

El proceso de Bolonia: retos, incertidumbres y oportunidades para la Educación Social

Resumen

Este artículo es el resultado de un mosaico de reflexiones que hemos solicitado a distintas voces expertas que, desde diferentes ámbitos, nos ayudasen a reflexionar en torno a los retos, incertidumbres y oportunidades que abre el proceso de Bolonia para la Educación Social. En este sentido, representantes del mundo profesional, así como personas vinculadas al mundo universitario, nos aportan su opinión y análisis de la temática.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior, Grado en Educación Social, Mundo profesional

El procés de Bolonya: reptes, incerteses i oportunitats per a l'Educació Social

Aquest article és el resultat d'un mosaic de reflexions que hem demanat a diferents veus expertes que, des de diferents àmbits, ens ajudessin a reflexionar a l'entorn dels reptes, incerteses i oportunitats que obre el procés de Bolonya per a l'Educació Social. En aquest sentit, representants del món professional, així com persones vinculades al món universitari, ens aporten la seva opinió i anàlisi de la temàtica.

Paraules clau

Espai Europeu d'Educació Superior, Grau en Educació Social, Món professional

The Bologna process: challenges, uncertainties and opportunities for Social Education

This article is the result of a medley of thoughts that we have requested from various experts which, from different spheres, should help us to reflect on the challenges, uncertainties and opportunities facing Social Education from the Bologna process. In this way, representatives from the business world, as well as people involved in universities, provide their opinion and analysis of the subject.

Key words

European Higher Education Area, Degree in Social Education, Business world

Autor: AA.VV

Artículo: El proceso de Bolonia: retos, incertidumbres y oportunidades para la Educación Social

Referencia: Educación Social, núm. 40 p65-p82.

▲ Perspectivas y retos para la Educación Social

Con intención de realizar una aportación necesariamente limitada y centrada presentamos, en primer lugar, algunos elementos significativos de nuestro contexto social que percibimos desde el trabajo que realizamos en la Fundación EDE que percibimos conectados con el futuro de la Educación Social, algunos retos, derivados de los mismos y algunas cuestiones clave relacionadas con la formación.

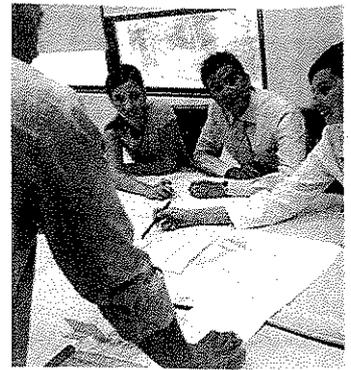
Algunos elementos significativos del contexto social

- Consolidación del sistema público de servicios sociales
- Impulso de la educación no formal en el ámbito escolar
- Desarrollo de experiencias de profesionalización parcial del tiempo libre educativo y configuración progresiva de un sistema de servicios de infancia y juventud de responsabilidad pública que incluye el ocio educativo.
- Apuesta por el modelo de gestión mixta de servicios de responsabilidad pública, lo cual implica que un número importante de profesionales trabajen en entidades de iniciativa privada.
- Cambios que afectan a las motivaciones y la disponibilidad del voluntariado
- Riesgo de pérdida de algunas de las funciones sociales de las ONL: sensibilización y denuncia, promoción de derechos, ayuda mutua...
- Cambios en la familia y en otros agentes de socialización que inciden sobre los procesos de socialización, particularmente de las personas menores de edad.
- Dificultades para conciliar la vida personal, familiar y laboral
- Debilitamiento de las redes de apoyo social informal
- Presencia creciente de personas inmigrantes y necesidad de avanzar hacia una sociedad capaz de integrar, valorar y enriquecerse con las diferencias culturales.
- Emergencia de nuevos valores: reconocimiento del valor de la persona individual (no individualismo) y de las diferencias (de sexo, edad, origen...), igualdad de género, sostenibilidad, responsabilidad social...

Retos para la Educación Social en este contexto

- Consolidarse como una profesión *transversal*, presente en los diferentes sistemas de atención orientada a promover la inclusión social y la ciudadanía activa, a través de la intervención educativa y otras actividades (información y orientación...).
- Consolidar su posición en los diferentes sistemas públicos que se están configurando o consolidando, así como en algunos “espacios de intersección”: socioeducativo, sociocultural, sociolaboral...

- Dar a conocer la profesión y la contribución social de las y los profesionales
- Promover la mejora de las condiciones laborales y la equiparación progresiva de las condiciones laborales de las y los trabajadores que prestan servicios de responsabilidad pública.
- Impulsar la intervención educativa en el ámbito sanitario desde un enfoque preventivo y promotor de la salud, conectado con la red de atención primaria de salud.
- Preservar la intervención educativa en el ámbito del voluntariado social, deportivo, medioambiental..., promoviendo experiencias en las que convivan adecuadamente la intervención profesional y voluntaria.
- Impulsar la educación en valores en un contexto multicultural y de emergencia de nuevos valores.
- Adaptar la intervención a las diferencias, y promover la contribución social de las personas mayores, las personas jóvenes, las mujeres, las personas inmigrantes y el reconocimiento y valoración (no sólo el respeto) de las diferencias.
- Contribuir desde la tarea educativa a preservar las funciones sociales tradicionales del tercer sector que se corre el riesgo de perder.



Algunas claves para la formación de las/los profesionales

- Capacitar profesionales polivalentes, capaces de incidir en los procesos de socialización (enculturación y génesis cultural, canalización y control de impulsos, aprendizaje y diversificación de funciones sociales), mediante la relación educativa, tanto en el plano personal, como familiar, grupal / organizacional o comunitario y de trabajar desde los diferentes sistemas de atención en colaboración con otros perfiles profesionales.
- Formar a profesionales cualificados para la comunicación, el diálogo y la relación interpersonal, con flexibilidad y capacidad de ajuste a los diferentes contextos de trabajo.
- Impulsar la perspectiva transformadora de la educación social, incorporando a los planes formativos competencias en sensibilización, promoción de derechos, innovación, cambio organizacional, diversidad... y participar, como instituciones formativas, en procesos e iniciativas de cambio social.
- Capacitar a las personas en formación y a las y los profesionales para que orienten proactivamente su propio itinerario vital en el contexto en el que les ha tocado vivir, haciendo una re-lectura del propio proceso educativo y trabajando sobre la propia persona, desde la relación con otros, ya desde la formación universitaria.
- Cuidar particularmente la formación ética de las personas en formación y de las y los profesionales, su conocimiento del medio y la formación de su capacidad crítica.

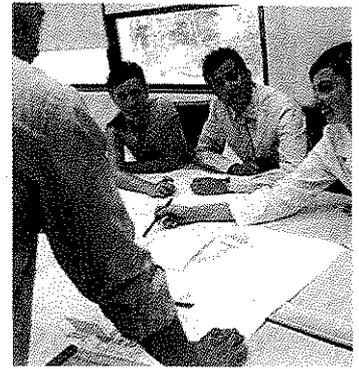
▲ Universidad y mundo profesional: una relación ya sin excusas

Sin duda, hace muchos años que se habla de la necesaria relación de proximidad y complementariedad que la universidad y el mundo profesional deben tener, y como cada una de las instituciones tiene que situarse una frente a la otra para alcanzar justamente este objetivo. Muchas voces, en los últimos años, han manifestado en clave de denuncia lo que realmente la universidad debe conseguir de sus alumnos para que las entidades y empresas que representamos al mundo profesional reciban a nuevos trabajadores, y, por consiguiente, nuevos profesionales, con unas capacidades mínimas que permitan garantizar el ejercicio del nuevo trabajo por el que se los ha contratado.

Este debate siempre ha estado abierto, pero parece que ahora, ya inmersos plenamente en el proceso de Bolonia, cobra más sentido que nunca y no tiene vuelta atrás. Universidad y sector profesional tenemos que entendernos y debemos colaborar más que nunca en encontrar las formas para saber sacar el máximo provecho de unos planteamientos valientes que el Espacio Europeo de Educación Superior está implementando en las universidades y sus aulas. Algunas de las apuestas y de las principales aportaciones de este proceso son claves y realmente esperanzadoras. Destacaré tres: en primer lugar, un nuevo enfoque de la universidad más centrada en el estudiante en sentido amplio, teniendo en cuenta no sólo el desarrollo de sus conocimientos sino también de sus capacidades, habilidades y destrezas en relación con la ocupabilidad y el acceso a un trabajo. En segundo lugar, un sistema de evaluación que valora la adquisición de conocimientos y contenidos pero, al mismo tiempo, también de habilidades y destrezas de los estudiantes y su capacidad para adaptarse a distintas situaciones y grados de complejidad. Una tercera característica es la voluntad de la universidad, concretada en sus planes de estudios, de acercarse al sector profesional para, justamente, dotar a sus estudios y enseñanzas de elementos actuales y en constante renovación, así como para saber con más veracidad hacia donde van las necesidades reales y requerimientos de un mercado laboral y un sector profesional, en pleno movimiento y dinamismo; en este sentido, el ámbito socioeducativo es un claro ejemplo.

De estos principios y/o finalidades se desprenden una serie de acciones que, entre otras, se concretan con: un incremento de los prácticos; un volumen de estudio y formación que rompe radicalmente con lo que hasta el momento existía y abre realmente nuevos espacios de aprendizaje donde el alumno es mucho más protagonista de su formación asumiendo un rol más activo y participativo; un cambio en la mentalidad del docente implementando nuevas metodologías de trabajo y estudio y donde el acompañamiento con un carácter claramente individualizado será una pieza clave para alcanzar los resultados esperados respecto al trabajo del estudiante.

Todos estos elementos, entre otros, tienen que permitir que el alumno que ya está graduado y se prepara para entrar en el mercado de trabajo, llegue con unas competencias que le capaciten no tan solo para ejercer su nueva profesión con la formación y conocimiento requerido, sino también para que lo capaciten para el trabajo en equipo; la elaboración y gestión de proyectos; la adaptabilidad y flexibilidad frente a situaciones nuevas, muchas veces con una cierta carga de estrés y tensión; el ejercicio del diálogo y la escucha; el aprendizaje de la autonomía y la iniciativa; las ganas de aprender, ser curioso y superarse asumiendo nuevas metas, etc. Todas estas cuestiones que conforman toda una serie de contenidos procedimentales, aptitudes y actitudes, pocas veces se han podido trabajar en las aulas y justamente son las que, aparte de los conocimientos teóricos que pueda presentar un nuevo candidato, se valoran realmente como necesarias y, en alguna medida, imprescindibles para finalizar con éxito la carrera profesional. El ejercicio de nuestra profesión cada día más se caracteriza por la capacidad de adaptación en un entorno cambiante y donde hay que ejercitar las habilidades y destrezas comunicativas, con capacidad de análisis y con miradas abiertas que permitan entender y comprender una realidad compleja en la que estamos trabajando e interviniendo. Ojalá que ahora estemos más cerca de alcanzar este encaje entre lo que desde el mundo profesional requerimos a la universidad y lo que la institución docente por excelencia, en el marco del proceso de Bolonia, puede realmente conseguir. Éste es, sin duda, el gran reto de los próximos años.



El ejercicio de nuestra profesión cada día más se caracteriza por la capacidad de adaptación en un entorno cambiante

Lluís Toledano
Director Técnico
Fundació IReS
lluistoledano@iresweb.org

▲ La fe en Bolonia

Mi valoración de todo proceso relacionado con los posibles cambios en la universidad ha sido siempre llena de incredulidad. Entre las instituciones educativas, nuestras universidades son las más resistentes, dan sistemáticamente fe de que todo puede cambiar para que nada cambie.

Puestos a volver a creer, conviene recordar que cuando se trata de la formación universitaria de profesionales del ámbito socioeducativo y terapéutico, las incertidumbres o los retos, las propuestas de cambio que surgen a partir del proceso Bolonia, son de dos tipos. El primero, es común a todos los estudios: adaptarse a lo que significa enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento. El segundo, es el reto clásico de cómo se forma a profesionales que tienen como eje de su actuación la relación personal.

No hay reforma posible sobre lo que tiene que saber cualquier profesional de este ámbito si deben decidirlo los colegios profesionales o los departamentos vinculados exclusivamente a uno de estos estudios universitarios

El nuevo currículum y las nuevas formas de conseguirlo deberían conducir en primer lugar a definir claramente cuál es el conjunto de conocimientos y de saberes común a las distintas profesiones *sociales* (las que se ocupan de las personas considerando siempre que son seres sociales), el tronco que es común a todas ellas, tanto si ponen el acento en los procesos educativos, en los efectos terapéuticos de la intervención o en las dinámicas de pertenencia social. Sin embargo, lo que se está haciendo no parece que sea integrar sino más bien aprovechar los cambios para convertir en básico lo que hasta el momento agudizaba artificialmente las diferencias. Viendo algunas revisiones de currículums se puede asistir a la paradoja de que estudiar, por ejemplo, la exclusión o la incorporación social es diferente para los Trabajadores Sociales que para los Educadores Sociales, o que los dinamismos comunitarios para crear contextos educativos son diferentes en estos estudios que en Pedagogía Social. No hay reforma posible sobre lo que tiene que saber cualquier profesional de este ámbito si deben decidirlo los colegios profesionales o los departamentos vinculados exclusivamente a uno de estos estudios universitarios. Es una buena ocasión para esclarecer qué es lo que todos tienen que saber, no lo que supuestamente definía hasta ahora una profesión.

Los cambios en la lógica del aprender, del saber, poniendo el énfasis en los itinerarios personales de aprendizaje y en la función del profesor como estimulador, orientador, complementador y evaluador, la desaparición de la centralidad del aprendizaje por transmisión presencial, puede suponer un avance en una parte central de la formación de estos profesionales: la formación reflexiva. Podría mejorar la formación para incorporar elementos claves, como por ejemplo: las variables personales para leer e interpretar las realidades sociales; la ubicación personal en los encargos sociales; las visiones sobre "el otro", sus potencialidades y dificultades; las capacidades para definir adecuadamente las distintas situaciones personales y colectivas; las formas de acompañar procesos de cambio, etc. Podríamos encontrarnos ante una forma de enseñar que hace posible la construcción reflexiva del

propio saber. También podría servir para volver a la esencia de la lección *magistral*. Es decir, las pocas sesiones destinadas a que el alumnado visualice el saber integrado como producto de la reflexión del profesor, que pretenden seducir para aprender, descubrir la multiplicidad de facetas de una cuestión, la necesidad de investigar y saber más.

Igualmente, los cambios en la lógica profesionalizadora permitirían ordenar mejor el proceso de incorporación a la práctica profesional. Es la ocasión para universalizar el acompañamiento tutorial en la incorporación a partir de las prácticas y de la implantación de tiempo de *maduración* profesional supervisada, de descubrimiento de las valías, de las necesidades, de las dificultades y de las incompatibilidades que un alumno, a pesar de estar formado, puede tener con buena parte del ejercicio profesional que se deriva de la formación.

La nueva-vieja propuesta formativa será útil si consigue: definir lo que todos deben saber y su coherencia interna; identificar las distintas formas de ayudar a construir itinerarios personales de aprendizaje; descubrir y practicar las diferentes metodologías de intervención; facilitar el ajuste entre las formas personales de ser y actuar y los requisitos de profesiones basadas en la relación. Pero todo esto requiere estimular la aparición de un nuevo tipo de alumno (esperarlo institucionalmente y no soñar con el anterior) y, especialmente, abandonar buena parte de las formas periclitadas de hacer de profesor. Será necesario añadir a la fe, la esperanza.

Jaume Funes Artiaga
Profesor de las EUTSES (URL)
alodescencias@jaumefunes.com



▲ La nueva formación de grado de los educadore@s sociales

Criticamos las propuestas, que optan por una formación tecnicista e instrumental de los estudiantes, degradados a *alumnos*, bajo la excusa de una particular lectura del Tratado de Bolonia

En estas breves líneas¹ pretendemos esbozar algunos elementos de carácter general para aportar (desde la propia experiencia en la *Universitat de Barcelona*), ciertas reflexiones frente a los cambios que se nos presentan. Apostamos por la universidad como un espacio de transmisión, apropiación y creación de saberes. Desde esta misma posición criticamos las propuestas (hoy hegemónicas), que optan por una formación tecnicista e instrumental de los estudiantes, degradados a *alumnos*², bajo la excusa de una particular lectura del Tratado de Bolonia. Lectura que pretende subsumir la universidad en un apéndice barato del mercado, destruyendo su potencial cultural y reduciéndola a la producción de operadores *competentes* según las exigencias del propio mercado. Este proceso de asedio y derribo³ ya iniciado avanza sin impedimentos, tildando de *fósiles* a aquellos que nos atrevimos a denunciar el alcance del proceso. Así las cosas, abrimos la pregunta sobre si se podrá, en nuestras universidades, posibilitar una formación que vaya más allá de las meras competencias que reclama el mercado laboral⁴.

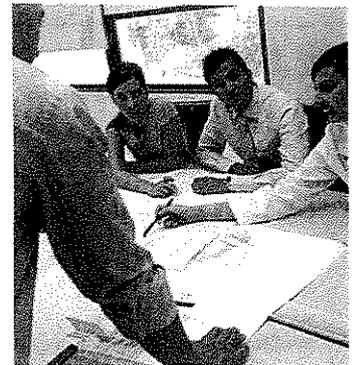
Abrimos la pregunta sobre si se podrá, en nuestras universidades, posibilitar una formación que vaya más allá de las meras competencias que reclama el mercado laboral

La lectura hegemónica de Bolonia nos convoca a entender la universidad como espacio de *consenso* suponiendo “una comunidad de intereses de actores que llegan a un acuerdo común en forma libre”. Pero, ¿existe una comunidad de intereses entre el capital global y la formación rigurosa de los estudiantes universitarios, de todas las carreras, en todas las universidades? Se busca, desde estas lógicas, la formación de personas de sólida cultura y pensamiento crítico? Se piensa la universidad como espacio donde elaborar y confrontar saberes y en el que prevalecen movimientos permanentes de construcción / deconstrucción de conocimientos disciplinarios, reacomodación y cambio de sus fronteras, etc.? Entendemos que no.

No obstante, además de la denuncia, consideramos oportuno registrar las rendijas, los agujeros, las debilidades de esta lectura de Bolonia a los efectos de introducir allí los territorios de resistencia y cambio. En caso contrario, contribuimos a construir un Amo sin fisuras, omnipresente, omnipotente. Es el problema que vemos en la pura denuncia: que no aporta herramientas para impulsar *otro trabajo universitario posible*. ¿Dónde están estas zonas de cribaje? En el caso que nos ocupa, la formación de grado en educación social, entendemos que existen dos *locus* privilegiados:

- 1 núcleos teóricos fundamentales
- 2 prácticum

Respecto a la primera cuestión, consideramos fundamental no ceder en niveles y contenidos a las presiones del *facilismo*, contenidos “*de moda*” para desorientar la práctica social educativa: la psicologización de los contenidos pedagógicos y la substitución del trabajo educativo por la protocolarización de tareas de control. Proponemos, en cambio, las lecturas; el pensar con los demás; el conocimiento preciso y precioso de las disciplinas que configuran el campo pedagógico. Queremos señalar que esta cuestión ha tenido buena acogida y ha sido planteada con rigor por la Comisión Promotora del nuevo plan de estudios de Educación Social de la UB.



El Prácticum lo entendemos como una parte del proceso formativo en la que el estudiante desde realizar un cierto trabajo social educativo, con sujetos de la educación social, en el contexto institucional que se encuentren. De manera que el estudiante pueda transferir los conocimientos a otras acciones, en otros lugares y con otros sujetos. Los conocimientos remiten a diversas áreas, tales como lenguaje y comunicación; arte y literatura; tecnologías de la información; juegos y deportes; conocimiento del entorno...

Proponemos una articulación del Prácticum en la que, además de dar a conocer los posibles lugares, dificultades, situaciones... donde la acción social educativa tiene cabida, ofrezca a los estudiantes elementos para construirse un *utillaje* pedagógico propio. Se trata de que el profesional tenga recursos para poder reubicarse en diversos espacios institucionales a lo largo de su vida profesional y, en consecuencia, sepa leer adecuadamente los cambios que producen las exigencias sociales y culturales emergentes, pudiendo reconocer, en cada caso, las diferencias entre el trabajo social educativo y las meras exigencias de control poblacional.

Entendemos que estas (y otras) posibilidades de trabajo quedan abiertas en la medida que los profesores universitarios no nos entreguemos a las imposiciones economicistas, que denunciemos permanentemente sus argucias y mantengamos una apuesta sostenida a favor de las nuevas generaciones, capaces sin duda de afrontar, también ellas, las injusticias y depredaciones que hoy amenazan a la universidad para convertirla en *escuela terciaria de la ignorancia*⁵.

Violeta Núñez
Universitat de Barcelona
violetanunez@ub.edu

-
- 1 Este tema ha sido objeto de trabajo del equipo GERES_NET desde el año 2000. Puede consultarse el libro *La educación en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Gedisa, 2002. Particularmente el capítulo 1.
 - 2 En efecto, la puerilización del estudiantado como alumnado no es un hecho aislado e inocente... responde a la lógica social actual: la desresponsabilización de los actores sociales.
 - 3 Ver el ciclo de debates organizado en la librería La Central del Raval, Barcelona, a lo largo del mes de abril de 2008: *Liquidació per enderrocament: Llegir, escriure i pensar en la Universitat*.
 - 4 Que en el caso que nos ocupa abraza lo mismo las administraciones públicas que las entidades privadas o del tercer sector.
 - 5 MICHÉA, J-C (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela libros.
-

▲ Educación Social y EEES

Parece claro que uno de los objetivos fundamentales que inicialmente se buscaba con el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), era llegar a una cierta armonización (*Tuning*), que no unificación, de los sistemas y estudios de educación superior en Europa en orden a lograr la intercomprensión y la comparabilidad, que facilitara entre otras cosas la compatibilidad de titulaciones y la movilidad de estudiantes, profesores, egresados y profesionales en todo el ámbito europeo. Un propósito a primera vista interesante y encomiable.

No parece, sin embargo, tan claro, al menos por ahora, que esta armonización sea también tan positiva para el logro de una mayor calidad de los estudios universitarios en general y, en particular, de los estudios de Educación Social y de la formación de los educadores sociales.

Conceptualmente o, si se quiere, ideológicamente, la reflexión, método y estrategias en las que se ambientaba esa armonización tenían un claro tufo economicista y tayloriano, que adoptaba desde el principio el modelo de universidad profesionalista y competitivo, relegando a un segundo plano los modelos científicos y humanistas. La economía dominaba todo, eran los signos de los tiempos. No era ni mucho menos banal, que se hablara de competencias y no de objetivos, de competitividad, de cuenta de resultados, de eficacia, de formar profesionales demandados, etc. Tampoco era de extrañar que, entre los mayores defensores de ese *Tuning* inicial, estuvieran Berlusconi y Aznar.

Lo que pasaba, y pasa, es que entre la ganga generalizada del pensamiento único, subtendía también esa imperiosa obligación de armonización y la no menos generalizada necesidad de cambio y reformas de las universidades europeas y no sólo en términos de eficiencia sino también en sus estructuras, gestión, en sus metodologías, etc., para salir al paso de la globalización, de las nuevas tecnologías, de los renovados alumnos...

La necesidad de renovación en España era clara y la adecuación de nuestras universidades a los modelos centroeuropeos aparecía como una esperanza, como una ocasión única.

Y aquí estamos, viendo como con lentitud se van cambiando, al menos formalmente, algunas concepciones, algunas palabras, algunos métodos y renovados parcial y nominalmente, lo que no es poco, los currículos, los espacios de aprendizaje... Y estamos comprobando un renovado interés del profesorado en formarse, en reciclarse, en mentalizarse en la reforma. Aspecto éste imprescindible y fundamental.

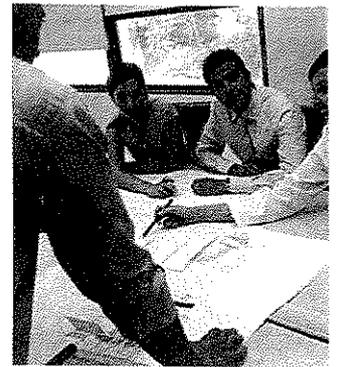
Con tal motivo, las reflexiones y estudios que se han venido haciendo y se están haciendo en torno a la Educación Social (Informes ANECA, 2003, 2005, EduSoCyL 2006 (*Pedagogía Social*, Revista Interuniversitaria, nº 14 y <http://>

/iuce.usal.es), Documento Final sobre el Título de Grado, Jornadas Mallorca 22- junio 2006...) suponen un notable esfuerzo de renovación y reconceptualización crítica de lo que hasta este momento se hacía.

Iremos viendo poco a poco como van saliendo los nuevos currícula de Educación Social de las diversas universidades y hasta qué punto recogen los aspectos positivos y esperanzadores de esta obligada reforma. De lo que se va conociendo, se podría decir que, al menos sobre el papel, van en una aceptable dirección.

En nuestras manos estará que, trascendiendo aquella carcasa inicial de orientación neoliberal y economicista, y a pesar de montarse sobre el “coste cero” en que nos ha sumido precisamente ese capitalismo (lo que va a dificultar su desarrollo) no perdamos la ocasión para ir renovando no sólo los planes de estudios, sino también los conceptos y el fondo de nuestros saberes y haceres en el aula y en nuestra relación de aprendizaje con los alumnos, para hacer de ellos unos recurrentes estudiosos de lo que lograron aprender en la universidad y así ser unos eficientes profesionales en la praxis de la Educación Social.

José Ortega Esteban
Universidad de Salamanca
joe@usal.es



En nuestras manos estará que, trascendiendo aquella carcasa inicial de orientación neoliberal, no perdamos la ocasión para ir renovando no sólo los planes de estudios, sino también los conceptos y el fondo de nuestros saberes

▲ Influencia del proceso de Bolonia en la Educación Social

Desde hace unos años, y coincidiendo con el inicio del proyecto de Bolonia, se han llevado a cabo muchos actos, conferencias e informes que mostraban diagnósticos, análisis y reflexiones sobre el sistema universitario ante la adaptación de éste a las nuevas circunstancias sociales.

La sociedad pide una profunda transformación del sistema educativo en general, y en especial de las universidades, para que éstas puedan estar a la altura de sus expectativas.

Se pide a las universidades que sean *de calidad*, es decir, que sean las mejores en formación, en investigación, que se sitúen a escala mundial en el ranking de la excelencia, que hagan el papel de motor económico y social, que sepan gestionar eficazmente sus recursos, entre otros.

Se han identificado algunos problemas de las universidades, sobre los que se tendría que incidir para disponer de las herramientas necesarias y hacer frente a los nuevos retos de futuro. En este sentido, los problemas que algunos sectores consideran «problemas fundamentales» de nuestro sistema universitario, son: la poca flexibilidad de sus estructuras, la escasa financiación, la política de personal y la poca participación de sus miembros y miembros. Si pensamos en las múltiples recomendaciones que existen respecto a los problemas identificados para mejorar la situación, quedan resumidas en las siguientes: nuevos sistemas de gobierno que incorporen la flexibilidad y la autonomía; un sistema de financiación suficiente para poder dar respuesta a las nuevas titulaciones y una nueva política de personal que pueda garantizar que los nuevos retos docentes e investigadores se podrán llevar a cabo con criterios de calidad.

Una de las potencialidades del sistema es, sin duda, la cantidad y la calidad de los recursos humanos. Destacan como puntos fuertes, la motivación y las ganas del profesorado en hacer las cosas bien. Un profesorado ilusionado, trabajando y participando activamente en una organización eficaz y comprometida con sus objetivos.

La universidad, ante el proceso de Bolonia, sigue teniendo, a mi entender, la misma finalidad de siempre. Por una parte, tiene que ofrecer un currículum formativo adecuado para que las personas que están estudiando una carrera puedan encontrar un empleo en el mercado de trabajo y, por otra parte, que la formación recibida les permita poner en marcha la creatividad y el riesgo necesarios para ampliar el mismo mercado.

La formación en Educación Social, independientemente del proceso interno de cada universidad, deberá estar basada en el conocimiento de la profesión. Se reconocerán las oportunidades que ofrece el nuevo proceso, tanto para las universidades como para los profesionales, si se lleva a cabo un trabajo

conjunto entre el ámbito universitario y el ámbito de la profesión. Mantener una plataforma permanente de diálogo entre universidades y el sector profesional potenciará la reflexión conjunta y aportará luz a algunas dudas presentes, como por ejemplo:

- ¿Es adecuado el plan de estudios establecido respecto al perfil de formación en Educación Social?
- ¿Cuáles son los criterios evaluativos de la posición estratégica de la titulación en relación con el contexto interno y el contexto externo?
- El plan de estudios establecido, respecto al perfil de formación, ¿potenciará e incrementará la movilidad y dará acceso real al mercado de trabajo europeo?
- ¿Las metodologías docentes están centradas realmente en la adquisición de competencias y en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes?
- La delimitación curricular y profesional de la educadora y del educador social, ¿quedará enmarcada y equilibrada en cuatro dimensiones fundamentales que son: la conceptualización o definición de esta figura profesional, los contenidos formativos, los ámbitos específicos de intervención, las funciones o competencias?
- En relación con los principales empleadores, que son las administraciones públicas, ¿tienen claro su encargo, lo que quieren conseguir y disponen de canales efectivos para su transmisión?
- El programa de formación que se ofrece desde las universidades, ¿ayudará a definir cuál tendría que ser la polivalencia de los profesionales de Educación Social?

En esta nueva e incipiente etapa no se debe obviar el papel activo que tendrán los Consejos Asesores de cada Facultad, en su función consultiva. Éstos constituirán una red importante de sinergias externas, testimonio de mayor apertura y colaboración con la sociedad.

Carme Panchón
 Profesora titular de la *Facultat de Pedagogia* de la UB
 Subdirectora del CIIMU (Institut d'Infància i Món Urbà)
 cpanchon@ub.edu



Se reconocerán las oportunidades que ofrece el nuevo proceso, tanto para las universidades como para los profesionales, si se lleva a cabo un trabajo conjunto entre el ámbito universitario y el ámbito de la profesión

▲ ¿Qué aportará Bolonia a la formación universitaria?

El proceso de Bolonia es un proceso necesario e inevitable si se tiene en cuenta la situación de partida de las universidades europeas a finales de los 90: la heterogeneidad de los sistemas universitarios europeos, las dificultades para la circulación libre de profesionales titulados, la pérdida de atractivo universitario de Europa en un mundo globalizado y las inercias y pérdida de competitividad de los sistemas universitarios de los países europeos.

La Declaración de Bolonia (1999), precedida por la Declaración de La Sorbona (1998), puso las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior orientado a la cualidad, la diversidad, la movilidad y la competitividad, con dos grandes objetivos estratégicos: el aumento de la *empleabilidad* a escala europea y el atractivo y visibilidad internacionales.

Características de la declaración de Bolonia son que fue tomada por Ministros de Universidades (30 países), y se ha hecho de la misma un seguimiento cada dos años: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Benelux (será en 2009). Ha contado también con el apoyo de las Conferencias de Rectores Europeos: Salamanca (2001), Graz (2003), Glasgow (2005). El seguimiento del proceso se prevé que se dará hasta 2010. Los objetivos de la Declaración de Bolonia son, recordémoslo:

- Adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones. Suplemento al diploma.
- Adopción de un sistema de dos niveles o ciclos: *bachelor* (grado)-master y doctorado (postgrado).
- Establecimiento de un sistema de créditos único (ECTS)
- Cooperación por la cualidad
- Estimular la dimensión europea de la formación
- Promoción de la movilidad.

La adaptación del Estado español al proceso de Bolonia ha sido lenta y tardía. Después de una primera etapa en que se creía que “España ya cumple”, se pasó por largos procesos de discusión, de si la estructura tenía que ser 3+2 o 4+1, con debates frecuentemente bizantinos y, a veces, al margen de las necesidades sociales y profesionales. Se publicaron, finalmente, los cuatro Reales Decretos, con la estructura final del grado con 240 créditos y el master con un mínimo de 60, con directrices estatales para algunas profesiones reguladas y para algunos masters, y con contenidos comunes al primer curso y más flexibilidad para las universidades. Esto ha conducido a una nueva ordenación de los estudios universitarios y a una progresiva implantación desde 2008/09. En 2010/11 las universidades deberán ya ofrecer todas las titulaciones, con algunas novedades: La definición de los planes de estudios en términos de competencias, la puesta en funcionamiento de estructuras modulares de enseñanza y con unas amplias propuestas de masters oficiales que, curiosamente, fueron desarrollados antes de los grados y, a veces, con independencia de los mismos.

Los retos y oportunidades para la Educación Social son claros, puesto que el contexto profesionalizando de Bolonia está a priori más próximo de la cultura propia de las titulaciones que tienen un claro perfil profesional. La universidad resultante de Bolonia será más profesionalizadora y esto es una buena noticia para la Educación Social. La dimensión europea de la formación es otra clara oportunidad por las mayores facilidades para el intercambio de conocimientos mutuos entre las profesiones sociales en los diferentes países europeos. También son oportunidades la tendencia a la mejora de la calidad de la formación y el fomento de la investigación y construcción de conocimiento sin las que una profesión no puede considerarse plenamente una profesión superior universitaria. Las consecuencias para la formación de educadores son también claras: grado de 240 créditos (4 años), prolongación de la formación, que en definitiva debería suponer una mejor preparación de los graduados. También la posibilidad de acceder a los masters oficiales y doctorado, crear especializaciones y relacionar la formación con la investigación y el doctorado.



También existen dificultades incertidumbres y alertas: La internacionalización es fundamentalmente en inglés y esto puede poner en situación de inferioridad a la larga las culturas locales más autóctonas a las que la Educación Social es sensible. También la burocracia nueva o de siempre, y la que en concreto se está aplicando, puede limitar la agilidad y la predicada autonomía. Finalmente, la tendencia al activismo y a la *hiperescolarización*, con una lectura sesgada de lo que es el trabajo universitario y las competencias, puede ir en detrimento de la reflexión y de la dimensión de la universidad de formar profesionales cultos y críticos. Esta última tendencia puede mitigarse potenciando trabajos relevantes, las competencias transversales y las habilidades de pensamiento de los estudiantes, tan necesarios en la Educación Social. Esto ya dependerá de cómo lo trabaje cada universidad.

La universidad nació en Europa con espíritu de diálogo abierto en la búsqueda de la verdad. Recuperar el alma de aquellas primeras universidades, su apertura, autonomía y movilidad y, en definitiva, recuperar Europa como espacio universitario, tiene que ser un objetivo ilusionante para todos, y un paso necesario también en la construcción de Europa.

Josep Gallifa Roca
 Universitat Ramon Llull
 JosepGR@blanquerna.url.edu

La tendencia al activismo y a la *hiperescolarización*, con una lectura sesgada de lo que es el trabajo universitario y las competencias, puede ir en detrimento de la reflexión y de la dimensión de la universidad de formar profesionales cultos y críticos

▲ En el camino de Bolonia, como punto de partida

La Educación Social acredita una trayectoria científica, académica y profesional muy desigual. Puede que incluso contradictoria si se toman como referencia determinados modos de proyectar sus concepciones, modelos y prácticas en las realidades cotidianas, en los diferentes ámbitos en los que concretan su quehacer educativo los educadores y educadoras sociales. Y, con ellos, otros profesionales de la Educación y del Trabajo Social (pedagogos, psicopedagogos, maestros, animadores socioculturales, mediadores familiares, trabajadores sociales, etc.) que han contribuido a abrir las puertas de la educación y de la sociedad a una tarea más plural, interdisciplinaria y multiprofesionalmente compartida.

Si con los inicios del siglo XX asistíamos a una incipiente formalización e institucionalización de las prestaciones sociales en las democracias occidentales, invocando una participación más activa y cualificada de quienes deberían implicarse en su desarrollo, el paso del tiempo ha ido conformando un escenario sociopolítico, formativo y profesional cada vez más exigente consigo mismo y con la cobertura de los derechos de la ciudadanía, a la que ha de atender en sus necesidades, demandas y expectativas.

La educación, que es un derecho fundamental, forma parte de este entramado también por derecho propio. Sin lugar a dudas, le corresponde estar en las escuelas y en los sistemas educativos; aunque no sólo, si verdaderamente se pretenden ampliar los horizontes temáticos, metodológicos y contextuales de las prácticas educativas a otros modos de educar y educarse, desde la infancia hasta la vejez.

Acaso debamos recordar que, con la aspiración a más y mejor educación para todos, concluía el viejo siglo: una de las épocas más convulsas y aceleradas de cuantas ha experimentado la humanidad, trasladando al nuevo milenio una mirada renovada acerca de la educación *en, para y con* la sociedad, diversificando las opciones para la formación y el aprendizaje (a saber, hacer, convivir y ser) de las personas, así como del cometido que han de desempeñar sus profesionales.

En este marco la Educación Social ha incrementado significativamente su protagonismo en las universidades, y con ella, también los diferentes saberes –muy especialmente la Pedagogía Social– que han contribuido al desarrollo de sus planteamientos teórico-prácticos. Una Educación Social que llegó a las aulas universitarias más tarde de lo que hubiese sido deseable; pero en las que ya está para quedarse. Por ello, y aún teniendo en cuenta lo mucho que ahora nos inquieta su futuro, bueno será tener memoria para reconocernos en su pasado, poniendo en valor los distintos procesos y logros que posibilitaron su surgimiento y consolidación como una de las propuestas formativas más desafiantes de cuantas se han incorporado a las enseñanzas superiores en nuestro país, promoviendo importantes innovaciones en los contenidos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Facultades y Escuelas Universitarias que imparten títulos de Educación; y también en sus exteriores

a través del *Practicum*. A menudo, contando con la generosa colaboración de las Asociaciones y Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales, de numerosas entidades, instituciones, organismos, profesionales, etc. que ensancharon la formación de los titulados en Educación Social hasta fronteras no siempre imaginables.

La convergencia en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), con las adaptaciones y revisiones que contempla el proceso de Bolonia (1999), puede y debe suponer un nuevo punto de inflexión en la construcción científica, académica y profesional de la Educación Social. De un lado, porque como hemos argumentado en otra ocasión, son muchas las lecciones aprendidas a lo largo de los últimos años acerca de las fortalezas y debilidades de un título que no sólo refiere sus contenidos a la educación, sino que por sí mismo ha de ser educativo, pedagógica y socialmente. De otro, porque estamos –con todas las incertidumbres y cuestionamientos que puedan hacerse– ante una de las oportunidades más estimables para hacer que la Educación Social sea uno de los entornos más acogedores de cuantos se abran a la formación y profesionalización en la educación y, en general, en todas aquellas prácticas que aspiren a mejorar el bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos.

La congruencia que ha de existir entre lo que se propone y dispone, o entre lo que se anticipa como programa (en términos de perfiles, objetivos, competencias, sistemas de formación y evaluación, contenidos, etc.) y lo que se consiga en la práctica, será un componente clave a la hora de juzgar las decisiones que ahora se adopten (por ejemplo, en las propuestas curriculares del Grado en Educación Social por parte de cada universidad) y lo que después deberá hacerse, una vez verificados e implantados los títulos. En todo caso, admitiendo que el desarrollo de sus enseñanzas ha de ser objeto de una continua evaluación y renovación, en los términos y efectos que favorezcan la progresiva mejora de sus fundamentos y orientaciones.

Nada será fácil, máxime cuando está siendo mucho lo que se anticipa o espera de este proceso de reforma universitaria, que homologará el Grado en Educación Social al conjunto de los títulos que se impartan en España y Europa, tratando de combinar su carácter *universal* con las particularidades contextuales de cada universidad. Y, consecuentemente, ajustar los títulos a una doble intencionalidad: en primer lugar, la que permita poner énfasis en lo que ha de ser común a la formación de todo educador o educadora social, que se considere imprescindible para ser identificado como tal; en segundo lugar, incorporar las peculiaridades diferenciales de los centros y departamentos universitarios (líneas de investigación, especialización del profesorado, etc.), de las entidades que colaboran en el *Practicum*, de las políticas educativas y socioculturales, etc. a cada título, en beneficio de la formación de los estudiantes y de su inserción en el mundo laboral.

No obviaremos lo que todo esto supone de reto, traducido en compromisos y responsabilidades de las universidades, para procurar que en los próximos veinte años –un tiempo razonable para valorar el alcance de lo que hoy se decida– la Educación Social consiga un mayor enraizamiento en sus estructuras



Estamos ante una de las oportunidades más estimables para hacer que la Educación Social sea uno de los entornos más acogedores de cuantos se abran a la formación y profesionalización en la educación

docentes e investigadoras, a lo que deberá añadir una presencia más visible en las iniciativas de extensión y proyección universitaria, acorde con el tratamiento que en el Grado van a tener algunos contenidos que les son inherentes (Educación del Ocio, Animación Sociocultural, Desarrollo Comunitario, etc.). Sea como sea, mostrando el decidido afán de avanzar en otras metas: alcanzar una mayor autonomía en la creación y transferencia de los conocimientos en los que se fundamenta, participando de forma más intensa en procesos de I+D+i; dotar de una mayor consistencia epistemológica y práctica a su curriculum; acrecentar la interacción con otras titulaciones y profesiones; o mejorar las vías habilitadas para la formación continua (masters, doctorados, congresos, procesos de investigación-acción, etc.) de sus titulados. Todo ello sin que podamos o debamos sustraernos del cambio de rumbo que han de dar sus profesores y profesoras en la universidad, muchos de ellos todavía anclados en una lectura restrictiva y pacata de las relaciones que cabe establecer entre lo educativo y lo social.

Afortunadamente,
frente a lo que
pueda parecer, lo
que hoy
resumimos en
Bolonia no es un
punto de llegada
sino de partida

Afortunadamente, frente a lo que pueda parecer, lo que hoy resumimos en *Bolonia* no es un punto de llegada sino de partida. La Educación Social tiene bagaje y equipaje para recorrer el mejor de sus itinerarios. Y debe hacerlo. Aún así, no deberá confiar –por mucha poética que lo adorne– tan sólo en “*hacer camino al andar*”. Hay andares que ni deben ni pueden improvisarse, ni fiarlos únicamente a la voluntad o el ímpetu de los caminantes.

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela
Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
joseantonio.caride@usc.es