

# Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica

*José Antonio Caride Gómez*

Universidad de Santiago de Compostela

## Resumen

Las profesiones sociales surgen y se consolidan históricamente tratando de satisfacer necesidades o demandas de una ciudadanía cada vez más consciente de sus derechos, realizando tareas o prestando servicios legitimados por su formación y experiencia, en un escenario cada vez más interdependiente de los procesos de cambio social, la división del trabajo y su progresiva especialización.

En este contexto, el progresivo reconocimiento de los educadores sociales y de los pedagogos sociales como profesionales de la educación, ha obligado a intensificar los esfuerzos conducentes a la definición de sus señas de identidad, con un doble propósito: incentivar el papel educador de la sociedad e incrementar las posibilidades socializadoras de la educación, diversificando su quehacer profesional en una amplia red de ámbitos y programas socio-educativos. En todo caso, siendo tareas complejas, en las que confluyen diversidad de valores, competencias y saberes: conocimientos, capacidades, actitudes, comportamientos, habilidades, etc.

Unas y otras subrayan la importancia de una deontología profesional que dirima los compromisos y responsabilidades que adquieren los pedagogos y educadores sociales con la sociedad, a favor de la ciudadanía, de la ética pública y de la calidad en la acción socioeducativa. De todo ello trata este artículo.

**Palabras clave:** Educación Social, Pedagogía Social, deontología, profesión, identidad profesional, educadores sociales, ética cívica.

## Abstract

The social professions arise and they consolidate historically trying to satisfy needs or demands of a more and more conscious citizenship of its rights, realizing tasks or lending services legitimized by its formation and experience, in a setting increasingly more interdependent of the process of social change, the division of the work and its progressive specialization.

In the context, the progressive recognition of the social educators and the social pedagogues as professionals of the education, has obliged to intensify the conductive efforts to the definition of its

signs of identity, with a double intention: to stimulate the educating paper of the society and to increase the socializing possibilities of the education, diversifying its professional task in a extensive network and associate educational programs. In any case, being complex tasks, in which flow diversity of values, competences and knowledges: capacities, attitudes, behaviors, abilities, etc.

Some and other they underlyne the importance of professional deontology that resolve the commitments and responsibilities that acquire the pedagogues and social educators with the society, in favour of the citizenship, of the public ethics and the quality in social action. Of all it treats this article.

**Keywords:** Social Education, Social Pedagogy, deontology, profession, professional identity, social educators, civic ethics.

## Introducción

Sobreponiéndose a un pasado en el que apenas existen referencias sobre los nexos que se establecen entre el quehacer pedagógico y el desempeño profesional, en las últimas décadas son abundantes las alusiones a quienes, en diversos ámbitos de la práctica educativa, ven reconocidos sus derechos y deberes como profesionales de la educación, ya sea en el interior del sistema educativo (como maestros, profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, logopedas, etc.) o en otros espacios educativos y sociales (como formadores, pedagogos, educadores, monitores, animadores, etc.).

Al margen de otras consideraciones de naturaleza teórica, epistemológica, socio-laboral, académica, etc., posi-

blemente sea esta “demora” histórica lo que permite justificar muchas de las dificultades que todavía existen a la hora de lograr acuerdos concluyentes sobre el campo semántico de las profesiones y su proyección en la educación, recurriendo para ello al lenguaje del que habitualmente hace uso la Sociología de las Profesiones, aunque no siempre de forma unívoca.

De algún modo, en la medida en que el mundo de la educación se ha reducido a la geografía de la escuela, las preocupaciones por la profesionalización se han centrado casi exclusivamente en la figura de los profesores y en el desarrollo de sus competencias profesionales, poniendo énfasis en cuestiones relacionadas con su formación inicial y permanente, en su transición de la formación al trabajo, en el diseño y articulación de la carrera docente y, por extensión, en las repercusiones que el desempeño profesional ejerce en los procesos de reforma e innovación pedagógica, en la mejora de la enseñanza, el clima y la cultura institucional de los centros educativos o las dinámicas de cambio y transformación social. En todo caso, sin obviar los ecos que el oficio de maestro o la profesión docente tiene en el discurso de las Ciencias Sociales y de la Educación, en cuyo interior es frecuente apelar al “malestar” de los profesores o a su caracterización como un “extraño sociológico” (véanse, entre otros: Hoyle y Megarry, 1980; Esteve, 1987; Lerena, 1987; Fernández Pérez, 1988; Holly y McLoughlin, 1989; Villar Angulo, 1990; Fernández Enguita, 1993; Esteve, Franco y Vera, 1995; de Miguel y otros, 1996; Biddle, Good y Goodson, 2000).

Sea como sea, todo parece indicar que la profesionalización —entendida

ésta como la acción y el efecto de profesionalizar una determinada ocupación humana—constituye, hoy más que nunca, un referente clave en la construcción de la identidad social de la educación y de los diferentes agentes —no sólo los profesores— que participan en su desarrollo de un modo intencional y sistemático. Una profesionalización que, al igual que sucede en otras prácticas sociales, se admite desde el momento en que el quehacer educativo supone la prestación de un “servicio público”, mediante el que se da respuesta a distintas necesidades y demandas de los ciudadanos, satisfaciendo para ello una serie de requisitos, como son: configurarse a partir de un proceso formativo específico, demostrar o acreditar el dominio de ciertas competencias o habilidades, asumir responsabilidades ocupacionales o laborales diferenciadas, percibir una remuneración, actuar de acuerdo con un código ético y deontológico, etc. Todos ellos, en mayor o menor medida, siendo aspectos que se consideran sustantivos para que pueda concebirse la profesión como *“una característica de la cualificación de la persona, adquirida por formación o experiencia, cuyo reconocimiento social otorga derechos a ejercer ciertas ocupaciones retribuidas”* (Garrido Medina, 1998: 605).

## 1. Las profesiones como construcción social

De los profesionales se afirma que son personas que poseen una preparación, competencia y/o especialización en un determinado campo del “saber” y “hacer” públicos; a las que se valora y estima socialmente por la labor que realizan en beneficio de otras personas, recibiendo

por ello algún tipo de compensación. De ahí que la profesionalización se nos presente a menudo como una meta valiosa y deseable, reflejo de un

conjunto de procesos históricamente analizables, por medio de los que un grupo de profesionales demuestra su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales concurrentes con la ayuda del Estado: es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas aceptados socialmente (Tenorth, 1988: 82).

Más que esto, como indican Sarra-mona, Noguera y Vera (1998: 100), cabe pensar que el mismo concepto de profesión es una construcción social, “que exige ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos”, a resultas de la imagen que unas personas tienen sobre su trabajo, de las percepciones que existen en la sociedad acerca de lo que hacen y de los servicios que prestan a los demás con sus contribuciones, siempre con relación a un determinado contexto social, económico, cultural e ideológico. Por lo tanto, añaden, “parece razonable pensar que la profesión no consiste tanto en una lista precisa de rasgos que cumple un trabajo de forma fija e inmutable, sino un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos”. Esta argumentación vendría refrendada por el hecho de que, como apunta Sykes (1992: 86),

la significación del profesionalismo varía según las naciones, lo que sugiere que la historia y la cultura, las tradiciones y las instituciones han tenido una presencia poderosa en la emergencia de sus formas particulares; no se trata aquí de una dinámica inevitable basada, por ejemplo, en el crecimiento del conocimiento científico y la tecnología.

Paradójicamente, el hecho de observar las profesiones y la profesionalización como el resultado de un proceso histórico, lejos de favorecer el análisis de su inserción en la Historia de las sociedades, ha suscitado serias discrepancias acerca del momento en que surgen y se consolidan, siendo complicado precisar cuáles constituyen las primeras manifestaciones de prácticas sociales homologables, salvando las distancias, a lo que hoy entendemos por profesión.

Aceptando las tesis de Durkheim (1985: 219), el origen de las profesiones puede rastrearse en las primeras comunidades que regulan y organizan la puesta en escena de ciertas funciones públicas –de naturaleza administrativa, judicial, política, religiosa, económica, táctica, etc.–, aunque deba esperarse a la Roma clásica para que, con una división del trabajo mucho más marcada que en pueblos precedentes y con una organización social más asentada, se constate la existencia de

importantes corporaciones de funcionarios (senadores, caballeros, colegio de pontífices, etc.), de los cuerpos de oficios, al mismo tiempo que se desenvuelve la noción de estado laico.

Aunque, como puntualiza el propio Durkheim en el “Prefacio” a la segunda edición de su *División del trabajo social*, en el que introduce “algunas observaciones sobre las agrupaciones profesionales”, es preciso tener en cuenta que “durante mucho tiempo las profesiones no constituyeron más que una forma accesoria y secundaria de la actividad social de los romanos”, al ser Roma, esencialmente, una sociedad agrícola y guerrera.

Para Elliott (1975: 26), distanciándose de Durkheim, la existencia de

profesionales es más tardía, obligando –como mínimo– a situarse en las sociedades preindustriales, donde se atribuía el ‘estatus’ social más elevado a quienes no tenían que dedicarse a ocupaciones de las que se derivase la obtención de ingresos económicos o un valor directo en el mercado. En su opinión, al estar la posición social basada en títulos respaldados por la fortuna heredada, los profesionales aportaban al sistema socio-económico una contribución marginal, poco relevante si se compara con las aportaciones que realizaban los grupos más privilegiados –“rentistas”– de la sociedad. En este contexto, el profesional gozaba de un reconocimiento social equiparable al de los caballeros, ya que vivía sin realizar trabajos manuales y sin una relación directa con el mundo de los negocios: el “profesional” de este período, según Elliott, es un individuo que no trabaja para ser pagado, sino que es pagado para que pueda trabajar.

Antes o después, la burguesía europea y el desarrollo de las ciudades medievales tendrán un papel decisivo, ya sea en el surgimiento o en la definitiva consolidación de las profesiones. De un lado, todavía en una fase constituyente, generando la necesidad de que determinados colectivos se agrupasen en función de intereses, sentimientos, ocupaciones, etc. que el resto de la población no compartía, de modo tal que “en casi todos los municipios, el sistema político y la elección de los magistrados se fundan en la división de los ciudadanos por grupos profesionales” (Durkheim, 1985: 25; citando a Rietschel). De otro, propiciando a través del desarrollo de la ciencia y la tecnología, de las primeras industrias y del comercio a gran escala, que la población tomase

conciencia de los efectos que provoca la división del trabajo. Lejos de juzgar esta división como algo negativo, Durkheim (1985: 47) interpreta que la población verá en ella “la ley superior de las sociedades humanas y la condición del progreso”, siendo natural que dicha división se expanda a las funciones económicas, políticas, administrativas, judiciales, artísticas, científicas, etc. constatándose que, no sólo en el interior de las fábricas se separan y especializan las ocupaciones hasta el infinito, “sino que cada industria es ella misma una especialidad que supone otras especialidades”.

A partir de la Revolución Industrial, la profesionalización ya se contempla como un fenómeno estrechamente vinculado a los procesos de cambio social y a la especialización del trabajo, adquiriendo un protagonismo que va mucho más allá del simple engarce que efectúan unas personas con un conjunto de tareas o actividades particulares. Consecuentemente, la profesionalización no responde tan sólo, como pretendían los utilitaristas, a una tendencia que procura la máxima satisfacción posible de las necesidades individuales o el aumento de la productividad, por muy importantes que éstas sean. Ahora, tanto las causas como las funciones que cumple la división del trabajo en la sociedad, incentivan el desarrollo de las profesiones y, con él, nuevos modos de interpretar sus cometidos en el complejo escenario de dinámicas sociales que están profundamente afectadas por el aumento de la población y su progresiva urbanización; la diversificación de los sistemas que regulan las relaciones sociales; la tecnificación del mundo del trabajo y la exigencia de incorporar personal altamente especializado; la interiorización de

nuevos códigos de comportamiento y de nuevas pautas de naturaleza moral; las transformaciones que se producen en la familia y en la vida comunitaria, etc. El concepto de “solidaridad orgánica”, que se añade al de “solidaridad mecánica”, para dar cuenta de la diferenciación social y de los mecanismos de estabilización a los que recurren las sociedades avanzadas, explicaría—según Durkheim—las razones profundas de lo que ocurre.

Sea como sea, desde los comienzos del siglo XX, el profesionalismo conforma un acontecimiento estructural de primera magnitud, llegando a percibirse su expansión como un claro exponente de los logros de una sociedad racionalizada y moderna, urbana e industrial. La sutil justificación de la división social del trabajo y sus efectos colaterales en la estratificación social—cuestionada por el pensamiento marxista—, determinará que las profesiones acaben siendo un factor decisivo en la evolución social, sobre todo en la civilización occidental (Prest, 1984). Desde entonces, aunque posiblemente ya antes, cabe pensar que ninguna profesión existe azarosamente: su presencia en la sociedad viene exigida por necesidades percibidas o sentidas por la población, por especializaciones requeridas por los avances que se producen en la ciencia y la tecnología, por demandas vinculadas a la reestructuración del sistema productivo, por la especialización en el trabajo y el papel que ésta desempeña en la articulación de las clases sociales... En definitiva, por un conjunto de circunstancias que explican cómo se ha ido delimitando históricamente el objeto específico de una profesión y su reconocimiento por parte de la sociedad (Estruch y Güell, 1976).

Para que dicho reconocimiento sea posible, dando lugar a una nueva profesión donde antes sólo había una tarea u ocupación, deberán superarse varias fases. Según Wilensky (citado por Elliott, 1975: 119-121), son etapas en las que de forma gradual se constatan hechos como los siguientes:

- El establecimiento de diversos procedimientos de instrucción y selección.
- La constitución de una o varias asociaciones profesionales para establecer modelos y normas de ocupación, y para encauzar las relaciones con otros grupos competitivos.
- La consecución del reconocimiento público en forma de apoyo legal para controlar el acceso a la profesión y a su ejercicio.
- La elaboración de un código ético.

Globalmente, son secuencias en las que se muestra cómo se produce la transición de la “ocupación” a la “profesionalización”, adoptando la estructura lógica de un proceso que se desarrolla a partir de la existencia de un grupo de personas que se comprometen con la realización de un trabajo, preocupándose por prepararse para desempeñarlo satisfactoriamente en beneficio de la comunidad y al que se dedican con la intención explícita de solventar un conjunto de problemas particulares. La congruencia entre lo que los profesionales hacen y lo que la sociedad espera de ellos, contribuye decisivamente a su legitimidad social e, incluso, a la defensa que de ella puedan hacer ante las injerencias de otros colectivos con pretensiones similares (pseudo-profesionales, aficionados, voluntarios, etc.). Por lo demás, no satisfacer estas etapas, aún dándose otras circunstancias “a favor” de la profesionalización, podría suponer

que un determinado colectivo no llegue a constituirse como un verdadero “cuerpo profesional”, creando una semi-profesión (Etzioni, 1966) o careciendo de suficiente entidad social. En ocasiones, y por diversas razones –pérdida de autonomía, conflictos con instancias externas, absorción de las funciones por otros profesionales, obsolescencia de las tareas desempeñadas o del conocimiento al que se recurre, etc.–, podrá cuestionarse su reconocimiento social, acarreando un proceso de verdadera “desprofesionalización”.

En opinión de Carr-Saunders –citado por Llovet y Usieto (1990: 20)–, a quien se considera como uno de los primeros científicos que abordó sistemáticamente los problemas de la profesionalización en los inicios del siglo XX,

una escueta reflexión muestra que lo que ahora denominamos profesión emerge cuando un cierto número de personas practican una técnica determinada, cimentada en una preparación especializada;

de lo que deduce que una profesión quizá pueda ser definida como

una ocupación basada en un adiestramiento y educación intelectual especializada, cuyo propósito es suministrar servicios o consejos prácticos y experimentados a otros, a cambio de un honorario o salario.

Esto explica que inicialmente el término “profesión” connotara dos elementos básicos (García Carrasco, 1983: 32): “un conjunto de individuos que mantienen relaciones características y una organización peculiar de sus ocupaciones”.

No obstante, la distinción entre ocupación y profesión no siempre es nítida, por lo que se ha procurado establecer algún tipo de diferenciación entre ellas. Para Garrido Medina (1998: 605-606)

económicamente, la ocupación es la actividad productiva a la que se dedica el tiempo de trabajo remunerado. Si ésta se ejerce con una cualificación y habilitación idónea, coincide con la profesión de la persona que la realiza. La diferencia entre una y otra es relevante para el análisis socioeconómico, ya que la estructura social y la del sistema productivo dependen de las ocupaciones y éstas no son iguales a las profesiones de los ocupados. Pero como la profesionalidad es un valor, y dado que el enorme incremento del nivel formativo ha favorecido el crecimiento del subempleo, es frecuente que los encuestados respondan a la pregunta: ¿cuál es su ocupación? con su profesión, cuando ambas no coinciden y ésta tiene mayor prestigio.

Expresado de otro modo: la ocupación se asocia al conjunto de tareas que constituyen y delimitan la actividad productiva humana en un puesto de trabajo determinado, mientras que la profesión se refiere a la cualificación y habilitación requerida para que puedan desempeñarse ciertas ocupaciones, independientemente de que éstas se concreten o no en un puesto laboral; esto puede suponer que una persona esté habilitada como profesional careciendo de ocupación o que la ocupación que realiza no coincida con dicha habilitación. Por otra parte, es frecuente que la profesión se defina en función de la ocupación, refiriéndose a aquella como “actividades ocupacionales” (Hortal, 1997: 207) que desenvuelven un conjunto de personas que reúnen una serie de requisitos: prestar un servicio específico a la sociedad; dedicarse a ellas de forma estable, haciendo de esta dedicación un medio de vida; constituir un colectivo que ejerce control sobre sus ámbitos y sistemas de actuación; acceder al desempeño tras un proceso de capacitación teórica y práctica; estar acreditados para ejercer dicha profesión; cumplir fines individuales y sociales; etc.

También puede suceder—como analizan Sarramona, Noguera y Vera (1998: 102)—, a partir del concepto de profesión que maneja Freidson (1978: 15), que ésta se convierta en la genuina “ocupación” de un determinado espacio laboral, en el que un colectivo se instala haciendo demostración de su posición de predominio, decidiendo cuál es la esencia de su propio trabajo, instituyendo arbitrariamente sus competencias y convenciendo “a los ciudadanos de que no hay otro modo mejor de garantizar un buen servicio en su campo de actividad que siendo ellos mismos quienes regulen las condiciones del mismo”. La “ocupación”, en este caso, conlleva hacer uso de la profesionalidad para ejercer una presión corporativa sobre la ciudadanía, monopolizando el desarrollo de una determinada tarea, justificando diferencias y privilegios, legitimando intereses particulares y mecanismos de control desmedidos etc. De esta forma, la lógica de la profesión queda desvirtuada por el profesionalismo, en los términos en que éste y sus múltiples riesgos son estudiados por autores como Johnson (1972), Bledstein (1976), Larson (1977) o Martín-Moreno y de Miguel (1982).

La complejidad que se refleja en estas prácticas pone de manifiesto que, aún siendo apropiado relacionar el término “profesión” con un colectivo que posee un determinado nivel de formación, al que se reconoce su competencia y especialización en un campo definido, que se dedica a él procurando responder con eficacia y eficiencia a la confianza pública, que se siente legitimado por la comunidad a la que sirve..., no puede pasarse por alto que también denota una categoría social con la que se otorga un ‘status’ a ciertos grupos, posibilitando

que hagan uso de él en provecho propio, manteniendo o incrementando sus privilegios. Como ha señalado Popkewitz (1990), con independencia del importante servicio social que debemos reconocer a las profesiones, es forzoso admitir que muchas de las características que habitualmente les atribuimos son mitos legitimadores del poder y de la autoridad existente en una sociedad profundamente desigual. En esta misma línea, Fernández Enguita (1990: 149) alude a los grupos profesionales para referirse a colectivos autorregulados de “*personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios protegidos de la competencia por la ley*”. En su opinión, hay que diferenciar a los profesionales de los obreros, entre los cuales surgen las “semiprofesiones”, constituidas por asalariados sometidos a la autoridad de empresarios, pero que poseen ciertas dosis de autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo, así como unos salarios relativamente elevados, lo que le sitúa en un ‘estatus’ social intermedio. La enseñanza, para Fernández Enguita, sería un ejemplo de semiprofesión.

Como ya hemos anticipado, en la configuración de una determinada profesión resulta imprescindible que quienes la practican puedan hacer uso de un conocimiento específico mediante el que, además de formarse o capacitarse, sea posible desarrollar algún tipo de aplicación. Pero, además, son precisos otros criterios o atributos, respecto de los que se ha alcanzado un relativo consenso (véanse, entre otros: Moore, 1970; Elliott, 1975; Feroso, 1978; García Carrasco, 1983; Carr y Kemmis, 1988; Touriñán,

1995; Riera, 1998). Y que, pueden resumirse en lo que sigue:

- *Disponibilidad de un ‘corpus’ teórico sistemático* (científico, tecnológico, metodológico, etc.), que se traduce en un conjunto de conocimientos más o menos organizado conforme a un esquema internamente consistente, en el que se apoyan las tareas y destrezas de quienes ejercen la profesión. Son, básicamente, conocimientos especializados que se requieren para “ser competentes” en una actividad determinada, con un campo de acción en el que el profesional resuelve problemas que la aplicación de otros conocimientos especializados no resolvería con el mismo grado de idoneidad o competencia. La existencia de un cuerpo de conocimientos específico proviene de la investigación científica y tecnológica, así como de la oportuna elaboración teórica por parte de quienes constituyen el ámbito propio –o compartido– de cada profesión.
- *Una formación técnica reglada*, desarrollada a través de una preparación previa e institucionalizada, que capacita a quienes la realizan para explicar, optar, decidir y justificar las actuaciones asociadas a su función. Con frecuencia, dentro y/o fuera del proceso formativo, se requiere la demostración de las competencias adquiridas mediante la superación de pruebas de aptitud, sean éstas de naturaleza teórica, práctica o mixtas.
- *El reconocimiento social* de las actividades que llevan a cabo los profesionales o, en su defecto, de la utilidad colectiva del servicio afectado por el desempeño profesional; de esta forma, se espera que su quehacer responda al interés



que muestra la sociedad por las tareas que realizan de modo regular y continuado. Dicho reconocimiento social requiere, generalmente, que orienten sus preocupaciones hacia la prestación de un servicio público, con la intención de satisfacer una o varias necesidades sociales de la población; en último término, son las demandas que ésta realiza las que otorgan validez social a una profesión, ya que de ellas depende que constituya o pueda constituir la base económica del individuo que la desempeña, proporcionándole prestigio, éxito o autoridad en su campo.

- La existencia de un colectivo, más o menos organizado en torno a una *“cultura profesional” diferenciada*, cuya articulación social permite trascender la esfera de lo particular y privado; su identidad colectiva genera distintas percepciones y representaciones sociales acerca de sus cometidos profesionales y laborales, los mecanismos de afiliación y acceso, el ‘status’ social asignado, etc. La cultura profesional se nutre de una serie de valores, normas y símbolos de los que se derivan creencias compartidas sobre lo que la profesión es o debe ser, patrones que guían la relación con los clientes y empleadores, hábitos de colaboración interna, estereotipos profesionales, nociones de carrera deseable, mecanismos de promoción, etc. Este colectivo puede –y, en ocasiones, debe– concretar sus dinámicas a través de corporaciones, asociaciones o/y colegios profesionales.
- *El respeto a un código de deontología y ética profesional*, en el que se expresan principios elementales que pautan el ejercicio profesional y su compromi-

so con la acción. De su elaboración y cumplimiento se infieren normas y derechos de los profesionales consigo mismos (auto-regulación de la conducta de quienes integran la profesión), con las personas (usuarios, clientes, pacientes, sujetos, etc.) que constituyen la referencia más directa de su trabajo, con las instituciones o entidades en las que prestan sus servicios, con otros profesionales o con la sociedad en su conjunto. Como recuerda Vilar (2000: 279-280),

el código deontológico tiene como función orientar la excelencia de la profesión, es decir, crear una cierta cultura moral para garantizar que se cumple la función social asignada. Para ello, tiene un componente de aspiración, esto es, declara los ideales en los que los profesionales deben orientarse, y tiene también un componente normativo en el sentido de que determina las normas de comportamiento profesional.

Con un planteamiento diferente, Corrigan y Haberman (1990) consideran que los elementos fundamentales de una profesión son esencialmente cuatro:

- La posesión de un conocimiento base: toda profesión posee un cuerpo de conocimientos y destrezas, fundamentado en la teoría y la investigación, además de en los valores y la ética profesional.
- Los controles de calidad, que se refieren a los procesos e instrumentos de evaluación a los que se recurre al objeto de asegurar que los candidatos poseen los conocimientos y destrezas requeridas.
- Los recursos, entre los que se incluyen los salarios, equipamientos, métodos y técnicas.
- Las condiciones de la práctica, a las que se considera como elementos que

deben existir en la situación de trabajo, para que un profesional sea eficaz.

Finalmente, trazando un perfil más conceptual y con trazos más precisos, Hoyle (1980) ha identificado hasta diez cualidades que deben reunir las profesiones para ser consideradas como tales:

- Ser una ocupación que desempeña una función social.
- El ejercicio de esta función requiere un considerable grado de destreza.
- Esta destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias sino que en cada ocasión se han de abordar nuevos problemas en nuevas situaciones.
- Se necesita un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere a través de la experiencia.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado período de enseñanza superior.
- El período de formación y entrenamiento implica la socialización de los candidatos en los valores y la cultura de la profesión.
- Estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente, y a veces se hacen públicos en un código ético.
- Es esencial que el profesional tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento.
- Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.
- La duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una elevada remuneración.

En líneas generales, todas las características que hemos presentado se

encuentran reflejadas en conceptos de profesión como los elaborados—en nuestro contexto— por autores como Feroso (1978: 157), quien la define como

el conjunto de funciones públicas, socialmente valoradas, ejercidas por personas que han recibido una formación específica, se dedican preferentemente o exclusivamente a ellas, son dueñas de técnicas adecuadas, están organizadas asociativamente, disfrutan de autonomía laboral y se comprometen a cumplir la normativa vigente sobre su trabajo, por el que reciben una retribución económica

por Millán i Guasch (1995: 102), que concibe una profesión como

un conjunto de conocimientos teóricos, aptitudes y habilidades prácticas que capacitan para ejercer una gama más o menos amplia de actividades o bien ocupar un conjunto de lugares de trabajo afines, previa obtención de la titulación y el reconocimiento formal y social de la referida capacidad.

o, por último, por Sarramona, Noguera y Vera (1998: 100), quienes entienden por profesión “aquel conjunto de actividades específicas que, fundamentadas en conocimientos científicos y técnicos, se aplica a la resolución de problemas sociales”. Bien es cierto, que teniendo en cuenta que la naturaleza de estos “problemas sociales” es muy amplia.

## 2. Los educadores-pedagogos sociales como profesionales de la educación

Aunque el grado de cumplimiento de lo que en los conceptos se señala varía de unas profesiones a otras, en ellos se refleja cómo en el perfil de una persona “profesionalizada” convergen una serie de atributos y competencias cuya delimitación viene dada por el “saber” (referido al bagaje de conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales,

etc. que es necesario poseer); el “*saber hacer*” (relacionado con el desarrollo de las habilidades técnicas que posibilitan una aplicación adecuada de los conocimientos); el “*saber ser*” (relativo a las actitudes y a los estilos de comportamiento que se proyectan en la convivencia); y el “*saber estar*” (vinculado, fundamentalmente, a las habilidades sociales y a las capacidades de interacción, colaboración, etc. con otras personas e instituciones). Estas competencias, según Romans (2000: 172-173), deben orientarse hacia tres niveles preferentes: las personas a las que dirige su acción; las organizaciones tanto públicas como privadas; y el equipo de trabajo que debe constituirse y en el que los profesionales han de estar integrados (véase figura nº 1).

En líneas generales, son conceptos y criterios cuyos planteamientos satisfacen quienes se dedican a la Pedagogía-Educación Social y que, por lo tanto, posibilitan que puedan ser considerados como “profesionales” en este campo; lo que no obsta para que la definición de su estatuto profesional sea objeto de frecuentes controversias, dada la confusión todavía existente acerca de la multiplicidad de denominaciones, funciones, perfiles, competencias, responsabilidades, etc. atribuidas a quienes trabajan o desean hacerlo en los diferentes ámbitos que estructuran la acción e intervención socio-educativa. Y que, como es obvio, trascienden la mera distinción entre “pedagogos sociales” y “educadores sociales” para situar el debate en el amplio escenario de las “profesiones sociales”.

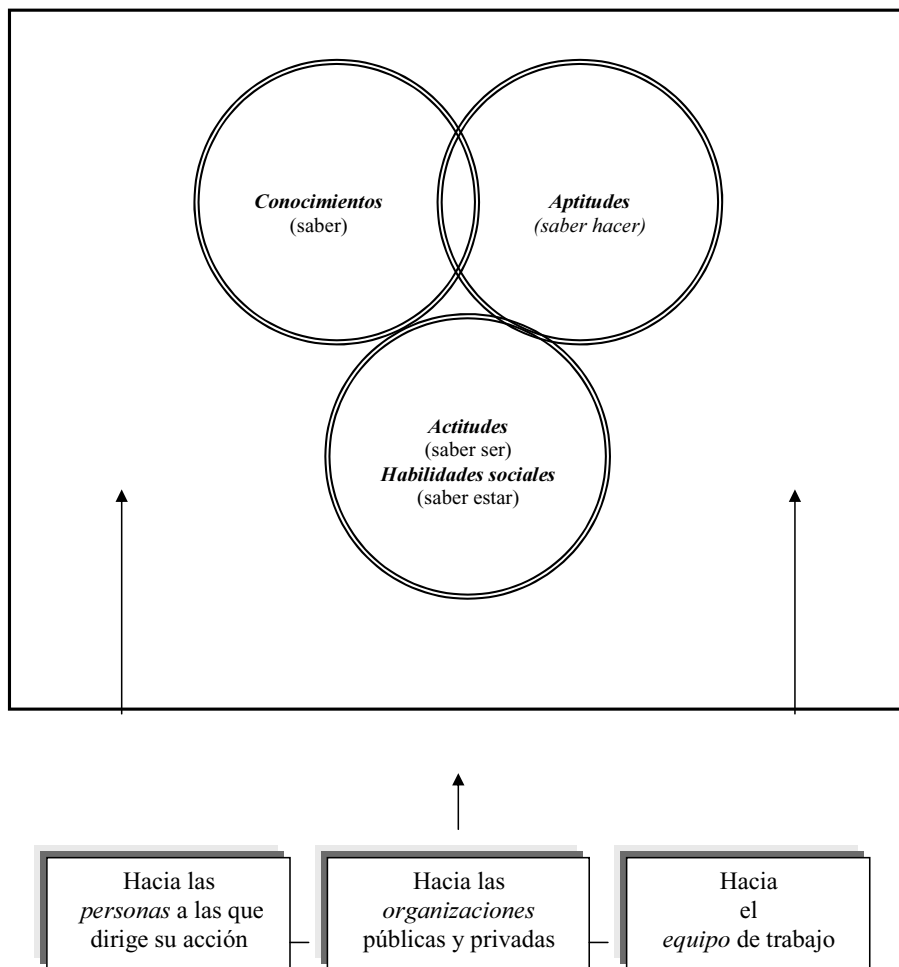
En este sentido, no puede soslayarse la preocupación que han mostrado diversos autores (véase, entre otros: García

Carrasco, 1983; Touriñán, 1990 y 1995; Sáez, 1996) a la hora de dirimir

si podemos aplicar el concepto de profesionalidad a la actuación educativa con los mismos parámetros que lo hacemos para otras actividades cuando resulta que la educación nos implica de manera tan directa a todos y existe desde que existe la humanidad misma. (Sarramona, Noguera y Vera, 1998: 105).

Con frecuencia es una cuestión que se resuelve identificando a los profesionales de la educación con los profesores o, como señala Touriñán (1990), con quienes son competentes y están habilitados en funciones pedagógicas, concibiendo éstas como actividades específicas basadas en el dominio de un conocimiento autónomo de la educación que permite generar decisiones pedagógicas, y cuyo concurso se considera necesario para satisfacer la demanda social de calidad en la educación. Las funciones pedagógicas a las que suele aludirse, dentro y fuera del sistema escolar, son esencialmente tres: docencia, apoyo al sistema educativo e investigación.

**Figura nº 1. Competencias relacionales de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social**



Son funciones que aparentemente contemplan diversos ámbitos de actuación—lo escolar y lo extraescolar, el formal y el no formal, etc.—, tratando de integrar a todos los profesionales de la educación—refiriéndose al sistema educativo como una realidad mucho más amplia que el sistema escolar, o aludiendo expresamente al hecho de que la profesionalidad docente no agota toda la profesionalidad

educativa—, por lo que es frecuente que deriven en afirmaciones en las que se subraya que

de los profesionales de la educación, no sólo podemos decir que ejercen su actividad en el sistema, teniendo como objetivo el propio sistema y la educación, sino también que se forman en el sistema; a través del sistema se hacen profesionales de la educación y el sistema mismo, en una buena parte, está en manos de profesionales (Tourriñán, Rodríguez y Lorenzo, 1999: 67);

o, como es el caso de Wanjiru (1995: 232), en las que se limita la función pedagógica profesional a quienes imparten enseñanzas, señalando al respecto que dentro de la profesión docente se pueden incluir “tanto al maestro de primeras letras, como a los catedráticos y pedagogos de todo género”.

Frente a cualquier visión restrictiva, reivindicamos la identidad del educador social y del pedagogo social como profesionales de la educación, cuya formación y función pedagógica trasciende el sistema escolar e, incluso en sus alusiones más genéricas y ambiguas, el “sistema educativo”, si éste no se equipara explícitamente a cualquier clase de institución educativa, realidad o ámbito de la vida cotidiana en los que sea posible generar y mantener vivo un proceso educativo. Con ello, no pretendemos asimilar la Pedagogía-Educación Social a cualquier práctica educativa que tenga como escenario la sociedad ni conducir la profesión pedagógico-educativo-social hacia un profesionalismo sin fronteras. Más bien, al ser éstas todavía imprecisas o borrosas, se trataría de evitar su cierre de un modo artificioso o simplista, justo cuando la complejidad de “lo social” invita a la máxima apertura posible en los modos de conocer, reflexionar y actuar.

A propósito de esta cuestión, resulta oportuna la reflexión que introduce el profesor Úcar (1999: 302) acerca de la consolidación e institucionalización de la profesión de educador social –diríamos lo mismo del pedagogo social– en nuestra sociedad, cuando, entre otras cosas, parece producirse una “supuesta homogeneización corporativa de los perfiles

profesionales que actúan en la realidad social”, en convergencia con la también supuesta “delimitación y establecimiento definitivo de los ámbitos profesionales de intervención”. Frente a este hecho, señala Ucar que

la propia historia de la educación social muestra que se está, en estos momentos, en lo que podríamos catalogar como la adolescencia de la profesión. Muestra asimismo que, al proceso de autoafirmación –defensa y lucha de y por la profesión– y al, también, proceso de reconocimiento social de la misma por parte de la sociedad –academización y regulación de la formación a través de la incorporación de dichos estudios a la Universidad–, ha de seguir un largo camino en el que habrá que definir y redefinir continuamente la justificación; el objeto; los diferentes perfiles profesionales; los sujetos de la acción; los ámbitos de intervención; y, por último, las propias funciones de la profesión de educador social.

Por diversas razones, el tema de los “perfiles profesionales” en la acción-intervención social en general, y en la Pedagogía-Educación Social en particular, debe ocupar un lugar destacado en las preocupaciones de quienes procuran diferenciar, no sin dificultades, las tareas, deberes, riesgos, obligaciones, responsabilidades, etc. “que conlleva un puesto de trabajo, así como los requisitos exigidos a la persona ‘profesional’ que pretenda desarrollar ese trabajo” (Rial, 1998: 299). Un tema, por tanto, que afecta directamente a la “identidad profesional” de los pedagogos-educadores sociales y a los modos de construirla; al menos si, como señala Barbier (1993: 289), se concibe el perfil profesional como “el subconjunto de capacidades o de disposiciones específicamente producidas al término de las experiencias y trayectorias profesionales anteriores

y específicamente movilizadas en situación profesional”.

Los perfiles profesionales no sólo ayudan, como apunta Barbier (1993: 21), a distinguir entre el “hombre en el trabajo”, el “hombre en la profesión” y el “ser profesional”. Son, además, un elemento sustantivo en la búsqueda de la mayor congruencia posible entre el mero “estar” en una profesión y el “ser” profesional; un problema que ya inquietara a Donald Schön (1992) en su búsqueda de una profesionalidad reflexiva, considerando que ésta, más allá del uso que los profesionales hacen de una serie de capacidades y habilidades orientadas a demostrar su competencia, requiere que posean una personalidad moral y cívica que les permita mantener compromisos y responsabilidades colectivas con su entorno.

Complementariamente, cabe pensar que los perfiles profesionales constituyen un elemento sustantivo para avanzar en la distinción que debe establecerse entre los pedagogos-educadores sociales, otros pedagogos, otros educadores y otros profesionales sociales o socioeducativos (por ejemplo: los asistentes-trabajadores sociales, los psicólogos sociales, los maestros, los psicopedagogos, los sociólogos, los orientadores educacionales, los técnicos de animación sociocultural, los educadores familiares, etc.); además, y como un aspecto clave, podrá esperarse que ayuden a determinar los puntos de confluencia y divergencia entre los “educadores sociales” y los “pedagogos sociales”; una tarea a la que ya han contribuido de manera estimable, trabajos como los realizados por el profesor Jordi Riera (1998).

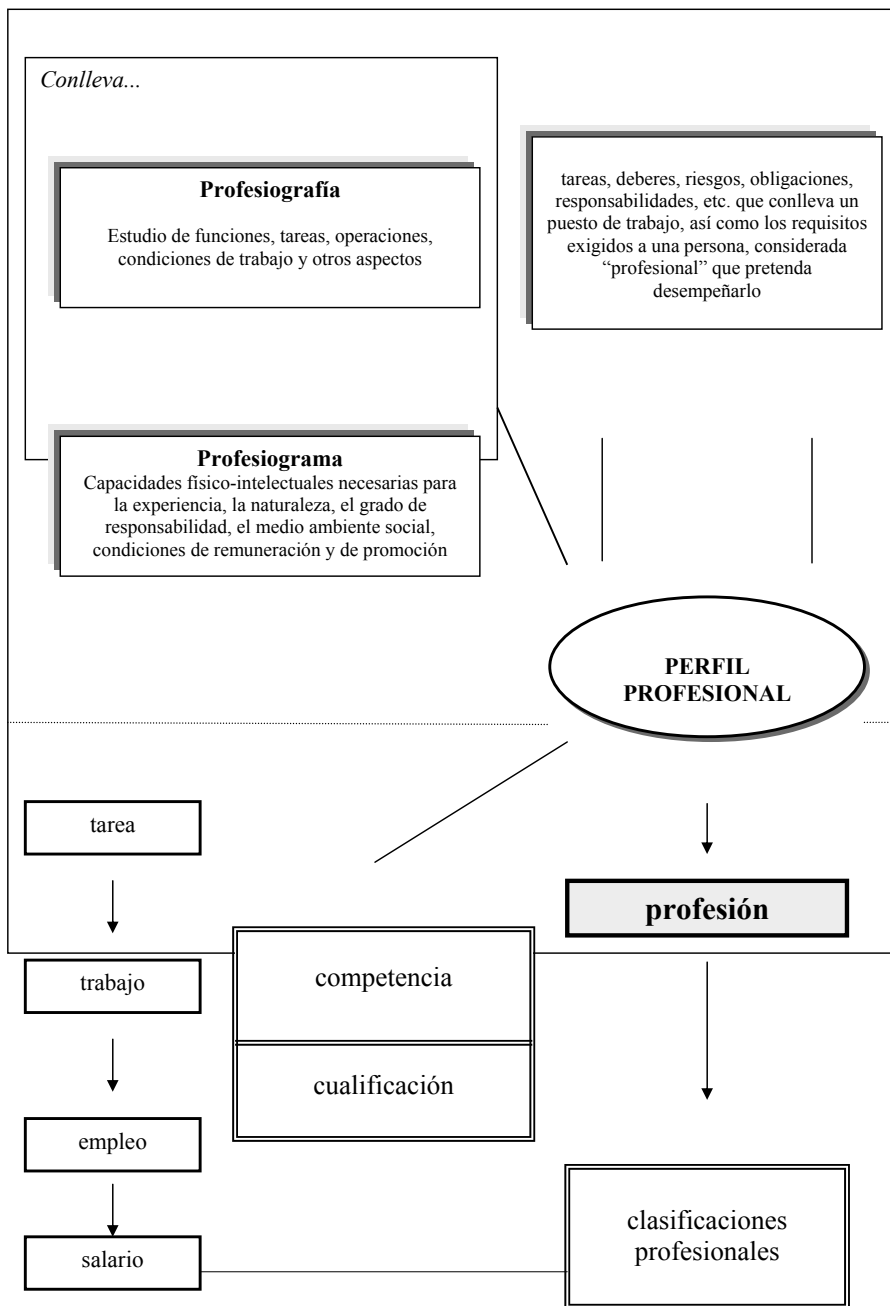
La elaboración del perfil profesional exige, según Rial (1998: 299-300), la realización de

análisis exhaustivos y sistemáticos que describan y descompongan, por una parte, las funciones, tareas, operaciones, condiciones del trabajo y otros aspectos que en conjunto conforman un puesto de trabajo (profesiografía). Y, por otra, que identifiquen las capacidades físico-intelectuales necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, el medio ambiente social, las condiciones de remuneración y de promoción (profesiograma).

Se trata, concluye, de dos campos que son conceptualmente distintos: el primero se refiere a las “aptitudes laborales”, mientras que el segundo alude a las “aptitudes y características humanas” (véase figura nº 2).

Con todo, no basta con que se efectúe una atribución mecánica o burocrática de cualidades profesionales y personales, o de funciones y competencias, a los profesionales de la Educación Social. Como ha señalado Juan Sáez (1996: 16), es imprescindible que cualquier pregunta que se formule sobre la identidad o el perfil profesional de quienes se preocupan y ocupan de la Educación Social –como, por ejemplo, las relativas a la formación que han recibido y la relación que ésta tiene con sus posteriores acciones profesionales, la interacción entre la teoría y la práctica, los roles y el ‘status’ que ocupan, la transición de la formación al empleo, etc.– tenga muy en cuenta que “el tratamiento paradigmático es el único que puede dar respuesta global y comprensiva, hoy por hoy, a estas cuestiones en orden a poder efectuar alguna consideración sobre el mundo profesional del educador social”. Esto

**Figura nº 2. Conceptos clave en la configuración de perfiles profesionales**



Fuente: Rial (1998: 300-301). Adaptación propia.

es así en la medida en que el tema de los modelos o enfoques educativos está muy relacionado con aspectos como los siguientes: la visión que se tenga de la profesionalización, la percepción que tienen los “prácticos” de sí mismos y de cómo desenvuelven su desempeño profesional, las estrategias metodológicas por las que optan y por las relaciones que mantienen con las personas, las interacciones que promueven con otros profesionales o con la sociedad civil, las interrelaciones que establecen con el poder político y las Administraciones Públicas, la importancia que otorgan a la formación y a las relaciones teoría-práctica, los dilemas éticos y morales, las consecuencias sociales de las decisiones y actuaciones que se promuevan, etc.

En este sentido, aun siendo extensa, creemos que resulta muy ilustrativa la valoración que realiza Funes (1989: 204) sobre el papel de los profesionales sociales en situaciones que están afectadas por la marginación y la exclusión social:

trabajar profesionalmente en el ámbito de la marginación no quiere decir renunciar a la ideología, ser aséptico y carecer de compromiso social, de interés por cambiar la sociedad en que se está. Pero sí es cierto que el profesional ha de saber medir y diferenciar su punto de intervención. No es lo mismo hacer intervención comunitaria que hacer movimiento ciudadano, que hacer política ciudadana. Una cosa es que el trabajador social sepa que su intervención en un barrio carece de sentido si no compromete al colectivo de agentes sociales que viven con él; otra cosa es que el trabajador se convierta en dirigente de su movimiento ciudadano, y otra muy distinta que sea el agente político o el dinamizador político de un barrio. Sabemos que el tipo de dificultades con que trabajamos están generadas por unas situaciones sociales

que no tienen explicación si no consideramos el conjunto de la situación social; sabemos que no podemos intervenir sin hacer intervenir a otros agentes, pero nos situamos en el terreno concreto profesionalizado de la intervención.

### **3. El problema de la identidad profesional de los educadores-pedagogos sociales**

Dentro de esta dinámica, entendemos el papel de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social, no sólo como meros ejecutores de los proyectos o programas afectados por esa acción-intervención, sino también como verdaderos “animadores” de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos y, muy particularmente, la integración y participación de quienes son catalogados como distintos, inadaptados o marginados; profesionales, por tanto, reflexivos y críticos consigo mismos y con las realidades en las que intervienen. Al respecto, Geibler y Hege (1997: 221) insisten en que el pedagogo social, “además de poseer las capacidades y el manejo óptimo de las demandas del mundo profesional cotidiano”, también ha de ser capaz “de reconocer las demandas de la praxis como lo que son y lo que realmente quieren ser”, insistiendo en que “la actuación profesional competente es más que una mera aplicación experimentada de métodos y procedimientos”.

De partida, hemos de asumir que toda acción socioeducativa posee un alto grado de intersubjetividad, exponente —entre muchas otras cosas— de la propia personalidad del pedagogo-



educador y de su autobiografía; por lo que “una praxis profesional entendida exclusivamente como dominio y aplicación de sistemas de reglas ahogaría la propia calidad de la relación entre pedagogo social y cliente (su estructura, su dinámica)”. Un problema que Geibler y Hege (1997: 222) tratan de resolver poniendo un énfasis especial en la competencia reflexiva de los educadores sociales, ya que

las formas y maneras actuales de encontrarse y situarse en la acción concreta... son explicables y comprensibles muchas veces retrocediendo a experiencias vitales previas”. La “competencia reflexiva”, prosiguen, “significa la capacidad del pedagogo social de integrar su propio desarrollo personal con sus rasgos más singulares y característicos en la actuación profesional.

Que la profesionalización socio-educativa no esté al margen de estas circunstancias muestra hasta qué punto la identidad profesional de quienes se dedican a la Pedagogía-Educación Social se ve afectada por problemas que no existen en otros ámbitos profesionales más asentados, con más tradición y mayor reconocimiento (Ayerbe, 1995 y 2000; Romans, 2000; García Mínguez, 2001). Problemas propios de profesiones “emergentes” o “jóvenes”, a los que se añaden otros que tienen el inequívoco sello de “lo social”, con toda la complejidad que ello implica: dificultades para coordinar un trabajo en el que intervienen distintos profesionales, escasez de medios y recursos, precariedad laboral, desgaste físico y psicológico, excesiva dependencia del poder político, división entre “directivos” y “trabajadores de la acción”, escasa penetración de la cultura evaluativa, resistencias a la innovación, etc. En opinión de Mercé Romans (2000:

179-180) son factores o problemas que inciden en

la indefinición del rol de educador en el ámbito de lo social, la difícil concreción de los objetivos educativos en el desempeño de su trabajo y, por lo tanto, la imprecisión de las tareas educativas, es decir, la puntualización de las que se consideran o no susceptibles de ser implementadas por dichos profesionales.

Por lo demás, son problemas que no pueden entenderse al margen de una serie de rasgos característicos del quehacer profesional de los pedagogos y educadores sociales, incidiendo significativamente en la construcción de una “cultura” y de un “entorno” socio-profesional en los que se singulariza una doble connotación profesiográfica: de un lado, son trabajadores sociales y, de otro, profesionales de la educación (Martínez Sánchez, 1995). Para Úcar (1999: 302-307), aludiendo expresamente a los educadores sociales –aunque mucho o casi todo lo que se indica es aplicable a los pedagogos sociales–, estos rasgos pueden resumirse en:

- La educación social *es una profesión joven*: a pesar de que existen antecedentes que remiten la acción socioeducativa a una trayectoria relativamente prolongada en el tiempo, es a partir de los años sesenta cuando comienzan a articularse y organizarse sus intervenciones dotándose de mayor continuidad y sistematicidad. Coincide este hecho, ya en los años ochenta y noventa, con la publicación de diversos trabajos científicos en los que se analiza la figura del educador social como un “profesional de la acción educativa en lo social”; a ellos se añaden otras contribuciones escritas sobre los perfiles profesionales que la integran, con una

trayectoria más consolidada: animador sociocultural, educador especializado, educador de adultos, etc.

- Es también *una profesión nueva*: se señala con ello la necesidad de distinguir entre lo que eran “intervenciones artesanas”, a cargo de “agentes sociales voluntarios que carecían de formación específica para la acción e intervención social”, y lo que ya cabe juzgar como actuaciones profesionales ligadas a una formación específica, institucionalizada, fundamentada científica y técnicamente; por ello, se confía en que sus procedimientos y metodologías de intervención se ajusten más y mejor a las realidades en las que actúan, dando respuestas más eficaces a sus problemáticas.
- Es una profesión *convencionalmente creada* para posibilitar su reglamentación institucional. Se refiere Úcar a “la forma cómo se hubo de definir, concretar o construir la profesión para posibilitar su reglamentación dentro del sistema educativo”; ello requería integrar en la profesión de educador social “diferentes perfiles profesionales que, a pesar de trabajar en un mismo ámbito—el social—recogen tradiciones sociointerventivas diferentes”. En realidad, precisa Úcar,
 

no existe un educador social que podamos definir como tal; que se constituya como educador medio o educador tipo. Vista la pluralidad de perfiles, tiene más sentido hablar en plural que en singular al referirnos a la profesión de educador social”. En su opinión, se trata de “una profesión de profesiones.
- Es una profesión que *se centra en el ámbito de lo social*. Lo que significa decir que se trata de un ámbito que es, por definición, “vivo, dinámico, multiforme, heterogéneo y complejo”.

Características todas ellas, indica Ucar, “aplicables a la profesión de educación social”.

- Es una profesión *viva, dinámica y multiforme*. Con esta afirmación, se reconoce expresamente la existencia de un antes y un después de la Educación Social en España, diferenciando entre los que pueden identificarse como “perfiles profesionales históricos” (educador de adultos, educador especializado y animador sociocultural), sobre los que existía un notable consenso a finales de los años ochenta, y los ámbitos de intervención que emergen durante la última década, aludiendo expresamente al estudio realizado por Cacho Labrador (1998) en Cataluña: Atención Primaria, Infancia y Adolescencia, Justicia, Drogodependencias, Educación y Formación de Adultos, Tercera Edad, Disminuidos y Salud Mental, Animación Sociocultural y Tiempo Libre. Esta evolución, dirá Úcar, “constituye una buena muestra de la dinamicidad esencial de la profesión”.
- Es una profesión *heterogénea y compleja*. Ambas cualidades conllevan reconocer la existencia de “variedad de destinatarios, de situaciones y de problemáticas con o sobre los que el o la profesional de la educación social actúan”. En este sentido, se señala cómo la educación social en nuestros días está constituida por una constelación de perfiles profesionales diferenciados y especializados en función—primero—de un cúmulo de espacios de acción e intervención social y—segundo—de una tipología de destinatarios que responden a situaciones vitales, problemáticas o no, extraordinariamente diversas.

- A pesar de su progresiva actualización a través de *diferentes perfiles profesionales*, la profesión de educador social surge de una única *formación inicial*.
- Por razones históricas y coyunturales,
  - en la realidad actual de la profesión conviven dos tipos de profesionales bien diferenciados: los educadores y educadoras sociales que no han cursado la carrera de educación social y los diplomados universitarios que han ido ingresando en el mercado de trabajo desde el año 95.

A esta diferencia se añade su pertenencia a generaciones distintas, con desiguales trayectorias vitales... “lo que no puede obviarse desde la formación, dado que puede ser fuente de problemas convivenciales en la práctica profesional concreta”.

Para Xavier Úcar (1999: 305-306), estos rasgos permiten extraer, como mínimo, tres conclusiones sobre lo que ha sido el pasado reciente de la profesión y, basándose en ellas, formular algunos planteamientos de futuro, que el autor transfiere al proceso formativo y, dentro de éste, a lo que suele considerarse como el principal escenario de aproximación y vivencia anticipada de la profesión: el ‘prácticum’. Literalmente, parte de estas conclusiones se presentan así:

1. “Todavía existe en la actualidad un desequilibrio entre el conocimiento experiencial de los educadores y educadoras sociales respecto a los procedimientos, técnicas y metodologías de la intervención y la teoría sobre la educación social elaborada al respecto. Con otros términos, el desequilibrio se produce entre el ‘conocimiento tácito’ del que disponen los profesionales y el ‘conocimiento codificado’, disponible para la formación”.
2. “La profesión de educador social es a la vez respuesta y reflejo de la sociedad en la que se desarrolla... La variedad de perfiles profesionales de la educación social no es otra cosa que la respuesta a o el reflejo de una sociedad donde conviven problemáticas y destinatarios de la acción social, también muy variados”.
3. “La profesión de educador social tiene fronteras y límites imprecisos. Es muy permeable a la aparición de nuevos perfiles profesionales; se amplía a la vez que se amplían los espacios para la acción social; y cambia en respuesta a los cambios sociales”. A lo que Úcar añade: “esto no quiere decir, sin embargo, que la educación social sea etérea o inestable, o que carezca de un núcleo teórico identificable; significa que no puede ser concebida como algo cerrado o acabado, sino como un ámbito de intervención vivo, dinámico, abierto a dar y proponer nuevas respuestas y nuevas soluciones a las problemáticas que vayan apareciendo en una sociedad cambiante como la del final del milenio”.

Debe advertirse que, en las expectativas y demandas que afectan al desempeño profesional de los pedagogos-educadores sociales, convergen situaciones que, con cierta frecuencia, nos sitúan ante un rol contradictorio, al tener que identificar, conjugar y superar objetivos marcadamente contrapuestos (Martínez, 1995: 29): en primer lugar, el objetivo eficientista que imponen las estructuras burocráticas, siempre tendentes a destacar logros en términos de eficacia y competencia; en segundo lugar, el objetivo de la socialización de los individuos, que tiende a “integrarlos” en una sociedad inclinada a la “normalización” y al “control social” con la intención de eti-

quietar y ordenar a las personas en función de una escala de valores, de ciertos méritos y acreditaciones sociales; y, finalmente, el objetivo propio y específico de una tarea educativa, que se basa en la importancia que los pedagogos-educadores sociales han de otorgarle a la autorrealización personal y colectiva de las personas con las que trabajan. En este sentido, se asume que la profesionalidad de los pedagogos-educadores sociales es un corolario de su formación inicial y continuada, pero también de su grado de humanización, personalización y sensibilización hacia las personas y los colectivos sociales que son, a un tiempo, sujeto-objeto de las prácticas pedagógicas que promueven.

Al igual que sucede en otras profesiones, tanto en sus manifestaciones internas como externas, los contornos socio-profesionales de la Pedagogía-Educación Social se construyen teniendo en cuenta las competencias, capacidades, funciones, tareas, etc. que se atribuyen a los pedagogos y educadores sociales con el propósito de orientar su desempeño profesional. Esto es así en la medida en que, de un lado, mucho de lo que la profesión elabora desde su interior se acaba proyectando en la sociedad mediante la adopción de unos determinados modelos de actuación, la utilización de ciertas técnicas y procedimientos, la aplicación de un código deontológico, etc.; y, de otro, las propias realidades sociales, con sus correspondientes necesidades, demandas, problemáticas, conflictos, decisiones políticas..., obligan a que los profesionales efectúen una constante adaptación o revisión de sus perfiles formativos, laborales, metodológicos, retributivos, etc. para adecuarse a las nuevas situaciones y a las exigencias que éstas plantean.

Con frecuencia, la dinámica a la que conducen ambos procesos, obliga a redefinir los ámbitos de acción y las tareas que en ellos desempeñan los profesionales de la Pedagogía-Educación Social. Algo evidente si, como apunta Petrus (1994: 57), se entiende que necesariamente “las funciones de todo profesional son coyunturales, es decir, están sometidas a la propia evolución de la sociedad en la que ejerce su actividad, así como también a la constante demanda de nuevas prestaciones”. Por tanto, parece obvio que deberá evitarse conformar perfiles que incidan en observar a los pedagogos y educadores sociales como profesionales estáticos—de hoy y para siempre—, indiferentes a las cambiantes realidades sociales, seguros de haber alcanzado la “mejor” definición de su perfil profesional y del status que les corresponde en el escenario de las profesiones sociales e, incluso, de la educación. En opinión de Sáez (2003: 56),

que la profesión de educador social sea una construcción en marcha significa que no existe una imagen del educador social perenne e inmutable, idéntico siempre a sí mismo, ni tampoco que la profesión es un logro finalista, alcanzado tras superar unos determinados estudios.

Un logro que, en ningún caso, podrá alcanzarse al margen del necesario consenso sobre los ámbitos y las áreas que definen su quehacer educativo y social.

Como se sabe, toda profesión acota un determinado campo de actuación, respecto del que propone y desenvuelve un repertorio de competencias y funciones profesionales de quienes la ejercen, ya sea de modo preferente, exclusivo, compartido, subsidiario, etc.; y que, en el caso de los pedagogos-educadores sociales, viene definido por su inequívoca vocación “educativa” y “social”: profesionales que intervienen y son prota-

gonistas de una acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas (Petrus, 1994: 58); para ello, han de asumir compromisos con determinados procesos de cambio social, dinamizando los grupos y colectivos sociales a través de la acción educativa, mejorando las relaciones entre los ciudadanos de una determinada sociedad, incidiendo en aquellas situaciones que puedan optimizarse a través de las prácticas educativas, etc.

Un buen ejemplo de cómo se percibe este compromiso nos lo muestran

Guereau y Trescents (1987), en su libro *Educador de calle*, presentando de manera asequible la figura profesional del educador especializado de calle, años antes de que este “perfil” se integrara en lo que hoy conocemos como educador social. El testimonio que sobre su “identidad profesional” nos ofrecía Adrián Trescents –ya entonces uno de los educadores más veteranos, tras veinte años de experiencia en Cataluña–, desvela muchas de las difíciles y críticas funciones del educador que trabaja en un medio abierto (véase cuadro nº 1).

### **Cuadro nº1. La identidad profesional del educador de calle**

Como educador de calle tengo conciencia de que soy *Educador en medio totalmente abierto*.

Y tengo conciencia de mis limitaciones, y cuanto más tiempo llevo entre los marginados, más comprendo cuán difícil es salir de la marginación y de la delincuencia.

Comprendo, vitalmente, cómo muchos marginados no quieren oír hablar de elementos e instituciones oficiales. Todo lo oficial, para ellos, huele a control, a represión, a largas horas de espera, a fichas, a preguntas interminables.

Deberán pasar todavía muchos años, antes de que puedan convencerse, por ejemplo, de que los Servicios Sociales están principalmente para servirles, para ayudarles, para que salgan de la marginación. Y nadie puede sacarles de su situación marginal, si ellos no lo quieren y no aceptan iniciar los pasos necesarios.

Debido al ambiente del Distrito en su parte del Raval y también en buena parte del otro lado de la Rambla, zonas ambas muy conflictivas y como he visto que difícilmente otros podrán dedicarse a los más asociales y delincuentes, me he señalado como objetivo primero de mi trabajo llegar a ellos, estar con ellos, convivir lo más posible con ellos, y participar de sus angustias como si fueran también mías.

Sólo así voy comprendiendo algunas situaciones completamente anómalas e impensables, que jamás pueden entenderse desde una mesa de despacho.

Hay niños, jóvenes ... que nunca acudirán a los centros de esplai que se monten para niños y jóvenes; que nunca podrán participar en grupos y locales donde todo tipo de vida organizada está diametralmente opuesta a su manera de ser.

Ellos no van a la sociedad. Ni sienten necesidad de hacerlo. Hasta cierto punto, se encuentran bien donde están y como están: socializados en la disocialidad; desarrollados en el mundo marginal y delincencial.

Por este motivo hace falta que alguien de la sociedad llegue hasta ellos; que se mezcle con ellos, para comenzar un trabajo de interiorización capaz de despertar a nuevos horizontes.

Todo esto difícilmente pueden hacerlo los animadores de barrio, ni los educadores de “casals”, ni las asistentes sociales de la zona.

Adrià Trescents

Fuente: Guereau y Trescents (1987: 107-108).

En sus connotaciones más genéricas, son competencias y funciones que ya se reflejan en los modos de definir a los “educadores” y “pedagogos” sociales, respecto de los que años atrás (Caballo, Candia, Caride y Meira, 1996: 45) significábamos que permiten observar dos perfiles diferenciados, aunque complementarios, en la formación y profesionalización en la acción e intervención socioeducativas, por lo menos en el caso español y a partir de la Reforma de los Títulos y Planes de Estudios universitarios que se emprende a mediados de los años ochenta. Ambos, anotábamos,

coinciden en su caracterización como agentes sociales que asumen, desde una formación específica y con criterio profesional, la responsabilidad de promover y desarrollar iniciativas y procesos educativos que se identifican con la teoría y la praxis de la Educación Social: en la animación sociocultural, en la atención a la inadaptación y a la marginación social, en la Pedagogía del ocio y del tiempo libre, en la Educación de Adultos, etc. En el caso del educador social, con responsabilidades que posibilitan su trabajo en la concepción, dirección y gestión de procesos educativos en el plano tecnológico, muy cerca de los problemas y de los destinatarios; el pedagogo social amplía las anteriores competencias con el dominio de los fundamentos científicos—no sólo tecnológicos—de la profesión, incluso con obligaciones relativas a la formación, investigación, innovación y evaluación sistemática. Por lo demás, como diplomado universitario, el educador social es un profesional en el que se subraya su formación polivalente; el pedagogo social, como licenciado universitario, añade a esta cualificación previa una formación pedagógica específica.

También con la intención de diferenciar ambos perfiles profesionales, Jordi Riera (1998: 64), ha conceptualizado al *educador social* como “aquel educador especializado en procesos de educación

social de personas, grupos o comunidades”; la educación, en este caso, ha de ser entendida como

aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales—tanto del educador como del sujeto—y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas” (Ibid.: 45). Mientras que el pedagogo social se identifica con “el Licenciado en Pedagogía que investiga e interviene específicamente ‘en/desde’ el marco disciplinar de la pedagogía social, identificándose como profesión específica y científicamente reconocida (Riera, 1998: 174).

No obstante, y a pesar de los esfuerzos conceptuales que se han venido realizando para dilucidar los perfiles profesionales de ambas figuras, posiblemente con mucha mayor insistencia y logros en el caso del “educador social” que en el del “pedagogo social”, no parece que se haya avanzado significativamente en ese sentido. Tal vez, porque más allá de aspectos relacionados con su formación previa, con su ‘currículum’ académico y las titulaciones a que las que da lugar—Diplomatura versus Licenciatura universitaria; polivalencia versus especialización—; de las tentativas que se han hecho para una delimitación “apriorística” de sus respectivas funciones; o de las circunstancias concretas del desempeño profesional en algunas áreas de la acción-intervención social, en ciertas instituciones o entidades... estamos ante dos profesiones que todavía no han

conseguido demarcar suficientemente sus respectivos estatutos profesiográficos. Un problema que se vive en el interior de la propia profesión (por ejemplo, cuando quienes se preparan para ella o quienes la ejercen son incapaces de diferenciar sus respectivos roles profesionales) y en el exterior de la misma, al no conseguir que la sociedad y sus “empleadores” distingan a un pedagogo social de un educador social, más allá de la titulación que acreditan en cada caso.

En el caso español, exceptuando las decisiones que se han adoptado en el mundo académico al crear la Diplomatura en Educación Social y mantener la Licenciatura en Pedagogía –implantándose en algunas Universidades itinerarios formativos o títulos propios con perfiles de Pedagogía Social–, aún no se han dado las condiciones que permiten abordar esta cuestión de modo satisfactorio, ante la relativa indiferencia del mercado laboral y las dificultades que tienen los “profesionales” de la Pedagogía-Educación Social para labrar y proyectar su propia “autoimagen”. Dificultades que también experimentan los centros formativos, de modo particular las Universidades, a la hora de diseñar sus respectivos planes de estudio y de procurar una cualificación teórico-práctica acorde con las “diferencias” que se presupone existen entre ambas titulaciones. La creación en Cataluña (1996), Galicia (2001) o Baleares (2002) de sus respectivos *Colegios Profesionales de Educadores Sociales*, junto a otras iniciativas que, desde hace años, tratan de definir el *Estatuto Profesional del Pedagogo* y, en su caso, propiciar la creación de un Colegio Profesional de Pedagogos (como sucede con el recién-

temente creado en Cataluña), podrán contribuir a avanzar en la resolución del problema.

Por otra parte, no puede obviarse que la construcción de sus respectivas identidades, como “pedagogos” y “educadores” sociales, además de obligar a una comparación y diferenciación entre ambos perfiles profesionales, requiere que se amplíe este esfuerzo a otras figuras profesionales, consideradas afines: trabajadores sociales, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos sociales, maestros, etc., con los que se producen frecuentes interferencias en el desempeño laboral, dada la complejidad de los procesos de acción-intervención social y las exigencias de interdisciplinariedad y multiprofesionalidad que ésta requiere, siendo factible –y deseable– la implicación en la misma desde diferentes referentes conceptuales y formaciones específicas. En este sentido, Riera (1998: 199) –aludiendo expresamente a las figuras del “educador social”, del “pedagogo social” y del “trabajador social”– considera que se impone la revisión y reorganización de algunos aspectos que guardan una relación directa con la identidad de estos tres profesionales, “para superar algunas disfunciones o desajustes existentes, que provocan confusión e incluso malestar en las interacciones mutuas y con los otros profesionales de la acción social”, comenzando por cuestiones que afectan a su formación inicial como profesionales y al esclarecimiento de las funciones específicas de cada uno de ellos, en lo que tienen de específico y en lo que comparten.

Al respecto, compartimos con Ortega (1999: 37) la importancia que ha de

otorgarse entre los profesionales de las Ciencias Sociales a la interdisciplinariedad, a la colaboración y coparticipación en proyectos y acciones comunes:

así, habrá que hablar más de finalidades sociales que de estatutos profesionales cerrados. En general, dentro de las ciencias sociales y profesiones sociales, no creo que sea conveniente establecer una ordenación rígida estudios-salidas profesionales, pues, dado el dinamismo de la sociedad actual, una asignación muy fija de competencias profesionales podría conducir a esclerotizar o, al menos, limitar un enriquecimiento progresivo o cortar posibilidades de futuro a esas carreras profesionales.

Sin embargo, intereses contrapuestos de muy diverso signo (académicos, políticos, laborales, históricos, profesionales, corporativos, etc.), que se manifiestan con cierta frecuencia en las percepciones y representaciones sociales que manejan diversos interlocutores, complican sobremanera esta tarea. Al respecto, cabe recordar las controversias que ya se suscitaron en los últimos años ochenta con motivo de la Reforma de los Planes de Estudio y las propuestas del llamado Grupo XV del Consejo de Universidades, a las que hacemos alusión en el capítulo que dedicamos a la “Pedagogía Social como disciplina académica”.

Anotamos, entre muchas otras y por expresar un parecer relativamente extendido –y, en este caso, publicado–, las observaciones que entonces realizaba Rodríguez Guerra (1990: 146), Profesor de Sociología de la Universidad de La Laguna a la luz de dicha propuesta:

Observando la propuesta del Grupo 15, por otra parte, a uno no le queda claro qué podría ser un pedagogo escolar, un psicopedagogo o un educador social y cuál sería el ámbito profesional y laboral concreto de cada uno de

ellos. Ninguno de ellos se corresponde con una profesión de entidad real. Tendríamos que inventarnos, por tanto, ese ámbito profesional y laboral y además conseguir que la sociedad/mercado de trabajo se los creyera y reconociera y éste me parece un esfuerzo condenado al fracaso. Un pedagogo escolar no puede ser menos que un psicopedagogo, un educador social, por utilizar las denominaciones propuestas, y otras cosas más. De la misma forma, un psicopedagogo tiene que ser un pedagogo escolar, un educador social y otras cosas más. Lo que es más difícil precisar es qué es/debe ser un ‘educador social’. La educación, cualquiera que sea su ámbito y sus destinatarios es ante todo y sobre todo un proceso social, la educación, si algo es, es social. La distinción entre psicopedagogo y pedagogo escolar y educador social es, pues, absurda desde su misma base epistemológica. Ahora bien, si con el educador social lo que se pretende es formar redentores sociales, profesionales de la salvación de los drogadictos, alcohólicos, parados, mujeres, putas, gitanos, etc., esto es, lo que hasta hace unos pocos años se llamaba y era el objetivo de la Pedagogía Diferencial, me parece un disparate y un retroceso enorme en el desarrollo de la Pedagogía en el Estado español. Los problemas de estos colectivos no son, obviamente, básica ni fundamentalmente educativos. Son de otra naturaleza. Por otra parte, parece absurdo que el pedagogo se convierta en un Asistente Social, para eso ya están los Asistentes Sociales.

Las valoraciones del autor, especialmente en lo que atañe a los pedagogos-educadores sociales, son una muestra palmaria del clima de opinión que existía y que, en parte, todavía existe respecto de su desempeño profesional y de las tareas que les corresponde desenvolver en la sociedad. Por fortuna, contrarrestados por las percepciones que desde hace años vienen realizando otros colectivos profesionales y académicos, como la *Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados* (AIEJI) –hoy de “Educadores Socia-



les”–, la *Federación de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados*, así como por la mayoría de los profesores e investigadores que vinculan su quehacer universitario a la Pedagogía Social y a otros itinerarios pedagógicos que se muestran especialmente sensibilizados hacia su desarrollo futuro. De ahí que, aún cuando persistan las dificultades, puedan constatarse avances significativos tanto en el diseño curricular de los procesos formativos como en la normalización de sus responsabilidades profesionales, sobre todo en aspectos que se relacionan con el establecimiento de las funciones que les corresponde desempeñar, la delimitación de competencias y especialidades, las condiciones de acceso y regulación del ejercicio profesional, etc. Todo ello sin que se pase por alto, como señala Sáez (1998: 88), que

el educador social no es una figura monolítica, idéntica a sí misma, representativa de todos los educadores del mundo... lo que existen son educadores sociales, cada uno fruto y resultado de su formación y experiencia y otras variables, pero también situados en contextos de trabajo que presentan condicionamientos concretos y específicos que demandan respuestas acordes.

No obstante, es preciso advertir que la necesidad de otorgarle sentido y función social a la profesión no debe inducir a que se confunda la figura profesional con los estilos posibles de trabajo (Vilar, 2001: 19), “para evitar multiplicaciones innecesarias de personas que, en un intento de encontrar su espacio en el mercado del trabajo, acaban convirtiéndose en los profesionales inhabilitantes que ya describió Illich”. Y, por tanto, ir a remolque de lo que dictan las circunstancias o de quienes ostentan

verdadero poder en la configuración de la sociedad, ya sea en el plano político, económico, cultural, religioso o social. De ahí que también coincidamos con el profesor Vilar, cuando al reconocer la necesidad de seguir el rumbo de las políticas sociales, sugiere que ha de ser un seguimiento hecho “desde una identidad construida, no desde una identidad permanentemente en obras”.

#### **4. Entre el sentido del “deber”, las responsabilidades públicas y la deontología profesional**

Por lo que hemos expuesto, cabe pensar que si la identidad profesional de los pedagogos y educadores sociales ha de estar vertebrada en torno a los compromisos y responsabilidades educativas que adquieren ante la sociedad, buena parte de estas intenciones deberán reflejarse en su formación inicial. De hecho, muchos de sus planteamientos se han traducido en orientaciones o directrices que ya están presentes en los actuales planes de estudio, poniendo énfasis en que la preparación de los futuros profesionales ha de cimentarse en aspectos como los siguientes (véanse, entre otros: Merino, 1986; Sáez, 1993; Muñoz Sedano, 1994; López Herrerías, 1996; Romans, Petrus y Trilla, 2000):

- Posesión de un bagaje de contenidos socio-psico-pedagógicos básicos, contruidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad, fundamentalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. A lo que se añade una formación pedagógica especializada en aquellas áreas de acción-intervención educativa que delimitan el quehacer profesional de

los pedagogos y educadores sociales: inadaptación y marginación social, educación de adultos, desarrollo comunitario, animación socio-cultural, ocio y tiempo libre, formación laboral y ocupacional, etc.

- Dominio de las técnicas, procedimientos, recursos, métodos y estrategias que posibilitan una acción-intervención socioeducativa concebida de un modo integral y complejo: conocimiento y análisis de realidades sociales, planificación y diseño de programas, implementación de iniciativas, evaluación de procesos y resultados, etc., sin obviar su adecuada contextualización y adaptación a las peculiaridades geográficas, socioculturales y económicas en las que han de ser adoptadas y aplicadas.
- Asunción de obligaciones éticas y sociales respecto de las personas, grupos y comunidades que se constituyen en sujeto y objeto de sus actuaciones educativas, exponente de un talante abierto, crítico y dinamizador de la sociedad y de los procesos de cambio que la afectan.
- Desarrollo de aptitudes, actitudes y comportamientos que garanticen un alto nivel de comunicación social, fomentando valores de solidaridad y cooperación, el sentido de los contactos humanos, la participación democrática, la inserción social, etc.

Más allá de la formación, o, si se prefiere, basándose en ella, también se ha insistido en que las responsabilidades profesionales que los pedagogos-educadores sociales deben y pueden asumir, vinculándose a tareas que les permitan satisfacer una serie de metas u objetivos

de profundo calado pedagógico y social, entre los que suelen mencionarse los siguientes: facilitar los medios necesarios para que los sujetos con los que actúa puedan tomar conciencia de sí mismos y de la sociedad en la que viven, fomentando su integración; crear y mantener cauces de comunicación y desarrollo interpersonal e intergrupar, institucional y comunitario; promover situaciones que se orienten hacia una mejora de las realidades sociales en términos de bienestar personal y colectivo; suscitar actividades e iniciativas de carácter formativo, cultural, artístico, deportivo... incentivando la participación y el protagonismo activo de todos los ciudadanos; reivindicar el respeto a los derechos individuales y colectivos, especialmente en personas afectadas por situaciones de riesgo o dificultad, mediando pedagógica y socialmente en su satisfacción; actuar educativamente en los problemas que son de su incumbencia, en el marco de lo que son considerados como realidades, ámbitos, áreas o contextos de su acción-intervención (Caride, 2003).

En cualquier caso, creemos que las actuaciones profesionales de los pedagogos-educadores sociales pueden y deben articularse de modo que constituyan una verdadera mediación entre las personas y los grupos sociales, las instituciones y los ciudadanos. Ello supone, de un lado, que las prácticas socioeducativas participen de una visión holística e integral, asegurando el máximo aprovechamiento posible de las potencialidades inherentes a los sujetos y de los recursos existentes en un determinado medio; y, de otro, que sus realizaciones se inscriban en un proceso en el que, como señala Sánchez Vidal (1999: 178),

el interventor actúa... más como catalizador de esfuerzos y promotor de desarrollo (ayudar a otros a ayudarse a sí mismos) que como profesional que aporta directamente soluciones a los problemas”, de tal forma que “las personas y grupos son vistos como agentes potenciales (no como pacientes de problemas o receptores de soluciones diseñadas por los profesionales).

Los derechos y deberes que “regular” los códigos deontológicos o deónticos, en lo que presuponen de compromisos y responsabilidades de los profesionales *en y con* la sociedad, son elementos fundamentales en este proceso, en el que se inscriben invocando la coherencia de actuar profesionalmente ante las situaciones complejas y difíciles sin vulnerar la dignidad de los implicados; y que, como advierte Haynes (2002) en su apelación a los profesores y a la ética en la escuela, conlleva interesarse por las formas de interactuar con las personas, por las decisiones que se adoptan acerca de las necesidades y expectativas de los demás, o por cualquier aspecto que pretenda contribuir al bienestar social, transfiriendo a la educación a metas que presupongan mayores cotas de libertad y equidad.

En sus acepciones más clásicas, la deontología acostumbra a presentarse como la “ciencia de los deberes”. Así la percibimos en Kant, para quien la naturaleza correcta o equivocada de una determinada acción humana depende mucho más de la obligación o deber que la impulsa que de sus propias consecuencias. O en Jeremy Bentham, quien al equiparar la deontología a la “ciencia de la moralidad”, le atribuye el estudio de los deberes que han de consumarse para alcanzar el ideal de la máxima felicidad

posible de los individuos. Sería precisamente a partir de este autor, superados los años centrales del siglo XIX, cuando la deontología comienza a ser estimada como una disciplina descriptiva y empírica, que tiene por objeto determinar los deberes que han de cumplirse en determinadas circunstancias sociales, y muy especialmente en el desempeño de una profesión.

En esta perspectiva, el *sentido del deber* –indisociable de un código ético y moral que otorgue legitimidad a la Educación Social y a los educadores sociales en las múltiples tentativas que emprenden para satisfacer los derechos y necesidades de los ciudadanos– constituye un referente clave para la construcción de su identidad profesional. Máxime cuando, como apunta Vilar (2001), muchas de sus iniciativas nos sitúan ante una práctica educativa y social que no define solamente un marco de trabajo o una forma de especialización académica, sino y sobre todo, una experiencia emocional, una esfera de compromisos y responsabilidades, un mundo de valores, una fuente de contradicciones y de sensaciones difíciles de racionalizar.

Para diversos autores, especialmente en el ámbito de las profesiones sociales, esto supone que, además de conocer y aplicar “estrategias”, “métodos”, “técnicas” o “procedimientos” eficaces, exista una preocupación permanente por el trasfondo político, ideológico y axiológico de las acciones e intervenciones sociales que se promueven, a tenor de los intereses y de las finalidades que las motivan. Al respecto, no debe obviarse que la deontología, aún cuando

podrá ayudar a los profesionales a tomar decisiones en situaciones ambiguas, complejas o conflictivas, regulando sus actitudes y comportamientos, es una vía privilegiada para “construir un sistema de valores profesionales que orienten las actuaciones en el marco de unos principios morales”, como también observa Vilar (2000: 282).

Coincide esta percepción con la importancia que se le ha atribuido a los códigos deontológicos en la configuración externa e interna de una determinada profesión, especialmente cuando se trata de precisar su rol en la sociedad, la convergencia o divergencia con otros profesionales (por ejemplo y en lo que atañe a los educadores sociales, con los “trabajadores sociales”, “pedagogos”, “psicólogos”, “maestros”, etc.), la naturaleza de la formación, la autonomía funcional y metodológica, etc.; y que, en su conjunto, parecen coincidir en asignarle dos funciones principales: de un lado, garantizar el reconocimiento profesional de quien vincula su quehacer laboral a una tarea específica, en la que suscribe una serie de principios y deberes que deben procurar ser coherentes con las funciones sociales que le son encomendadas; de otro, precisar las exigencias y responsabilidades que emanan de la práctica profesional, sugiriendo los comportamientos u orientaciones morales que se consideran más idóneos para proteger a las personas y a los colectivos que son objeto y/o sujetos de esa práctica. Cometido, este último, especialmente relevante para la Educación Social.

En todo caso, para que una profesión se dote de un código deontológico,

o adopte/adapte explícita –o implícitamente– los códigos que regulan otras profesiones afines, es preciso que someta sus señas de identidad a un intenso escrutinio público, mostrando y contrastando su praxis en el contexto de otras profesiones –incluso en el sector del “voluntariado”–, con las que vienen a confluír o a distanciarse en sus cometidos socio-profesionales. Esto obliga a evaluar, entre otros aspectos, si existe o no una formación inicial que la sustente, si hay o no una conciencia colectiva de la profesión, si goza o no del reconocimiento de normas de conducta o de principios que aseguren su cumplimiento, si existe o no un consenso mínimo en torno a sus cometidos y aplicaciones, si conforma o no asociaciones profesionales, etc. Aspectos que, con frecuencia, propician una doble lectura acerca de su idoneidad, ya que, como subraya Sánchez Vidal (1999: 162), “junto a la generalizada impresión de que son necesarios y convenientes, se desliza la crítica, no menos cierta y contundente por más que infrecuente, a su escaso realismo práctico y a su tendencia a preservar más los privilegios de los profesionales que los derechos de sus clientes”. De ahí que sea habitual distinguir entre los aspectos que tienen un carácter positivo (autorregulación, atribución de responsabilidades, consenso social, etc.) y los que son vistos como negativos (corporativismo, atribución de prestigio o status social, moralismo, etc.).

Según el profesor Pantoja (2002), entre las funciones positivas que pueden atribuirse a un código deontológico en la Educación Social cabe mencionar los siguientes:

- Delimitar los ámbitos de competencia de la Educación Social, sin caer en el corporativismo y teniendo en cuenta otros profesionales sociales, con las dificultades que supone deslindar sus respectivos campos de acción.
- Aclarar las responsabilidades del educador social respecto a si mismo, a la comunidad donde presta sus servicios, a las familias, a las empresas que lo contratan, a la sociedad en su conjunto.
- Dilucidar las orientaciones filosóficas o idearios generales que orientan la profesión, señalando los principios que de modo ideal deberían ser tenidos en cuenta con carácter permanente.
- Fortalecer el 'status' de la Educación Social y la de sus profesionales, posibilitando que sea un código público y conocido por la sociedad y, más en concreto, por los "usuarios" o destinatarios de los servicios educativo-sociales.
- Mejorar la calidad de las intervenciones, lo que supone vincular sus propuestas a una formación continua y a una reflexión constante sobre la práctica profesional.
- Proteger a los usuarios o sujetos de la acción-intervención socioeducativa de los abusos de los profesionales, por ejemplo en aspectos que afectan a su intimidad, a la conciencia subjetiva, a sus creencias o principios morales, etc.
- Enumerar las normas mínimas para el ejercicio profesional, entre los objetivos generales de la profesión y su filosofía subyacente, y las pautas mínimas destinadas a salvaguardar la dignidad y el honor de la profesión, de la Educación Social y de sus profesio-

nales, los educadores y las educadoras sociales.

Entre los aspectos negativos o cuestionables, Pantoja señala fundamentalmente tres:

- Funcionar exclusivamente como un elemento decorativo, que le da prestancia a la Educación Social ante las demás profesiones y que suscita la consideración y el respeto de otros profesionales, pero sin que sus efectos trasciendan más allá del escaparate.
- Alimentar el corporativismo, defendiendo a ultranza "lo propio de una profesión, sus competencias, para evitar todo tipo de intrusismo".
- Coartar el debate público entre los propios profesionales, y entre éstos y la sociedad. Cuando esto sucede, el código deontológico no parece pretender otra cosa que asegurar que sus profesionales tengan un comportamiento "correcto" y dócil, carente de iniciativas y substantivamente ortodoxo; lo que, como resulta imaginable, desvirtúa las cualidades emergentes de una profesión en vías de construcción.

En esta tesitura no puede pasarse por alto que hay profesiones en las que el énfasis se pone en sus aspectos corporativos o privativos, cuestionando el papel que cumple la deontología profesional en un determinado espacio social, ya que parece preocuparse mucho más por delimitar, defender y legitimar la actuación de los profesionales que los compromisos y responsabilidades que les corresponde adquirir ante los ciudadanos, a los que identifican habitualmente como meros clientes, pacientes o destinatarios de su acción. En este caso,

y al margen de otras consideraciones, el problema no reside sólo en la definición del perfil profesional sino, con bastante frecuencia, en la tipología de los modelos, enfoques, paradigmas, etc. a los que recurren y desde los que se reafirman como personas “técnica y profesionalmente competentes” para desempeñar una determinada tarea.

En el caso de los educadores y las educadoras sociales, las tentativas que se vienen realizando a favor de la elaboración de un código deontológico de su profesión permiten constatar, hoy en día, algunos logros, entre los que cabe destacar la propuesta que se gesta en octubre de 1995 en la Universidad de Deusto, en la que un equipo dirigido por el profesor Luis Pantoja viene dando forma a un proyecto de *código deontológico del educador y educadora social* que ha sido difundido y sometido a debate público a través de distintas vías (véanse: Pantoja, 1998; Rodríguez, 1999; Pantoja y Rodríguez, 2001).

En el esbozo de este código, como suelen presentarlo sus autores, se recogen una serie de principios y normas que deberán reconocer, sancionar y asumir los propios profesionales de la Educación Social, declarando expresamente que

el educador social es ante todo y esencialmente educador. Por esto sus intervenciones educativas deben procurar siempre la aproximación directa y humana hacia las personas con las que trabaja, aceptándolas, comprendiéndolas y favoreciendo en ellas aquellos procesos educativos que les permitan un crecimiento personal positivo y una inserción crítica en la comunidad a la que pertenecen. Además, toda intervención socioeducativa en la sociedad en general debe ser global abarcando todas las facetas de la persona y sin olvidar la educación en valo-

res como la tolerancia, respeto, justicia, paz, solidaridad, responsabilidad, etc. (Pantoja y Rodríguez, 2001: 94).

La importancia de estas aportaciones y, en su conjunto, de las reflexiones que se han realizando acerca de la ética en el quehacer profesional de los educadores sociales, es incuestionable. No obstante, especialmente si el código deontológico de una profesión tiene que ser concebido mucho más como un punto de partida que como un punto de llegada, creemos que es muy oportuna la recomendación que hace Jesús Vilar (2000: 292-293) en relación con la construcción futura de los códigos deontológicos, "no tanto desde la profesión de origen como desde la problemática que se pretende erradicar". En su opinión, no será

descabellado pensar, por ejemplo, en una ética de la acción social que incluya a todos los profesionales que participan en un equipo interdisciplinar en lugar de tener los códigos deontológicos del trabajador social, del psicólogo social, del educador social, del maestro...

aunque para eso, será imprescindible que

la consolidación de las distintas profesiones esté asegurada y seamos capaces de pensar más en el otro –el ciudadano a quien se ofrece un saber– que en uno mismo –los profesionales que ofrecen ese servicio.

En ésta y otras propuestas, la Educación Social se juega mucho de lo que representa su verdadera razón de ser, a resultas de un proceso histórico –dirá Sáez (2003: 56)– por el que una serie de actores sociales, desempeñando una ocupación, han ido mostrando competencias y habilidades en diversas tareas:

la estructura lógica de estas tareas no sólo ha deparado un conocimiento teorizado y sistematizado, sino que, además, ha aportado

soluciones a necesidades y problemas sociales auspiciando la mejora de sus estrategias y capacidades, y fortaleciendo su status académico y laboral; a lo que se añade su progresivo reconocimiento en la sociedad.

Sin duda, tal y como sugiere en su análisis, se trata de un proceso personal y colectivo que se traduce habitualmente en actitudes, conductas, comportamientos, etc. que deben sustentarse en la adopción de un código deontológico en el que se plasmen ideales, normas y derechos con los que los educadores y las educadoras sociales traten de garantizar el cumplimiento de las funciones que se han ido asignando a la profesión.

En este sentido, no podrá obviarse que en la Educación Social late un decidido afán reivindicativo (Caride, 2003): cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica. De lo que se deduce y espera que ha de ser una educación que debe hacerse *en, con, por y para* la sociedad. En cualquier caso, asumiendo que se trata de una tarea profundamente desafiante y comprometida, exponente de un ejercicio profesional que debe mirar al futuro enfatizando el protagonismo activo de la sociedad civil, otorgando un importante protagonismo a los ciudadanos y a los principios que sustentan la ética pública, tal y como se deduce de las contribuciones hechas al *XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores sociales* y al *III Congreso Estatal del Educador Social*, celebrados conjuntamente en Barcelona en junio de 2001 y recogidas

en las Actas editadas por el Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya (2002).

Al respecto, coincidimos con Adela Cortina (1998: 14) en la necesidad de revitalizar las profesiones, recordando cuáles son sus fines legítimos y qué hábitos es preciso desarrollar para alcanzarlos. "Virtudes", dice ella, que permiten oponer al "ethos burocrático" de quien se atiene al mínimo legal el "ethos profesional", de quienes compitiendo consigo mismos para ofrecer un buen producto profesional aspiran a la excelencia, "porque su compromiso fundamental no es el que le liga a la burocracia, sino a las personas concretas, a las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad e institución social".

## Bibliografía

- AYERBE, P. (1995): "Algunos problemas profesionales en la Educación Social". *Claves de Educación Social*, 0, 35-40.
- AYERBE, P. (2000): "La figura del educador social y otros profesionales de la educación", en AMORÓS, P. E y AYERBE, P. (eds.): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis, 55-81.
- BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- BIDDLE, B.L., GOOD, Th. L. y GOODSON, I. F. (eds., 2000): *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós (3 vols.).
- BLEDSTEIN, B. (1976): *The Culture of Professionalism*. Nueva York. Norton Press,
- CABALLO, M. B.; CANDIA, F. X.; CARIDE J.A. y MEIRA, P. A. (1996): *131 conceptos clave en Educación Social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- CARIDE, J. A. (2003): "Las identidades de la Educación Social". *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesorado)*. Barcelona: Martínez Roca.
- COL-LEGI D'EDUCADORES I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA (2002): *Ética y calidad en la acción socioeducativa*. Barcelona: CEESC-FEAPES-AIEJI.
- CORRIGAN, D. y HABERMAN, M. (1990): "The Context of Teacher Education", en HOUSTON, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, 195-211.
- CORTINA, A. (1998): "Ética de las profesiones". *El País*, viernes 20 de febrero, 14.
- DURKHEIM, E. (1985): *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta-Agostini, (2 vols.).
- ELLIOTT, Ph. (1975): *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S. y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- ESTRUCH, J. y GÜELL, A. M. (1976): *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*. Barcelona: Península.
- ETZIONI, A. de (1966): *The Semi-professions and their organization*. Nueva York: Free Press,
- FERMOSO, P. (1978): *Sociología de la Educación*. Madrid: Agulló.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- FREIDSON, E. (1978): *La profesión médica*. Barcelona: Península.
- FUNES, J. (1994): *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983): *La ciencia de la educación: pedagogos, ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J. (2001): "Nuevos parámetros de profesionalización. Hacia el Perfil del Educador Social". *Pedagogía Social*. (Murcia), 8 (segunda época), 161-177.
- GARRIDOMEDINA, L. (1998): "Profesión", en GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (eds.): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza, 605-606.
- GLEIBER, K. A. y HEGE, M. (1997): *Acción Socioeducativa: modelos/métodos/técnicas*. Madrid: Narcea.
- GUERAU, F. y TRESCENTS, A. (1987): *El educador de calle*. Barcelona: Rosselló Impressions.



- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HAYNES, F. (2002): *Ética y escuela: ¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona: Gedisa,
- HOLLY, M. y MCLOUGHLIN, C. (eds., 1989): *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres :The Falmer Press.
- HORTAL, A. (1997): “Ética de las profesiones”. *Diálogo filosófico*, 26, 205-222.
- HOYLE, E. (1980): “Professionalization and deprofessionalization in education”, en HOYLE, E. y MEGARRY, J. (eds.): *Professional Development of Teachers*. Londres: Kegan Page, 42-54.
- HOYLE, E. y MEGARRY, J. (eds., 1980): *Professional Development of Teachers*. Londres: Kegan Page.
- JOHNSON, T. (1972): *Professions and Power*. Londres: McMillan.
- JOVER, G. (1995): “Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas”. *Teoría de la Educación*, vol. 7, 137-152.
- LARSON, M. (1977): *The Rise of Professionalism*. Berkeley: University of California Press.
- LERENA, C. (1987): “El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España”, en LERENA, C. (ed.): *Educación y Sociología en España: selección de textos*. Madrid: Akal, 441-472.
- LÓPEZHERRERÍAS, J.A. (coord., 1996): *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- LLOVET, J. J. y USIETO, R. (1990): *Los trabajadores sociales: de la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid: Popular.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1995): “Perfil del Educador Social”. *Claves de Educación Social*, 0, 28-33.
- MARTÍN-MORENO, J. y MIGUEL, A. de (1982): *Sociología de las profesiones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MERINO, J. V. (1986): “Exigencias de integrar teoría y práctica en la formación del ‘pedagogo social’: presentación de una experiencia”. *Educación*, 9, 111-134.
- MIGUEL, M. de y otros (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- MOORE, W. E. (1970): *The professions: roles and rules*. Nueva York: Appleton.
- MUÑOZ SEDANO, A. (ed., 1994): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- ORTEGA, J. (1999): “Educación Social Especializada, concepto y profesión”, en ORTEGA, J. (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 13-41.
- ORTEGA, J. (2003): “Realidades y desafíos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 52-54.
- PANTOJA, L. (1998): “Un esbozo de código deontológico del educador social”. *Claves de Educación Social*, 4, 41-48.
- PANTOJA, L. (2002): “Funciones de los códigos deontológicos”, en Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya: *Ética y calidad en la acción socioeducativa*. Barcelona: CEESC-FEAPES-AIEJI, 161-175.
- PANTOJA, L. y RODRÍGUEZ, I. (2001): “Un esbozo de código deontológico para educadores sociales: proceso de elaboración y situación actual”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 17, 88-110.
- PETRUS, A. (1994): “Los estudios universitarios de Educación Social: estrategias de actuación”, en MUÑOZ SEDANO, A. (ed.): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular, 45-60.
- POPKEWITZ, T. S. (1990): “Profesionalización y formación del profesorado”. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.

- PREST, W. (1984): *Why the History of Professions is not Written*. Abingdon: Professional Books.
- RIAL, A. (1998): "Clasificaciones y perfiles profesionales", en SOBRADO, L. (ed.): *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel-Universidade de Santiago de Compostela, 297-330.
- RIERA, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- RODRÍGUEZ, I. (1999): "El educador social especializado, ética y profesión", en ORTEGA, J. (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 163-170.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1990): "El mercado de trabajo de los pedagogos y la Reforma de los Planes de Estudio", en FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: *La reforma de los estudios universitarios en educación*. La Laguna: Universidad de La Laguna, 137-148.
- ROMANS, M. (2000): "Formación continua de los profesionales en Educación Social", en ROMANS, M.; PETRUS, A. Y TRILLA, J. *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 149-277.
- ROMANS, M.; PETRUS, A. Y TRILLA, J. (2000): *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- SÁEZ, J. (coord., 1993): *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- SÁEZ, J. (1996): "La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias", en LÓPEZ HERREÍAS, J. A. (coord.): *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor, 11-21.
- SÁEZ, J. (1998): "Las funciones del educador social: algunas reconsideraciones actuales", en BEAS, M. y otros: *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. VIII Jornadas LOGSE*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 85-102.
- SÁEZ, J. (2003): "De la formación a la profesionalización". *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 55-58.
- SÁNCHEZ VIDAL, A. (1999): *Ética de la intervención social*. Barcelona: Paidós.
- SARRAMONA, J.; NOGUERA, J. y VERA, J. (1998): "¿Qué es ser profesional docente?". *Teoría de la Educación*, 10, 95-144.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SYKES, G. (1992): "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". *Educación y Sociedad*, 11, 85-96.
- TENORTH, H. E. (1988): "Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". *Revista de Educación*, 285, 77-92.
- TOURINÁN, J. M. (1990): "La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica". *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, 9-23.
- TOURINÁN, J. M. (1995): "Las exigencias de la profesionalización como principios del sistema educativo". *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 1-27.
- TOURINÁN, J. M.; RODRÍGUEZ, A. y LORENZO, M. M. (1999): "Profesionales de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad". *Bordón*, vol. 51, 1, 61-69.
- ÚCAR, X. (1999): "La profesión de educador social. Reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación", en ESTABAN, F. y CALVO, R. (coords.): *El practicum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 209-309.
- VILAR, J. (2000): "Deontología y práctica profesional: límites y posibilidades de los códigos deontológicos". *Ars Brevis*

- (Anuario de la Cátedra Ramón Llull de Blanquerna 1999). Universitat Ramón Llull, Barcelona, 275-294.
- VILAR, J. (2001): “La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 17, 10-26.
- VILLARANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: ICE Universidad de Granada.
- WANJIRU, G. Ch. (1995): *La ética de la profesión docente: estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: EUNSA

Dirección del autor:

Caride Gómez, José Antonio.

Facultade de Ciencias da Educación. Dpto de Teoría e Historia da Educación.

15706-Santiago de Compostela.

E-mail: hecaride@usc.es

Fecha de entrada: 21-02-02

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28 -04 - 02