

Construir el nou perfil de la professió de l'educació social: una proposta per revisar-ne la formació i les competències inicials

Cristina Vega-Díaz
José Manuel De Oña

Recepció: 27/06/2020 / Acceptació: 05/02/2021

Resum

Les educadores i els educadors socials són aquells professionals que, a més de realitzar una tasca pedagògica de prevenció amb el conjunt de la població, intervenen i acompanyen persones en situació de vulnerabilitat i exclusió social. Per tant, cal una formació inicial de qualitat que els capaci en el desenvolupament ple de les seves funcions, i que reflecteixi la seva realitat professional mitjançant l'adquisició d'unes competències bàsiques. En aquesta línia, sorgeix la necessitat d'aprofundir quines són les destreses que adopten les i els professionals de l'educació social, tant les que adquireixen després de la realització dels estudis universitaris com les que demanden actualment els diferents àmbits del seu treball. És a dir, recrear un perfil d'acord amb els aspectes acadèmics, científics i professionals propis d'un educador i/o educadora social hàbil en una realitat diversa i en canvi constant. És imprescindible construir propostes que interrelacionin aquestes dimensions al costat de tots els agents i institucions implicats. Aquestes competències no només s'haurien d'enfocar des d'una perspectiva tècnica, sinó que també s'han de valorar elements per a exercir la professió en clau de drets i benestar.

Paraules clau

Educació social, formació inicial, competències, Espai Europeu d'Educació Superior, recerca socioeducativa.

Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales

Las educadoras y los educadores sociales son aquellos profesionales que, además de realizar una tarea pedagógica de prevención con el conjunto de la población, intervienen y acompañan a personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Por tanto, se precisa de una formación inicial de calidad que les capacite en el desarrollo pleno de sus funciones, debiendo reflejar su realidad profesional por medio de la adquisición de unas competencias básicas. En esta línea, surge la necesidad de profundizar cuáles son las destrezas que adoptan las y los profesionales de la educación social, tanto las que adquieren tras la realización de los estudios universitarios como las que demandan actualmente los distintos ámbitos de su trabajo. Es decir, recrear un perfil acorde a los aspectos académicos, científicos y profesionales propios de un educador y/o educadora social hábil en una realidad diversa y en constante cambio. Es imprescindible construir propuestas que interrelacionen dichas dimensiones junto a todos los agentes e instituciones implicados. Estas competencias no solo deberían enfocarse desde una perspectiva técnica, sino que también deben valorarse elementos para ejercer la profesión en clave de derechos y bienestar.

Palabras clave

Educación social, formación inicial, competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, investigación socioeducativa.

Building a new profile for social education workers: a proposal to review their initial training and competences

Social educators are workers that, in addition to carrying out a pedagogical task of prevention aimed at the population as a whole, also intervene and guide people in situations of vulnerability and social exclusion. Therefore, they need initial training of quality that enables to achieve full development to perform their duties, and which reflects their professional reality by enabling them to acquire basic skills. Similarly, there is a need to deepen the skills acquired by social education workers, both those acquired after completing university studies and those currently required by the different areas of their work. In other words, to rebuild their profile in accordance with the academic, scientific and professional needs of a skilled social educator in a diverse and constantly changing reality. It is essential to build proposals that interrelate these dimensions among all the stakeholders and institutions involved. Such competences should be approached, not only from a technical perspective, but also with a view to enabling workers to exercise the profession with regard to rights and welfare.

Keywords

Social education, initial training, skills, European Higher Education Area, socio-educational research.

Com citar aquest article:

Vega-Díaz, C. i De Oña Cots, J. M. (2021).
Construir el nou perfil de la professió de l'educació social: una proposta per
revisar-ne la formació i les competències inicials.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 78, p. 147-166.



▲ Introducció

En origen, la formació de les educadores i els educadors socials no ha comptat amb uns estudis reglats específics. Van coexistir diverses institucions públiques i privades que es van implicar i van impartir una sèrie d'ensenyaments dirigits a establir uns aprenentatges mínims en la figura del professional de l'educació social al nostre país. En conseqüència, totes aquestes accions formatives al costat de les demandes dels diferents professionals de l'àmbit de l'animació sociocultural, l'educació especialitzada i d'adults (López i Quetglas, 2014) van servir de precedent i van contribuir, finalment, a la creació d'una formació bàsica superior: la diplomatura en Educació Social i la seva posterior actualització a grau.¹

Aquesta adaptació dels estudis universitaris a grau és deguda a l'establiment de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) a través del procés Bolonya. Aquesta fita, a més de facilitar la mobilitat d'estudiants, professors i titulats, suposava modificar els processos d'ensenyament-aprenentatge, establint noves metodologies i sistemes d'avaluació (EEES, 2021) amb l'objectiu d'implementar programes formatius més pedagògics i adaptats a la realitat social del moment. Així, tant per als títols en general com, específicament, per al d'educació social, s'introdueix l'enfocament per competències (Panchón, 2011), ateses les seves beneficioses implicacions en el futur professional de l'estudiantat. No obstant això i a la pràctica, la manca de democratització del procés sense gairebé consultar la comunitat universitària (Cazorla, 2011), l'establiment de polítiques una mica mercantilistes i la burocratització docent (Olimpio, 2016), sumant-hi aspectes relatius al camp acadèmic-professional de l'educació social arran del seu desenvolupament, sobretot, des de la praxi (Losada, Muñoz i Espiñeira, 2015), evidencien els escassos i insuficients referents, tot impeding l'establiment d'un pla d'estudis de qualitat que respongui a unes societats altament competitives, desiguals i de tall neoliberal.

S'ha de replantejar l'oferta acadèmica universitària des de models flexibles i coordinats amb el conjunt de la comunitat universitària i altres agents externs relacionats amb el sector

És fonamental, per tots aquests motius, replantejar la formació inicial dels educadors i les educadores socials des d'un paradigma de consens entre la realitat acadèmica-científica i la laboral-professional des d'un punt de vista competencial. És a dir, i en base a les paraules de Pozo i Bretones (2015), s'ha de replantejar l'oferta acadèmica universitària des de models flexibles i coordinats amb el conjunt de la comunitat universitària i altres agents externs relacionats amb el sector. I perquè es produeixi aquest canvi significatiu, la formació s'ha de fer en consonància amb el domini de les competències, "entenen per competències no només un component conceptual i la seva vinculació a la pràctica, sinó que garanteixin el saber ser i estar actiu en una societat canviant" (Eslava, González i de León, 2018, p. 79). I, en conseqüència, no només s'han d'abordar des de la perspectiva tècnica, sinó que, a més, han de reflectir aspectes que ajudin a dignificar la professió.

La raó que impulsa aquesta idea de benestar professional rau en el fet que les i els professionals de l'educació social es configuren com a agents de canvi que estan exposats a contextos d'estrès, necessitat i violència (Almenar i Gallego, 2015) en el seu treball diari. Uns ensenyaments superiors de caràcter holista i que tinguin cura dels seus professionals pot aportar més cotes de benestar i satisfacció als mateixos estudiants en formació i als implicats en la relació educativa. Suposant, aleshores, una fita a tenir en compte en els seus acompanyaments i intervencions socio-pedagògiques, com defensa l'Associació Internacional d'Educadors Socials (AIEJI, 2005) en incloure i reivindicar les competències “relacionals i personals” i “socials i de comunicació” en el marc conceptual de les competències de l'educador social.

Marc teòric

Educació social: camp acadèmic, professional i formació superior

A l'hora de definir a què ens referim amb educació social és imprescindible conèixer i reflexionar sobre les diferents dimensions per les quals se la concep (ASEDES i CGCEES, 2007; Saéz, 2007; Moyano, 2012; Sánchez, 2016): una ciència pedagògica, una professió, un grau universitari, una acció i intervenció socioeducativa i, a més, una sèrie de polítiques basades en el ple dret de la ciutadania.

Camp acadèmic i professional

L'educació social, com hem indicat anteriorment, és una disciplina i una professió que es nodreixen d'un camp d'acció centrat en el benestar i la dignitat de la ciutadania. S'ha anat constituint, en les últimes dècades, d'una forma més constatable, la qual cosa no vol dir que no compti amb una tradició històrica que es remunti a segles enrere (Tiana, Somoza i Badanelli, 2014). N'és un clar exemple que els orígens de l'educació social s'han centrat en la compensació de les desigualtats i dels processos d'exclusió de la població més marginada i empobrida. Així, veiem que és difícil delimitar la identitat professional dels educadors socials, ja que està en contínua formació i actualització perquè es veu influïda per la realitat social del moment (Pérez, 2010; Pereira i Solé, 2013; Ruiz, Martín i Cano, 2015). Per aquesta raó, creiem que és coherent que des de l'Associació Estatal d'Educació Social i el Consell General de Col·legis d'Educahores i Educadors Socials (ASEDES i CGCEES, 2007) s'ofereixi una definició de què és l'educació social propera a la comunitat en termes de justícia social:

Veiem que és difícil delimitar la identitat professional dels educadors socials, ja que està en contínua formació i actualització

Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l'educador social, possibilitant:

- La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.
- La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, de lleure i participació social. (p. 37)

Des del nostre punt de vista, els fonaments de l'educació social es troben en la pràctica socioeducativa (García i Sáez, 2011; Moral, 2014; Losada, Muñoz i Espeñeira, 2015) i en l'anomenada, en el seu moment, “educació no formal” (Parcerisa, 1999). No obstant això, aquests fets s'estan modificant, generant una educació social que es qüestiona el seu lloc i la importància de la recerca (Pérez, 2010) com a forma de respondre a problemàtiques de l'acció social i pedagògica (Ballesteros, 2003). En aquest sentit, autors de referència com el mateix Parcerisa s'han retractat amb el pas del temps i l'evolució de la disciplina després d'haver-la delimitat només en l'educació no formal: “fora preferible obviar aquest terme que, si bé en un moment determinat va servir per ajudar a caracteritzar un espai professional nou, en la realitat actual pot crear més confusió que no pas claredat” (Parcerisa, Giné i Forés, 2010, p. 12). Aquesta idea és recolzada per autors com Ortega (2005) o, més recentment, Caride (2020), que cita, al seu torn, els acords del I Fòrum Mundial de l'Educació, celebrat a Incheon del 19 al 22 de maig de 2015, mirant de convergir amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible i l'Agenda 2030 promoguda per les Nacions Unides, l'*educació que volem* (UNESCO, 2015), en afirmar que no pot anomenar-se *educació formal*, *educació no formal* i *educació informal* perquè

és impossible que es pugui assegurar una educació de qualitat, equitativa i inclusiva que promogui aprenentatges durant tota la vida per a tothom. No, al menys, mentre hi hagi expressions alternatives que facin més justícia –també en les paraules– a allò que pot dir-se de l'educació en les seves variades formes de concretar els seus conceptes, teories i pràctiques educatives, en qualsevol temps i lloc. (Caride, 2020, p. 52)

En definitiva, això deixa entreveure el gran desenvolupament, rellevància i amplitud que està guanyant l'educació social en els últims anys com a conseqüència d'establir-se i construir nous espais d'acció. Un clar exemple d'això s'evidencia en la diversitat d'àmbits i àrees d'intervenció d'aquest professional. En diversos documents oficials com el que va presentar l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA, 2005), que du per títol *Llibre blanc de Pedagogia i Educació Social* i en el Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual es constitueix la diplomatura de Educa-

ció Social, es mostra que aquests professionals solen actuar en l'àmbit de l'educació no formal, l'educació d'adults, gent gran, la inserció social de persones desadaptades i minusvàlides i l'acció socioeducativa. S'hi afegeix i ho complementen les reivindicacions exposades a la sol·licitud d'una Llei de regularització de la professió d'educació social manifestades pel CGCEES (2016). A més de justificar i demanar la necessitat d'aquest professional des d'un marc normatiu i de fonaments de dret, es recullen els següents àmbits: addicions, desenvolupament comunitari i participació ciutadana, diversitat funcional, educació ambiental, educació per a la convivència, educació de persones adultes, educació i orientació familiar, prevenció de la dependència, igualtat de gènere i prevenció de la violència, institucions penitenciàries i inserció social, infància i joventut, mediació, salut mental i temps lliure, animació i gestió cultural, destacant-ne la presència als serveis socials. D'aquests espais, se'n desprenen diverses funcions assumides per les educadores i els educadors socials. ASEDES i CGCEES (2007) en recullen, grosso modo, una síntesi en els seus documents professionalitzadors:

- Transmissió formació, desenvolupament i promoció de la cultura.
- Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials.
- Mediació social, cultural i educativa.
- Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius.
- Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes en qualsevol context educatiu.
- Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius.

És important subratllar la idea que l'educació social evoluciona de la mà de la realitat social del moment i, per tant, les seves funcions i espais van més enllà de la delimitació no formal: "Les funcions no han de plantejar-se com una cosa estàtica, ja que ens trobem davant d'un professional que ha de respondre a les necessitats i demandes socials sempre en evolució; motiu pel qual requereix una formació polivalent" (Pérez, 2010, p. 150). Per tot això, el que podem concloure del que s'ha exposat és que, en línies generals, des del perfil de l'educació social, com expressa Senra (2012), s'actua, conjuntament, des d'una intervenció individual (singularitat), grupal (inclusió) i comunitària (ciutadania).

Formació inicial i educació superior: el grau en Educació Social

Com hem expressat anteriorment, han coexistit diverses entitats públiques i privades que s'han preocupat per oferir una formació inicial ajustada al perfil i les funcions a exercir per les i els professionals de l'educació social atès que no existien uns estudis reglats específics. En destaquen, entre d'altres: l'Escola de l'Esplai de Barcelona (1960), el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona (1969), Fundació Bartolomé

Les funcions no han de plantejar-se com una cosa estàtica, ja que ens trobem davant d'un professional que ha de respondre a les necessitats i demandes socials sempre en evolució

Carranza de Navarra (1979), l'Escola d'Educadors Especialitzats de València (1980), l'Escola d'Educadors Especialitzats del Patronat Flor de Maig de Barcelona (1981), l'Escola d'Animació Sociocultural de la UNED (1987) o l'Escola d'Estudis del Menor a Madrid (1987).

Fou gràcies a aquestes iniciatives, juntament amb l'interès i obstinació dels professionals de l'àmbit pedagògic i social, que es va regularitzar la formació inicial mitjançant el Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de diplomat en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a la seva obtenció (i la seva posterior actualització a grau mitjançant la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, segons marca l'EEES):

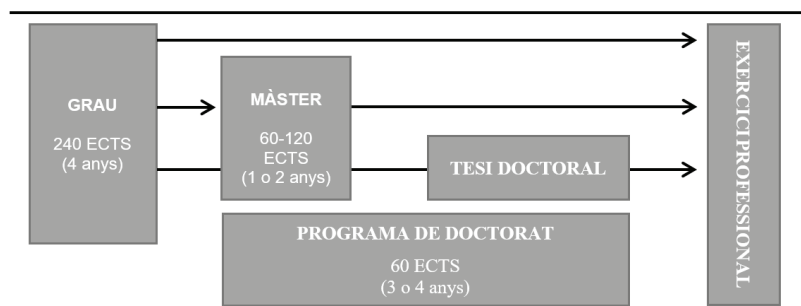
Es tracta d'uns estudis que responen a un àmbit professional definit, en el qual es pretén l'assoliment de la socialització dels subjectes de la seva intervenció, en el grau màxim possible, centrant-la en la intervenció educativa en l'àmbit no formal, educació d'adults, gent gran, inserció social de persones desadaptades i minusvàlids, acció socioeducativa, etc. Aquests estudis corresponen a un ensenyament universitari de primer cicle (cicle curt), d'acord amb el que es destaca en els RD 1497/87 i 1267/94 sobre directrius generals comunes dels plans d'estudis dels títols universitaris. (ANECA, 2005, p. 71)

Així, es fa palesa l'heterogeneïtat dels continguts i de les propostes que va realitzar cada universitat en la titulació.

El sistema universitari espanyol: l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES)

L'adaptació dels estudis universitaris espanyols al marc de l'EEES per mitjà de la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, va suposar la realització d'uns canvis que cercaven la convergència europea. La Declaració de La Sorbona (1998) va ser el punt de partida per al desenvolupament de l'EEES. Posteriorment, la Declaració de Bolonya (1999) va establir un termini per a la implantació gradual i contínua fins a l'any 2010. El procés Bolonya va establir les bases per a la seva construcció d'acord amb els principis de qualitat, mobilitat, diversitat i competitivitat i els objectius d'acord amb el reconeixement de qualificacions, l'estructura de les titulacions, els programes de mobilitat, la garantia de qualitat i l'aprenentatge permanent (EEES, 2021). El més destacat és l'estructura en tres nivells formatius: grau, màster i doctorat.

Figura 1. Estructura de l'EEES



Font: EEES (2021).

Tot això, des de l'establiment dels crèdits ECTS (European Credit Transfer System) com a estàndard i convergència de les universitats europees en establir que un crèdit ECTS equival a vint hores de treball de l'estudiant. Aquesta estructura, segons Benito i Cruz (2005) i Mirón (2013), entre d'altres, fa veure la importància del paper dels docents i dels estudiants universitaris. Tots dos han d'adoptar un paper actiu i més competent en el procés d'ensenyament-aprenentatge en la formació superior.

L'enfocament de competències des de l'educació social

La instauració de l'EEES va comportar l'establiment d'un model d'ensenyament-aprenentatge basat en les competències, les quals s'entenen des d'una triple visió (De Miquel, 2006): coneixements (sabers teòrics), habilitats i destreses (saber fer o saber com fer) i actituds i valors (saber ser).

Pel que fa a l'enfocament per competències relacionat amb el camp de l'educació social i des de la perspectiva laboral, les institucions pròpies de la disciplina com AIEJI (2005) i ASEDES i CGCEES (2007) n'han establert unes d'específiques que adquireixen aquestes i aquests professionals. En primer lloc, AIEJI (2005) estableix un marc conceptual de les competències de l'educador i educadora social.

La instauració de l'EEES va comportar l'establiment d'una triple visió: coneixements, habilitats i destreses i actituds i valors

Quadre 1. Competències professionals per a l'acció socioeducativa

Competències fonamentals	Competències per intervenir Competències per avaluar Competències per reflexionar	
Competències centrals	Competències relacionals i personals Competències socials i de comunicació Competències organitzatives Competències de sistema Competències d'aprenentatge i desenvolupament	
	Competències generades per l'exercici professional	Competències teòriques i metodològiques Competències conductuals Competències culturals Competències creatives

Font: AIEJI (2005).

D'altra banda, ASEDES i CGCEES (2007) en els seus documents professionalitzadors marquen un catàleg de competències de l'educador i educadora social en correspondència a unes funcions bàsiques.

Quadre 2. Funcions i competències de l'educador i educadora social

Funció	Competències
Transmissió, formació, desenvolupament i promoció de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Saber reconèixer els béns culturals de valor social. • Domini de les metodologies educatives i de formació. • Domini de les metodologies d'assessorament i orientació. • Capacitat per a particularitzar les formes de transmissió cultural a la singularitat dels subjectes de l'educació. • Domini de les metodologies de dinamització social i cultural. • Capacitat per a la difusió i la gestió participativa de la cultura.
Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials	<ul style="list-style-type: none"> • Expertesa per identificar els diversos llocs que generen i possibiliten un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció social i cultural. • Coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions. • Capacitat per a potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials. • Capacitat per a crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats. • Saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos educatius. • Destresa per a engegar processos de dinamització social i cultural.

Mediació social, cultural i educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixements teòrics i metodològics sobre mediació en les seves diferents accepcions. • Destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups a posar en relació. • Donar a conèixer els passos o eines dels processos en la pròpia pràctica. • Saber posar en relació els continguts, individus, col·lectius i institucions.
Coneixement, anàlisi i recerca dels contextos socials i educatius	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitat per a detectar les necessitats educatives d'un context determinat. • Domini dels plans de desenvolupament de la comunitat i desenvolupament local. • Domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi de contextos socioeducatius. • Expertesa per discriminar les possibles respostes educatives a necessitats, diferenciant-les d'altres tipus de respostes possibles (assistencials, sanitàries, terapèutiques, etc.). • Coneixement i aplicació dels diversos marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen les accions de l'educador i l'educadora social. • Capacitat d'anàlisi i avaluació de l'entorn social i educatiu (anàlisi de la realitat). • Coneixement de les diferents polítiques socials, educatives i culturals.
Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes en qualsevol context educatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitat per a formalitzar els documents bàsics que regulen l'acció socioeducativa: projecte de centre, reglament de règim intern, pla de treball, projecte educatiu individualitzat i altres informes socioeducatius. • Domini de tècniques de planificació, programació i disseny de programes i/o projectes. • Capacitat per a engegar plans, programes, projectes educatius i accions docents. • Coneixement de les diverses tècniques i mètodes d'avaluació.
Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar els diferents models, tècniques i estratègies de direcció de programes, equipaments i recursos humans. • Destresa en gestió de projectes, programes, centres i recursos educatius. • Capacitat per a l'organització i gestió educativa d'entitats i institucions de caràcter social i/o educatiu. • Capacitat per a supervisar el servei ofert respecte als objectius marcats. • Domini en tècniques i estratègies de difusió dels projectes.

Font: ASEDES i CGCEES (2007).

Pel que fa a les competències que adquireixen els estudiants en referència al pla d'estudis del grau en Educació Social, cada universitat ha establert unes competències generals i unes d'específiques que les futures educadores i futurs educadors han d'adquirir durant els seus estudis i que són exigibles per atorgar-ne el títol. En el nostre cas, mostrem les que exposa la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021).

Quadre 3. Competències a adquirir en el grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga

<p>Competències bàsiques de grau relacionades amb les competències mínimes del Reial Decret 1393/2007, Annex I, apartat 3 (competències genèriques)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coneixement comprensiu i significatiu d'un camp del saber disciplinari i interdisciplinari. 2. Aplicació eficaç, crítica i creativa del coneixement comprensiu. 3. Elaboració de judicis informats i responsables, així com propostes d'alternatives. 4. Comunicació àgil, clara, oral i escrita, utilitzant els recursos de les TIC. 5. Col·laboració, treball en grup i respecte a la diversitat i a la discrepància. 6. Autoregulació del propi aprenentatge i capacitat d'aprendre al llarg de la vida amb autonomia.
<p>Competències específiques del títol de graduat en Educació Social (competències específiques)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer i comprendre de forma crítica les bases teòriques i metodològiques que des de perspectives pedagògiques, sociològiques i psicològiques sustenten els processos socioeducatius, així com els marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen l'acció de l'educador i educadora social. 2. Analitzar, conèixer i comprendre les funcions que culturalment i històricament ha anat adquirint la professió d'educador i educadora social, així com les característiques de les institucions i organitzacions en què realitza el seu treball, a fi de configurar el seu camp i identitat professional. 3. Diagnosticar i analitzar els factors i processos que intervenen en la realitat sociocultural per tal de facilitar l'explicació de la complexitat socioeducativa i la promoció de la intervenció. 4. Dissenyar, planificar, gestionar i desenvolupar diferents recursos, així com avaluar plans, programes, projectes i activitats d'intervenció socioeducativa, participació social i desenvolupament en tots els seus àmbits. 5. Dirigir, gestionar i coordinar organitzacions, centres i institucions socioeducatives. 6. Mediar i intervenir, assessorant, acompanyant i promocionant persones i grups en situació de necessitat. 7. Adquirir les habilitats, destreses i actituds per a la intervenció socioeducativa. 8. Afrontar els deures i dilemes ètics amb esperit crític davant les noves demandes i formes d'exclusió social que planteja la societat del coneixement a la professió de l'educador i educadora social.

Font: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021).

En general, tots aquests documents ens han de fer reflexionar sobre la importància cabdal que l'educació social ha de tenir a la nostra societat. Les educadores i els educadors socials són professionals educatius la formació dels quals els capacita per afrontar i donar respostes educatives als reptes socials, dissenyant i implementant accions i propostes que possibilitin plans, espais i relacions orientats a la participació social, el desenvolupament personal i la vivència de valors democràtics, en consonància amb els drets humans.

Conclusions: replantejar i construir una formació inicial competencial d'acord amb el perfil de l'educació social des del consens i la participació activa a cada universitat

L'educació social ha estat sempre una disciplina eminentment pràctica, cristal·litzada en l'experiència i en l'habilitat de molts professionals que, amb altres noms (mestres d'educació especial, pedagogs, animadors socio-culturals, educadors d'adults, etc.), han desenvolupat la seva feina, elaborant teories educatives i generant propostes de formació que hem ressenyat al llarg d'aquestes pàgines.

En l'actualitat, s'ha convertit en un grau universitari àmpliament instaurat i reconegut al nostre país, el recolzament oficial del qual es va produir amb el Reial Decret 140/1991, de 30 d'agost d'aquell any, on es va elaborar una sèrie de directrius generals pròpies del seu pla d'estudis. Creiem que ara és necessari fer una revisió en profunditat de la formació que reben els estudiants d'aquest grau, fent èmfasi en la seva formació en competències i elaborant propostes en aquesta línia i en relació amb el món professional de l'educació social. I com podem contribuir tant a la formació com a l'adquisició de competències d'aquests professionals de l'acció socioeducativa? Com argumenten Ferreyra i Tortell (2016), creiem que és necessari revisar i adequar la formació que reben durant el grau els futurs educadors i educadores socials a la situació i les necessitats que actualment es plantegen per a aquesta professió. I fent-ho amb l'ajuda de la participació de professionals que exerceixen la seva pràctica professional com a educadors o educadores socials en qualsevol àmbit relacionat amb aquesta disciplina.

Aleshores, veiem necessari que a cada universitat on s'imparteixin aquests ensenyaments superiors es realitzi una sèrie d'aportacions eficaces per millorar el títol universitari per part de totes aquelles persones, agents i/o entitats públiques i privades relacionades amb l'educació social. Significaria contribuir, des de la singularitat de cada facultat i del seu entorn proper, en propostes de recerca pràctiques des de criteris de transferibilitat i aplicabilitat de la feina a altres escenaris on actuen els professionals de l'educació social a Espanya. Creiem que suposa una bona pràctica educativa, ja que situa la recerca al servei de la professió, implicant activament estudiants, docents, investigadors, titulats, professionals, agents i institucions.

És necessari revisar i adequar la formació que reben durant el grau els futurs educadors i educadores socials a la situació i les necessitats que actualment es plantegen per a aquesta professió

El grau en Educació Social per la Universitat de Màlaga i la seva província: una proposta de com investigar per millorar el nostre entorn més proper

Basant-nos en el que hem comentat fins ara, exposem una sèrie d'aportacions que facilitin el debat sobre com s'ha d'elaborar aquest nou perfil formatiu de l'educador i l'educadora social, a partir de la nostra experiència a la Universitat de Màlaga (vinculat a la branca de coneixement de ciències socials i jurídiques).

Quadre 4. Graduat en Educació Social per la Universitat de Màlaga

Denominació del títol: Graduat/da en Educació Social	
Centre responsable: Facultat de Ciències de l'Educació	
Centre/s en què s'imparteix: Facultat de Ciències de l'Educació	
Crèdits: 240 ECTS-4 any(s)	Branca: Ciències socials i jurídiques
Tipus d'ensenyament: Presencial	Professió regulada: No
Publicació al BOE: 21-10-2011	1r curs d'implantació: 2010
Número de places (memòria de verificació): 65	Llengües utilitzades: Castellà
Estat: Implantat	

Font: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021b).

És un títol que sorgeix per donar resposta a una demanda social. El pla d'estudis (Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga, 2021c) està dividit i segueix una sèrie de matèries essencials com l'educació, la psicologia, la sociologia, els diversos àmbits d'acció en educació social, la investigació de la realitat socioeducativa, els plans, projectes i programes d'educació social, les organitzacions socioeducatives i la iniciació a l'activitat professional.

Pel que fa a les sortides professionals que exposa la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021d), són àmplies: en centres d'educació permanent, en centres d'educació d'adults, en associacions ciutadanes, en els departaments i àrees de la joventut, cases de la cultura i serveis d'afers socials de l'ajuntament, diputacions i comunitats autònomes; en albergs i centres de dia per a la gent gran, en llars infantils i escoles tallers, en centres penitenciaris, centres de menors, centres de dones, centres de serveis comunitaris, així com en associacions ciutadanes de naturalesa variada, en programes sobre la família i la convivència, l'absentisme escolar, la prevenció de la drogoaddicció, la marginació i la inserció social.

La raó d'escollir aquest context respon al fet que els precursors d'aquest treball hi som propers, coneixem i partim d'experiències i relacions estretes en la província i en la docència i coordinació del grau d'Educació Social en aquesta universitat. Al nostre parer, és fonamental fer recerques en l'àmbit en què es treballa, en aquest cas a la Universitat de Màlaga, ja que contribueix a millorar el lloc on realitzem la nostra acció amb altres professionals, agents i institucions precursors de l'educació social. És a dir, la finalitat és, tothora, contribuir a l'elaboració d'un nou perfil de l'educació social des de la revisió del pla d'estudis universitari de la facultat en concordança amb la realitat social malaguena. Es vol comprendre i interpretar un fet des d'una visió construïda, holística, divergent i múltiple (Koeting, 1984; De Lara i Ballesteros, 2009) de la realitat, els significats, les percepcions, les intencions i les accions (Latorre, del Rincón, Arnal 1966; Tojar, 2001) dels mateixos educadors socials, provocant-hi un canvi per a millorar-la.

Tenint en compte tot el que s'ha exposat i en referència al context, hem d'assenyalar que en l'últim informe per a la renovació del títol del grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga per la Direcció d'Avaluació i Acreditació Andalus (DEVA, 2016) es manifesta que "s'han de desenvolupar els procediments de consulta corresponents de tots els implicats (incloent-hi personal d'administració i serveis, titulats, ocupadors, tutors externs, etc.) sobre el programa formatiu, disseny, competències, etc., i incrementar la participació de tots els col·lectius, especialment estudiants" (p. 15-16); això mateix també es reflecteix en el Sistema de Garantia de Qualitat de la Facultat de Ciències de l'Educació (2017).

Com a perfil recomanat per a l'estudiantat de nou ingrés, no s'han establert unes condicions i/o proves d'accés especials més enllà de l'accés comú: ja sigui per realitzar la PEvAU (proves d'avaluació de batxillerat per a accés a la universitat), estar en possessió d'un títol de tècnic superior corresponent als ensenyaments de formació professional com pot ser el títol en Integració Social i/o la prova d'accés de majors de vint-i-vinc anys o la de quaranta-cinc anys, entre d'altres. Per tant, la mateixa Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021e) entén que

el perfil d'alumnat és difícil de definir, en tot cas estarà molt més relacionat amb les intencions, propòsits, expectatives i motivació de l'alumnat, que amb suposades capacitats, aptituds o competències al marge de les ja contemplades en els diferents supòsits d'accés a la universitat.

En conseqüència, la formació cobra una gran rellevància pel fet de rebre cada any un alt nombre de persones amb perfils, interessos i expectatives diverses que han d'exercir una tasca cabdal des d'un punt de vista pedagògic en el futur. Llavors, és important assenyalar que totes elles procedeixen d'un sistema educatiu que, en general, té grans deficiències atès que imposa una aptitud acadèmica davant d'elements més humanístics. Essent així, en els últims anys s'ha demostrat la importància que tenen aquests aspectes

socials en el desenvolupament humà a través de postulats com la teoria de les Intel·ligències múltiples (Gardner, 2004) o la Intel·ligència emocional (Goleman, 1996), entre d'altres. Totes elles han demostrat l'anacronisme (Punset i Robinson, 2011) i el desfasament de l'escola que, a més, s'ha vist influïda pels actuals processos globalitzadors, neoliberals i desiguals de la nostra societat. S'ha instaurat una educació bancària (Freire, 1970), basada en els mèrits i en la rendibilitat econòmica més que en el desenvolupament de la ciutadania. Aquest fet no només passa a les nostres escoles, sinó també a les nostres universitats.

És imprescindible que l'educador i/o educadora social sigui conscient i treballi en ell mateix aquesta educació empoderadora i proactiva per mitjà d'una formació inicial

Partint d'aquestes consideracions i limitacions de base i del fet que, en definitiva, és un professional que treballa diàriament en contextos de total exclusió i/o vulneració de drets, la formació inicial del graduat i graduada en Educació Social ha de tenir en compte una sèrie d'elements essencials més enllà de l'aspecte professional enfocat a la memorització i a l'establiment de tècniques. Per tant, ha d'oferir una educació superior basada en l'autocura i en la revisió contínua de les seves creences, comportaments i discursos en referència a l'acció socioeducativa a exercir. És a dir, per poder acompanyar, actuar i suscitar processos d'empoderament de les persones i dels grups humans, és imprescindible que l'educador i/o educadora social sigui conscient i treballi en ell mateix aquesta educació empoderadora i proactiva per mitjà d'una formació inicial d'acord amb tot el que s'ha exposat anteriorment. Així mateix, no podem oblidar que s'ha d'inculcar una formació permanent més enllà del títol per a especialitzar-se en funció del context i de les persones amb qui estableixi la seva relació educativa.

Per aquestes raons és primordial replantejar i construir una formació inicial competencial d'acord amb el perfil de l'educació social des del consens i la participació activa a cada universitat i entorn. En el nostre cas, volem començar pel nostre context més proper per transformar-lo i millorar-lo com a personal docent i investigador implicat proactivament en la nostra universitat. Que serveixi d'exemple perquè els mateixos professionals responguin als actuals desafiaments que ha de superar la nostra disciplina, l'educació social.

Ras i curt, considerem la rellevància que suposa qüestionar-se i construir la base per la qual vam començar a caminar com a professionals. Una construcció que parteix del context, de la realitat social del moment. I que, a més, es farà des de diverses perspectives enriquidores. Per a això exposem un seguit de qüestions inicials a resoldre en relació amb l'educació social, l'EEES i les competències i el context determinat, que ens ajudaran a aprofundir en el tema d'estudi: Contribueix la formació inicial universitària, el grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga, a un perfil professional competent? Quins aspectes són més positius i quins més vulnerables en el títol universitari? Quines característiques ideals hauria de tenir un professional de l'educació social? Quines característiques demanden actualment els diferents àmbits de la seva tasca socioeducativa? Quines estratègies d'imple-

mentació i de millora es poden incloure perquè el títol universitari s'ajusti a un perfil professional real? Totes aquestes preguntes ens van ajudar a delimitar la problemàtica existent, centrades a comprendre i interrelacionar el món acadèmic i professional de l'educació social a Màlaga des del model formatiu competencial: Com contribuir a un pla d'estudis universitari de qualitat que estigui relacionat amb l'àmbit de treball de les educadores i educadors socials? I, per tant, aquest fet ens suggereix la idea que el desenvolupament i la qualitat de la feina del professional de l'educació social estan condicionats per l'adquisició d'unes competències clau en la formació inicial en el grau en Educació Social.

Per aquest motiu, els eixos del que seria necessari explorar amb més detall se centren, d'una banda, en l'educació superior universitària (formació inicial) i en el perfil professional dels educadors i educadores socials (intervenció) en matèria de competència; i d'altra banda, en la contribució d'accions i propostes de millora cap al desenvolupament eficaç dels educadors i les educadores socials. Per a això, seria imprescindible dur a terme les següents accions:

- Aprofundir i analitzar les bases teòriques sobre la temàtica de la recerca.
- Conèixer i valorar el pla d'estudis del grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga, des de l'èmfasi en les competències a adquirir i comprendre a quin tipus de perfil contribueix.
- Investigar, delimitar i valorar la realitat social dels professionals de l'educació social des del punt de vista de les seves competències.
- Interrelacionar l'espai formatiu, acadèmic i professional de l'educació social per construir un perfil i unes competències consensuades des d'estratègies d'implementació i propostes de millora.
- Generar, descriure i difondre la informació obtinguda en la recerca per contribuir a una formació inicial de qualitat ajustada a la realitat de l'exercici professional de l'educador social.

I com podem recollir i analitzar tota la informació generada a partir de les accions anteriors? La nostra experiència assenyala la importància de confectionar i combinar tècniques i instruments quantitatius i qualitius, entre els quals destaquem i aconsellem els següents, atès que aporten múltiples beneficis:

- Revisió, recopilació i anàlisi de la literatura (referències) i documents: Fase és essencial, ja que es configura com un dels principals pilars de tota recerca a l'hora de contextualitzar-la. No només s'ha de realitzar a l'inici, sinó en tot el procés, amb l'objectiu de revisar, corregir i actualitzar les dades perquè siguin més precises.
- Diari de recerca, notes de camp i observació participant: Ajuda a demanar i analitzar tota aquella informació directa des de la perspectiva de l'investigador. Com a exemple de diari de recerca, s'exposa Samaniego (2003), que ens indica que s'han de descriure els esdeveniments esdevin-

guts, aspectes implicats, problemes o possibles solucions i propostes. Pel que fa a les notes de camp, les pautes de De Lara i Ballesteros (2009) són essencials perquè expressen com hi han d'aparèixer les següents qüestions clau: Què? Qui? Quan? Com? On? de certs esdeveniments cabdals. I, finalment, sobre l'observació participant, Goetz i LeCompte (1988) expressen que és fonamental el fet d'estar immers en els significats dels implicats, agents i entitats de l'educació social, en el nostre cas, a la província de Màlaga.

- Escales i/o qüestionaris, entrevistes semi-estructurades i grups de discussió: Aquesta combinació de tècniques i instruments quantitatius i qualitius es complementen des d'una perspectiva mixta (Best i Kahn, 1989) que ajuda a afrontar, des de diferents mirades, la complexitat del context. Com exposen Blaxter, Hughes i Tight (2011), la recerca quantitativa posa èmfasi en la recollida i anàlisi de dades representatives i a gran escala. D'altra banda, la recerca qualitativa busca recollir i analitzar la informació des de l'exploració d'un limitat i detallat nombre de casos interessants per aconseguir una profunditat en els discursos. Així, es busca utilitzar la fortalesa de tots dos instruments per minimitzar-ne les debilitats potencials (Hernández, Fernández i Baptista, 2006).
- Finalment, pel que fa a l'anàlisi de la informació, s'aconsella tenir el suport de recursos com els enregistraments dels testimonis amb els seus pertinents permisos i el programari recomanat com ara l'Atlas.ti o el NVivo.

La universitat pot
assumir la funció
social de ser un
agent de canvi
cap al desenvolupament
professional,
polític, social,
cultural i, fins i tot,
econòmic

A mode de conclusió, podríem avançar com a proposta futura la necessitat de generar nous espais per a qüestionar el present i el futur de la professió. Uns fòrums de debat que ens ajudarien a superar la distància i la bretxa que existeix entre la societat i la universitat. Només així, la universitat pot assumir la funció social de ser un agent de canvi cap al desenvolupament professional, polític, social, cultural i, fins i tot, econòmic del seu propi entorn. Aquest fòrum integraria diferents personalitats i institucions públiques i privades implicades en l'educació social, que es configurarien com unes figures essencials per a establir llaços de cooperació permanent per salvaguardar els drets i transformar i millorar el futur de la professió.

Cristina Vega-Díaz
Educatora social
Personal investigador en formació
Departament de Teoria i Història de l'Educació i M.I.D.E
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Màlaga
cristinavegadiaz@uma.es

José Manuel De Oña Cots
Pedagog i educador social
Personal docent i investigador
Departament de Teoria i Història de l'Educació i M.I.D.E
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Màlaga
josecots@uma.es

Bibliografia

AIEJI (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. <http://eduso.net/res/revista/13/repertorio/marco-conceptual-de-las-competencias-del-educador-social>

ANECA (2015). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1 y 2*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

ASEDES i CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social y Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf

Almenar, M. N. i Gallego, N. (2014). El educador social: aprender a cuidarse. Dins C. Sánchez, C. *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*, (101-124). UNED.

Ballesteros, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Ágora digital*, 5, 117-130.

Benito, A. i Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.

Best, J. i Kahn, J. (1989). *Research in Education*. Prentice Hall.

Blaxter., L, Hughes., C. i Tight, M. (2011). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

Cáride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación Social. *Laplage em revista*, 2 (6), 37-58.

<https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062855p>.

Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104.

<https://doi.org/10.24310/REJIE.2011.v0i4.7862>

CGCEES (2016). *Campaña "Por una ley de Educación Social"*.

<https://www.consejoeducacionsocial.net/nuestra-actividad/campaña-por-una-ley-de-educacion-social/>

- DEVA (2016). *Informe final para la renovación de la acreditación del Graduado en Educación Social por la UMA*. https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/calidadfce/descargar/Titulaciones/Grados/Educaci%C3%B3n%20Social/Informaci%C3%B3n%20proceso%20renovaci%C3%B3n/InformeFinalGEducSocial.pdf
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2009). *Métodos de investigación en Educación Social*. UNED.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- EEES (2021). *Espacio Europeo de Educación Superior. Estructura del EEES*. <http://www.eees.es/es/ees>
- Eslava, M. D., González, I. i De León, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 70, 57-80.
- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2017). *Grado de Educación Social. Plan de mejora para el curso 2017-18*. https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/calidadfce/descargar/Titulaciones/Grados/Educaci%C3%B3n%20Social/Planes%20anuales%20de%20mejora/PM%20Educacion%20Social%2017-18.pdf
- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021a). *Grado de Educación Social. Competencias Educación Social*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/salidas-educacion-social/>
- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021b). *Grado de Educación Social. Inicio*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/>
- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021c). *Grado de Educación Social. Plan de Estudios*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/info/9704/plan-de-estudios/>
- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021d). *Grado de Educación Social. Salidas*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/salidas-educacion-social/>
- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021e). *Grado de Educación Social. Perfil de acceso*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/perfil-de-acceso/>
- Ferreya, M. i Tortell, M. F. (2016). Educador y educadora social: acceso al mundo laboral. *RES. Revista de Educación Social*, 23, 133-146.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García, J. i Sáez, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?, *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós Ibérica.

- Goetz, J. P. i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Hernández, R, Fernández, C i Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Koeting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Deloping a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Association for Educational Communications and Technology.
- Latorre, A., Rincón, D. del i Arnal, J. (1966/2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- López, R. i Quetglas, B. (2014). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *RES. Revista de Educación Social*, 19, 1-19.
- Losada, L., Muñoz, J. M. i Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate. *Educació social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, de 13 d'abril de 2007, 16241-16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Mirón, J. A. (2013). *Guía para la elaboración de trabajos científicos. Grado, Máster y Postgrado*. Gráficas Lope.
- Moral, A. M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 45, 189-200.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. UOC.
- Olimpio, J. (2016). Proceso de Bolonia: Una ofensa y traición a la idea y misión de la Universidad. Dins Bianchetti, L. *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior*, (6-10). CLACSO.
- Ortega, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua. Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, (338), 167-175.
- Panchón, C. (2011). Educadora social – Educador social: Formación y profesión. Horizonte 2020. *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
- Parcerisa, A., Giné, N. i Forés, A. (2010). *La Educación Social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó.
- Pereira, C. i Solé, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Pérez, G. (2010). *Pedagogía Social – Educación Social*. Construcción científica e intervención práctica. Narcea.
- Pozo, C. i Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172. 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286

- Punset, E. i Robinson, K. (2011). *Redes - El sistema educativo es anacrónico*. <https://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-ana-cronico/413516.shtml>
- Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de diplomat en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a la seva obtenció. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 243, de 10 d'octubre de 1991, 32891 a 32892. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669>
- Ruiz, M., Martín, M. i Cano, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la Educación Social. Respuesta al derecho de la Ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 12-19
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Pearson.
- Samaniego, E. (2003). El diario de investigación. *La brújula de papel*, 3, 100-114.
- Sánchez, C. (2016). La Educación Social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. UNED.
- Tiana, A., Somoza, M. i Badanelli, A. M. (2014). *Historia de la Educación Social*. UNED.
- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Fundec.
- UNESCO (2015). *Más allá de 2015: la educación que queremos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

Aquest article es va realitzar amb l'ajuda d'un contracte predoctoral del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universitat de Màlaga.
