

El títol de grau en Educació Social

Jornades d'estudi i debat

22-23 de juny de 2006

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

SEGUNDA PONENCIA

FUNCIONES Y COMPETENCIAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DESDE LA LÓGICA PROFESIONAL

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

1. Algunas consideraciones introductorias sobre el necesario enfoque con que se aborda el tema de las competencias.

Ante todo, debo agradecer al profesor Martí March, y a quienes con él consideraron que podría hacer alguna aportación a un tema tan vital como el Grado de Educación Social, por haberme dado la oportunidad de dar mi visión sobre una cuestión tan particular como relevante en esta reflexión como son las competencias, pero sobre todo le agradezco a mi colega y amigo que ante mi requerimiento sobre si mi intervención tendría que moverse exclusivamente en el marco de las propuestas de la ANECA él, con la generosidad que le caracteriza, me invitó a la apertura para llevar a cabo mi propio análisis particular. Ineluctablemente los documentos e informes que vienen emanados de las instituciones y agencias encargadas para elaborarlos están presentes en este texto, pero reconozco que no me interesa limitarme a reproducir, con mayor o menor fidelidad y/o capacidad de síntesis, sus contenidos y sugerencias. Prefiero centrarme y argumentar en torno a la vía que entiendo debe seguirse para tratar, con congruencia y credibilidad, el tema de las competencias en el Grado de Educación Social. Esta vía remite, en general, al estudio de las profesiones y a los procesos de profesionalización que vive cada uno de ellas: sólo así puede entenderse en qué consiste la profesión para la que vamos a preparar a nuestros alumnos, cuál es su historia, cuáles sus rasgos y caracterizaciones actuales, las competencias que despliegan en sus jurisdicciones laborales, qué cultura comparten, en qué se diferencian de otros profesionales, cómo los debemos formar para que adquieran tales habilidades sociales, qué campo de conocimiento (en este caso la Pedagogía Social) da razón de ser de ella, cómo debemos elaborar los planes de estudio articulados en torno a tales destrezas y la ruta profesionalizadora donde ellas adquieren sentido y significado...Es necesario insistir en este hecho puesto que pone de manifiesto tanto mi punto de vista como el análisis y el desarrollo que voy a dar del tema: el abordaje de las competencias no puede hacerse congruentemente sino es contextualizándolas; no tiene sentido ni será un camino fructífero tratarlas en aislado sino como resultado de los procesos de profesionalización que viven los dos colectivos en juego: los universitarios formadores y los profesionales. Plantearse una reflexión descontextualizada es, entrar de lleno, en un camino sin salida que tendrá efectos negativos a corto plazo, en cuanto se materialicen los planes de estudio y se asocien [¿con ligereza?] cada disciplina a la supuesta consecución de determinadas competencias. No habremos cambiado nada o lo que hayamos cambiado

servirá para seguir manteniendo el estado de cosas existentes. A este respecto caben las consideraciones introductorias siguientes.

En primer lugar, si se mira “con los ojos de la posibilidad” que diría mi amigo, el profesor Escudero (2006), el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) podría llegar a crear un escenario estimulante en el que, aún teniendo en cuenta discusiones, pesimismo y actitudes escépticas, algunas sostenidas con fundamento crítico, se podrían acometer cambios relevantes en la Universidad que, gusten más o menos a unos y a otros, está necesitada de ellos. Creo que, por muy cómodos que estemos en la situación actual, es deseable practicar cierto nivel de autocrítica que nos indique que las cosas no pueden seguir así. Una vez más, de modo más concreto, este espacio puede ser la oportunidad para volver a intentar “reinventarla” (este término me gusta más que el de “reformar”) sobre bases y metas harto conocidas en anteriores leyes (formar ciudadanos críticos, capacitar profesionales que activen la vida económica) y estrategias en las que la pedagogía juegue el papel que se merece, y no solo en las facultades de educación: en cuanto una facultad se pregunte por la formación que debe facilitar a los estudiantes, o se inquiete por la que está dando y los resultados que está obteniendo (tema discutible por lo demás en tiempos de credencialismos o de propuestas evaluadoras cargadas de valores y espíritu empresarial), cuando se trata de organizarse para responder a estos objetivos que tienen que ver con su imagen de servicio social público orientado a la obtención y transmisión de la cultura (en su sentido más amplio) es evidente que se está convocando, conscientemente o no, decisiones y pensamientos de índole pedagógica. Más allá de intereses personales, y si se observa de modo global, no cabe duda de que las propuestas que conduce el EEES son una invitación, cortés y seria, a que la Universidad lleve a cabo una renovación pedagógica bastante profunda en lo que respecta a sus qués, cómo, cuando, para qué... Eso significa que el autoanálisis que ha iniciado la Universidad desde hace algunos años supone pensar la institución universitaria (sobre la que por cierto existen algunos estudios excelentes provenientes del ámbito anglosajón y francés) desde una óptica pedagógica importante que, al menos de entrada, nos debe gratificar a los que estamos en este campo de conocimiento, de investigación y docencia.

En segundo lugar, y unida esta vocación pedagógica asociada a la EES, conviene recordar que tal espacio de renovación viene atravesado por dos exigencias claves:

▪ 1ª.- La misión de la Universidad, ante todo, es formar profesionales. Pensada con perspectiva, la reforma de la enseñanza universitaria en curso, promovida por la Unión Europea forma parte de la agenda social establecida y sucesivamente definida a partir del consejo de Lisboa (2000) en diversas Comisiones e Informes del Consejo (Laeken, 2001; Barcelona, 2002; Bruselas 2003). Sobre este particular al interpelar a la Universidad acerca de su contribución para erradicar la pobreza, disminuir los niveles de exclusión y marginación en áreas sociales como el trabajo y el empleo, la educación en todos sus niveles, la vivienda, las nuevas tecnologías, la cultura...Tal interpelación viene sintetizada en la interrogación siguiente: ¿cómo puede la Universidad contribuir, desde una intencionalidad explícita de inclusión social y educativa, a mejorar este estado de cosas? (Escudero, 2006: 4). Y sobre todo: ¿cómo conjugar estos objetivos de la agenda social con aquellos otros que persigue la Convergencia con énfasis como es el de hacer del espacio europeo una de las economías más competitivas del mundo en la actual sociedad de la información y del conocimiento?. La respuesta venía subsumida en la propia pregunta: “formando buenos profesionales”. Evitemos entrar a debatir, al menos en este escrito, sobre la calificación de “buenos” porque podríamos entrar en territorios muy resbaladizos. Quedémonos con otro término: “profesionalizándolos”. La exigencia es tan directa como urgente: no es posible formar a los profesionales si los diferentes formadores no conocen las profesiones de las que tratan de dar razón de ser a través de la preparación de tales profesionales. La lógica disciplinar se ha mostrado insuficiente para responder a las demandas de nuestro tiempo, como sabemos. El EEES nos pide que entremos en una lógica fundamentalmente profesional (Freidson, 2001). Ello exige dominio de atmósferas y lenguajes, conceptos y enfoques que nos permitan comprender estas realidades sociales. Me atrevo a opinar, aunque siempre con prudencia, que muchos de los formadores no llegan a conocer, porque no ha formado parte de sus intereses investigadores, la naturaleza de la profesión a la que pretenden acceder sus alumnos y los procesos de profesionalización asociados a ella. A partir de ahora será tan difícil como retador no interesarse –aunque se haya “hablado” de ella- por profundizar la Educación Social. Va a convertirse en una necesidad para todos aquellos profesores que pretendan ser coherentes con su tarea y se involucren en este proyecto profesionalizador.

▪ Con lo que entramos en la segunda exigencia desde la que cabe ubicar la reflexión sobre las competencias con rigor: y es que para contribuir a la profesionalización de los futuros educadores sociales (por la vía de la formación) es preciso que la Universidad (en este caso, los departamentos implicados en el Grado) se profesionalice. ¿Qué quiere decir esto en el estudio sociológico de las profesiones? Que una Universidad se observe y se autoperciba como una comunidad de profesionales significa que uno de sus actores claves ,el profesorado, comparta una visión común sobre lo que significa la profesión de enseñar, sobre sus funciones y competencias, sobre tareas y actividades...,de tal manera que, sin negar las necesarias diferencias entre ellos, compartan criterios comunes acerca de lo que la institución nos encarga: de esta manera se evitaría, por ejemplo, la falta de articulación entre los profesores que de un mismo plan de estudios orientado a la formación de una determinada figura profesional. Y con ello dinámicas tan puestas en cuestión como la especialización artificial que se concretan en propuestas disciplinares difíciles de justificar; la superposición tan denunciada de temas y cuestiones en materias de rútilos tan provocadores como sorprendentes; la disciplinarización casi bochornosa que refleja, a poco que veamos el bosque, una confusión más que preocupante en una institución que sigue manteniendo cierto status quo a pesar de los embates recibidos ; el individualismo, a estas alturas inaceptable que auspicia tensiones institucionales en una organización que se presenta como empresa en torno a objetivos y medios y funciona como una anarquía relativamente organizada para ciertas cosas y para otras con más que un desasogante nivel de indiferencia...Quizás, como decía anteriormente, el EEES nos está dando la oportunidad de poder caminar con percepciones y sentimientos más compartidos sobre el presente y el futuro universitario. Ahora bien, el que la Universidad se profesionalice supone, además, pensarse como una institución sostenida y mantenida con un determinado tipo de profesionales cuyas actividades están orientadas por el objetivo que los vincula: el conocimiento, su producción y transmisión. Ello obliga a pensarse frente a otras profesiones y a tener en cuenta una situación que puede promover un buen número de contradicciones: y es que, mientras los profesionales de la docencia que estamos trabajando en la Universidad nos dirigimos hacia el conocimiento aquellos otros que preparamos para ser profesionales de la Educación Social van a dirigir sus tareas hacia la acción o el ejercicio profesional. Esta aclaración es importante, nos puede sacar de múltiples

incertidumbres y tiene que ver con el sugerente tema de las competencias. En este sentido cabe un doble tipo de reflexión acerca de cuestiones insoslayables:

- no coinciden las competencias que nosotros despleguemos en nuestras aulas para formar profesionales con las que deben obtener ellos para cumplir con las exigencias de la profesión. Si bien algunas pueden coincidir (no olvidemos que en las facultades de educación, frente a otros docentes de otras facultades, nos dedicamos a preparar profesionales de educación) debido a la socialización que van asumiendo en las aulas nuestros alumnos, lo cierto es que ellos reclaman otro tipo de habilidades para trabajar en un escenario que se encuentre fuera de la esfera universitaria. He aquí una de las exigencias del proceso de profesionalización de la Universidad: ponernos de acuerdo, como cualquier otro colectivo profesional, en formular el catálogo de competencias y funciones que van asociadas a la profesión de docente universitario... Sobre todo en un momento en el que se está defendiendo que algunas de nuestras responsabilidades deben cambiar, como es la de ir perdiendo centralidad en la tarea de enseñar para cederla al aprendizaje que los alumnos deben lograr construyendo sus propios procesos en este camino de profesionalización. ¿Será posible llegar a un acuerdo de esta naturaleza?; ¿o seguiremos amparados en la famosa “libertad de cátedra” que puede seguir siendo una plataforma justifica todo?
- Tal situación conduce a despejar otros posibles malentendidos que funcionan bajo lógicas determinísticas más que problemáticas. Creo, y esto puede parecer sorprendente, que nosotros no enseñamos la educación (de la misma manera que no se enseña otra profesión) sino que hablamos y preparamos a los alumnos para pensar sobre ella. No puede identificarse carrera o estudios con profesión. Las consecuencias de este argumento son nítidas:
 - Preparar a los alumnos para ella significa darles las habilidades para pensar las funciones y tareas propias de su profesión allí, en el contexto donde un día trabajarán. Las habilidades y competencias solo se encarnan en las situaciones donde ellos actuarán. Pensar que hay una lógica ineluctable entre la formación y el logro de tales competencias nos puede dejar, de hecho nos deja, en una más que lamentable situación al no poder cumplir lo que prometemos en nuestros programas. Aparte de asumir responsabilidades que nos desgastan y nos agotan, al ir más allá de las que van asociadas a nuestra profesión docente.

- La profesión la deben visualizar los futuros alumnos no a través de las disciplinas sino en el practicum. Este es el importante papel del practicum en el proceso profesionalizador y en donde los alumnos pueden percatarse del tipo de competencias que se utilizan en la práctica educativa. El practicum es el lugar, si se organiza adecuadamente, donde los alumnos pueden asumir responsabilidades reales que les conduzca a incorporar, a su bagaje cultural y profesionalizador, las competencias que tendrá que poner en juego así como aquellas otras (analizar, reflexionar, identificar situaciones, pensar la relación educativa...) que adquirirá en la formación. Una formación diferente, articulada por materias que deben orientarse a pensar el objeto de la profesión: la relación educativa. Desde este punto de vista el “prácticum” puede actuar de puente, con carácter tanto formativo como profesionalizador, entre la formación que pensará la práctica educativa desde las diversas disciplinas que pueden dar razón de ella y la propia práctica allí donde es recreada en las instituciones y organizaciones conformadas para ellos.

Estas consideraciones de entrada conllevan toda una serie de reflexiones que no pueden contestarse adecuadamente sino es a través de analizar con detenimiento, con el gasto de tiempo que ello supone, los dos conceptos, los potentes conceptos que sostienen, fundamentan y legitiman el tema de las competencias: profesión y profesionalización. Conceptos dados, con frecuencia, por sabidos pero que sin embargo, al conocer las operatorias que van asociadas a ello, nos permiten entender las diferentes dinámicas sobre las que estamos reflexionando aquí en Baleares. Los siguientes apartados se dedican a explorar lo que nos aportan.

1. La profesionalización como uno de los principios estructurales básicos que da cuenta de las acciones de los profesionales en sus contextos laborales y sociales.

La profesionalización de la profesiones es un tema querido no sólo por los especialistas en el campo de la sociología o historia de las ocupaciones que aspiran a ser profesiones sino también de aquellos investigadores que desde sus respectivos campos de conocimiento se ocupan de dar razón de ser de una de ellas. Tal es el caso de la Pedagogía Social y la Educación Social, como profesión que vive, en estos momentos, un verdadero proceso de profesionalización. Si bien la concepción de profesión como construcción histórica ha puesto de manifiesto la importancia de la idea de proceso y ha

permitido explorar la profesionalización desde este punto de vista, los últimos estudios han propiciado la entrada de otras variables, además de la historia, para explicar de modo muy detenido y completo la complejidad de los procesos de profesionalización. En este texto se propone una trama teórica, basada en los actores que intervienen en la profesionalización de las ocupaciones en una sociedad que se resignifica a través de las acciones profesionales. Con esta trama proponemos un modelo desde el que auspiciar las diferentes investigaciones que precisa la comprensión de los procesos de profesionalización en los que se hallan inmersos los educadores sociales en España y en donde se ponen en juego las competencias que utilizan en sus escenarios laborales.

Si la definición de profesión concita consensos y disensos de la misma manera que no hay acuerdos sobre lo que llaman “la ideología del profesionalismo”, en cambio bastante más aproximación hay a la hora de reconocer la complejidad de los procesos de profesionalización, una complejidad que ha ido acrecentándose con el tiempo a medida que las profesiones han sufrido cambios con las transformaciones sociales y las investigaciones confirman que se va avanzando en la teoría de las profesiones (Nerot, 1974). La profesionalización de la sociedad, la de algunas profesiones, la de las propias instituciones universitarias así como de un buen número de profesionales laborando aquí o allá, en empresas e instituciones, son eventos muy estudiados desde diferentes ámbitos de conocimiento.

La adopción de este concepto muestra aquí gran parte de su potencial: el análisis de las profesiones nos permite explicar, no solo analíticamente lo que traduce el concepto, sino las consecuencias que se derivan de las acciones profesionales en sociedad. **La profesionalización de los profesionales de la Educación Social**, de modo más concreto, convoca, pues, toda una serie de prácticas, entre las que se encuentran las relacionadas con la formación. Como se ha escrito, una de las funciones de la formación es ir colaborando en la creación de una cultura profesional, generando y difundiendo una serie de valores acerca de los profesionales que tratan de prepararse a través de ellas; de creencias y actitudes sobre metas y modos de organizarse; de concepciones acerca del papel que deben cumplir, y cumplen o no, en el entorno en el que actúan; percepciones acerca de sus competidores, otros profesionales más próximos... La formación en la carrera es, pues, uno de los factores claves en las estrategias utilizadas por las ocupaciones para ser reconocidas y lograr el estatus de profesiones (Berlant, 1975).

Así las cosas, es evidente que el concepto de profesión y el de profesionalización permiten, por su capacidad semántica de explicación tal y como la sociología de las

profesiones ha puesto de manifiesto, obtener una visión de las dinámicas organizacionales y sociales.

*“De tal manera, **la profesionalización fue lentamente consolidándose como proceso estructurante de la nueva sociedad del siglo XX**, es decir, como uno de sus más importantes principios de organización social. Cobró así crucial importancia una estrategia diferente: “la carrera profesional”, que se había ido estableciendo de manera lenta durante el siglo XIX, con su énfasis en el status y en una peculiar forma de “competencia” tanto por la atención de recursos materiales como simbólicos” (González Leandri, 1999: 11).*

La primera finalidad de este texto se orienta a **clarificar con rigor lo que conceptos potentes como el de profesión y profesionalización traducen** –más allá de las visiones lineales e ingenuas que con frecuencia se manejan en la literatura al uso-. Trata, posteriormente, de proponer y **formular las bases de un modelo teórico con el que poder abordar el estudio de los procesos de profesionalización de los educadores sociales** en nuestro país. Estudios necesarios no sólo para la comprensión de esta profesión (antecedentes, emergencia, presencia, competencias e ideario actual) por parte de quienes son miembros de ella sino también de aquellos investigadores de la Pedagogía Social que desean contribuir al crecimiento cuantitativo y cualitativo de este campo de conocimiento: al fin y al cabo cuando los teóricos y enseñantes de la Pedagogía Social abordan la exploración de una serie de prácticas educativas que denominamos educación social remiten a un tipo de actividad que “practican” los profesionales –los educadores sociales- de una profesión que también llamamos Educación Social. Casi es innecesario aclarar que en estas páginas solo se esboza lo que reclama espacio y tiempo para un desarrollo más detenido y amplio, tarea que, por otra parte, he tenido oportunidad de llevar a cabo, en buena medida, en otro momento y lugar (Saez, 2004).

3. Dos conceptos relacionados y articuladores: profesión y profesionalización.

Quizás, dos de los conceptos que mas han vuelto a impulsar, hoy, la teoría de las profesiones han sido el de profesión, sujeto a continuas revisiones, y, como consecuencia, el de profesionalización a que da lugar. Las reflexiones que sistematizo a continuación contribuyen a situar la profesión de Educación Social, y al campo de conocimiento que trata de dar razón de ella, en un escenario de comprensión mucho más emergente y posibilitador.

3.1. ¿En qué consiste la profesión?

El concepto de profesión, en tanto que construcción histórica, ha imposibilitado una definición universal del mismo, por mucho que las diferentes áreas de investigación en ciencias sociales lo hayan intentado. Similar situación ocurre con otros conceptos, como el de profesionalización. Tanto el significado del término profesión, como las ocupaciones que puedan ser descritas como profesiones, han cambiado a lo largo del tiempo. Eso sugiere:

- que son diversas las definiciones que se pueden dar de una profesión;
- que ante las dificultades de dar una definición precisa de profesión, hemos de evitar disputas terminológicas, a juicio de Heidenheimer (1989) quién, por cierto, elaboró una tabla en donde se recogían más de 20 definiciones distintas, y utilizar ejemplos de definiciones históricas en estudios concretos sobre ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones. Ello explica como esta diversidad de formulaciones, cuando son utilizadas por diferentes estudiosos de sus respectivos campos profesionales, se traduce en una gama, a veces contradictoria y confusa, de concepciones sobre una misma profesión: este sería, entre otros, el caso de la Educación Social de la que se han dado versiones muy diferentes, alguna de ellas más que curiosa.
- Mientras tanto, es metodológicamente pertinente y necesario, decidirse por una definición de profesión, que recoja la mayor parte de indicaciones acerca de lo que son, y actúe con criterio organizador ante la cantidad de información que vamos disponiendo en los últimos tiempos. Así, nos parece necesario adoptar como punto de partida una definición comprensiva, como la de Kocka, pensando en la Educación Social como profesión.

“Profesión hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone, necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral.

Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social” (en Torstendahl y Burrage, 1990: 205).

Esta definición puede ser válida para la Educación Social cuando se pretende dar una visión genérica de la misma. Como veremos, nos atreveremos posteriormente a dar una definición distinta que surge, no por ligereza profesional o barroquismo y retórica intelectual sino como resultado, y en consecuencia, con la trama teórica construida para

estudiar la profesión de Educador Social y los procesos de profesionalización en las que se ve sumergida.

¿Por qué esta definición y no otra? Si se recuerda que tanto la definición de profesión que proponemos, como la de profesionalización, son formuladas con intenciones más organizadoras que definitivas, nuestra elección responde a los siguientes criterios:

1. por **el énfasis que pone en la formación** y, por tanto, va más acorde a la tarea que llevamos a cabo en este texto, como es la de dar centralidad a la Universidad como actor vital en el proceso profesionalizador;
2. porque a falta de una definición supra-histórica y transcultural, puede ser fácilmente consensuada sin dificultades y **utilizada con un significado común y coherente a diferentes estructuras históricas y culturales**.

En suma, una definición operativa como la de Kocka conduce a desglosar el análisis de las variables, tanto constantes como provisionales, que mejor caracterizan el recorrido profesionalizador de una ocupación que ha logrado convertirse en profesión, y como la Educación Social, luego de haber logrado este objetivo. En este sentido la definición adoptada puede ser satisfactoria porque:

- a) auspicia el estudio de los procesos profesionalizadores –o desprofesionalizadores- que explican y permiten comprender una profesión y las variables que la identifican (Hoyle, 1980);
- b) nos remite al análisis de las diferentes etapas que recorre una profesión, y el mayor o menor nivel de profesionalización que se identifica en cada una de ellas (McKinlay, 1982; Halmos, 1973).

3.2. ¿Qué es la profesionalización?

Vital para toda construcción teórica que trate de explicar la Educación Social como profesión y, sobre todo, el papel de la Pedagogía Social como campo de conocimiento legitimador de ella, es el obtener una comprensión amplia y clarificadora del concepto de profesionalización.

Hannes Siegrist, investigador de la Universidad de Bielefeld, lleva a cabo una tarea de síntesis asociando el término profesionalización a cuatro referentes diferentes. Así, en su *Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity* (1990: 177-201), **traduce la profesionalización como**:

1. aquel tipo de procesos mediante los cuales una ocupación adquiere el carácter de una profesión académica. Ello queda demostrado por el hecho de que una pericia adecuada (“prerrequisito para la entrada en un campo profesional”), sólo puede ser obtenida en los centros superiores de aprendizaje: de este modo la práctica profesional queda limitada solo para aquellos que concluyen con éxito los exámenes de acceso a un determinado campo y obtienen el correspondiente título;
2. aquella que remite a ciertas políticas responsables de una cierta superior pericia profesional respecto a los legos o profanos. Es decir, estas políticas son las que establecen una relación entre el conocimiento y la división del trabajo, diseñadas y sostenidas por expertos de las llamadas “profesiones superiores”;
3. un proceso de diferenciación y exclusión mediante el cual una profesión monopoliza las oportunidades ocupacionales utilizando variadas “estrategias de persuasión” con el fin de adquirir, y asegurarse, un estatus social y económico elevado;
4. por último, como aquel tipo de procedimientos y actividades que conducen al desarrollo de un tipo específico de conciencia colectiva así como a una representación grupal de intereses que tratan de ser materializados por la utilización, consensuada y común, de estrategias pertinentes para ello (Siegrist, 1990: 177).

Todas estas traducciones, más que distanciarse deberían utilizarse como complementarias y nos permiten, de modo convergente, tener una visión más completa de la profesionalización. **La primera** traducción sitúa la profesionalización en la Universidad, lo cual es evidente, vista la tendencia de las últimas décadas ya que, tanto universitarios –a través de la introducción de “titulaciones profesionalizadoras” en sus instituciones– como profesionales –que han buscado el más alto reconocimiento académico- han sentido la necesidad de profesionalizar las ocupaciones auspiciando la mayor y mejor formación posible para lograrlo. ¿La limitación de este enfoque? Que la carrera no acaba con los estudios y que la socialización profesional continua después de acabar la formación en las aulas universitarias. Si la formación es adecuada, o no, para que los futuros profesionales dominen las destrezas que caracterizan la naturaleza de la profesión, ésta es una cuestión que no cuestiona de fondo esta constante profesionalizadora que identifica a la institución universitaria formando parte fundamental de los procesos de profesionalización (Berlant, 1975).

La segunda es una extensión de la anterior, aunque no quede implicada la Universidad, exclusivamente, como la única institución generadora de conocimiento

relacionado, mas o menos directamente, con la competencia profesional. La virtualidad de esta interpretación de la profesionalización es que, como resultado de explicar la división del trabajo asociado a las ocupaciones relacionadas con el mas alto o bajo nivel de conocimiento, ahonda en la jerarquización entre profesiones de alto rango y profesiones de bajo estatus, tratando de aclarar, de modo comprensivo, como a través de éstas se han construido las estructuras básicas del siglo XX y cómo, a través de ellas, se está jugando un papel importante en las estructuras actuales y en los cambios producidos en ellas.

En esta misma línea de convergencia de interpretaciones entiendo que hay que considerar **la tercera versión** de la profesionalización ya que pone de manifiesto que éstas “ocupaciones socialmente idealizadas” luchan por obtener sus intereses y para ello se aglutinan y se organizan promoviendo la expansión de la profesión y, con ello, la de los propios profesionales. Esto es lo que hacen Asociaciones, Federaciones, Colegios Profesionales... La dificultad de este enfoque es que suele enfatizarse la actividad de las profesiones en términos globales y se soslaya la de los profesionales, en sus dimensiones mas personales, la de los agentes individuales en el desarrollo de sus funciones; así, no conviene olvidar que las profesiones son abstracciones si no se materializan en organizaciones en las que trabajan hombres y mujeres sujetos a diversas circunstancias y variables.

Por último, la **cuarta traducción** de profesionalización, más completa, nos recuerda que para que una profesión se desarrolle y se extienda es necesario no sólo que las profesiones manifiesten un alto nivel de conocimiento especializado y, por ende, dominio de ciertas habilidades por las que la ciudadanía reconoce su necesidad, sino que se precisa cultivar una cultura profesionalizadora que mantenga esta creencia pública en la bondad de la profesión así como de la fidelidad a los valores que promueven las profesiones y a los modos como operan en los contextos donde actúan... Todas estas versiones aportan elementos teóricos y supuestos diferentes, procedimientos y estrategias, recursos y finalidades, a una visión más rica, global y compleja de la profesionalización de la Educación Social, pero también de la Pedagogía Social como el campo teórico que utilizamos para estudiar la profesión y saber más de ella: de esta manera se puede enriquecer su estatuto teórico y, como consecuencia, ofertar una formación a los futuros profesionales de la Educación Social, más acorde con la “naturaleza” de la profesión (Sáez, 2003).

4. Un modelo dialéctico para el estudio de la profesionalización de la Educación Social.

4.1. Un criterio organizador: la identificación de actores clave.

Una manera de aportar clarificación y poner orden a la amplísima información que se va obteniendo sobre una profesión y los procesos de profesionalización que se van materializando en sus desarrollos y configuración, de tal manera que nos permita sistematizar los conocimientos adquiridos y lograr una comprensión global y específica de los mismos es, como hemos visto en las construcciones teóricas revisadas, convocar criterios capaces de organizar los datos que se van obteniendo por las diversas vías de producción de conocimiento: así entendemos como fundamental **la utilización de un criterio organizador**, convergente y creíble, capaz de aportar información relevante acerca de los procesos de profesionalización de la Educación Social, en donde juegan diversos supuestos teóricos, imágenes y percepciones, estrategias de muy diversa naturaleza, realizaciones de diferente calado según contextos y geografías... El criterio que mejor podría ayudarnos a dibujar los diferentes parámetros que se diseñan y se mueven en y alrededor de la Educación Social, en sus diferentes desarrollos y distintas aportaciones, conllevaría la siguiente tarea: **tratar de identificar los actores claves** comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones. En nuestro caso, la asunción de este criterio nos conduce a la identificación de los diferentes actores fundamentales que intervienen, de manera más o menos directa, en la profesionalización de la Educación Social.

A nuestro juicio, y reflejo, en gran medida, de la revisión realizada de la literatura específica, tales actores son: 1. Los propios profesionales. 2. El Estado y sus administraciones. 3. Las Universidades. 4. El/los Mercado/s. 5. Los usuarios/clientes. 6. Otras profesiones.

Todos estos actores, implicados a diferente nivel y grado, tienen mucho que ver con la profesionalización de la Educación Social y los procesos que se desarrollan en torno a ella. Nosotros vamos a trabajar con los cuatro primeros actores. Algunos autores como Burrage, Jaraus y Siegrist (1990) incluyen a los usuarios como el quinto actor. Por lo demás he a continuación cuatro consideraciones.

Primera. Esta tarea organizadora no es una investigación a fondo sobre la profesionalización de los educadores sociales, sino una herramienta para conducir

nuestros propósitos, tales como dar sostén a futuras investigaciones sobre la profesionalización de los educadores sociales.

Segunda. Con todo hay actores relacionados con la profesión (usuarios, otras profesiones) que quedan fuera de esta propuesta y que no están directa e intencionalmente implicados en la profesionalización de la Educación Social. Por lo demás, el Estado como el Mercado, además de actores son usuarios de la profesión involucrados en su desarrollo. Es de suponer que en futuras investigaciones dedicadas a estudiar a fondo la profesionalización de los educadores sociales se contemple necesariamente una atención detenida a los usuarios particulares.

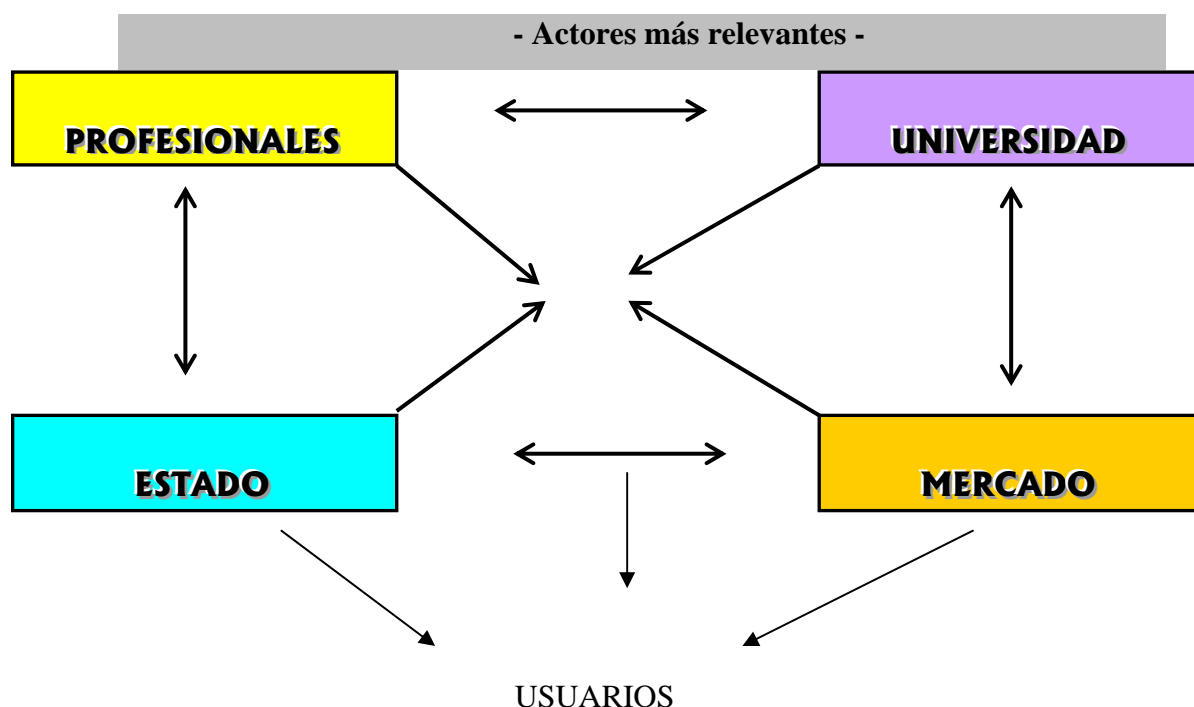
Tercera. Es evidente, pues, que la profesionalización de cualquier profesión no puede llevarse a cabo con intervención de un solo actor sino que se precisa del concurso de todos los que se involucran en ella. De ahí que explorar la profesionalización de los educadores sociales supone tener una visión comprensiva del nivel de participación de los diversos actores (Sáez, 2004).

Cuarta. Y última, y quizás la más importante. **Las competencias no deben ser asociadas a un solo sector, la Universidad.** Las competencias son la resultante de lo que cada actor juega en la profesionalización en un determinado momento de este proceso. He ahí el error conducido por tradición y costumbre: pensar que las competencias sólo se alcanzan por formación. Ya en el apartado primero hicimos alguna consideración respecto a las consecuencias que supone adoptar, sin pensarlo, este presupuesto. Las competencias van variando en el tiempo y en cada momento acaba siendo una construcción consensuada fruto de la situación que debe abordar el educador social, el profesional, en donde personas, recursos, metas de la institución, variables que promueven o limitan las condiciones de posibilidad de la acción profesional. En este sentido hay que olvidar, de una vez por todas, cualquier imagen del profesional aplicando o ejecutando una competencia, considerada técnica u objetivamente, a la solución de una cuestión particular o determinada

4.2. Las virtualidades de un modelo dialéctico para explorar la profesionalización de la Educación Social.

Por lo tanto, los actores fundamentales que han intervenido e intervienen en la profesionalización de la Educación Social son los cinco que aparecen en el siguiente esquema.

PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL



Tratando de identificar lo que hace cada uno de estos actores, sus funciones, competencias y tareas, podremos entender **cómo opera la Educación Social como profesión**, la percepción que los propios profesionales mantienen de ella así como las representaciones colectivas que determinadas instituciones y organizaciones sociales tienen de sus actividades y metas, al mismo tiempo que se hace más plausible explicar la trayectoria que recorren mientras se afirman, se estabilizan, y se profesionalizan continuamente, o no llegan a alcanzar ese objetivo: quizás, la preparación inicial que debemos realizar con los estudiantes comience con formarles acerca de los procesos recorridos por la profesión a la que tratan de pertenecer y de los diversos actores y variables que han incidido, con mayor o menor fuerza, en ellos.

En ese sentido la profesionalización de la educación social es **histórica**, respondiendo a la idea de proceso y recorrido, y también **dialéctica** ya que, en relación con los otros actores, los implicados o no directamente, y a través de las organizaciones en las que se desea la promoción y el desarrollo, la Educación Social se afirma y avanza, pero también sufre retrocesos, se profesionaliza al mismo tiempo que estos ascensos profesionalizadores se ven interrumpidos por eventos que promueven el detenimiento o la regresión y, por ende, la desprofesionalización.

Adjetivar la profesionalización de histórica no significa considerarla como lineal y progresiva sino que en ella cabe la discontinuidad, las esquivas y asperezas que apuntan hacia el estancamiento y, en muchos casos, hacia el regreso a posiciones antes

alcanzadas (lo que no significa que los acontecimientos que provoquen esta situación se repitan, ya que una de las características de esta fenoménica es su irreversibilidad) según la posición que la profesión vaya logrando, cuantitativa y cualitativamente, en las diversas instituciones donde se ve convocada y con las que está relacionada.

Adjetivarla de dialéctica supone asumir no solo que el concepto de profesionalización, como el de profesión, es un concepto central para explicar las estructuras interactivas e interactuantes que conforman las dinámicas sociales, sino también las relaciones de conflicto que, interna y externamente, las profesiones mantienen con otros actores, instituciones, grupos y personas: lo que significa que la profesionalización puede estudiarse por el impacto que produce al configurarse las profesiones como patrones de distribución de poder y autoridad en las sociedades donde se mueven, pero también a que en ese intento de afirmarse en el escenario social las propias profesiones, como la Educación Social, viven conflictos y tensiones, ascensos y descensos, reconocimientos y negaciones, a nivel general y particular, que orienta la profesionalización, o su reverso, en una dirección u otra. Obviamente las profesiones van sufriendo transformaciones en el tiempo y debido a diferentes circunstancias: eso significa que la profesión de Educación Social no se explica por sí misma, ni tampoco los procesos de profesionalización, ya que todos los actores identificados en el camino son influidos por acontecimientos externos al dominio profesional. La adjetivación de histórica y dialéctica nos permite caracterizar nuestro modelo, también, de dialéctico para tratar de explicar la profesionalización de la Educación Social, en general, y el de la Universidad, como actor fundamental involucrado a través de la **investigación, la formación** (he aquí el papel clave del área de Teoría e Historia de la Educación y otras áreas colaboradoras) y la **acreditación**, en tales procesos. Particularizando esta argumentación eso significa que, para responder a esta caracterización, **la tarea de identificación de los actores clave debe ir acompañada de las siguientes actividades:**

- valorar y analizar **los recursos que cada actor aporta a la profesionalización** puesto que ellos nos permiten entender como operan en la profesionalización: la identificación de los intereses de cada uno de los actores que intervienen en la profesionalización de la Educación Social y las estrategias que utilizan para lograrlo permite explicar por qué o cómo, los cuatro actores antes citados, interaccionan conformando la profesión e, incluso, debido a las transformaciones que sufren, cómo estas interacciones van cambiando a lo largo del tiempo. En este sentido, la Educación Social va construyendo su propia

emergente perspectiva; ello explica que la historia sea una variable relevante a la hora de comprender los procesos de profesionalización de la profesión que no contemplaban los modelos de Burrage, Jarasch y Siegrist, ni el de Abbott (1991 a y b, 1998), ni tampoco el de Freidson (2001) y sí, en cambio, el de Larson (1979).

- Observar y registrar la diversidad de sus interrelaciones ya que en estos procesos de interacción se pueden indicar áreas de emergente acuerdo tanto como puntos de debate continuo, debido a sus constantes disidencias: tal es, a título de ejemplo, las discrepancias existentes entre académicos y prácticos, acerca de la formación a dar los futuros profesionales de la Educación Social: a este respecto, cabe recordar las propuestas del modelo de Barnett para superar torpes antagonismos.

5. La profesionalización de la Educación Social en España: sugerencias para trabajar en el futuro

5.1. Los recursos que aportan los actores a la profesionalización y la definición de Educación Social desde este modelo. Para explorar la profesión y su desarrollo.

La profesionalización de la Educación Social ha tenido lugar y está realizándose debido fundamentalmente a los cuatro actores que hemos identificado en el punto anterior: los Profesionales, el Estado, la Universidad y el Mercado. Cada uno de ellos **aporta recursos y medios** con los que se llevan a cabo actividades que inciden en la mayor o menor profesionalización de la Educación Social. En el siguiente esquema puede verse, en una mirada global, nuestra propuesta.

RECURSOS DE LOS ACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.				
HISTORIA		Actores	Recursos que aportan	
		A. PROFESIONALES	1. Organizaciones	1.1 Asociaciones 1.2 Colegios 1.3 Federaciones - ...
			2. Cultura profesional	
		B. ESTADO	1. Políticas Sociales/ 2. Servicios Sociales	
		C. UNIVERSIDAD	1. Investigación	
			2. Formación	
3. Acreditación				
...				
D. MERCADO	Empleo	1. Servicios públicos		

En función de este criterio profesionalizador pueden proponerse definiciones diferentes de la Educación Social como profesión, en las que se recojan la presencia de los actores, sus recursos, sus finalidades... En función de este supuesto aportamos una definición de Educación Social que refleje nuestra concepción, y nos permita seguir desarrollando la adopción y la fundamentación teórica de nuestro modelo (Saez, 2004).

La educación social en España es una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica que, como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios...) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización: es por tanto una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, ciertas cotas de logro y competencia, mostradas gracias al trabajo conjunto, personal y comprometido, de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades educativas formuladas en y por la comunidad a la que tratan de servir y, obtener, con ello, el reconocimiento social que les legitima para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral.

Como habrá podido comprobarse, ésta es una muestra de las muchas posibilidades que encierra la adopción de un modelo teórico capaz de organizar el campo teórico cuya dispersión es, en gran medida, patente y por tanto generador de no pocos malentendidos y confusiones. Estas pocas páginas desarrollan un espíritu optimista acerca de la tarea reconstructiva que cabe hacer, recogiendo nuestra tradición, orientando constructivamente la evolución de la Pedagogía Social y de la Educación Social de la que trata de dar cuenta y, en suma, proponiendo fórmulas de futuro que puedan motivar a las nuevas generaciones a trabajar con modelos, criterios y finalidades. He aquí la novedad de este planteamiento: nos pide abandonar contenidos vinculados a materias (¿qué criterios se han utilizado para legitimar esta vinculación?) que conforman un corpus de conocimiento tan ilimitado como impreciso, un territorio indefinido de contenidos que nos ha impedido articularnos en torno a objetivos comunes [por mucho que sean idénticos en la formulación de nuestros respectivos programas], compartidos, orientadores de tareas y procesos que tienen como meta la formación de profesionales. Somos conscientes de esta situación y, a pesar de ello, en el juego de intereses, deseos y poderes que juegan en nuestra institución, permanecer en ella con cambios tan solo formales. Pero también la propuesta del EEES, de fondo, es una oportunidad para

pensar y transformar nuestras dinámicas. Si se ha entendido bien este planteamiento, en la interacción entre los actores y los recursos que aportan a la profesionalización de los educadores sociales, le cabe a la Universidad (a través de la investigación, la formación y la acreditación) dar razón de sí misma pero también de lo que hacen y aportan los otros actores. Nuestros planes de estudio no pueden obviar este hecho. Si la Pedagogía Social trata de dar razón de ser de las prácticas que son propias de una profesión, la Educación Social, tendrá que considerar contenidos que tengan que ver con los actores y sus actividades en el proceso de profesionalización. ¿Acaso, por seguir el ejemplo, el Estado no aporta políticas y servicios sociales?. Esta es una razón poderosa para que estas materias jueguen en los planes de estudio que elaboremos: que los alumnos conozcan qué son las políticas sociales, qué carácter tienen, son equitativas o alientan sentido privatizador, cuáles están funcionando a nivel nacional y autonómico e, incluso, local, qué efectos están teniendo..., y desde luego, los servicios sociales, normas, legislación, utilización... Otro tanto ocurre con el actor mercado al aportar empleo. Temas como qué es el Mercado, la diferencia entre trabajo y empleo, viejos y nuevos yacimientos de empleo en donde pueden actuar los educadores sociales... En fin, el modelo competencial de formación no puede funcionar por pura especulación teórica; su referente teórico, que permite organizar la información y articularla en torno a metas comunes, es un modelo profesionalizador. Histórico, dialéctico, emergente... Sabemos por donde nos movemos. Aunque estoy matizando excesivamente he a continuación un cuadro donde se recoge la potencialidad de la propuesta.

EDIFICIO TEÓRICO

PEDAGOGÍA SOCIAL

Matriz investigadora

Matriz disciplinar

Disciplina/materia

EDUCACIÓN SOCIAL

Práctica Educativa

Profesión

Titulación

PROFESIÓN

PROFESIONALIZACIÓN

ACTORES Y SUS RECURSOS

UNIVERSIDAD

Investigación Acreditación
Formación

EDUCADORES SOCIALES

Organización Cultura Profesional

ESTADO

Políticas Sociales Servicios Sociales

MERCADO

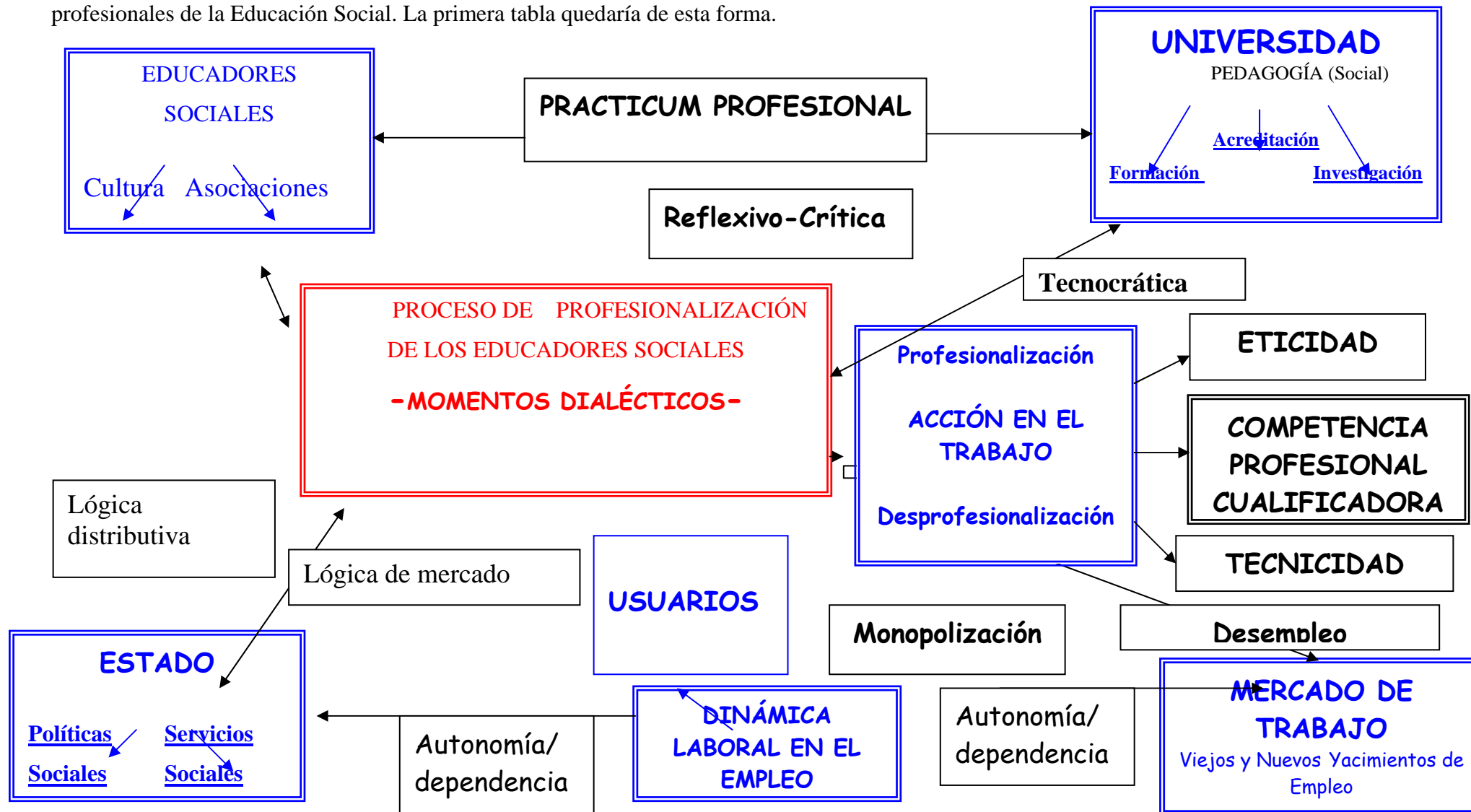
-Empleo-

USUARIOS
(Necesidades)

5.2. Algunos ejemplos en relación con la adopción de este enfoque.

De este planteamiento, si se ha entendido adecuadamente, no solo se puede deducir la concepción de que las competencias tienen los profesionales de la Educación Social viviendo, hoy, un momento profesionalizador reconocible socialmente (creación de Asociaciones, aprobación de Colegios profesionales, fortalecimiento de ASEDES...) y, también, situaciones desprofesionalizadoras evidentes [escaso empleo, mal recompensado, contratos residuales, asunción de tareas no siempre acordes con la profesión...]: también el mismo modelo teórico utilizado basado en las profesiones permite elaborar, si se sigue siendo congruente con él, los planes de estudio que se orientarán a la formación de los futuros educadores sociales. De esta manera el camino a seguir es mucho más potenciador, emergente y operatorio que aquella otra vía que primeramente acaba definiendo lo que se entiende por competencia (cuestión compleja, por lo demás, ya que tal traducción va a defender, en gran medida del enfoque de partida que se utilice para hacerlo, como nos ha recordado Tavell -1990-), posteriormente se enumeran, sin apoyaturas teóricas fundamentadas, una serie de ellas para, finalmente, acabar relacionando ciertas materias o disciplinas a la adquisición o logro de algunas de ellas. Vía tan simple como escapista que corre el peligro de conducirnos, aún más si cabe, a un estado de confusión en el que la Pedagogía (Social) tendrá dificultades para legitimar su existencia. De esta forma, si se me permite el atrevimiento, podría insistir en el valor que tienen los ejemplos concretos para promover o aumentar la comprensión de lo que se afirma y se argumenta y, para ello, teniendo presente tanto la definición de Pedagogía Social como campo de saberes (no ciencia, por supuesto) que trata de dar razón de ser de una práctica educativa, educación social [este es el nombre que le hemos asignado al estudio de nuestro objeto] que remite a una profesión, Educación Social (a la que citamos con mayúsculas para facilitar la distinción entre práctica y profesión), como también el modelo teórico profesional basado en los actores y sus recursos, es plausible elaborar un par de cuadros esquemas donde se recojan dos aportaciones fundamentales: la primera, en la que, en un afán de síntesis no disimulado, se da cuenta de los cimientos sólidos, de los referentes inexcusables que es preciso utilizar para llevar a cabo cualquier actividad fundamentadora que pretenda encontrar su lógica, su razón de ser, por muy particular que ésta actividad sea [desde proponer disciplinas y rótulos con los contenidos que aporta cada una de ellas a la consecución de determinadas destrezas, hasta traducir, por ejemplo, los créditos actuales en créditos europeos] y, la segunda, se arriesga a desarrollar una propuesta, básica, no cerrada ni rígida, en la que habría que desarrollar más algunos rótulos/campos de

conocimiento, una propuesta, decía, para un posible plan de estudios que sea congruente con el modelo teórico utilizado y defendido hasta ahora. Un modelo teórico elaborado y sostenido en las profesiones y en el estudio (basado en los actores) de los procesos de profesionalización que éstas viven. En nuestro caso, en el Grado de Educación Social, son dos las grandes profesiones que entran en juego con sus respectivos procesos profesionalizadores: la profesión docente, la de formar, unida al actor Universidad, y la de Educador Social, vinculada al actor profesional, a los profesionales de la Educación Social. La primera tabla quedaría de esta forma.



Si se observa con detenimiento todos los actores pueden profesionalizar y también desprofesionalizar dependiendo del enfoque o de la dirección, acorde o en desacuerdo con la profesión, que den a los recursos que aportan a la profesionalización de los educadores sociales. Ya en el Proyecto Docente de Pedagogía Social (Sáez, 2004) se desarrollan, puntualmente y con detenimiento, cada uno de los actores y sus recursos en los que ahora es imposible entrar. También en otro texto de última hora (Sáez y Molina, 2006) tuvimos la oportunidad de dar cuenta de todas las posibilidades que encierran estos desarrollos. Si se sigue en la misma línea de análisis, en donde se evoca la necesidad de profesionalizar la Universidad acorde a la filosofía del EEES y dejar atrás aquella otra que hacía de la lógica disciplinar el centro axial de sus actividades, puede apuntarse otro ejemplo que ha dado lugar a toda una serie de actividades más que problemáticas y a conductas debilitadoras de la imagen de la institución: me refiero a la elaboración de los Proyectos Docentes como requisito indispensable en la promoción del profesorado a la búsqueda de la estabilidad que concede una plaza funcionarial. Evocar toda la casuística que recorre la promoción, en general, así como la cuestión del primer ejercicio y su valoración por una Comisión sujeta a intereses de grupo e individual, no es asunto de esta colaboración. Pero en relación con esta dinámica hay un hecho que sí es pertinente traer a colación: y es que el debate que los ha dirigido durante muchos años, si la Pedagogía (Social) es o no es ciencia, si lo es de modo nomotético o no, si es humana y/o social, cuestión elemental donde las haya, objetiva, normativa..., ha llenado, reproducido, miméticamente, miles de páginas de las que apenas se mantienen hoy unas cuantas. Esta vía de análisis ha conducido una y otra vez a caminos sin salida, a lógicas muertas. Dos años previos a la preparación de mi Proyecto Docente, en los que el azar y los intereses investigadores jugaron su papel, me percaté que para mí era materialmente imposible –ante otros proyectos realizados bajo estos criterios- adoptar este camino analítico operante en el vacío. Utilizar el modelo profesional fue tan relajante como gratificante. Y creo que, progresivamente, va a ser inevitable adoptarlo: es emergente, cambian los actores y sus recursos en el tiempo, es dinámico debido a la interacción entre los actores [la Universidad da cuenta de sí mismo y de los otros; ya no hablan las disciplinas trufadas con el impersonal “se” de autoridades que hablan por ellas] y obliga a los docentes e investigadores universitarios a “estar al día”. Si el Proyecto Docente tendrá que estar, con el tiempo, impregnándose de la nueva filosofía europea asociada a la renovación pedagógica de la Universidad –una renovación que tiene por objeto las profesiones y por objetivo la formación de profesionales- también

los planes de estudio necesitan ser congruentes con el espíritu profesionalizador de la propuesta.

6. Las competencias en el Grado de Educación Social.

Insistimos en este recordatorio que se ha formulado varias veces a lo largo de nuestros desarrollos. Dos son los actores que, fundamentalmente, tienen algo que decir en la cuestión del Grado, de los planes de estudio que permitirán la acreditación formal necesaria para funcionar en el sistema de profesiones y en el escenario laboral: son la Universidad y los propios profesionales. Encarnándose aún más institucionalmente, son por una parte las facultades de educación y determinados departamentos de ellas, profesores de Pedagogía (Social) y otros convocados a colaborar en el Grado y, por otra parte, los educadores sociales. Recordemos el modelo de Roland Barnett, o nuestro propio enfoque. Otro tanto ocurre si tratamos de ser congruentes con lo argumentado: no son las mismas las competencias del formador, de los profesores de Pedagogía que van a formar, que aquellas otras que los educadores sociales reclaman para llevar a cabo con eficacia el ejercicio profesional. Cada uno de estos colectivos tienen su propio punto de vista acerca de esta cuestión. Los colegios profesionales en España han sabido negociar y compartir, han consensuado un conjunto de criterios para construir su particular catálogo de funciones y competencias que, más allá o más acá de alguna disidencia, comparten los numerosos y diferentes profesionales inscritos en los respectivos Colegios Profesionales en sus comunidades autónomas. La Universidad está en trance de llevar a cabo esta tarea de negociación. Le queda por aclarar si la reflexión que va a desplegar se va a centrar sobre las competencias que deben alcanzar los futuros educadores sociales en la Universidad [entonces no debe caer en la torpeza de atribuírselas y debe escuchar lo que los propios educadores opinan acerca del tema] o, de modo consecuente, también aprovechará la oportunidad para relacionar y ver los vínculos existentes entre las competencias que como formadores necesitan para lograr que los alumnos, los futuros profesionales, alcancen las suyas, de qué modo, con qué distancia, a qué nivel y grado... Ello, como escribimos en su momento, debe contribuir a deshacer esa lógica determinística que finaliza creyendo que de tal formación tales competencias. El tema es mucho más complejo.

6.1. Las competencias desde el trabajo profesional

6.1.1. El trabajo de ASEDES

En la Asamblea General de ASEDES (Asociación Española de Educadores Sociales) de 2005 celebrada en Toledo se acordó que la comisión que se había

encargado de la Definición de Educación Social recibiese un nuevo encargo. Este consistía en elaborar un documento que pudiese establecer un catálogo de las funciones y competencias propias del educador social. La Educación Social, como profesión social y educativa emergente, estaba necesitada de un catálogo de funciones y competencias -si bien una herramienta como esta siempre presenta un carácter fragmentario y revisable- con el que poder legitimarse y hacerse visible ante las diferentes administraciones e instituciones relacionadas con la profesión, así como ante la ciudadanía en general. Para ASEDES, un documento de este tipo debía permitirle, al menos ese es uno de los grandes objetivos, concretar la legitimidad y conveniencia de un profesional que cuenta con una **formación universitaria específica** y que recibe **encargos sociales y profesionales particularizados**, desde los que se articulan tanto su propio discurso profesional, como las orientaciones técnicas y éticas que capacitan al educador social para satisfacer las demandas y necesidades socioeducativas del conjunto de la ciudadanía.

Partiendo de esta necesidad y estas premisas, se creó una comisión que se haría cargo de dicho trabajo y que se denominó “Definición, Funciones y Competencias de ASEDES”. Aquella comisión desarrolló un trabajo continuado de estudio, reflexión y debate con la intención de producir y consensuar el documento colectivo, mediante el que se quieren consensuar y dar a conocer las funciones y competencias propias de los educadores sociales en nuestro territorio. En este contexto, educadores pertenecientes a diferentes Asociaciones y Colegios profesionales de nuestra geografía¹ se dieron cita en sesiones de trabajo presencial, donde se han ido analizando y profundizando los diferentes conceptos sobre los que fundamentar dicho catálogo. En enero de 2006, la Comisión finalizó su tarea y el catálogo espera ser aprobado por el resto de los Colegios y Asociaciones profesionales del territorio español, con lo que afortunadamente ya se puede contar con un beneficioso instrumento profesionalizador que parte del trabajo conjunto entre los campos profesional y académico. Las próximas páginas recogen el trabajo de la Comisión prácticamente con el mismo lenguaje y la misma estructura del documento, siendo fiel a lo que se consensuó y a la realización que se dio a su contenido.

¹ En concreto han participado activamente los Colegios profesionales de Aragón, Murcia, Valencia, Cataluña y Castilla-La Mancha, así como con presencias esporádicas de miembros de otras asociaciones profesionales. El trabajo ha contado también con la colaboración de los Doctores en Pedagogía y profesores de la Diplomatura de Educación Social de la UCLM Dr. José García Molina y Dra. Rosa Marí Ytarte, así como el Catedrático de Pedagogía Social por la Universidad de Murcia Dr. Juan Sáez Carreras.

En este sentido podemos decir que el trabajo coordinado entre la Universidad (y en concreto desde la Pedagogía Social) y las Asociaciones y Colegios Profesionales es un elemento clave para seguir avanzando en el proceso de profesionalización de la Educación Social y, por tanto, en su visibilidad y legitimidad política y social, máxime si tenemos en cuenta tanto el escenario de época del colectivo profesional tanto a nivel estatal, como las circunstancias del contexto europeo sobre la necesidad de profesionales cualificados y la búsqueda de una competencia educativa cualificadora (Sáez, 2003). La Universidad y los propios profesionales son dos actores clave en este proceso. La primera, como ya dijimos en su momento, aporta conocimiento (investigación), formación (titulación) y acreditación a los profesionales. Los segundos, mediante sus Asociaciones y Colegios Profesionales van configurando la socialización de la profesión y la creación de una cultura e identidad profesional que nadie puede darles desde fuera de ellos mismo. La colaboración, en ese intento por sintetizar y sistematizar una propuesta de funciones específicas y singulares del educador social, es entonces especialmente beneficiosa para ambos campos, el académico y el profesional.

A continuación doy cuenta de los resultados obtenidos por la Comisión comenzando por una cita clarificadora sobre la concepción que mantienen los propios profesionales sobre la Educación Social.

“La Educación Social, como profesión social y educativa emergente, necesitaba contar con un catálogo de funciones y competencias que estuviera en consonancia con los documentos anteriores. Si bien una herramienta como esta siempre presenta un carácter fragmentario y revisable, aspiramos con ella a ampliar las posibilidades de visibilidad y legitimación del propio colectivo, ante las diferentes administraciones y organismos relacionados con nuestra profesión, así como ante la ciudadanía en general.

De esta forma, los elementos Definición de Educación Social, Código Deontológico y Catálogo de Funciones y Competencias -descrito en este documento- conforman los elementos articuladores básicos de la profesión y, alrededor de ellos, podemos concebir la cultura y la identidad profesional del educador social. Estos tres elementos constituyen, igual que en cualquier otra profesión, un eje importante y necesario sobre el que mantener cierto nivel de coherencia interna; imprescindible para entender y seguir propiciando los procesos de profesionalización de cualquier profesión” (ASEDES, 2006:3).

El documento se estructura en torno a tres ejes desde los que se organiza y cobra sentido el desarrollo del texto. En primer lugar, se exponen ciertos **Principios Profesionalizadores** básicos que presentan una clara línea de continuidad respecto a lo propuesto en la Definición de Educación Social y el Código Deontológico.

En segundo lugar, se presenta un conjunto de competencias denominadas por los educadores **Competencias Transversales**. Se denominan así, en tanto vienen a ocupar el lugar de competencias presumibles a, prácticamente, cualquier profesional de lo social, la salud, lo educativo o, en última instancia, cualquier otro con responsabilidades en lo referente a las posibilidades de desarrollo de las personas.

Por último, se presentan una propuesta de **Catálogo de Funciones y Competencias Profesionales** que da cuenta, de forma clara y directa, “de lo característico de nuestra profesión”. El mismo incluye una serie de **competencias profesionales** relativas a cada una de las funciones descritas, tanto las consideradas singulares del educador social (claramente identificadas con la acción socioeducativa) como las compartidas con otros profesionales. Este formato posibilita identificar cada una de las competencias con los respectivos ámbitos de responsabilidad profesional y laboral del educador social.

El educador social es un profesional capacitado para responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean a los individuos, los colectivos y la sociedad en su conjunto. Su especificidad es la acción educativa en programas y proyectos que las administraciones públicas promueven con la finalidad de alcanzar nuevas cotas de promoción cultural y social de la ciudadanía, mayores niveles de bienestar y calidad de vida, así como a minimizar o evitar los efectos generados por las situaciones de exclusión y/o marginación social, etc.

6.1.2. Definición de conceptos clave.

Establecer una definición previa de los conceptos Función y Competencia es importante para generar un marco desde el que otorgar sentido a las significaciones y sentidos del documento. No en vano se manejan conceptos que son entendidos y utilizados de forma distinta según las diferentes escuelas de pensamiento, teorías, campos disciplinares e, incluso, ámbitos geográficos, procedencia lingüística y traducciones al uso. Hay que tener en cuenta, también, que la cuestión de definir estos conceptos y otorgarles una significación desde el campo profesional puede ayudar a

mejorar la formación de los estudiantes de la Diplomatura de Educación Social y, también, la formación permanente de los actuales profesionales.

A partir de este momento es cuando se entienden las funciones profesionales como un campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral. A fin de cuentas, un área de responsabilidad supone trabajos y tareas concretas que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía. Lo que un profesional es capaz de hacer, con un significativo nivel de pericia, se convierte en la clave que otorga sentido a las competencias profesionales específicas que diferencian a una profesión de otras profesiones.

De esta manera, el consenso generalizado a la hora de entender la competencia como un concepto que remite a un saber, un saber hacer y/o una actitud, sirve para entender al educador social como un profesional capaz de desempeñar funciones adecuadas a su formación universitaria y su tradición/experiencia acumulada. Ser competente, entonces, puede entenderse como ser capaz de realizar, de manera efectiva y ética, tareas que se desprenden de las funciones asumidas por los educadores sociales.

Desde el principio se entiende que la **Definición de Educación Social de ASEDES²** (2004) establece el punto de partida para pensar y concretar las funciones generales del educador social. Partir de ella asegura la continuidad de una serie de conceptos (derecho, profesión, ciudadanía) y lógicas en las que los educadores sociales pueden identificar sus encargos, sus responsabilidades y sus finalidades, independientemente del ámbito o institución en el/la que se trabaje.

La Comisión introdujo, previamente, dos **Principios Profesionalizadores** que consideramos fundamentantes de la acción educativa y de la práctica profesional. Estos principios, o conjunto de principios, suponen plataformas de base para comprender los ámbitos de responsabilidad y competencia del educador social, entendido no sólo como un práctico de la acción social, sino como un profesional de lo social. Una profesión de este tipo lleva implícita una importante carga ética, así como de compromiso con la propia profesión y con la sociedad en la que se desarrolla. Por ello, por una parte haremos referencia a principios **relativos al marco profesionalizador** y, por otro, **relativos a la posición ética y la conducta deontológica** en la práctica socioeducativa.

² Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Las **Competencias Transversales** son aquellas que permiten al educador dar cuenta de su responsabilidad respecto al encargo social y/o institucional asumido, hacia otros profesionales y hacia sí mismo. Hablaríamos de capacidades, habilidades y actitudes, relativas a la comunicación y las relaciones interpersonales que tienen como meta favorecer procesos de interacción social y cooperación. También abarcan aquellas aplicaciones técnico instrumentales básicas, que conforman en su uso y dominio una inquietud por la mejora continua de la práctica profesional del educador social en sus dimensiones reflexivas, éticas y técnicas. Con ello, además, los profesionales desarrollan y ejercitan su capacidad de innovación, comunicación, crítica, etc.

Respecto a las **Funciones**, las hemos comprendido como campos comprensivos que subsumen funciones y tareas de carácter excesivamente particular -relativas al desempeño de la práctica diaria propia de marcos y equipamientos específicos- dotándolos de un carácter más general, pero claramente identificable por los profesionales. Las funciones, desde este carácter generalista, se han dividido en dos grupos. El primer grupo nos conduce a las que hemos denominado **Funciones Singulares**, es decir, aquellas que particularizan -al tiempo que diferencian- el trabajo del educador social del de otros profesionales y, por tanto, señala lo nuclear de la **acción socioeducativa** de este profesional.

Acompañando a estas funciones singulares se han elaborado otras que dimos en llamar **Funciones Compartidas**. Compartidas porque, después de una revisión de las funciones que se otorgan otras profesiones, encontramos que existen coincidencias respecto a la responsabilidad y las tareas a realizar. Quizás cambien las visiones y orientaciones con las que se abordan estos campos de responsabilidad, pero, en cualquier caso, son innegables las coincidencias de responsabilidades y tareas en los llamados equipos multiprofesionales.

6.1.3. Competencias Transversales.

Las competencias transversales conforman un conjunto de competencias básicas, de primer orden en cualquier profesión y, por lo tanto, no atribuibles con exclusividad a los profesionales del campo de lo social. Su carácter transversal obliga a la presencia de las dimensiones teórica, ética y técnica en su definición.

a) Competencia comunicativa

- Capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales.

- Conocimiento y manejo de las tecnologías de información y comunicación, con la finalidad de incrementar las posibilidades de codificar y ampliar el conocimiento y la información necesaria en el ejercicio profesional, enriqueciendo las formas de expresión y comunicación.

b) Competencia relacional

- Capacidad de relacionarse con otras personas o grupos a través de una escucha activa y formas de expresión clara, sirviéndose para ello de los diferentes medios y canales de la comunicación de los que dispone el contexto social donde se desarrolla la práctica profesional, así como de las pericias y destrezas necesarias para poner grupos en relación y movilizarlos para el desarrollo de acciones de promoción de la cultura y la participación ciudadana.

c) Capacidad de análisis y síntesis.

- Capacidad para comprender las situaciones sociales y educativas, diferenciando los hechos que las componen, para establecer una visión de los diferentes elementos que entran en juego. Sin olvidar la capacidad de análisis de las propias prácticas, y por lo tanto el conocimiento y la habilidad para analizar las destrezas del profesional y los efectos que producen de acuerdo a finalidades y objetivos.

d) Capacidad crítico - reflexiva

- Capacidad para el estudio y la comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos, educativos, así como de los significados, interpretaciones y acciones que se produce en ellos.

- Capacidad para contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos, con la finalidad de tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y avalados por la profesión.

Pericia para auspiciar prácticas socioeducativas construidas desde lecturas personales y colectivas de la realidad social e institucional en las que se desarrollan.

- Sensibilidad y destreza de los educadores sociales para reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar, posibilitando nuevas realidades y significados más acordes a las aspiraciones de justicia y equidad de las profesiones sociales.

e) Competencia para la selección y gestión del conocimiento y la información.

- Capacidad para seleccionar, en el continuo flujo de informaciones que producen nuestras sociedades, aquellas que resulten más relevantes y decisivas para la institución u organismo en los que trabajan los educadores sociales.
- Habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones que los educadores sociales reciben de parte de los sujetos de la educación u otros profesionales, con la finalidad de objetivar en lo posible el trabajo educativo a realizar y/o la derivación a otros profesionales.

6.1.4. Funciones Singulares

Este grupo de funciones nos permiten dar cuenta de la acción socioeducativa como eje vertebrador y específico del educador social. Se corresponden con un campo de responsabilidad que da cuentas de nuestras formas de llevar a cabo la práctica. Sistematizadas y planificadas como veremos posteriormente en las funciones compartidas en criterios que permiten diseñar, planificar, lleva a cabo y evaluar proyectos educativos.

Se detallan las competencias en el siguiente cuadro:

FUNCIONES SINGULARES	
FUNCION	COMPETENCIA
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	Saber reconocer los bienes culturales de valor social ³ . Dominio de las metodologías educativas y de formación. Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación ⁴ . Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

³ Bienes de valor social entendidos en la línea propuesta por el informe de la UNESCO "La educación encierra un tesoro": ético y cultural artístico- científico/tecnológico y económico/social.

⁴ Sujetos de la educación se refiere a los individuos, grupos o comunidades que intervienen en la acción socioeducativa.

<p>Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales</p>	<p>Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</p> <p>Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</p> <p>Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.</p> <p>Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</p> <p>Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural⁵.</p>
<p>Mediación social, cultural y educativa</p>	<p>Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones</p> <p>Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.</p> <p>Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.</p> <p>Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.</p>

FUNCIONES COMPARTIDAS

FUNCION

COMPETENCIA

⁵ Desarrollo cultural de las comunidades y los colectivos.

<p>Conocimiento y análisis de los contextos sociales y educativos</p>	<p>Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</p> <p>Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.</p> <p>Dominio de estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.</p> <p>Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.)</p> <p>Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador social.</p> <p>Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).</p> <p>Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.</p>
<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos</p>	<p>Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.</p> <p>Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.</p> <p>Capacidad de poner en marcha planes, programas y/o proyectos educativos.</p> <p>Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.</p>

<p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos</p>	<p>Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.</p> <p>Destreza en gestión administrativa y económicamente proyectos, programas, centros y recursos socioeducativos.</p> <p>Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones.</p> <p>Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.</p> <p>Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.</p>
---	--

6.2. Las competencias profesionales desde el contexto formativo.

6.2.1. Las titulaciones reclaman competencias

La formación de los educadores sociales es, tal y como se ha argumentado, una variable fundamental en el proceso de profesionalización. Aunque ya hemos hecho referencia a la cuestión de la formación en la fundamentación de las aportaciones del actor Universidad, creemos interesante avanzar y profundizar esta cuestión pensando en las propuestas y discursos que aparecen en el escenario de época. Las transformaciones que se van produciendo tanto en el ámbito universitario como en el ámbito profesional, y que vienen marcadas en este punto por los anhelos de la Convergencia Europea plantean nuevas situaciones que cabe pensar con detenimiento en estos tiempos de chantaje de la urgencia. Es evidente que la función de la Universidad, como institución académica, es transmitir los saberes especializados, promover una cultura general y preparar a los estudiantes para el ejercicio de profesiones especializadas.⁶ En este nuevo escenario, la cuestión de las competencias profesionales se encuentra en el centro neurálgico de los debates universitarios y profesionales. En apenas un año hemos pasado de un desconocimiento y abandono, más que evidentes, de los alcances de un tema como éste a tomarlo como la gran cuestión de nuestros días.

Nuestra intención en este apartado, como hemos avanzado, pasa por revisar qué cosas se están diciendo alrededor de las competencias profesionales. Por otra parte, y siguiendo con el espíritu que anima este texto, nos avanzamos a realizar alguna propuesta al respecto, tal y como ya hicimos en otro lugar (Sáez y Molina, 2006). Propuesta que, por coherencia interna, no crece en los campos de la mera especulación

académica, sino que parte de un trabajo de encuentro entre académicos y prácticos. Desde nuestra posición como investigadores y profesores de Pedagogía Social, es imprescindible plantearse la cuestión de *qué tipo de profesionales se quiere formar* y los déficits que acusa tal formación, pues ello será determinante para diseñar la formación y la titulación necesaria para preparar profesionales. El problema es determinar *qué tipo de competencias* deben constituir objetivo prioritario de la formación. Al respecto, referida a la formación del profesorado en general, Juan Carlos Tedesco⁷ ha denunciado la siguiente paradoja en la formación inicial:

Las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción.

Siguiendo a este autor, esta formación actúa como “componente autodestructivo de la profesionalidad docente” porque al alejarse de la práctica educativa, se ofrecen sólo elementos críticos respecto a esas prácticas, dando lugar a una situación problemática en la que “los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial perdían legitimidad por su distancia frente a los problemas reales y los saberes empíricos aprendidos en el trabajo carecían de la legitimidad que otorgaba la academia” (Tedesco, 1995: 48). Por ello mismo, en la cambiante sociedad que se va configurando en torno a redes, tecnológica, multicultural, global y atenta a la diversidad y a las particularidades, no valen los viejos planteamientos. No cabe viejas respuestas para nuevas situaciones, contextos y retos. Los profesionales del mañana necesitan ser más versátiles de lo que lo son en la actualidad y saber aprovechar las cambiantes circunstancias en los universos de posibilidades que se le vayan abriendo o presentando, pero con perspectiva de futuro y clara conciencia de qué supone y cómo se consigue –desde la educación– un mundo mejor y más justo.

Es preciso, por ello, tener presente la necesidad de reflexionar sobre qué salidas profesionales encuentran o deben crear/conquistar estos futuros profesionales, qué capacidades y competencias necesitarán para ejercer profesionalmente y desde qué planteamientos ético-profesionales deben actuar. Ello significa que es preciso ofrecer una contrapartida que haga converger, en equilibrio, los contenidos conceptuales y,

⁶ Además de la doble misión tradicional de enseñanza e investigación, la Universidad desempeña un papel creciente en los procesos de innovación, en la cohesión social y en materia de desarrollo regional, como hemos podido ver.

académicamente, más tradicionales con nuevos enfoques práctico-profesionalizadores, preñados de valores (desde una deontología profesional). Desde esta perspectiva interesan, tanto o más que el perfecto dominio de los contenidos, los valores ético-morales, personales y sociales, que guíen el aprendizaje de la profesión, y las actitudes que promocionen antes que el perfecto dominio de los contenidos: los contenidos cambian constantemente y tendrán que recrearse en los contextos donde se trabaja profesionalmente. Estamos convencidos de que no se puede formar a los futuros educadores sociales al margen de sus salidas y responsabilidades profesionales; pero también de que un técnico -de mayor o menor nivel- sin una buena actitud profesional y de compromiso ético con su labor, simplemente, no funciona. Y he aquí donde entran en juego las competencias.

6.2.1. ¿Qué entiende el Libro Blanco de la Red de Educación por competencias?⁸

En lo esencial, el *Libro Blanco del Título en Pedagogía y Educación Social* elaborado por la Red de Educación mantiene la concepción de las competencias generales y específicas que se formulaban en el Proyecto Tuning y su división en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Por lo tanto, este último Informe es en lo esencial heredero del anterior donde las competencias son concebidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicadas en el desempeño de una profesión. Implican el ser, el saber y el saber hacer en determinados contextos y situaciones profesionales.

Las competencias se definen, por tanto, desde un determinado perfil profesional y por ello van a ser el referente para el diseño de la formación. Formación que se ha pretendido, más que conseguido, definir desde las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados y no desde la lógica de las disciplinas. La intención es llegar a formar un profesional polivalente y competente para el desempeño de sus funciones en los diferentes ámbitos laborales existentes. Estas aspiraciones se concretan en tres grandes objetivos:

* Capacitar a los estudiantes en las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes), estrategias, técnicas y recursos que les permitan:

- La explicación y comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos socioeducativos en distintos espacios y tiempos sociales, con criterios de eficacia y calidad.
- La planificación, administración y gestión de instituciones, organizaciones y servicios en los que se desenvuelven las prácticas educativo-sociales, adecuando

⁷ Tedesco, J. C. (2001): "Profesionalización y capacitación docente" en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>

⁸ Aparte de la publicación de estos libros por parte de la ANECA, los mismos se pueden consultar en versión pdf en http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html

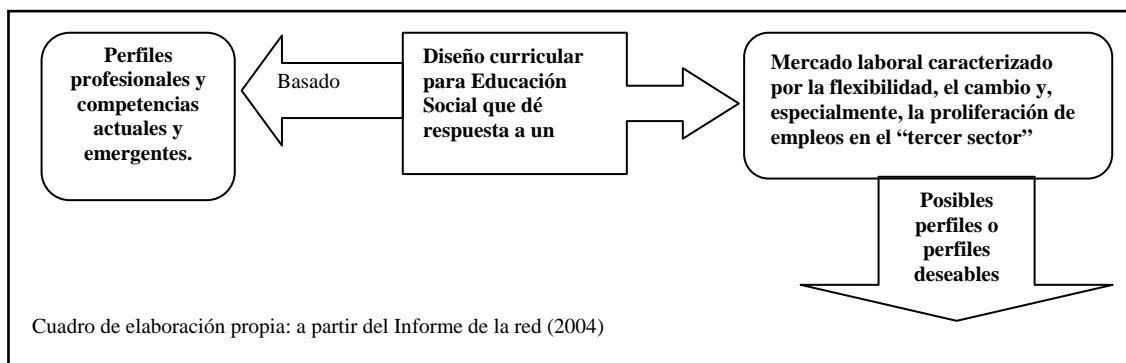
su formulación y ejecución a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y colectivos sociales con los que trabajan.

- El diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos socioeducativos que tomen como referencia distintas instituciones y organizaciones sociales, poniendo énfasis en los procesos de comunicación social que contribuyan a la socialización, integración, promoción social y convivencia cívica.

* Fundamentar y promover en los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y/o contextualizan la profesionalización, inserción y desempeño laboral del trabajo socioeducativo en distintos contextos sociales, asociando sus respectivos desarrollos a una concepción integral de la educación y de la formación de los individuos y de la sociedad, a lo largo de todo el ciclo vital y en los ámbitos que definen la acción-intervención social.

* Desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, de los saberes y competencias que toman como referencia la investigación pedagógica-social y la acción socioeducativa, como un agente que inscribe sus actuaciones en la vida cotidiana y en los procesos de cambio social.

El cuadro que viene a continuación nos indica la relación entre competencia, perfil y mercado laboral, los tres conceptos que al fin y al cabo resumen la filosofía del discurso de las competencias que está marcando la dinámica universitaria de los últimos tiempos en las universidades españolas.



Pero tenemos que tener en cuenta, tal y como dice el Libro Blanco, que lo que el mercado laboral demanda, a menudo no es lo mejor, lo deseable, ni tan siquiera lo posible.

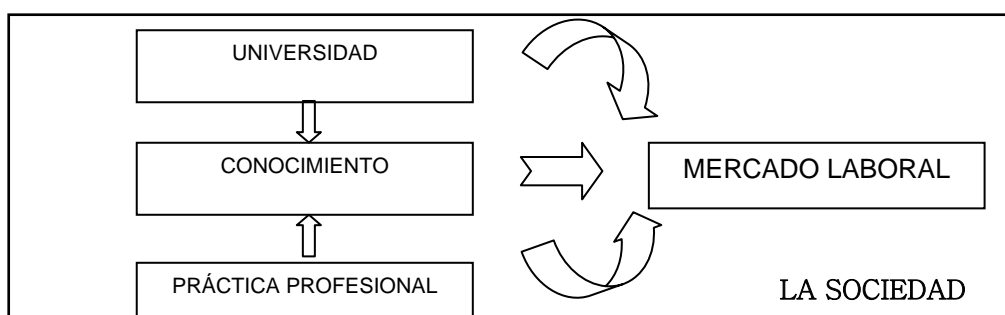


Gráfico de elaboración propia a partir del Libro Blanco de la Red de Educación.

A modo de ejemplo, mostramos las competencias que, en la filosofía que impregna el Libro Blanco, se proponen para la formación de los pedagogos y los educadores sociales.

<u>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</u>	
<i><u>Instrumentales</u></i>	Capacidad de análisis y síntesis Organización y planificación Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/ Comunicación en una lengua extranjera Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto Gestión de la información Resolución de problemas y toma de decisiones
<i><u>Interpersonales</u></i>	Capacidad crítica y autocrítica Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Habilidades interpersonales Compromiso ético
<i><u>Sistémicas</u></i>	Autonomía en el aprendizaje Adaptación a situaciones nuevas Creatividad Liderazgo Iniciativa y espíritu emprendedor Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Gestión por procesos con indicadores de calidad
<u>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</u>	
<i><u>Técnicas</u></i>	<u>Saber</u> <u>Saber hacer</u>
<i><u>Sociales</u></i>	<u>Saber aprender</u> <u>Saber estar</u> <u>Hacer saber</u>
<u>Fuente: Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 2, pp. 142-155</u>	

No vamos a entrar en la presentación y desarrollo de cada una de las competencias porque sería muy amplio y el lector puede consultarlas directamente en el texto publicado. Si queremos resaltar, no obstante, que en la primera fase del proyecto en el que se consultó a los profesores universitarios se estableció un catálogo base que contaba, en el caso de la Educación Social, con un total de 24 competencias transversales y 64 competencias específicas. Como se reconoce en el propio *Libro Blanco* (pág. 158), a partir de este análisis, las competencias profesionales “se redujeron, en primer lugar, sensiblemente su número con el fin de que fuera más operativa, reflejara del mejor modo las acciones profesionales a las que debe dirigirse. En segundo lugar, presenta unas competencias más comprensibles, evitando definiciones demasiado amplias, redundantes o poco operativas. En tercer lugar, se pretendió que la formulación de cada una de ellas fuera fácilmente evaluable. En cuarto

lugar, se prefirió centrarse únicamente en las competencias que definieran la troncalidad de cada uno de estos títulos”. Como se observa, y a pesar de lo acertado de dicha reducción del número de competencias, la lógica disciplinar vuelve a imponerse sobre cualquier otra consideración. Con estas modificaciones, la propuesta final se reducía sensiblemente hasta alcanzar las cifras de 20 competencias transversales y 26 específicas. En cualquier caso, el lector interesado encontrará un amplia descripción de estas 26 competencias específicas para la titulación de Educación Social, ordenadas y categorizadas en torno a tres grandes bloques: Conocimientos (Saber), Destrezas (Saber Hacer) y Actitudes (Saber Ser), entre las páginas 181 y 202 del *Libro Blanco*. El debate puede abrirse a partir de esta última reflexión si lo desea el foro.

7. BIBLIOGRAFÍA

- _____ (1996): *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. London and New York: Routledge.
- _____ (1990): "Proletarianization or Bureaucratization: The Fall of the professional?" in R. Torstendahl and M. Burrage (eds.), *The formation of Professions: knowledge, State and Strategy*. London: Sage.
- _____ (1991b): "The future of occupations: occupations and expertise in the age of organization" *Research in The sociology of Organizations*, 8, pp. 17-42.
- _____ (1991a): "The order of Professionalization: an empirical analysis". *Work and Occupations*, 18, pp. 355-84.
- _____ (1960): "The Professions in Society" en *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, vol. XXVI, Nº 1, pp. 19-37
- _____ (2002): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago: University of Chicago Press, 1988. 3, pp. 5-14.
- ABBOTT, A (1991a): "The order of Professionalization: an empirical analysis", *Work and Occupations*, 18, pp. 355-384.
- ABBOTT, A. (1991b): "The future of occupations: occupations and expertise in the age of organization", *Research in the sociology of organizations*, 8, pp. 17-42.
- ABBOTT, A. (1982): *The emergence of American Psychiatry*. PhD: University of Chicago.
- ANECA (2005): Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.
- APESCAM – CESCIm (2005): Informe GFPA 2004, en CD: la Educación Social al servicio de la ciudadanía. APESCAM. CESCIm.
- ASEDES (2004): Hacia una definición de Educación Social.
- ASEDES (2004): *La Educación Social, escenarios de futuro*, Madrid, Documento Policopiado
- BERLANT, J. L. (1975): *Profession and Monopoly: A study of Medicine in the United States and Great Britain*. Berkeley: University of California Press.
- BARNETT, R. (1987): "Teacher Education: A Changing Model of Professional Preparation", en *Educational Studies*, 13 (1).
- BERTILSSON, M. (1990): "The Welfare State, The professions and Citizens" en R. Torstendahl and M. Burrage (eds.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*, London: Sage.
- BRUNORI, P. *La professione di educatore*, Milano, Carocci Editore
- BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (1990): *Professions in Theory and History. Rethinking the study of the Professions*. London: Sage Publications.
- BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (1990): *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, London: Sage.
- BURRAGE, M., JARAUSCH, K. y SIEGRIST, H. (1990): "An actor-based framework for the study of professions", en Burrage, M., y Torstendahl, R. (eds.): *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- CARRIER, J. and KENDALL, I. (1995): "Professionalism and Interprofessionalism in Health and Community Care: Some theoretical Issues", in P. Owens, J. Carrier & J. Horder (eds.) *Interprofessional Issues in Community and primary health Care*, London: Macmillan.

- CLARK, V. (1990): "A struggle for existence: the professionalization of German Architects", in Cocks, G. and Jarausch, K. H. (eds.), *German professions, 1800-1950*. New York: Oxford University Press, pp. 143-60.
- CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL UNIFORME DE OCUPACIONES COMUNITARIA (1988)
- CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES (Real Decreto 917/1994).
- COHEN, M. B. and WAGNER, D. (1982): "Social Work Professionalism: Reality and Illusion", in Charles Derber (ed.), *Professionals as Workers*. Boston: G.K. Hall & Co. Columbia University Press
- DANIELS, G. H. (1967): "The process of Professionalization in American Science: the emergent period, 1820-1860". *Isis*, 58, pp. 151-66.
- DINGWALL, R. y LEWIS, P. (1983): *The Sociology of the Professions*. London: The McMillan Press.
- ESCUADERO, J.M. (2006): EEES. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?. Murcia: ICE.
- FREIDSON, E. (1994): *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- FREIDSON, E. (2001): *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003): De nuevo, la Educación Social. Madrid: Dykinson.
- GILLET, JEAN-CLAUDE (2004): La puesta principal de la animación: pensar en el actual local y actuar en el pensar global. Universidad Complutense de Madrid.
- GLAZER, N. (1974): "Schools of Minor Professions", *Minerva*, n°2; pp. 17-35.
- GONZÁLEZ LEANDRI, R. (1999): *Las profesiones*. Madrid: Catrie.
- GREEN, A. (1992): *Education and the State Formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.
- HALMOS, P. (comp.) (1973): *Professionalization and Social Change*, Keele: University of Keele.
- HEIDENHEIMER, A. (1989): "Professional Knowledge and state policy in comparative historical perspective: law and medicine in Britain, Germany and the United States", *International Social Science Journal*, 122, pp. 529-53.
- HOYLE, E. *Professionalization and desprofessionalization in education*, London, Kogan.
- HUGHES, E. (1958): *Men and their Work*, Glencoe, Illinois: The Free Press.
- HUGMAN, R. (1991): *Power in Caring Professions*, London: Macmillan.
- JACKSON, J. *Professions and professionalization*, Cambridge, Cambridge
- JARAUSCH, K (ed) (1983): *The transformation of Higher Learning, 1860-1930*, Chicago: Chicago University Press.
- JARAUSCH, KONRAD, SIEGRIST, HANNES, and BURRAGE, MICHAEL (1990): "An Actor-based Framework for the Study of the Professions", in M. Burrage and R. Torstendahl (eds.), *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage.,
- JOHNSON, T. (1972): *Professions and Power*. London: MacMillan.
- LARSON, M. S. (1990): "In the Matter of Experts and Professionals, or How Impossible it is to Leave Nothing Unsaid", en R. Torstendahl y M. Burrage: *The formation of professions*. London: Sage Publications.,

- LARSON, M. S. (1977/79): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- LEONARD, J.(1981): *La médecine entre les pouvoirs et les savoirs*, Paris: Aubier Montigne.
- LORENZ, W. "The social professions in Europe" *European Journal of Social Education*
- MALATESTA, M. (1995): *Society and the professions in Italy*, Cambridge University Press.
- MARI Y TARTE, R. (2005): Animación sociocultural y Educación Social, en LIRIO CASTRO, J. (Coord): *La metodología en Educación Social*. Madrid: Dykinson.
- _____ (2006): *Diversidad, identidades y ciudadanías. La educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau Llibres.
- McKINLAY, John B. (1982): "Toward the Proletarianization of Physicians", in Charles Derber (ed.), *Professionals as Workers*. Boston: G.K. Hall & Co.
- MEIRIEU, P. La opción de educar. *Ética y Pedagogía*, Barcelona, Octaedro
- MURPHY, R. (1988): *Social closure. The theory of monopolization and Exclusion*, Oxford: Clarendon Press.
- NEROT, S. (1974): "Les professions du travail Social", en S. Crapuchet (ed.): *Sciences de l'homme et professions sociales*, Toulouse, Privat.
- NEROT, S. (1980): "Les professions du Travail Social" , en J.CRAPUCHET (Edit.)
- OFICINA EUROPEA DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORES SOCIALES (2005): Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa.
- PERKIN, F. (1989): *The Rise of Professional Society*. London: Routledge.
- PERKIN, M. R., PEARCY, R. M. and FRASER, J. S. (1994): "A comparison of the Attitudes shown by General practioner, Hospitals Doctors and Medical students toward alternative medicine", *Journal of the Royal Society of Medicine*, 87, pp. 523-25.
- ROMANS, M. (2002): Funciones y competencias del Educador Social, en ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. : *De profesión: educador(a) social*. Barcelona. Paidós.
- ROUZEL, J. (1997): *Le travail d'éducateur spécialisé: éthique et pratique*. París, Dunod.
- SAEZ, J. (2003): "Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales", en J. García Molina (Coord.) *De nuevo, la Educación Social*. Madrid, Dykinson.
- SAEZ CARRERAS, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid. Dykinson.
- SAEZ CARRERAS, J. (2003): *Cambiando concepciones en la construcción de la construcción de la pedagogía social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales*, en GARCÍA MOLINA (coord.): *De nuevo la educación social*. Madrid. Dykinson.
- SAEZ, J. (2004): "Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas", *Revista de Pedagogía Social*.
- SAEZ, J. (2004): *Proyecto Docente de Pedagogía Social*. Universidad de Murcia.
- SAEZ, J y GARCÍA MOLINA, J. (2004): "Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica" *Revista de Pedagogía Social*,
- SÁEZ CARRERAS, J. Y GARCÍA MOLINA, J. (2006): *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

- SIEGRIST, H. (1990): "Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity", in M. Burrage and R. Torstendahl (eds.): *Professions in Theory and History: Rethinking the study of the professions*, London, Sage, pp. 177-202.
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya/Alauda.
- TEJADA FERNÁNDEZ, JOSÉ (1999): Acerca de las competencias Profesionales. Revista Herramientas.
- TORSTENDAHL, R. and BURRAGE, M. (eds.) (1990): *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*, London, Sage.
- TRILLA, J. (1997):.....en TRILLA, J. *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona. Ariel.
- TRILLA, J. (2002): *El "aire de familia" de la Pedagogía Social y los ámbitos de la educación social*, en ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J.: *De profesión: educador(a) social*. Barcelona. Paidós.
- ÚCAR MARTÍNEZ, X: Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. OEI-Revista Iberoamericana de Educación.