

Educación Social: Formación basada en competencias e incorporación laboral

Encarnación Bas Peña

Universidad de Murcia

Resumen

Las intervenciones educativas en problemas sociales han estado presentes a través de la historia, si bien, han ido evolucionando y adecuándose a las nuevas necesidades. Con ellas se ha pretendido contribuir a mejorar las situaciones de las personas en diversos contextos y desde diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas. En 1991, se aprueba la titulación de Educación Social que integra las actuaciones en contextos de riesgo social, marginación, inadaptación social,... que supone el reconocimiento de una profesión con larga trayectoria laboral.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea cambios en la concepción de la formación universitaria e intensifica la conexión de ésta con las necesidades del mundo laboral, propone una formación basada en competencias, lo que nos lleva a realizar una clarificación del concepto y de su relación con las actuaciones profesionales en drogodependencias. El Practicum se convierte en un lugar privilegiado para el trabajo conjunto entre los profesionales de la universidad y de los que trabajan, en nuestro caso, en el ámbito de las drogodependencias, con objeto de favorecer la incorporación laboral del alumnado.

Palabras Clave

Educación Social, Intervención educativa, problemas sociales, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), formación, competencias, incorporación laboral, Practicum.

Summary

The educational interventions in social problems have been present among the history, however, they have been developing and adapting to the new necessities. With them it has been tried to contribute to improve the situation of people in the different context and from different conceptual and methodological perspective. In 1991 the degree in

- Correspondencia a: _____
Encarnación Bas Peña. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Universidad de Murcia.
Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia)
Tf. 968 367704. Correo electrónico: ebas@um.es



Social Education was approved, this degree incorporate the actions in contexts of social risk, marginalization, social failure to adapt,... that assume the recognition of a profession with long work career.

The European Space of Superior Education (EEES) suggest changes in the conception of the university education and promotes the connection of the university education with the necessities of the working world, it suggests an education based in competencies, that is why it takes us to clarify the concept and its relation with the professional actions in drogodependency. The Practicum turns into a privilege place for the team work among professionals of the university and those who are working in this case, I mean, in the area of the drogodependency, with the aim to promote the incorporation of the students to employments.

Key Words

Educational intervention, social problems, European Space of Superior Education (EEES), formation, skills, work incorporation, Practicum.

Résumé

Les interventions éducatives dans le domaine des problèmes sociaux ont été présentes dans l'histoire, à tel point, qu'elles ont évoluées et se sont adaptées aux nouvelles technologies. Avec elles, on a prétendu contribuer à l'amélioration des situations des personnes dans divers contextes et depuis différentes perspectives conceptuelles et méthodologiques. En 1991, on autorise la spécialité Éducation Sociale qui comprend des activités dans des contextes de danger social, de marginalité, d'inadaptation social qui suppose la renaissance d'une profession avec une ample trajectoire professionnelle.

L'Espace Européen de l'enseignement supérieur (EEES) propose des changements dans la conception de la formation universitaire et intensifie sa connexion avec les besoins du monde du travail, propose une formation basée sur des compétences, ce qui nous mène à réaliser un éclaircissement du concept et de son rapport avec les activités professionnelles en « drogodépendances ». Le Stage devient alors un lieu privilégié pour le travail à deux entre les professionnels de l'université et ceux qui travaillent, dans notre cas, dans le champ des « drogodépendances », dans le but de favoriser l'intégration au travail des élèves.

Most Clé

Education Sociale, Intervention éducative, problèmes sociaux, Espace Européen d'Enseignement Supérieur, Formations, Compétences, intégration au travail et Stage.



Mardones y Ursúa, (1991:18) ***“Nada acontece en el mundo cultural y humano de la noche a la mañana. Las ideas se van incubando lentamente o de forma mas acelerada, al socaire de los acontecimientos sociales, políticos, económicos o religiosos”.***

INTRODUCCIÓN

En este artículo partimos de unas referencias a la historia para poner de manifiesto la existencia de prácticas educativas desde las primeras culturas, así como de reflexiones sobre el abuso de vino y de sus consecuencias, ante las que ya se proponía una toma de decisiones responsable, como podemos observar en el texto que incluimos de *“El Banquete”* de Platón. También, en los orígenes de la Pedagogía Social como ciencia, Diesterweg (1790-1866), al que diferentes autores consideran como la persona que acuñó la expresión de “Pedagogía Social”, hace alusión en sus escritos a los problemas de alcoholismo, con ello se pretendía unir lo social y lo educativo como realidad humana problemática. Quintana (1984) en su obra *“Pedagogía Social”* recoge entre las Áreas de intervención pedagógica la *“Ayuda a la familia y a sus miembros sujetos a problemas existenciales (drogodependencia,..)”*. Finalmente, en 1991, se aprueba la titulación de Educación Social contemplando entre sus ámbitos, la Educación Social Especializada, que tiene como finalidad el trabajo educativo con personas y colectivos que viven en contextos sociales problemáticos, de riesgo social, inadaptación social, con objeto de favorecer su inserción social y laboral.

A continuación, comentamos la nueva realidad que nos plantea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en los planteamientos de la Convergencia Europea

que en unos años, para el 2010, tiene que estar implantada en todas las universidades, y, por consiguiente, afectará a la formación e incorporación laboral al ámbito de las toxicomanías de los futuros profesionales. Analizamos el concepto de competencias en diferentes autores (McClelland, 1968; Levy-Levoyer, 1997; Rodríguez y otros, 2003; Angulo, 1999; Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2004; Tejada Fernández, 2005;..) con objeto de clarificar su significado, pues constituye un concepto clave en los nuevos planteamientos que está en íntima relación con el perfil profesional, en nuestro caso, de quienes desde la educación trabajen en drogodependencias (prevención y proceso de tratamiento), y en la incorporación sociolaboral de estas personas.

Finalmente, señalamos la importancia que las asignaturas de Practicum tienen para definir nuevos ámbitos de intervención socioeducativa en drogodependencias, así como en la formación del alumnado en contextos laborales, porque, entre otras cuestiones, permite la interrelación entre teoría y práctica, la validación de las competencias adquiridas en el proceso de formación teórica, supone la incorporación al mundo laboral del alumnado con la tutorización de profesionales del mundo académico y del profesional para diseñar, intervenir, resolver,.. las situaciones de incertidumbre que se presentan en el ejercicio de su trabajo. En estas situaciones el trabajo conjunto entre los profesionales de la universidad y de quienes trabajan en estas instituciones es imprescindible y fundamental. También, apuntamos ciertas incoherencias en los planteamientos formativos y estructurales de las titulaciones, que precisan ser subsanadas, pero, no obstante, apostamos decididamente por potenciar el Practicum para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las prácticas profesionales.



I. Prácticas educativas en problemas derivados del abuso de bebidas alcohólicas

La intervención educativa en las cuestiones sociales las podemos encontrar a través de la historia con diferentes objetivos. Primero, fueron las acciones y después el campo de conocimiento teórico, que reflexiona e investiga sobre las mismas, con objeto de conocer cómo suceden los hechos y cómo se abren nuevos ámbitos de intervención en este campo a través del Practicum, que supone una primera incorporación al mundo laboral de un alumnado e pueden transformar. Por ejemplo, diferentes investigadores encuentran estas prácticas educativas en las antiguas culturas hindú y hebrea, con la intencionalidad de *ayudar* a los demás, como forma de reducir el karma, o como practica de la justicia (Quintana, 1984). En Grecia, Platón (*El Banquete*, *Las Leyes*, *Gorgias*) y Aristóteles, la entendían como educación cívica y social limitada a la educación comunitaria, era una educación aristocrática, no se orientaba a corregir las injusticias sociales. Con el paso del tiempo y de los acontecimientos socio-políticos, culturales, científicos y económicos fueron surgiendo nuevas situaciones, nuevos problemas que trajeron nuevas formas de pobreza, marginación e inadaptación social, ante los que la educación ha tratado de dar respuestas desde diferentes paradigmas: tecnocrático, (cuyo origen nos remite a Protagoras), el hermeneútico (a Aristóteles), y el sociocrítico, de acuerdo con la concepción predominante del hombre y del mundo, y que lógicamente han tenido su influencia en la intervención educativa relacionada con el consumo de drogas.

No es nuestra intención hacer un recorrido histórico, sino recoger algunas referencias que

ilustren la presencia de prácticas educativas relacionadas con problemas sociales, desde las primeras culturas. Como indicábamos, Platón en su obra "El Banquete" señalaba algunas de las consecuencias del abuso del vino, e invitaba a la reflexión sobre la forma de consumo (aspecto sobre el que se trabaja en la actualidad), el concepto de comodidad trascendía lo físico y hacía referencia a la responsabilidad de cada uno respecto al consumo que realizara, para encontrarse en las condiciones adecuadas de cara a participar activamente; además, en este encuentro tiene lugar una intervención socio-educativa entre el grupo de iguales, tanto desde la perspectiva de la etimología de la palabra "educación" en su doble significado: *educare* y *exducere*, como desde el momento en el que los intereses de las personas presentes se ven afectados, en este caso, por el abuso de la bebida. De acuerdo con House y Mathinson, (1983:383) la intervención socioeducativa es un acto intrínsecamente político que afecta a los intereses de los presentes, que revisan su comportamiento como consecuencia de la comunicación, de la interacción dialéctica. Hay una "acción comunicativa" orientada "hacia la comprensión intersubjetiva" (Habermas, 1987) relacionada con las consecuencias de la bebida. Por consiguiente, es un texto de plena actualidad, no se prohíbe el consumo, se invita a la reflexión y a la responsabilidad individual para tomar decisiones, en la que además se tiene en cuenta la información sobre las consecuencias que tiene embriagarse, como se puede comprobar en el siguiente texto:

"Bien, señores, ¿de qué manera beberemos con mayor comodidad? En lo que a mi se refiere, os puedo decir que me encuentro francamente muy mal por la bebida de ayer y necesito un respiro. Y pienso que del mismo modo la mayoría de vosotros, ya que ayer estuvisteis también pre-



sentes. *Mirad, pues, de qué manera podríamos beber lo más cómodo posible.*

-Esa es -dijo entonces Aristófanes- una buena idea Pausanias, la de asegurarnos por todos los medios un cierto placer para nuestra bebida, ya que también yo soy los que ayer estuvieron hecho una sopa...

En consecuencia, dado que me parece que ninguno de los presentes está resuelto a beber mucho vino, tal vez yo resultara menos desagradable si os dijera la verdad sobre qué cosa es el embriagarse. En mi opinión, creo, en efecto, que está perfectamente comprobado por la medicina que la embriaguez es una cosa nociva para los hombres. Así que, ni yo mismo quisiera de buen grado beber demasiado, ni se lo aconsejaría a otro...

Al oír esto, todos estuvieron de acuerdo en celebrar la reunión presente, no para embriagarse, sino simplemente bebiendo al gusto de cada uno".

En los orígenes de la Pedagogía Social como ciencia, también encontramos la referencia al alcoholismo entre los problemas sociales que son objeto de la acción educativa. Diesterweg (1790-1866), al que diferentes autores consideran como la persona que acuñó la expresión de "Pedagogía Social", hace alusión en sus escritos a los problemas de alcoholismo, a asociaciones feministas con finalidad educativa, a la educación post-escolar o de jóvenes sin escuela, a las instituciones de educación para pobres y huérfanos, a la necesidad de escuelas para los más pequeños, para las clases trabajadoras. Observamos, que en aquella época con la expresión "Pedagogía Social", se pretendía unir lo social y lo educativo como realidad humana problemática. ¿Qué puede hacer la educación ante cuestiones sociales que generan conflictos y tensiones entre los sujetos?.

Es la etapa en la que se empiezan a poner las bases científicas de las acciones educativas relacionadas también con el alcoholismo, llegando a nuestros días con las modificaciones propias de la sociedad del conocimiento que nos caracteriza, y, por extensión a las actuales sustancias tóxicas.

Diesterweg incluye contenidos y áreas de acción educativo-sociales bajo la expresión Pedagogía Social, aunque no sean el resultado de una elaboración teórico-sistemática. No obstante, para este autor, como para muchos de sus contemporáneos interesados por la Pedagogía, este término resumía sus esperanzas de una Pedagogía renovada que marcara un giro en las preocupaciones del momento. Por consiguiente, desde este momento se estaban poniendo las bases científicas de la intervención educativa sobre problemas sociales relacionados con el abuso de bebidas alcohólicas, y sus consecuencias para la persona y su familia, relacionada también, con cierta frecuencia con situaciones de pobreza y de marginación.

A partir de 1898, se inició la andadura de la Pedagogía Social como ciencia cuando Paul Natorp, filósofo neo kantiano de la escuela de Malburgo, publicó su libro *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (1898). En 1984, Quintana en su obra "Pedagogía Social" recoge entre las Áreas de intervención pedagógica la "Ayuda a la familia y a sus miembros sujetos a problemas existenciales (drogodependencia, tercera edad: integración del anciano,..)". Y, actualmente, la titulación de Educación Social contempla entre sus ámbitos, la Educación Social Especializada, que cuenta con una amplia trayectoria en el trabajo educativo relacionado con problemas sociales y con las situaciones de inadaptación social.



2. Aportaciones de la Educación Social al ámbito de las drogodependencias

La titulación de Educación Social, como hemos indicado, contempla entre sus ámbitos la Educación Social Especializada, que incluye el trabajo educativo relacionado con cuestiones sociales, constituyendo una matriz disciplinar de otras materias relacionadas con diferentes problemáticas sociales que dan soporte a las actuaciones educativas, en nuestro caso, respecto a las drogodependencias. Con la titulación nace una "nueva" profesión reconocida oficialmente, pero con gran experiencia laboral a través de los tiempos.

Las "Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social", publicadas en el BOE del día 10 de octubre de 1991, determinan que: "las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de diplomado en educación social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa". Por consiguiente, se hace referencia a una profesión educativa que se materializa en contextos no formales relacionados con diferentes realidades y problemáticas sociales como "la inserción social de personas desadaptadas" (palabra que no existe como tal, en el diccionario de la Real Academia).

En las asignaturas troncales establecidas por el Ministerio encontramos que algunas podrían estar relacionadas, al menos genéricamente, con el campo de conocimiento sobre la acción socioeducativa en drogodependencias, pero hablamos de un condicional, porque

nada garantiza, ni siquiera unos descriptores oficiales, que se desarrollen contenidos relativos a este campo específico de conocimiento; además, los problemas son tan diversos y complejos que podríamos hablar de unos y no de otros, y, aún así, mantendremos dentro de los descriptores oficiales establecidos. En esta realidad intervienen factores diferentes que tienen que ver con los intereses y la formación del profesorado, con la planificación y organización de las enseñanzas, con las metodologías utilizadas, etc. La violencia, la delincuencia, las drogodependencias, son problemas complejos que precisan el concurso de la interdisciplinariedad para hacerles frente. Complejidad, que Morin (1994), entiende como algo que no puede ser explicado, y en su concepto de pensamiento complejo, dirá que no es un pensamiento capaz de abrir todas las puertas, sino un pensamiento donde estará siempre presente la dificultad.

Las cuestiones relacionadas con las drogas, como hemos indicado en otros trabajos (Bas, 2005) no se contemplan de forma explícita en los actuales planes de estudio, y, cuando lo hace es como optativa; sin embargo, las toxicomanías se encuentran entre los nuevos campos de intervención socioeducativa, como ponen de manifiesto El Libro Blanco de la titulación (2004), al señalar que es un ámbito laboral emergente para estos titulados, como se ha puesto de manifiesto a través de la asignatura de Practicum, la cual ha sido un factor importante en esta nueva situación.

Podemos observar que la intervención relacionada con las drogodependencias en diferentes ámbitos y fases (prevención, proceso de tratamiento y de reinserción) es una de las funciones de estos profesionales ya que de acuerdo con el "Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social" (2004:127)



el educador social es "un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente. Violeta Núñez (1997:104) define con claridad la interrelación entre "educación social" y "educación social especializada", entendiéndola "educación social" como un soporte para el acceso, circulación y/o mantenimiento en los circuitos sociales amplios, normalizados; y la llamada "educación especializada" hace referencia al soporte particular que un sujeto pueda requerir por los motivos que sean para integrarse a la red normalizada. Desde esta perspectiva, la educación social ofrece siempre soportes culturales, socializadores, y en este sentido ejerce una función especializada, que el educador social debe de llevar a cabo cuando trabaje en el campo de las drogodependencias en sus diferentes fases (precontemplativa, contemplativa...).

La Educación Social puede aportar respuestas en estas situaciones mediante la formación de profesionales, el trabajo conjunto con otros profesionales, la interrelación de conocimientos provenientes de diferentes saberes, de experiencias propias de su ámbito de actuación... pues nos encontramos ante un problema social multicausal que precisa la acción conjunta y coordinada de diferentes agentes (sanitarios, educativos, sociales, familiares...) para reflexionar sobre cómo actuar en las diferentes etapas, así como sobre la relación educativa más adecuada que conviene establecer; las formas y modos pertinentes ante cada situación... aspectos complejos que requieren una atención especializada y específica, sin que ello suponga la fragmentación del conocimiento (Morin, 2001:18,19), sino todo lo contrario, la articulación entre las partes

y las totalidades, de forma que posibilite un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos, su complejidad y sus conjuntos, promoviendo intervenciones que contribuyan a la mejora o solución de los diferentes problemas que subyacen en el consumo de drogas.

3. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la formación por competencias

El Espacio Europeo de Educación Superior es un hecho actual que está marcando los tiempos, las formas y los modos de la Educación Superior; con el objetivo de conseguir un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible, respecto al currículum, la docencia y el trabajo de los estudiantes, posibilitando una mayor movilidad, así como la búsqueda de empleo en cualquier país de la Comunidad Europea. Esta nueva situación afectará también al intercambio de conocimientos y experiencias, respecto a la formación de profesionales y a la acción educativa relacionada con las drogodependencias, en diferentes ámbitos y contextos, desde la formación pre-grado, y, de forma especial, a través del Practicum, como espacio idóneo para el encuentro entre la teoría y la práctica en situaciones laborales reales. En este proceso de convergencia europea destacan cinco momentos clave:

- La Declaración de la Sorbona (1998), apoyada en la Carta Magna de las Universidades Europeas en Bolonia en 1988.

- La Declaración de Bolonia (1999), hace mención explícita a la relación entre formación y empleo "Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables por medio del suplemento europeo, con el fin de promover el empleo y la competitividad del sistema de enseñanza europeo a nivel internacional.



- Declaración de Praga (2001).
- Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior en Berlín (2003).
- Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior en Bergen (2005), en la que "agradecen el papel del personal y estudiantes de las instituciones de Educación Superior en el logro del proceso de Bolonia, al igual que a las organizaciones que representan a las empresas y a los agentes sociales".

A partir de estos documentos comprobamos que en el Espacio Europeo se hace especial incidencia en la necesidad, ya recogida en la legislación española, de articular el mundo de la academia con el mundo laboral, de forma que haya una relación constante que contribuya, en ambas direcciones, a su mejora; es decir, a que se establezca un continuum de doble dirección, superador de las actuales fronteras; también, incorpora nuevos conceptos a los procesos de formación de los futuros profesionales, como los relativos a la formación basada en "competencias". De acuerdo con Tejada Fernández (2005:5) el enfoque de la formación basada en la competencia supone un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y en reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas. Pero, desde nuestro campo (las drogodependencias) nos preguntamos cómo se pueden resolver los problemas que estas originan sin una base conceptual y metodológica que fundamente las actuaciones en este ámbito, que no incurra en acciones contrapreventivas, en comportamientos que promuevan el consumo, o que afiancen la dependencia, etc. Es evidente que aún queda mucho por hacer para dotar de coherencia las declaraciones con las prácticas cotidianas.

En este proceso de reforma en el que estamos inmersos, el EEES, se hace necesario reflexionar sobre el sentido de la misma, la participación y el compromiso de las personas que tienen que llevarla a cabo, porque el cambio para que se produzca requiere "incorporarlo en los materiales, los enfoques didácticos y las creencias, lo que la gente hace y piensa, es esencial para conseguir los objetivos perseguidos" (Fullan, 2002:76). Esto hace referencia a grupos de profesionales unidos por un interés común: la innovación, la resolución de problemas, el intercambio de experiencias, etc. que si bien podemos encontrarlos en su forma oficial y formal en los "grupos de investigación" constituidos en la universidad, no siempre responden a la finalidad con la que se constituyeron. Contamos con poca o ninguna tradición respecto a la constitución de comunidades de aprendizaje, integradas por profesionales procedentes de la teoría y de la práctica laboral relacionada con cuestiones sociales en torno a una preocupación común, a un problema al que se quiere dar respuesta como las toxicomanías, también existe cierta desconfianza entre ambos colectivos, en unos casos se infravalora la práctica y, en otros, el conocimiento teórico en relación a la misma; las políticas educativas y laborales no suelen favorecer el encuentro entre estos profesionales, no se contemplan tiempos dentro de la jornada laboral o reconocimiento para la carrera profesional por la realización de este tipo de actividades, lo que repercute negativamente en la formación de los estudiantes, provocando el aislamiento, la ausencia de colaboración, de reflexión sobre: las asignaturas y su vinculación con el ejercicio laboral, los objetivos de la formación, los contenidos, la metodología empleada, aspectos sobre lo que se trabaja desde la EEES, pero



que no se llevarán a cabo sin el compromiso y participación de quienes tienen la responsabilidad diaria de hacerlo realidad en su trabajo habitual. Desde la formación pre-grado es necesario promover el interés por un tipo de conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, de manera que constituya una matriz de saberes en la que se inscriban los conocimientos parciales y locales, (causas concretas, situaciones de consumo, medidas preventivas, asistenciales, desarrollo de actuaciones familiares, escolares, municipales, etc.). Se trata de interrelacionar el conocimiento, puesto que la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas es esterilizadora; dificulta el establecimiento de vínculos entre las partes y las totalidades, siendo necesario promover la interrelación del conocimiento. Esto plantea la necesidad de revisar la formación para adecuarla, que no supeditarla, a las necesidades del mundo profesional, de las actuaciones que se llevan a cabo en el ámbito de las toxicomanías, contar con los profesionales que trabajan en estas instituciones como tutores del alumnado en prácticas.

En el Documento Marco sobre Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (MEC, 2003) se exponen dos directrices: determinar el perfil profesional y las competencias que ese perfil integra, porque van a condicionar el diseño de las futuras titulaciones, a la vez que supone un reto al pasar del diseño de los programas por objetivos al diseño de programas por competencias. ¿Estamos realmente ante un cambio?, ¿cómo entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los planteamientos de las competencias?. La verdad es que las interpretaciones serán diversas en función del paradigma teórico en el que nos situemos

respecto a la concepción de educación, de profesional, de intervención educativa, de los destinatarios, de acción docente...

4. Las competencias

La palabra "competencia" tiene, desde su etimología, un doble significado como se recoge en el Diccionario de la Real Academia; por una parte, procede del latín *competent_a*, *competir* y se entiende como disputa, rivalidad, oposición o contienda entre dos o más personas, grupos o empresas sobre algo; y, por otra, del latín *competent_a*, *competente*, que significa incumbencia (obligación y cargo de hacer algo), pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. Sin embargo, el concepto de competencia que se utiliza en los Libros Blancos, publicados por la ANECA (www.aneca.es), supera lo indicado, y requiere una aclaración de manera que nos permita compartir significados, ya que nos encontramos inmersos en la "Edad de la Interpretación", y compartir el lenguaje, sabemos, que no siempre es compartir significados, sino intentar llegar a un acuerdo en las preferencias, (Richard Rorty y Gianni Vattimo, (2006: 65-81).

El concepto de competencia que aparece en 1968, adquiere mayor difusión a partir de los trabajos de McClelland, en la Universidad de Harvard (USA) y, en concreto, con los trabajos realizados desde la psicología, al mostrar que la consecución de mejores resultados estaban más ligado a características personales (competencias) que a los conocimientos y habilidades, que eran las variables que se tomaban como referentes a la hora de seleccionar un candidato para ocupar un puesto



de trabajo, entendía que “una competencia es una característica subyacente que está relacionada con una actuación de éxito en el trabajo” (Bolívar, Cristina 2002).

La “competencia” es un término polisémico que proviene de la economía y del mercado, y esta relacionado de forma especial con el ámbito de los recursos humanos y con las políticas de gestión y selección de personal

Levy-Levoyer, (1997:35) sostiene el carácter impreciso e incluso variable de las competencias en función de las personas que las utilicen, pues, aunque se ha impuesto en la bibliografía sobre gestión empresarial de los últimos diez años, es un concepto que termina de llegar al vocabulario de la educación. No hay un modelo único de competencias en el mundo educativo, existen diferentes clasificaciones y propuestas, como por ejemplo las expuestas por Rodríguez y otros autores (2003:35), que distinguen entre competencias interpersonales (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo...), las cognitivas (resolución de problemas, creatividad, razonamiento y pensamiento crítico) y las instrumentales (gestión, idiomas, informática...) que poseen los titulados universitarios. Echevarría (2002), distingue entre competencias técnicas, que están vinculadas con los conocimientos especializados; competencias metodológicas, que se refieren a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas; competencias participativas, integradas por tendencias interpersonales para la comunicación, cooperación y participación conjunta; y, finalmente, las competencias personales, relacionadas con los valores y las actitudes de cada uno. Otros autores como Angulo (1999: 484), analiza la formación basada en competencias, comparándola con los modelos de entrenamiento, el docente sería un entrenador dedicado a que el alum-

nado adquiriera aquello que ha de saber y hacer al final de su formación inicial o en su formación permanente, de acuerdo con unas indicaciones previamente establecidas externamente. Esta sería una visión restringida, más técnica. Mientras que una visión más amplia la podemos encontrar, por ejemplo, en Perrenoud (2004) quien considera que la formación basada en competencias enlaza con el modelo práctico-reflexivo, relacionado con la profesionalización, que se lleva a cabo desde un paradigma integrador y abierto, centrado en la reflexión en la acción, y que nos remite a Schön, (2002:18) ya que “en función de nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas, nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes... hay zonas indeterminadas de la práctica –tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a la racionalidad técnica”, porque ignora la subjetividad de las personas, la cultura propia del lugar de trabajo, la complejidad del pensamiento, las biografías personales...

El Libro Banco “*Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*” (www.aneca.es), clasifica las competencias en transversales y en específicas (relacionas con el perfil profesional), de manera que se convierten en las protagonistas en la configuración del currículum, y en la formación de cara a la profesionalización. Esta clasificación y el inventario de competencias que propone, como hemos indicado, no es la única posible, existen otras reagrupaciones, y todas son posibles, lo que implica que tanto el docente como el alumnado tendrán que “recrear” aquellas que según su experiencia, pertinencia y necesidades reales, consideren relevantes en el desarrollo de su profesión.



Las diversas facetas del trabajo educativo hacen que las familias de competencias no pueden existir “objetivamente”, sino que son “construidas” en las urdimbres y en las tramas que las teorías e ideologías van creando. Es necesario superar cierta inercia, ciertas prácticas rutinarias y acrticas por pensamientos y hechos creativos que den sentido y futuro a su profesión. La ausencia de cierta unanimidad sobre la identidad de las “competencias”, de alguna forma da la razón a Perrenoud (2004:151), cuando afirma que: “*el desacuerdo sobre las competencias puede esconder otro desacuerdo, sobre el oficio y su evolución probable o deseable*”.

Perrenoud y la psico-sociología de las organizaciones proponen a los docentes movilizar la cultura a través de una serie de competencias, como ampliar la gestión de clase en un espacio más amplio; desarrollar la cooperación entre el alumnado y ciertas formas simples de enseñanza mutua; elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes, tener en cuenta las realidades subjetivas que forman parte de los contextos individuales y organizativos de los sujetos, etc. Por otro lado, trabajar los conocimientos relativos a la *metacognición* por competencias a partir de las representaciones de los estudiantes, de los errores y los obstáculos en el aprendizaje, observar y evaluar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje según el enfoque formativo, etc. También, incorporar al alumnado en contextos laborales con el apoyo de tutores/as, en los que tendrán que resolver situaciones problemáticas reales, establecer controles periódicos sobre las competencias, para tomar decisiones respecto a su desarrollo y pertinencia, adquirir una visión longitudinal de los procesos educativos, de los objetivos de la enseñanza,.. Hablar de competencias nos

remite al Practicum en centros e instituciones que trabajen en el campo de las drogodependencias.

4.1. ¿Qué son las competencias?

En definitiva, existe acuerdo en considerar que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque integran, movilizan y armonizan tales recursos. Si bien, como afirman diferentes autores, el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas y sostenidas por esquemas de pensamiento (Perrenoud 1996), dichos esquemas, permiten realizar y determinar una acción relativamente adaptada a cada situación o contexto.

La literatura sobre las competencias nos remite constantemente a autores como Levy-Levoyer, (2003:47) quien las considera comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo, y que se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Para Le Boterf, (2001:54) son una construcción; una persona competente es una persona que sabe actuar en un contexto particular, eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recursos: recursos personales y recursos de redes; saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables. De una u otra forma relacionan competencias con actuaciones que requieren conocimientos, procedimientos y un “saber ser y estar” para responder a las situaciones que se presentan en el ejercicio de la profesión. De acuerdo con Le Boterf (1997) las competencias profesionales se crean durante el proceso de formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante y de una situación de trabajo a otra. Es decir requieren



la actividad práctica para verificar su pertinencia. Por eso, insistimos en la necesidad e importancia de articular la formación teórica y la práctica, desde la formación inicial, en la que el Practicum ofrece la posibilidad de poner en relación a los profesores de la facultad, a los estudiantes y a los profesionales de las instituciones que trabajan en el ámbito de las toxicomanías. Si bien, es cierto que este trabajo requiere la formación y el compromiso de todos los participantes y de las instituciones a las que pertenecen. Responder a ¿cuáles son las competencias relevantes que hay que promover y adquirir en el proceso de formación, relacionadas con la intervención educativa en drogodependencias?, nos lleva a este trabajo conjunto, a la vez que representa uno de los desafíos de la formación actual de los estudiantes, pero también de la formación continua de los profesionales.

5. Practicum: lugar de encuentro entre teoría y práctica

La asignatura de Practicum, en la titulación de Educación Social, ha sido un factor importante para definir los ámbitos profesionales propios de estos estudios, es más, a partir de su desarrollo se han podido verificar cuáles son sus campos profesionales, se han detectado espacios emergentes, como el de las toxicomanías, en el que la incorporación de educadores sociales a los equipos de trabajo se hace cada vez más evidente. Además, gracias a esta materia se continúan perfilando distintas líneas de formación, que podríamos equiparar con las demandas profesionales específicas para estos titulados. Sin embargo, como hemos indicado anteriormente, existen ciertos desajustes en la formación básica, ya que se necesitan unas competencias que requieren unos conocimientos y unos procedimientos

específicos, con frecuencia no adquiridos en el proceso de formación teórica, siendo poco pertinente dejarlos sólo al desarrollo del Practicum, como espacio para conjugar teoría y práctica, para desarrollar las competencias adquiridas, para superar ciertas lagunas, para verificar la adecuación de los aprendizajes,.. Nos encontramos, por ejemplo, que en el campo que nos ocupa, se puede dar el caso de que alumnado en prácticas se incorpore a centros que trabajan en drogodependencias, sin que hayan cursado disciplinas relacionadas con las mismas, porque en los actuales planes de estudio, de esta titulación, las materias relacionadas con drogodependencias se imparten en 13 de los 34 centros, que tienen implantada la titulación, en todos es *Optativa*, por lo que su presencia y continuidad en la formación básica es mínima, tanto desde una perspectiva específica como desde otra más amplia y general, si bien, no entramos en el análisis de su presencia en materias de carácter más general como Pedagogía Social, Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, Educación para la salud,.. en las que desde la perspectiva conceptual estaría también integrada, pero en las que tampoco aparecen las drogas entre sus descriptores. Por consiguiente, el abordar en el currículo las cuestiones relacionadas con las mismas, va a depender de la formación e interés del profesorado que la imparta, ya que como hemos indicado anteriormente, incluso ateniéndose a los descriptores oficiales los programas de las asignaturas pueden ser completamente diferentes, lo que nos remite a otro tipo de problemas sobre la organización y coordinación de las enseñanzas. En consecuencia, se origina cierta contradicción, ya que se propugna la formación por competencias, en las que se distingue un componente relati-



vo al “saber”, que no existe de forma general en la formación académica en relación con las toxicomanías, y, un “saber hacer” también ausente, pues, ¿cómo se sabe hacer en la prevención o en el proceso del trabajo con drogodependientes sin un apoyo teórico que fundamente las actuaciones?. Sin embargo, se abren nuevos ámbitos de intervención en este campo a través del Practicum, que supone una primera incorporación al mundo laboral de un alumnado que no ha recibido, en muchos casos, formación teórica específica, ni procedimientos concretos, ni reflexión previa sobre situaciones, casos, proyectos,... relacionados con este ámbito. Situación que no deja de resultarnos sorprendente.

La Convergencia Europea concede un mayor protagonismo al Practicum, pero partiendo de la experiencia sobre el desarrollo del mismo, nos tenemos que cuestionar si este protagonismo se va a mantener en el discurso o si va a venir acompañado de una política pública, universitaria, que contemple el componente económico, docente, investigador, profesional y laboral, que atraviese los distintos estamentos para impregnar las teorías y las prácticas, las exigencias de la ciencia, de la cultura, de la empresa,... que no discrimine los Practicums, según las facultades, que aglutine a los diferentes sectores para formar profesionales cualificados, capaces de dar respuestas rigurosas, no rígidas, a las situaciones que se presentan en el desempeño del ejercicio profesional, relacionadas tanto con los conocimientos como con los procedimientos.

Schön (2002:265-299) se anticipa a la convergencia europea, y expresa que la relación entre formación académica y profesional implicaría tanto la revisión de los planes de estudio, cuestión que podría no revestir gran-

des dificultades, como el análisis y adecuación de los conceptos y de los procedimientos de los profesionales que llevan a cabo la formación, lo que podría convertirse en el talón de Aquiles. Afirma, que un practicum reflexivo puede llegar a convertirse en un primer paso para la reconversión de todo el currículo, por eso apostamos por nuevas formas de colaboración que conlleven mayor compromiso con la formación de los estudiantes, con los procesos de innovación y de cambio sobre las prácticas de enseñanza,...

5.1. Practicum y competencias

Un Practicum reflexivo puede acercar el mundo de la universidad y el de la práctica, por lo que conviene superar la desconfianza que, en ocasiones, existe entre los profesionales de uno y otro espacio, así como seguir investigando sobre las competencias que los profesionales de la práctica expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto ponen en juego para resolverlas, cuestiones de gran relevancia en la formación pre-grado del alumnado en relación con las toxicomanías. Actualmente, desde la propia institución universitaria se han abierto diferentes vías de trabajo para superar ciertas resistencias al cambio y a la innovación mediante acciones informativas y formativas, planes piloto y acciones específicas dirigidas al profesorado universitario, que lógicamente cuentan con desigual respuesta por parte del mismo.

La revisión realizada de los “planes individuales de prácticas” del alumnado de Educación Social en instituciones que trabajan en drogodependencias muestran algunas coincidencias que indicamos a continuación, y, que con el transcurso del tiempo tendremos que ir verificando. Respecto a las *competen-*



cias transversales coinciden en considerar como prioritarias: la planificación, la gestión y la evaluación del proceso de intervención, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la toma de decisiones, la relación comunicativa y de mediación entre personas y grupos, la adaptación a situaciones nuevas, la capacidad crítica y autocrítica. Respecto a las *competencias específicas* señalan: Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación. Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de actuación. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo. Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.). Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social. Son competencias específicas para este perfil profesional, pero también para toda la titulación. Lo que nos plantea algunas reflexiones sobre el diseño del plan de estudios, la formación que se lleva a cabo en las universidades, la necesaria colaboración entre profesorado y profesionales de los diferentes ámbitos laborales... de manera que les permita contribuir a la formación de los futuros profesionales con competencias para intervenir con ciertos criterios de calidad, seguridad conceptual y metodológica, con disponibilidad y, en definitiva, con competencia para responder a las demandas de una sociedad en la que hay que "decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia" (Perrenoud 1996), pero sin

someterse a los imperativos del mercado, ya que la universidad no es la productora de obreros cualificados, sino que forma intelectuales, personas capaces de pensar y actuar por sí mismas.

El desarrollo del Practicum es complejo porque intervienen factores de diversa índole, tanto externos a la institución universitaria como internos. Participan numerosas instituciones, cada una con su propia complejidad, que actúan en diversos contextos (educativo, social, cultural, empresarial) en los que desarrollan diferentes funciones (intervención, planificación, gestión, asesoramiento, compensación, evaluación, investigación,...), en el ámbito de la prevención, tratamiento y reinserción, reclamando un perfil profesional específico.

Además, hay cuestiones relativas a la elaboración y firma de Convenios de Prácticas que influyen de forma decisiva en el Practicum, ya que cuestiones como las contraprestaciones para los tutores de los centros de prácticas, no respondan con frecuencia a sus necesidades, son irrelevantes, o incluso diferentes y discriminatorias según se trate de un convenio con la Comunidad Autónoma, con un Ayuntamiento o con la iniciativa privada, mientras que el trabajo que realizan los diferentes tutores/as es el mismo. También, se les pide que lleven a cabo funciones para las que sería necesario una revisión y actualización de su formación, que le podría facilitar la propia universidad, pero que su centro de trabajo tendría que posibilitar la asistencia. Formación continua realizada de acuerdo con sus demandas e intereses, pero en la que ellos ejercerían una doble función: de estudiantes y de docentes, porque la formación tendría una doble dirección de la universidad hacia ellos, y, de ellos, hacia los docentes y estudiantes universitarios.



6. Algunas consideraciones y sugerencias

Respecto al Practicum nos planteamos acciones conjuntas con las instituciones y con la iniciativa privada para trazar puentes que permitan diseñar "cartografías" de acciones colaborativas y superadoras de la desconfianza entre los profesionales de ambos ámbitos.

En nuestro caso, progresivamente estamos abriendo nuevos espacios para realizar las prácticas en instituciones y centros que trabajan en drogodependencias: programas de prevención, centros de día y comunidades terapéuticas, definiendo las competencias específicas para el perfil de educador/a social que decida trabajar en el ámbito de las toxicomanías. Nuestra labor se orienta a contar con una red de centros colaboradores amplia y diversificada, como se puede comprobar en la pag. web de la Facultad de Educación, pero aún queda mucho por hacer para que el Practicum cumpla su objetivo de complementar y enriquecer los aprendizajes y la preparación profesional, reforzando la conexión entre la teoría y la práctica, mundo académico y mundo laboral.

La Convergencia Europea nos plantea desafíos y oportunidades para avanzar en este sentido, lo que nos tiene que llevar, por ejemplo, a revisar los contenidos, articulándolos con los de otras materias de la titulación para superar la posible fragmentación del conocimiento, a cambiar ciertos procedimientos de trabajo individual, por trabajo en equipo, coordinado entre el profesorado que imparte asignaturas diferentes en la titulación, pero que convergen en el Practicum, y, a su vez, de estos con los tutores/as externos con objeto de conocer su perspectiva sobre la adecuación de la preparación teórica del alumnado, para enfrentar las situaciones reales de la práctica laboral.

Es necesario continuar avanzando en el trabajo conjunto con todos los tutores y tutoras, mediante la participación en actividades informativas y formativas, en la constitución de grupos de trabajo y proyectos de innovación con objeto de intercambiar conocimientos y experiencias, proponer nuevas iniciativas y planteamientos, realizando un trabajo coordinado que facilite la continuidad entre la vida de las aulas y las del trabajo profesional, pues hablamos de la adquisición y desarrollo de competencias en las que la implicación de los tutores externos adquiere gran importancia.

La firma de convenios para la realización de prácticas es la vía que nos permite este trabajo conjunto, lo que requiere la difusión y el encuentro de responsables para concretarlos y ajustarlos a las demandas reales de todos los implicados, lo que requiere el establecimiento de políticas universitarias que permitan la consecución de sus objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo, F. (1999). "Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada", en Pérez, J. Barquín y Angulo (ed), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Bas Peña, E. (2005). "Intervención socioeducativa de los educadores sociales en una sociedad interdependiente: formación pre-grado en drogodependencias". *Revista Española de Drogodependencias*, (Valencia), 30, 1 y 2.

Echevarría, B. (2002). "Gestión de la competencia de acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.

Estebaranz, A. (2001). "La enseñanza como tarea del profesor", en Marcelo, C. (ed), *La función docente*. Madrid: Síntesis.



- Fullan, (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- House, E. y Mathinson, S. (1983). "Education intervention", en Seidman, E. (Ed.). *Handbook of social intervention*. Beverly Hills: Sage.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Mardones, J. M. (1991) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Anthropos.
- Morin, E. (1994). "Epistemología de la Complejidad", en Schnitman, D. F. (Comp.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Núñez, V. (coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao: Barcelona 2004
- Rodríguez .S. (ed) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya*. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes. Barcelona Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Rorty, R.; Vattimo, G. (2006). *El futuro de la religión: Solidaridad, caridad, ironía*. Barcelona: Paidós.
- Schön, (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (1999). "Acerca de las competencias profesionales" (I), *Herramientas*, 56 (pp. 20-30) y *Acerca de las competencias profesionales* (II), 57 (8-14).
- Vega, A. (2003). "Repensar la educación sobre drogas para una nueva prevención". *Revista Española de Drogodependencias*, (Valencia), 30, 1 y 2.
- www.aneca.es
- <http://www.crue.org/unescoes.htm/> http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- [www.sena.edu.co/sistema nacional de formación para el trabajo](http://www.sena.edu.co/sistema_nacional_de_formacion_para_el_trabajo)