva formulación postestructuralista y foucaultiana, ha recibido una de las menores valoraciones. Lo que no debe impedir su consideración relevante en los planes de estudio, incluso, por qué no, en su perspectiva foucaultiana. Otras consideraciones deductivas obligan a ello.

La competencia e ítem 22 dice así **“conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea”**, recibe una valoración C, complementaria para el 71 % y esencial para el 29 %.

La competencia 25 **“Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja”** recibe una valoración de esencial con el 85 %.

Una valoración similar se da al ítem y competencia 26 **“Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos”**, 76 %, más 19 % como complementario.

Ahora bien, el ítem que más valoración recibe en el marco de esta troncalidad es el 28: **“Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa”**, E, esencial con el 93 %, más 7 % de cómo complementario.

<i>Item</i>	<i>MATERIAS</i>	<i>Competencias específicas. Saber / Saber hacer</i>	<i>ECTS</i>	<i>Curso</i>
21	Historia de la Pedagogía/Educación Social	Evolución histórica de la intervención socioeducativa sobre todo a partir del siglo XX, tanto en el contexto español como europeo. Teorías socioeducativas subyacentes e instituciones. Génesis y evolución de la profesión de educador social.	3	1º
22	Educación Social Comparada	Sistemas y modelos de intervención socioeducativa en Europa y América, su evolución y desarrollo. Instituciones y asociaciones europeas relacionadas con la educación social. Políticas socioeducativas de la UE. Procesos y modelos de formación de los educadores sociales en Europa. Derechos Humanos, Derechos internacionales, La Constitución Europea y la Educación Social.	3	1º

25 (28)	Psicología	Psicología del desarrollo evolutivo y psicosocial de los seres humanos. Estadios evolutivos y sociales del hombre: niñez, adolescencia, juventud, adultez y su repercusión en las relaciones sociales, interpersonales y emocionales. Teorías psicológicas de la evolución de los individuos y los grupos humanos. Bases psicológicas de la intervención socioeducativa.	3	1º
26	Ecobiología	Fundamentos biológicos de la interacción medio ambiente- conducta humana. Teorías que analizan los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a las conductas humanas y sociales. Pautas de intervención socioeducativa en función de estos conocimientos...	3	1º o 2º
28	Sociología	Las bases de la sociedad: sociedad, cultura, socialización, interacción social y vida cotidiana, grupos y organizaciones, desviación, delito y control social. Desigualdad social: estratificación social, clases sociales, movilidad social, etnia y raza, minorías étnicas, género y sexualidad, envejecimiento y tercera edad. Instituciones sociales. Cambio social: población y urbanización. Globalización, la organización en la Red, comunidades virtuales, y migraciones, inmigrantes, refugiados... Comunicación e integración social, los media, información, publicidad y persuasión, campañas. El tratamiento de los problemas sociales en los media, formación de estereotipos...	3	1º
28 (23)	Economía	Principios económicos básicos, modelos y sistemas económicos. Los ciclos macroeconómicos, el crecimiento y las fluctuaciones económicas. Las políticas fiscales, los determinantes del crecimiento económico. Análisis económico del mercado de trabajo. Modelos macroeconómicos aplicados al análisis de las relaciones e instituciones sociales. El bienestar económico y social, el Estado de bienestar, desigualdad económica y pobreza, políticas de lucha contra la pobreza, el desarrollo sostenible y la contabilidad verde.	3	1º
23	Políticas Públicas, Administración y Legislación socioeducativa	El sistema político y la organización administrativa del Estado. Derechos y deberes de los ciudadanos en las constituciones y estatutos y en sus relaciones con la Administración. Políticas públicas, sistema estatal y sistema autonómico, legislaciones estatal y autonómica. Planes de acción social, los Servicios Sociales. Legislación social, familiar, laboral, de la seguridad social, de la tercera edad... El estatuto jurídico del menor y sus leyes correspondientes, de protección y de responsabilidad penal del menor...	3	1º o 2º
28	Pedagogía	Fundamentos antropológicos de la educación. El concepto de educación. La educación como fenómeno y como proceso. Explicación y comprensión del fenómeno educativo. Educación escolar, educación social, educación continua... Teorías de la educación y teorías pedagógicas, teorías de la acción y de los procesos educativos. Los diferentes tipos, sistemas e instituciones de educación.	3	1º

Habría que desarrollar más el “saber hacer” en esta propuesta de plan de estudios, pero entiendo que eso debe hacerse más en los programas de cada disciplina que en las directrices. Por otra parte, estamos en las “bases conceptuales y contextuales” que hablan

más del saber que del saber hacer y es obligado plantearlas en términos de conocimientos a adquirir, elementos descriptivos y explicativos de fenómenos y realidades fundamentalmente.

He preferido denominaciones básicas, “enterizas”: psicología, sociología... que formulaciones desagregadas disciplinares, por decirlo de alguna forma, psicología de la educación, psicología social de la tal o de la cual... La desagregación de conocimientos en múltiples y pequeñas asignaturas parciales ha sido una de las razones de la dispersión y desagregación de los conocimientos y saberes de los alumnos con los pasados y actuales planes de estudios. Ello no ha facilitado una cierta unidad, cohesión y progresión de conocimientos que sería deseable en toda formación básica. Los descriptores de estas asignaturas nos refieren aquellos aspectos de esas asignaturas que se refieren a temáticas que en clave socioeducativa han de desarrollar las diversas asignaturas de la Educación Social. Está claro que la psicología de la que aquí se habla, o debe hablarse, es la psicología que deben conocer o necesitan aquellos que van a hacer Educación Social y que, en líneas generales, deberá ser “construida” para este cometido por aquellos profesores de la psicología que la impartan a alumnos que estudian Educación Social.

Está claro que se precisarían más ECTS para cada una de estas materias, pero son los que se asignan y tenemos. Por ello, deberán sintetizarse y formularse con claridad y concreción y referirse a referencias fundamentales y descriptivas ineludibles en Educación Social, en todo caso habrán de evitarse reiteraciones y saturaciones. Estos aspectos han guiado también la presentación de las asignaturas y descriptores de las mismas presentados en este borrador de plan de estudios relativo a las “bases conceptuales y contextuales de la Educación Social”.

Materias como Historia de la Educación/Pedagogía Social, Educación Social Comparada, y Pedagogía, nos hablan de la obligada conexión y relación de la Educación Social con la Pedagogía en general. Entendemos que han de ser el profesorado de los ámbitos de la Historia de la Educación y de la Pedagogía, de la Educación Comparada y de la Teoría o teorías de la Educación o teorías pedagógicas quienes deben desarrollar estas disciplinas basales y propedéuticas. Pienso que este planteamiento tiene una lógica, no sé si epistemológica, pero sí “económica” y política.

Podría haber hecho una propuesta más general y vaga, menos arriesgada y discutible, más común, pero entiendo que la más concreta es la que puede estimular más a la discusión y al diálogo resolutivo.

Salamanca a 6 de junio 2006