

## **La formation au travail social en Europe**

Prof. Dr. Christine Labonte Roset

Un bref coup d'œil sur ces trente dernières années nous montre que l'enseignement du travail social a subi les mêmes développements dans (presque) tous les pays européens. Aussi bien sous leurs aspects structurels que dans leur contenu. Les aspects essentiels sont ici la mise au niveau universitaire de la formation, l'orientation généraliste des études et l'orientation internationale.

La mise au niveau universitaire de la formation signifie que les parcours d'enseignement pour le travail social sont implantés au sein des universités ou bien dans des institutions similaires de l'enseignement supérieur comme, par exemple les « Fachhochschulen » (universités de sciences appliquées). La France présentant par contre la seule exception. Ses quelque cent cinquante écoles, pour la plupart de petites tailles, et les quatorze « instituts régionaux » de plus grandes tailles occupent une position ambiguë entre les centres de formation professionnelle et les établissements d'enseignement supérieur, comparable à une académie. Mais de même que dans la plupart des autres pays européens, elles exigent aussi une formation d'études d'un niveau supérieur en tant que condition d'accès à la formation au travail social. En outre, de plus en plus de pays permettent dorénavant aux étudiants diplômés titulaires d'une première qualification professionnelle, de poursuivre un deuxième cycle universitaire (master). Ce qui correspond au processus de Bologne, c'est-à-dire à la déclaration proclamée par les 45 ministres des pays européens, portant sur l'harmonisation de politique universitaire en Europe. Pour cette raison, tous les pays concernés doivent introduire trois cycles d'étude. Tout d'abord, le bachelor comme premier diplôme de qualification de fin d'études, ensuite le master qui permet d'élargir ses qualifications (se spécialiser) dans certains champs d'activités professionnelles, et un troisième cycle conduisant à une

thèse permettant d'exercer une carrière académique au sein de la formation aux professions sociales.

La mise au niveau universitaire de la formation signifie aussi formation scientifique. Ceci ne se traduit pas seulement par l'introduction de théories scientifiques fondamentales dans l'enseignement, mais aussi dans toujours plus de pays par une recherche indépendante, le développement et l'introduction de la recherche dans l'enseignement. Tout ceci exige nécessairement une qualification appropriée du corps enseignant, surtout chez les enseignants qui se retrouveront désignés pour enseigner le travail social. Entre temps il existe dans la plupart des pays européens des facultés pour le travail social autonomes avec un personnel d'enseignants et d'enseignantes indépendants. Par contre les chargés de cours viennent le plus souvent de la pratique professionnelle dans le but de compléter la formation théorique.

En dehors de quelques exceptions transitoires, les qualifications requises sont au minimum un diplôme universitaire, très souvent accompagné d'autres exigences comme de l'expérience dans la recherche et/ou d'un doctorat, en corrélation avec une pratique professionnelle spécialisée. Ce qui rentre dans le sens du communiqué de Berlin des encore quarante ministres européens de l'enseignement supérieur en septembre 2003, qui insiste sur la nécessité de plus de qualité dans la formation supérieure européenne, et salue les initiatives prises dans ce sens par les pays membres (Communiqué 2003, S3). Ce communiqué, est le résultat des rencontres toutes les deux années des ministres aux universités signataires de la déclaration de Bologne. Il tente de développer les prochains progrès sur le chemin de l'harmonisation au niveau des universités européennes. Les contenus des programmes d'études du travail social ont aussi subi un rapprochement. Dans presque tous les pays, il s'agit d'études générales qui doivent être préparées de manière appropriée tout au long de la formation, à partir de nombreux champs professionnels sans grandes spécialisations. Ce qui s'applique par exemple aussi aux Pays-Bas, où par le passé leurs offres de programmes d'enseignement très spécialisées dans

le domaine social ont été regroupées en grandes unités. Par contre la France fait ici figure d'exception et propose en tout dix-sept formations. Au Royaume-Uni il existe désormais à côté du « social work » et du « youth and community work », la formation de « probation officer ».

Un dernier aspect tout aussi important pour le processus de Bologne et la recherche est que dans de nombreux pays européens, la formation au travail social a toujours été et reste orientée vers un niveau international et/ou européen. Ceci est non seulement lié à son histoire, mais aussi au fait que les thèmes et les problèmes qu'elle observe ne connaissent pas de frontières. Cette orientation englobe l'échange international de professeurs et d'étudiants, ainsi que la mise en chantier élargie de programmes d'enseignement et de projets de recherches communs.

La recherche a déjà été citée plusieurs fois, tout d'abord en relation avec la qualification des professeurs, ensuite à travers les projets de recherches et les réseaux internationaux, dans le cadre de l'internationalisation de la formation au travail social. Elle devient essentielle, même sous l'angle de l'introduction de programmes d'études graduels conformes à la déclaration de Bologne. Il est généralement admis que le programme d'étude du master, les méthodes de recherche, ainsi que la recherche personnelle faite par les étudiants doivent être incluses au plus tard dans la thèse de master. Mais aussi, les nouveaux programmes d'enseignement du bachelor contiennent très souvent des modules propédeutiques et des initiations aux méthodes de recherche pour rendre le futur travailleur social apte à pouvoir évaluer la validité des résultats de recherche (Labonté-Roset 2005).

Pendant la mise en place des modalités de fin d'études dans pratiquement 60% des états signataires de Bologne, qui jusqu'à présent ne connaissaient pas ce système et qui a progressé rapidement, il n'existe pas d'harmonisation à l'échelon de la durée des fins d'étude de la licence et du master, par contre un accord a été trouvé par l'introduction d'un système de points résultats analogue

au système ECTS. Conformément aux descripteurs de Helsinki et de Dublin, on calcule trente crédits de « workload » par semestre, ce qui représente une somme de travail pour les étudiants de sept cents cinquante à neuf cents heures correspondant à la participation aux cours, leur préparation, leur assimilation, ainsi qu'à la durée des examens.

D'une manière générale, la tendance pour les programmes d'enseignement du bachelor (et pas seulement pour le travail social) s'oriente vers une durée d'études de trois ans (180 crédits). Il existe parallèlement des programmes de bachelor d'une durée de trois ans et demi, voire quatre ans, munis des crédits points plus élevés correspondants. Cela s'applique surtout aux pays qui proposaient jusqu'à présent des programmes d'enseignement du travail social plus longs (entre 4 et 6 ans) comme, par exemple, quelques pays d'Europe Centrale et de l'Est ou le Portugal. En Allemagne, il semblerait exister comme une scission le long de la ligne du Main, du moins en ce qui concerne le travail social, dans le Nord, la formation pour la licence dure six semestres, tandis que dans le Sud elle dure plutôt sept semestres. À Berlin on retrouve les deux formes au sein de trois universités de sciences appliquées (Müller 2005). Les programmes de master qui s'y rattachent, autant soit qu'ils existent déjà ou aient été nouvellement élaborés, sont alors raccourcis en conséquence. Les nouveaux programmes d'enseignement du bachelor pour le travail social s'emploient aussi à offrir essentiellement une formation générale complète. Les programmes d'études du master proposent par contre la plupart du temps des thématiques spécialisées et des champs d'activités, comme par exemple la gestion sociale, le travail social clinique ou bien l'économie locale.

Jusqu'à présent, j'ai essayé d'identifier les tendances communes de la formation au travail social en Europe. Il existe de plus d'autres différences notables en dehors des exceptions déjà mentionnées de la France, caractérisées par une formation spécialisée, et du Royaume-Uni. Cela se rapporte d'une part à l'importance et à l'intégration des stages dans la formation. Sur ce point, une comparaison se heurte aussitôt à plusieurs difficultés. Déjà

qu'une définition claire de ce qu'on comprend dans les différents pays sous la désignation de stage est difficile en soi, il est encore plus difficile de trouver une limitation entre stage et les autres éléments d'études liés à la pratique professionnelle qui s'y rapportent. Si on observe les publications récentes écrites pour la plupart en anglais, et dans lesquels les auteurs de différents pays décrivent respectivement leurs formations au travail social, on y retrouve des qualifications telles que « field placement », ou bien « practice placement », « practice learning », « practice training », ou encore « practice lessons » sans explications détaillées. Parfois ces formes différentes se trouvent placées dans le même curriculum l'une à côté de l'autre ou l'une après l'autre. De même qu'il s'avère très compliqué de tenter de comparer entre elles les durées formelles des stages. Même si à la base on adopte comme définition plausible le temps associé intégré dans la formation et/ou directement avec elle, que les étudiants ont passé dans les institutions du travail social. Cela n'est pas seulement valable pour des stages à plein temps d'une part, et une pratique d'accompagnement des étudiants de une ou deux journées par semaine d'autre part. Même là où il existe déjà le système de crédit points, on trouve des résultats différents malgré la même durée formelle de la pratique.

Sans vouloir entrer ici dans les détails, c'est-à-dire à savoir si la pratique doit être accompagnée par des cours intensifs, et sous quelle forme le professionnel doit il être associé à la prise en charge du stagiaire et des cours, une comparaison formelle nous montre des différences importantes. Les stages représentent jusqu'à 50% de la durée des études en Suisse, à peu près 40% en Turquie, 1/3 au Royaume-Uni, voire jusqu'à 1/6 ou 1/7 de la durée des études, et dans certains cas comme, par exemple en Serbie, seulement vingt jours si ce n'est moins.

En règle générale on peut dire que dans les pays d'Europe Centrale et de l'Est, où la formation au travail social a été introduite après les changements politiques, les stages sont la plupart du temps plus courts et moins bien intégrés dans la formation (par exemple dans les pays Baltes, les pays de l'ex-Yougoslavie ou bien la Hongrie). Cela vient du fait que ces filières d'études ont

pour la plupart été mises en place dans les facultés enseignant les sciences sociales comme la sociologie, qui n'avaient pas de stages dans leurs autres disciplines.

Avec le réaménagement du système de Bologne des programmes d'enseignement gradués, les stages semblent entre autre perdre de leur importance. Lorsque les études longues sont remplacées par les études au niveau du bachelor, la durée des stages est très souvent écourtée. Ce phénomène peut être observé en Allemagne où on exige alors un pré-stage comme condition d'admission, c'est-à-dire d'effectuer un stage avant de commencer à étudier. Il manque ici toutefois un accompagnement et une analyse au niveau des universités de sciences appliquées. Parfois, on tente du moins une ébauche prudente compensatoire au cours des premiers semestres au travers d'un compte rendu de stage et de son analyse.

Jusqu'à présent, je me suis limitée à décrire le développement et les transformations des programmes d'enseignement du travail social en Europe, et non pas la palette complète des professions sociales. Et ce pour une raison essentielle. Dans la plupart des pays européens, on est confronté pour le moins à deux orientations de formations strictement séparées : le travail social d'une part, et la pédagogie sociale de l'autre. Ceci est valable par exemple pour l'Italie, les Pays-Bas, la Suisse, l'Espagne, la Belgique ou les états scandinaves.

Ces deux formes de programmes d'enseignement se rencontrent aussi fréquemment dans les différentes universités ou dans les universités de sciences appliquées comme par exemple au Danemark. Cette séparation est apparue la plupart du temps pour des raisons historiques. La pédagogie sociale tire son origine, soit des formations pour les jardinières d'enfants (école maternelle), qui historiquement sont plus anciennes que celle du travail social (Labonté-Roset, 1997), soit de la spécialisation de la pédagogie. La Pologne et l'Allemagne étant eux des cas particuliers.

En Pologne, la première école pour le travail social et l'éducation populaire a été fondée à Varsovie en 1925 par la personne qui en est devenue la directrice par la suite, la pédagogue Helena Radlinska, et qui plus tard a occupé la chaire de pédagogie sociale et dirigé dans ce lieu l'institut des services sociaux. Jusqu'à maintenant, la pédagogie sociale est le terme général employé pour tout ce qui touche au travail social. Tout comme Alice Salomon, Helena Radlinska deviendra par conséquent un des membres fondateurs du Comité International des Écoles de Travail Social, ou aujourd'hui Association Internationale des Écoles de Travail Social (AIETS), dont fait partie jusqu'à présent l'association polonaise des facultés et universités de pédagogie social, fondée après la tombée des régimes socialistes.

En Allemagne les deux formes de formation sont restées longtemps dissociées. La création d'universités de science appliquées au début des années soixante-dix a fait que quelques états fédéraux ont regroupé les deux formations en un seul programme d'études, comme par exemple à Berlin où jusqu'à présent on décerne un double diplôme de travail social et pédagogie sociale (le futur bachelor). Dans les autres états fédéraux comme, par exemple, en Rhénanie du Nord, Westphalie, ou bien en Rhénanie-Palatinat, il y a peu de temps encore, il y avait des programmes d'études distincts. Leur fusion a tout d'abord été justifiée par le fait que d'une part, dans une large mesure, le marché du travail ne fait plus la différence entre les deux formations, et que d'autre part, cette fusion a eu lieu pour des raisons de politique universitaire et financière. Grâce à ces fusions, on s'engage à économiser et à créer un effet de synergie. Entre-temps le titre de pédagogue social en tant que qualification professionnelle ou qualification du programme d'étude a largement disparu, alors que la qualification « travail social » s'est imposée comme une notion qui englobe non seulement (comme auparavant) les champs du travail social, comme par exemple le conseil et l'accompagnement des adultes, les jeunes et les enfants souffrants de problèmes sociaux, psychiques, financiers, mais aussi le travail pédagogique avec les mêmes groupes.

Si on observe de plus près les curricula des programmes d'enseignement du travail social en Allemagne, il saute aux yeux que très souvent la pédagogie sociale n'est devenue entre temps qu'une discipline parmi d'autres, comme la sociologie, le droit, les sciences économiques, etc. Ce développement allemand particulier n'a pas été observé dans la plupart des autres pays européens. Pour cette raison, le marché du travail est toujours divisé. C'est à cause de la division entre la pédagogie sociale et le travail social que la FESET (Fédérations d'Éducateurs Sociaux Européens) a été fondée il y a à peu près quinze ans en tant qu'organisation européenne autonome pour le compte des écoles de formation à la pédagogie sociale. Il existe entre-temps diverses collaborations entre l'Association Européenne des Écoles de Travail Social (AEETS), la FESET et la fraction européenne de la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux (FITS). Ces collaborations prennent la forme de congrès communs, de séances communes de comités directeur ou de mémorandums, et notamment par la création de l'une agence d'accréditation « European Network for Quality Assurance in Social Professions » (ENQASP), qui est aussi affiliée à d'autres organisations du domaine social. Ces organisations représentent les employés, et les employeurs des institutions sociales ainsi que les étudiants et les anciens étudiants des professions sociales. L'ENQASP veut attribuer un label de qualité dans les programmes d'études dotés d'une orientation européenne ou bien internationale qui va être mis en place d'après des procédures semblables aux agences d'accréditations nationales. Cela veut dire que l'ENQASP a élaborée des critères spécifiques pour les universités proposant ce genre de programmes dans le but d'élaborer par écrit un programme spécifique d'évaluation. Ensuite, des experts choisis par notre organisation sont envoyés dans les universités pour rédiger une expertise. D'après les éléments de base fournis par cette expertise, le comité directeur de l'ENQASP décide de l'attribution du label de qualité.

Ce label de qualité n'a pas la fonction de remplacer l'accréditation nationale, mais de les compléter au niveau européen. Dans le but de donner la garantie à ceux qui étudient ainsi qu'aux employeurs, que le programme offre des

qualifications spécifiques au niveau marché de l'emploi européen et au niveau européen des institutions et des organisations sociales.

L'année dernière l'ENQASP a accordée pour la première fois ce label de qualité. En ce moment des programmes d'études sont examinés en Islande et en Hongrie.

La séparation stricte des deux filières d'orientation subsiste tout de même dans la plupart des pays européens et sera vraisemblablement encore conservée car elle est aussi conforme à une forte séparation des domaines d'activité au niveau de la pratique professionnelle. D'après l'expérience allemande d'un programme d'enseignement commun, on peut dire que le plus souvent, une seule des deux orientations domine dans le curriculum (majoritairement le travail social), alors que l'autre se trouve de plus en plus reléguée en arrière-plan. La transformation en programmes d'enseignement plus courts du bachelor devrait d'ailleurs aussi renforcer cette tendance.

On peut dire que les changements de programmes d'enseignement orientés sur le bachelor sont liés à un changement paradigmatique plaçant l'apprentissage des étudiants à la place de l'enseignement. À la place de l'enseignement en tant que donnée d'entrée, l'enseignant se dirige vers le nouveau système de l'information en sortie, c'est-à-dire les résultats d'apprentissage des étudiants. Ceci exige une redéfinition des objectifs de la formation, ainsi que des compétences professionnelles et supra-professionnelles souhaitées.

Par résultats d'apprentissage, il faut comprendre ici le niveau des connaissances obtenues et les compétences acquises après avoir achevé le processus de formation du module, qui devrait être ici explicitement défini.

Souligner que le bachelor devrait atteindre une qualification professionnelle comme on le découvre aussi bien dans la déclaration de Bologne que dans les communiqués suivants (« employability »), et dans le cadre des directives

nationales de l'époque, porte aussi à d'autres conséquences. Les modules devraient être davantage orientés vers la pratique professionnelle. Ceci parle en faveur de la dissolution de l'orientation des disciplines ou bien aussi des disciplines égoïstes. Jusqu'à présent les sociologues enseignaient souvent la sociologie, les juristes enseignaient le droit, et les psychologues la psychologie, laissant aux étudiants le loisir d'intégrer tout ceci chacun à sa manière, ou de réfléchir eux-mêmes à l'application de ces disciplines au niveau de la pratique du travail social. Ces modules devraient désormais être conçus de manière interdisciplinaire. Ceci correspond aussi au nouveau concept de formation d'après lequel la science du travail social reste au centre de la formation à laquelle on adjoint les autres disciplines déjà nommées.

Les modules interdisciplinaires exigent donc une plus grande collaboration et coordination de la part des enseignants, aussi bien lors de leur conception qu'au moment de leur mise en pratique. Si on utilise la modification des programmes de diplôme en programmes de bachelor pour engager une réforme renforçant le cursus d'études tout en tenant compte des nouveaux développements de la pratique professionnelle comme la science du travail social, ce processus a besoin, d'après moi de même que d'autres collègues expérimentés, de beaucoup de temps (Müller, 2005). Depuis plus de trois ans, au sein de notre université de sciences appliquées, des groupes de travail ont développé des concepts en coopération avec des praticiens puis discutés ensuite lors de commissions, etc. Nous avons obtenu des résultats notables. Dans le nouveau programme d'étude du bachelor mention « travail social », les efforts indispensables attendus de la part des étudiants et des enseignants se sont aussi accrus. Les enseignants sont dans l'obligation d'offrir une meilleure coordination, d'avantage d'accompagnement et de conseil, tandis que du côté des étudiants, le cursus d'étude est plus intense et comporte plus d'examens. Il n'existe jusqu'à présent que cette méthode pour conserver ou bien améliorer les normes de qualité et de recherche du cursus d'étude en un laps de temps aussi court.

Les études de qualification professionnelles demandent à être plus associées à la pratique. Etant donné que ce n'est pas le cas dans la pratique, il faut donc trouver d'autres formes, comme la participation accrue des professionnels à l'enseignement, la mise en œuvre de projets d'études et de pratique et/ou l'introduction de nouvelles formes d'enseignement comme par exemple en Italie, où les participants stagiaires se familiarisent à la pratique des situations de conseil et d'accompagnement dans des « laboratorio ».

Un nouveau concept nous vient du Royaume-Uni, où les usagés du travail social sont tout aussi intégrés dans le concept pédagogique que dans l'enseignement. Ils jugent du succès ou de l'échec du stage de l'étudiant avec les mêmes droits auprès de l'institution où se déroule le stage.

De plus, étant donné le fort accroissement de l'importance d'une orientation européenne et internationale sur le marché du travail comme dans la pratique professionnelle, le cursus du travail social devrait comporter un module de langue étrangère, ce qui ne veut pas dire transmettre la connaissance de la langue, mais je pense plutôt à un module à teneur professionnelle, qui pourrait par exemple être enseigné en anglais, en espagnol ou en français. Ce qui offre naturellement la possibilité de choisir comme thèmes, par exemple, la politique sociale européenne ou le travail social international. La modulation et les crédits devraient renforcer la mobilité des étudiants. Il convient aussi pour cela de structurer les études de manière à pouvoir offrir les possibilités d'étudier à l'étranger ou d'y faire un stage. Quelques universités proposent entre-temps des « European Summer Schools » ou bien des « International Weeks » avec la participation d'étudiants et de professeurs étrangers dans le but d'accroître leur orientation internationale.

L'intensification du cursus d'études déjà mentionnée, exige de proposer ultérieurement aux étudiants des entrées structurées en matière d'enseignement, comme par exemple « l'apprentissage systématique et les travaux scientifiques ». Pour élargir ce soutien, on devrait proposer aussi des

méthodes de « e-learning » et de « blended learning », de même que l'éventualité de forums d'échanges étudiantins sur certains cours. Pour les programmes d'enseignement à temps partiel ou bien d'accompagnement professionnel, ces formes d'apprentissage sont quasiment indispensables.

Quelle leçon peut-on tirer des expériences d'autres pays européens pour la mise en place de nouveaux programmes programme d'enseignement au travail social ?

L'utilité d'une organisation conforme aux standards européens de modulation, les crédit points, une structure claire ayant comme cible la formation et l'obtention de compétences, est devenu entre temps une évidence pour tous les pays signataires de Bologne, ne serait-ce que pour garantir la comparabilité et la transparence du moins au niveau des évaluations. Il est vrai que les instruments pour la protection de la qualité varient suivant les pays. Dans quelques pays, les programmes d'enseignement ne sont reconnus que par l'état. D'autres exigent à la place, ou en plus, une accréditation délivrée par une agence d'accréditation et/ou d'évaluation de l'institution où ils sont mis en application.

La qualification des enseignants est déterminante pour la qualité des programmes d'enseignement. Comme je l'ai déjà mentionné, presque tous les pays européens ont créé entre-temps des chaires de professeurs pour le travail social. L'exception était jusqu'à présent l'Italie, où il existe très peu de chaires de professeur pour le travail social (il en existe beaucoup plus pour la pédagogie sociale). Entre-temps, on en aménage de plus en plus. L'édification de nouveaux programmes d'enseignement ne peut assurément pas se faire sans des individus familiarisés aux nouvelles théories et à la recherche, de même qu'aux nouveaux développements comme, par exemple l'extraction des éléments de l'économie sociale, ou bien de l'orientation de l'espace social pour les introduire dans la formation.

La politique sociale européenne et les dépendances internationales du travail social à travers la migration, les réfugiés, la pénurie des ressources naturelles et sociales etc., font partie des éléments fondamentaux du curriculum et devraient être soutenues par la création de réseaux de coopération avec d'autres universités européennes ou internationales afin de faciliter l'échange des étudiants et des enseignants. Les associations des universités européennes comme l'AEETS proposent divers soutiens.

Selon le processus de Bologne, on devrait déjà débattre et se décider par rapport à la question de l'organisation d'un programme de master au cours de la planification d'un programme d'enseignement. Le niveau du bachelor est peut-être le premier diplôme de qualification professionnelle, mais d'après les Communiqués de Berlin 2003 et de Bergen 2005, prônant le principe de l'apprentissage permanent, les universités devraient offrir aussi une qualification d'un niveau supérieur. Beaucoup de pays proposent déjà des programmes d'enseignement du Master en travail social, par exemple l'Italie, la Finlande ou bien l'Allemagne, bien que ceux-ci se réfèrent principalement à des champs de travail concrets. Il existe en plus une série complète de « Joint Studies » proposée par les réseaux des universités de sciences appliquées européennes. Un des réseaux les plus connus, auquel trente universités de sciences appliquées, le conseil européen et la commission de l'Europe sont associés, est le MA of Comparative European Social Studies (MACESS), et qui a été distingué par l'European University Association comme un des onze exemples de « Best Practice » en 2003 (EUA, 2002-2004). Au niveau de la conception des programmes de Master, il faudrait décider s'il doit s'agir d'un programme plus approfondi ou bien généralisé et/ou si celui-ci devrait être proposé en collaboration avec les institutions des autres pays.

À Bergen entre autre, la question du troisième cycle, c'est-à-dire celle du doctorat, a été soulevée. En général, l'on propose au cours de cette période de terminer avec succès le programme de master. Ils prennent de plus en plus d'importance dans le travail social car le besoin de personnel très qualifié au

niveau de la pratique professionnelle augmente, et que la relève des chaires d'enseignement doit également pouvoir être assurée. Dans toujours plus de pays, on offre la possibilité de soutenir directement une thèse comportant comme matière le travail social, ou bien en tant que travailleur social diplômé dans des disciplines voisines comme la sociologie, la politologie, et la pédagogie (Laot, 2000). On peut donc se demander si un tel troisième cycle devrait être créé à long terme, en même temps que la planification de nouveaux programmes d'études.

### Annexe

- (1) EUA, Developing Joint Master Programmes for Europe. Results of the EUA Joint Masters Project, March 2002-Jan.2004, [www.eua.br](http://www.eua.br)
- (2) Ch. Labonté-Roset, der Auftritt der modernen Frau/Enter Modern Woman. In: Fachhochschulen in Deutschland. Hrsg. Ch. Bodeet al, München, Prestel 1997, p.126 ff
- (3) Ch .Labonté-Roset, Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. Ansätze ihrer Integration in Europa. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.218 ff
- (4) F. Laot, Doctorats en travail social, quelques initiatives européennes. Rennes (ENSP) 2000

(5) W. Müller, Praxisorientiertes Studium in Sozialer Arbeit. Erfahrungen aus Baden-Württemberg und Bayern. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.119 ff

(6) S. Reichert, Ch. Tauch, Trends IV- European Universities Implementing, Bologna 2005, [www.eua.be](http://www.eua.be)

## LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN EUROPA

Prof. Dra. Christine Labonté Roset

Traducción Dra. M.<sup>a</sup> Ángeles Millán Muñío

Un breve vistazo a estos últimos treinta años nos muestra que la enseñanza del trabajo social ha experimentado los mismos desarrollos en (casi) todos los países europeos. Tanto en sus aspectos estructurales como en su contenido. Los aspectos esenciales son aquí la introducción de la formación, la orientación generalista de los estudios y la orientación internacional en la universidad.

La introducción en la universidad de la formación, significa que el conjunto de las enseñanzas para el trabajo social se ha implantado en el seno de las universidades, o bien en instituciones similares de enseñanza superior como, por ejemplo las "Fachhochschulen" (universidades de ciencias aplicadas). Francia presenta, no obstante, la única excepción. Sus casi ciento cincuenta escuelas, en su mayoría pequeños centros, y los catorce "institutos regionales" de mayores dimensiones, ocupan una posición ambigua entre los centros de formación profesional y los centros de enseñanza superior, comparables a una academia. Pero al igual que en la mayoría de los otros países europeos, estos centros exigen también una formación de estudios de un nivel superior, como condición de acceso a la formación para el trabajo social. Además, cada vez más países permiten desde ahora a los estudiantes diplomados en posesión del título de una primera cualificación profesional, proseguir un segundo ciclo universitario (máster); lo cual corresponde al proceso de Bolonia, es decir, a la declaración llevada a cabo por los cuarenta y cinco ministros de países europeos, que conduce a la armonización de la política universitaria europea. Por esta razón todos los países implicados deben introducir tres ciclos de estudios. En primer lugar el grado como primer diploma de calificación de fin de estudios, después el máster que permite ampliar sus cualificaciones (especializarse) en ciertos campos de las actividades

profesionales, y un tercer ciclo que conduce a una tesis, la cual permite el ejercicio de una carrera académica en el seno de la formación para las profesiones sociales.

La inclusión en el sistema universitario significa también formación científica. Esto no se traduce únicamente en la introducción de teorías científicas fundamentales en la enseñanza, sino también, cada vez en más países, en una investigación independiente, en el desarrollo y en la introducción de la investigación en la enseñanza. Todo ello exige necesariamente una cualificación apropiada del cuerpo docente, sobre todo en los docentes que se verán designados para enseñar trabajo social. Mientras tanto existen en la mayoría de los países europeos facultades de trabajo social autónomas con personal docente independiente. Por el contrario los responsables de los cursos provienen en su mayoría de la práctica profesional, con el objetivo de completar la formación teórica.

A parte de algunas excepciones transitorias, las calificaciones requeridas son como mínimo un diploma universitario, acompañado de otras exigencias como experiencia en la investigación y/o un doctorado, en correlación con una práctica profesional especializada. Esto ya se incluye en el comunicado de Berlín llevado a cabo por cuarenta ministros europeos sobre la enseñanza superior en septiembre de 2003, el cual insiste en la necesidad de una mayor calidad en la formación superior europea y saluda las iniciativas tomadas en este sentido por los países miembros (Comunicado 2003,S3). Este comunicado es el resultado de los encuentros celebrados cada dos años, por parte de los ministros pertenecientes a las universidades firmantes de la declaración de Bolonia. Intenta desarrollar los próximos progresos en el camino hacia la armonización de las universidades europeas. Los contenidos de las programaciones de los estudios de trabajo social han experimentado también un acercamiento. En casi todos los países se trata de estudios generales que deben prepararse de manera apropiada a lo largo de la formación, a partir de numerosos campos profesionales sin grandes especializaciones. Lo que se aplica también por ejemplo en los Países Bajos, donde debido a su pasado, las ofertas de las programaciones de enseñanza muy especializadas en el

campo social han sido reagrupadas en grandes unidades. Por el contrario, Francia aparece aquí como una excepción y propone en total diecisiete formaciones. En el Reino Unido existe desde ahora al lado del "social work"<sup>1</sup> y del "youth and community work" la formación de "probation officer".

Un último aspecto, también muy importante para el proceso de Bolonia y para la investigación, es que en numerosos países europeos, la formación en trabajo social siempre ha estado y permanece, orientada hacia un nivel internacional y / o europeo. Lo cual no solamente está unido a su historia, sino también al hecho de que los temas y los problemas que observa no conocen fronteras. Esta orientación engloba el intercambio internacional de profesores y estudiantes, así como el hecho de emprender un trabajo ampliado de los programas de enseñanza y proyectos de investigación comunes.

Hemos citado ya en diversas ocasiones la investigación; en primer lugar en relación con la cualificación de los profesores, después a través de los proyectos de investigación y de las redes internacionales, en el marco de la internacionalización de la formación en trabajo social. La investigación resulta esencial, incluso desde el ángulo de la introducción de las programaciones de estudios de grado conformes a la declaración de Bolonia. Se admite, en general, que el programa de estudio de master, los métodos de investigación, así como la investigación personal llevada a cabo por los estudiantes deben estar incluidas como fin para la tesis del master. Pero también, las nuevas programaciones de enseñanza de grado contienen muy a menudo módulos propedéuticos e iniciaciones a los métodos de investigación con el fin de convertir al futuro trabajador social en alguien apto para poder evaluar la validez de los resultados de la investigación (Labonté-Roset 2005).

Durante la puesta en marcha de las modalidades del término de los estudios en prácticamente 60% de los estados firmantes de Bolonia, que hasta la actualidad no conocían este sistema, el cual ha progresado con rapidez, no se ha llevado a cabo una armonización en la duración de los fines de los estudios de la licencia o el master, contrariamente sí se ha llegado a un acuerdo con la introducción de un sistema de puntos análogo al sistema ECTS.

---

<sup>1</sup> Nota de la T. La terminología empleada en inglés por la autora no ha sido traducida respetando el original.

Conforme a los descriptores de Helsinki o de Dublín, se calcula treinta créditos de "workload" por semestre, lo que representa una suma de trabajo para los estudiantes de setecientas cincuenta a novecientas horas, que corresponden a la participación en las clases, a su preparación, su asimilación, así como a la duración de los exámenes.

De manera general, la tendencia para los programas de enseñanza de grado (y no solamente para el trabajo social) se orienta hacia una duración de los estudios de tres años (180 créditos). Existen paralelamente programas de grado de una duración de tres años y medio, incluso cuatro años, provistos de créditos con las correspondientes puntuaciones más elevadas. Esto se aplica a los países que proponían hasta ahora programaciones de enseñanza del trabajo social más largas (entre cuatro y seis años) como, por ejemplo algunos países de Europa Central, del Este o Portugal. En Alemania parecía existir una escisión a lo largo de la línea de Main, al menos en lo que concierne al trabajo social, en el Norte la duración para la licencia dura seis semestres, mientras que el Sur dura aproximadamente siete semestres. En Berlín encontramos las dos modalidades en el seno de tres universidades de ciencias aplicadas (Müller 2005). Las programaciones de master vinculadas a este tipo de estudios, tanto si existían ya o han sido nuevamente elaboradas, han sido abreviadas consecuentemente. Los nuevos programas de enseñanza de grado para el trabajo social se esfuerzan también en ofrecer una formación general completa. Los programas de estudios de master proponen, sin embargo, en su mayoría, temáticas especiales y campos de actividades, como por ejemplo la gestión social, el trabajo social clínico o bien la economía local.

Hasta el momento he intentado identificar las tendencias comunes de la formación en trabajo social en Europa. Existen, además, otras diferencias notables fuera de las excepciones ya mencionadas de Francia, caracterizadas por una formación especializada, y del Reino Unido, lo cual se refiere por una parte a la importancia y a la integración de las prácticas en la formación. En este punto establecer una comparación supone una confrontación por diversos motivos. En primer lugar resulta difícil de por sí definir con claridad lo que se entiende por prácticas en los diferentes países, y todavía más difícil resulta

encontrar los límites entre períodos de prácticas y otros elementos de estudios unidos a la práctica profesional y que se refieran a ella. Si observamos las publicaciones recientes, escritas en su mayoría en inglés, y en las cuales autores de diferentes países describen respectivamente sus formaciones en trabajo social, encontramos cualificaciones tales como "field placement" o bien "practice placement", "practice learning", "practice training", o también "practice lessons" sin explicaciones detalladas. En ocasiones estos términos distintos se encuentran reunidos en el mismo currículum uno al lado de otro, o uno encima del otro. De la misma manera se nos revela complicada la tarea de intentar comparar entre ellas las duraciones formales de las prácticas. Incluso si básicamente se adopta como definición plausible el tiempo asociado integrado en la formación y / o directamente con ella, que los estudiantes han pasado en las instituciones de trabajo social. Esto no es únicamente válido para las prácticas a tiempo completo, o una práctica de acompañamiento de los estudiantes de uno o dos días por semana; incluso en los casos en los que existe ya el sistema de puntuación de créditos, encontramos resultados distintos a pesar de que la práctica posea la misma duración formal.

Sin querer entrar aquí en los detalles, es decir, saber si la práctica debe estar acompañada por cursos intensivos, y bajo qué figura el / la profesional debe tomar a su cargo al estudiante en prácticas y los cursos, una comparación formal nos muestra importantes diferencias. Las prácticas representan hasta el 50% de la duración de los estudios en Suiza, aproximadamente el 40% en Turquía, una tercera parte en el Reino Unido, que puede llegar incluso a una sexta o séptima parte de la duración de los estudios, y en algunos casos, como por ejemplo en Serbia, sólo veinte días si no son menos.

Como regla general se puede decir que en los países de Europa Central y del Este, donde la formación en trabajo social fue introducida tras los cambios políticos, las prácticas son, en su mayoría, más cortas y están peor integradas en la formación (por ejemplo en los países Bálticos, los países de la ex Yugoslavia o bien Hungría). Ello se debe al hecho de que la mayor parte de las ramificaciones de los estudios han sido ubicadas en facultades de enseñanza

de ciencias sociales como la sociología, que no poseían prácticas en sus otras disciplinas.

Con el reajuste del sistema de Bolonia de las programaciones de enseñanza graduadas, las prácticas parecen, de alguna manera, perder su importancia. Cuando los estudios largos se sustituyen por los estudios con el nivel de grado, la duración de las prácticas es a menudo abreviada. Este fenómeno puede observarse en Alemania, donde se exige en su caso unas pre-prácticas como condición de admisión, es decir, efectuar unas prácticas antes de comenzar a estudiar. Se echa de menos aquí un complemento y un análisis en las universidades de ciencias aplicadas. A veces se intenta un inicio prudente compensatorio en el transcurso de los primeros semestres a través de un resumen con comentario de las prácticas y de su análisis.

Hasta este momento me he limitado a describir el desarrollo y las transformaciones de los programas de enseñanza de trabajo social en Europa y no la paleta completa de las profesiones sociales; y ello por una razón esencial. En la mayoría de los países europeos, se ven confrontadas al menos dos orientaciones de formación estrictamente separadas: el trabajo social por una parte, y la pedagogía social por otra. Esto es así por ejemplo en Italia, los Países Bajos, Suiza, España, Bélgica o los Estados Escandinavos.

Estas dos formas de programas de enseñanza se encuentran también frecuentemente en las diferentes universidades o en las universidades de ciencias aplicadas como, por ejemplo, en Dinamarca. Esta separación apareció, mayoritariamente, por razones históricas. El origen de la pedagogía social se remonta bien a las formaciones para los jardines de infancia (escuela maternal), que históricamente son más antiguas que las de trabajo social (Labonté-Roset, 1997) o bien a la especialización en pedagogía. Polonia y Alemania son, en este sentido, casos particulares.

En Polonia, la primera escuela para trabajo social y educación popular fue fundada en Varsovia en 1925 por la persona que se convirtió posteriormente en su directora, la pedagoga Helena Radlinska, que más tarde ocupó la cátedra de pedagogía social y dirigió en ese lugar el instituto de servicios sociales. Hasta ahora, la pedagogía social es el término general

empleado para todo lo que concierne al trabajo social. Al igual que Alicia Salomón, Helena Radidlinska llegará a ser uno de los miembros fundadores del Comité Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), del cual forma parte hasta la actualidad la asociación polaca de facultades y universidades de pedagogía social fundada tras la caída de los regímenes socialistas.

En Alemania los dos tipos de formación han permanecido durante mucho tiempo disociados. La creación de universidades de ciencias aplicadas a principio de los años setenta hizo que algunos estados federales reagruparan las dos formaciones en un único programa de estudios, como por ejemplo en Berlín, donde hasta el momento se concede un doble diploma de trabajo social y pedagogía social (el futuro estudio de grado). En el resto de los estados federales como por ejemplo en Renania de Norte, Westfalia, o bien Renania Palatino no hace mucho tiempo existían programas de estudios distintos. Su fusión fue justificada en primer lugar, por el hecho de que por una parte, en una amplia medida, el mercado de trabajo ya marca la diferencia entre las dos formaciones y, por otra parte, esta fusión tuvo lugar por razones de política universitaria y financiera. Gracias a estas fusiones existe el compromiso de economizar y crear un efecto de sinergia. Mientras tanto el título de pedagogo social, en tanto que cualificación profesional, o cualificación del programa de estudios ha desaparecido, mientras que la cualificación "trabajo social" se ha impuesto como noción que engloba no solamente como antaño los campos del trabajo social, como por ejemplo el consejo y el acompañamiento de adultos, la juventud y la infancia que padecen problemas sociales, psíquicos, financieros, sino también el trabajo pedagógico con los mismos grupos.

Si observamos con más cercanía los currícula de los programas de enseñanza de trabajo social en Alemania, salta a la vista que muy a menudo la pedagogía social no se ha transformado durante este tiempo sino en una disciplina más, como la sociología, el derecho, las ciencias económicas, etc. Este desarrollo particular alemán no se ha observado en la mayoría de los otros países europeos, por esta razón el mercado de trabajo está siempre dividido. Fue este motivo, la división entre la pedagogía social y el trabajo social, el que ocasionó la fundación de la FESET (Federaciones de Educadores

Sociales Europeos) hace aproximadamente quince años, una organización europea autónoma para el cómputo de las escuelas de formación de pedagogía social. Existen, mientras tanto, diversas colaboraciones entre la Asociación Europea de Escuelas de Trabajo Social (AEETS), la FESET y la fracción europea de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS). Estas colaboraciones adoptan la forma de congresos comunes, sesiones comunes de comités directores o de memorandums, y sobre todo a través de la creación de una agencia de acreditación “European Network for Quality Assurance in Social Professions” (ENQASP), que está también afiliada a otras organizaciones del terreno social. Estas organizaciones representan a los empleados y a los empleadores de las instituciones sociales, así como a los estudiantes y a los antiguos alumnos de las profesiones sociales. La ENQASP quiere atribuir una mención de calidad a los programas de estudios dotados de una orientación europea o bien internacional, que va a incorporarse según procedimientos parecidos, en las agencias de acreditación nacional. Eso significa que la ENQASP ha establecido criterios específicos para las universidades que proponen este tipo de programas, con el objetivo de elaborar por escrito un programa específico de evaluación. En un segundo momento, expertos elegidos por nuestra organización son enviados a las universidades para redactar un informe. Según los elementos de base obtenidos por este informe, el comité director de la ENQASP decide la atribución de la mención de calidad.

Esta mención de calidad no tiene la función de sustituir la acreditación nacional, sino de completarla a nivel europeo. Con el fin de ofrecer garantía tanto a quienes estudian como a los empleadores, el programa ofrece calificaciones específicas para el mercado de empleo europeo y para las instituciones europeas y las organizaciones sociales.

El año pasado la ENQASP acordó por primera vez esta mención de calidad. En la actualidad se están examinando programas de estudios en Islandia y Hungría.

La separación estricta de las dos ramas de orientación subsiste, no obstante, en la mayor parte de los países europeos y se mantendrá todavía, ya

que también se haya conforme a una fuerte separación de los campos de actividad en la práctica profesional. Según la experiencia alemana de un programa de enseñanza común, se puede decir que normalmente, una sola de las dos orientaciones domina en el currículum (mayoritariamente el trabajo social), mientras que la otra se encuentra cada vez más relegada a un segundo plano. La transformación de los estudios de grado en programas de enseñanza más cortos debería, por otra parte, también reforzar esta tendencia.

Podemos afirmar que los cambios de programas de enseñanza orientados al grado están unidos a un cambio paradigmático que coloca el aprendizaje de los estudiantes en el lugar de la enseñanza. En el lugar de la enseñanza en tanto que dato de entrada, el docente se dirige hacia el nuevo sistema de información hacia el término, es decir se dirige a los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Esto exige una redefinición de los objetivos de la formación, así como de las competencias profesionales y supra-profesionales deseadas.

Por resultados de aprendizaje hay que comprender aquí el nivel de conocimientos obtenidos y las competencias adquiridas tras haber acabado el proceso de formación del módulo, que debería definirse explícitamente.

Subrayar que el grado debería alcanzar una cualificación profesional como se señala tanto en la declaración de Bolonia como en los comunicados siguientes (“employability”) y en el marco de las directivas nacionales del momento implica también otras consecuencias. Los módulos deberían orientarse más hacia la práctica profesional. Esto habla a favor de la disolución de la orientación de las disciplinas o bien también de las disciplinas egoístas. Hasta el momento los sociólogos enseñaban a menudo la sociología, los juristas el derecho y los psicólogos la psicología dejando a los estudiantes la oportunidad de integrar todo esto cada quien a su manera, o de reflexionar, ellos mismos, sobre la aplicación de estas disciplinas a la práctica del trabajo social. Estos módulos deberían concebirse, de ahora en adelante, de manera interdisciplinar; lo cual corresponde también al nuevo concepto de formación según el cual la ciencia del trabajo social sigue siendo el centro de la formación a la cual se adhieren las otras disciplinas ya mencionadas.

Los módulos interdisciplinarios exigen pues una mayor colaboración y coordinación por parte de los docentes, tanto en el momento de su concepción como en su puesta en práctica. Si utilizamos la modificación de los programas de diploma en programas de grado para emprender una reforma que refuerce el curso de los estudios, teniendo en cuenta los nuevos desarrollos de la práctica profesional como la ciencia del trabajo social, este proceso necesita, en mi opinión y en la de otros colegas experimentados, mucho tiempo (Müller, 2005). Desde hace más de tres años, en nuestra universidad de ciencias aplicadas, existen grupos de trabajo que han desarrollado conceptos de cooperación con prácticos facultativos que han sido discutidos después en comisiones, etc. Hemos obtenido resultados notables. En el nuevo programa de estudio de grado mención "trabajo social", los esfuerzos indispensables esperados por parte de los estudiantes y de los docentes también han aumentado. Los docentes se encuentran en la obligación de ofrecer una mejor coordinación, en primer lugar de acompañamiento y de consejo, mientras que por parte de los estudiantes, el curso del estudio es más intenso y conlleva más exámenes. No existe hasta la actualidad más que este método para conservar o bien mejorar las normas de calidad del curso del estudio en un plazo de tiempo tan corto.

Los estudios de cualificación profesionales exigen una mayor asociación con la práctica. Dado que no es caso en la realidad, hay que encontrar otras fórmulas como el aumento de la participación de los profesionales en la enseñanza, la puesta en marcha de proyectos de estudio y de práctica y/o la introducción de nuevas formas de enseñanza como por ejemplo en Italia, donde los estudiantes en prácticas se familiarizan con la práctica de situaciones de consejo y de acompañamiento en "laboratorios".

Del Reino Unido nos llega un nuevo concepto, en el cual los usuarios del trabajo social están completamente integrados en el concepto pedagógico de la enseñanza. Juzgan el éxito o el fracaso de las prácticas del estudiante con los mismos derechos que la institución donde se desarrollan las prácticas.

Además dado el fuerte aumento de la importancia de una orientación europea e internacional sobre el mercado de trabajo y la práctica profesional, el

curso del trabajo social debería conllevar un módulo de lengua extranjera, lo que no quiere decir transmitir el conocimiento de la lengua, sino que estoy pensando en un módulo de contenido profesional, que podría enseñarse en inglés, en español o en francés. Lo cual ofrece naturalmente la posibilidad de elegir como temas, por ejemplo la política social europea o el trabajo social internacional. El establecimiento de módulos y la puntuación de los créditos debería reforzar la movilidad de los estudiantes. Es por ello conveniente estructurar los estudios de manera que se pueda ofrecer la posibilidad de estudiar o hacer prácticas en el extranjero. Algunas universidades proponen mientras tanto “European Summer Schools” o bien “International Weeks” con la participación de estudiantes y profesores cuyo objetivo es aumentar su orientación internacional.

La intensificación del curso de estudios ya ha sido mencionada, exige proponer con posterioridad a los estudiantes entradas estructuradas en materia de enseñanza, como por ejemplo “el aprendizaje sistemático y los trabajos científicos”. Para ampliar este soporte se deberían proponer también métodos de “e-learning” y de “blended learning”, al igual que foros de intercambio de estudiantes sobre ciertos cursos de carácter eventual. Para los programas de enseñanza a tiempo parcial o bien de acompañamiento profesional, estas formas de aprendizaje resultan prácticamente indispensables.

¿Qué lección se puede extraer de las experiencias de otros países europeos para la integración de nuevos programas de enseñanza en trabajo social?

La utilidad de una organización conforme a los modelos europeos de establecimiento de módulos, la puntuación de los créditos, una estructura clara que tenga como meta la formación y la obtención de competencias, resulta ya una evidencia para todos los países firmantes de Bolonia, aunque no sea más que para garantizar el contraste y la transparencia al menos en las evaluaciones. Es cierto que los instrumentos para la protección de la calidad varían según los países. En algunos países los programas de enseñanza sólo están reconocidos por el Estado; en otros se exige en su lugar, o además, una

acreditación otorgada por una agencia de acreditación y/o evaluación de la institución en la cual se aplican.

La cualificación de los docentes es determinante para la calidad de los programas de enseñanza. Como ya he mencionado, casi todos los países europeos han ido creando cátedras de profesores para trabajo social. Hasta este momento la excepción era Italia donde apenas existen este tipo de cátedras (existen muchas más para pedagogía social) aunque cada vez van habilitándose más. La edificación de los nuevos programas de enseñanza no puede llevarse a cabo, sin duda, sin individuos familiarizados con las nuevas teorías y con la investigación, así como con los nuevos desarrollos como, por ejemplo la extracción de elementos de la economía social, o bien la orientación del espacio social, para introducirlos en la formación.

La política social europea y las dependencias internacionales de trabajo social a través de la migración, los refugiados, la penuria de los recursos naturales y sociales etc. forman parte de los elementos fundamentales del currículum y deberían ser apoyados por la creación de redes de cooperación con otras universidades europeas o internacionales, a fin de facilitar el intercambio de estudiantes y docentes. Las asociaciones de universidades europeas como la AEETS proponen diversos apoyos.

Según el proceso de Bolonia, se debería debatir ya y decidirse con respecto a la cuestión de la organización de un programa de máster en el transcurso de la planificación de un programa de enseñanza. El nivel de grado es quizás el primer diploma de calificación profesional, pero según los comunicados de Berlín 2003 y de Bergen 2005, que preconizan el principio del aprendizaje permanente, las universidades deberían ofrecer también una calificación de nivel superior. Muchos países proponen ya programas de enseñanza de Máster en trabajo social, por ejemplo Italia, Finlandia o bien Alemania, aunque éstos se refieran principalmente a campos de trabajo concretos. Existe además una serie completa de "Joint Studies" propuesta por las redes de las universidades de ciencias aplicadas. Una de las redes más conocidas, a la cual están asociadas más de treinta universidades de ciencias aplicadas, el Consejo Europeo y la Comisión de Europa, es el MA of

Comparative European Social Studies (MACESS), que ha sido distinguido por la European University Association como uno de los once ejemplos de “Best Practice” en 2003 (EUA, 2002-2004). En la concepción de los programas de Máster, habría que decidir si debe tratarse de un programa de mayor profundidad o bien generalizado y/o si éste debería proponerse en colaboración con instituciones de otros países.

En Bergen se ha promovido, entre otras cuestiones, la del tercer ciclo, es decir, la del doctorado. En general se propone en el transcurso del período de término, con éxito, del máster. Cada vez cobra más importancia en el trabajo social, ya que la necesidad de personal muy cualificado en la práctica profesional aumenta, y el relevo de las cátedras en la enseñanza debe igualmente poder garantizarse. Cada vez en más países se ofrece la posibilidad de defender directamente una tesis vinculada como materia al trabajo social, bien en tanto que trabajador social diplomado en disciplinas vecinas como la sociología, las ciencias políticas y la pedagogía (Laot, 2000). Podemos pues preguntarnos si este tercer ciclo debería crearse a largo plazo, al mismo tiempo que la planificación de los nuevos planes de estudio.

### Anexo

(1) EUA, Developing Joint Master Programmes for Europe. Results of the EUA Joint Masters Project, March 2002-Jan.2004, [www.eua.br](http://www.eua.br)

(2) Ch. Labonté-Roset, der Auftritt der modernen Frau/Enter Modern Woman. In: Fachhochschulen in Deutschland. Hrsg. Ch. Bodeet al, München, Prestel 1997, p.126 ff

(3) Ch .Labonté-Roset, Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. Ansätze ihrer Integration in Europa. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.218 ff

- (4) F. Laot, Doctorats en travail social, quelques initiatives européennes. Rennes (ENSP) 2000
  
- (5) W. Müller, Praxisorientiertes Studium in Sozialer Arbeit. Erfahrungen aus Baden-Württemberg und Bayern. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.119 ff
  
- (6) S. Reichert, Ch. Tauch, Trends IV- European Universities Implementing, Bologna 2005, [www.eua.be](http://www.eua.be)