



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La situación laboral y profesional de las y los
educadores sociales en la Comunidad Autónoma de
la Región de Murcia

D. César Haba Giménez

2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Línea de investigación: políticas, prácticas y evaluación en contextos formativos y socioeducativos

Tesis doctoral

La situación laboral y profesional de las y los educadores sociales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Doctorando:

D. César Haba Giménez

Directores:

Dra. Margarita Campillo Díaz

Dr. Juan Sáez Carreras

Murcia 2022

DEDICATORIA

Dominaban el conocimiento y la práctica. Disponían de autonomía, independencia y libertad para desempeñar sus tareas. Poseían destreza y sabiduría. Interpretaban las situaciones y tomaban decisiones acertadas. Producían y prestaban servicios gozando de la confianza de sus clientes. Conservaban la pausa, observación y calma que requería cada acción.

No consiguieron el cierre ocupacional. Tampoco su conocimiento estaba escrito, sancionado o certificado, pero su competencia era determinante para gobernar la tierra, agua y aire que requerían la vid, el olivo y el almendro. Se hacían cargo de miles de plantas y árboles; no se turbaban ante un ataque de pulgón o sequía, sino que disponían de su experiencia para sostener las vegetaciones a su cargo, extrayendo lo mejor de ellas.

Enseñaban y daban ilustrados consejos. Tenían pericia y destreza, eran competentes. La confianza y la palabra dada siempre prevalecían. Estaban orgullosos de su trabajo y trasladaban los aprendizajes y valores de la tierra a la vida diaria. Así perdura.

Nunca tuvieron el estatus de profesionales, pero para mí lo eran.

A mis abuelas y abuelos.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo supone un antes y un después en estos veinticinco años de trayectoria como educador social. Una carrera profesional que no está exclusivamente marcada por el rasgo de la individualidad, porque la misma se ha venido construyendo en compañía de profesores, compañeros, amigos y familiares. Por ello, en un momento como éste, quisiera dejar constancia de mi agradecimiento a todas esas personas que, de una u otra manera, la han acompañado y, sin dudas, enriquecido.

En primer lugar, a los profesores que han dirigido y orientado no solo esta tesis, sino orientado toda mi carrera profesional: Juan Sáez Carreras, Margarita Campillo Díaz y José García Molina. Han supuesto un pilar fundamental al sostener la investigación, a groso modo sobre las profesiones y más exhaustivamente en relación a la profesionalización de la Educación Social.

Ellos forman parte de ese abanico de autores que han puesto su empeño en el estudio de las profesiones, de la profesionalización y el profesionalismo. Nombrarlos a todos sería imposible en este apartado de agradecimientos, pero cuentan con todo mi reconocimiento por enseñarnos que no debemos confundir la profesión con una titulación académica o un campo laboral. También solicito su indulgencia por no haber podido, debido a las propias limitaciones, siempre acudir a sus trabajos originales y tener que recurrir a intermediarios.

También a aquellos docentes y compañeros de profesión que, al pasar del tiempo, se han convertido también en grandes amigos. Hemos venido compartiendo aprendizajes y reflexiones pedagógicas desde finales de los 90. Me acuerdo de todas y de todos, pero quisiera tener unas palabras para Segundo Moyano, Roberto Moreno, Miguel Ángel Martínez, María Díaz y Marimar Román por su apoyo incondicional y, muy especialmente a Nacho Fuerte García, un magnífico educador social y gran amigo que nos dejó el pasado 2020.

Forman parte de esta trayectoria la Universidad de Murcia y la Universitat Oberta de Catalunya. La primera, por seguir enseñándome en el Máster de Inclusión-Exclusión Social y Educativa y darme la oportunidad de realizar la presente investigación. La segunda, por confiar en mi bagaje y experiencia como profesor colaborador. También instituciones del mundo asociativo y colegial de educadoras y educadores sociales en Castilla-La Mancha y Murcia. Los proyectos y servicios en los que he tenido el honor de trabajar y aprender: Programa de Medio Abierto en Alicante, Servicios Sociales y Centro Especial de Empleo de Almansa, Centro Histórico de Villena, así como mis *tramas* educativas: esencialmente a los proyectos de *Aula*

sobre ruedas y *elCASC*, así como otros programas en los que la cultura ha sido la *excusa* para seguir generando nuevos escenarios para educar.

Al elevar mi agradecimiento a todas las personas con las que he podido desarrollar mi trabajo como educador social, trato de aprovechar para disculparme por los errores cometidos y los aciertos que la experiencia, y el trabajo en primera línea, me ha brindado. Pudiendo descubrir, sin ninguna duda y paulatinamente, el valor que esta profesión tiene como herramienta para educar ciudadanos legitimando sus derechos que, como tales, tienen para acceder a ella.

Mención aparte merecen siempre los seres más queridos. Son los que siempre están ahí y no hay palabras que puedan dar cuenta de la constancia en su apoyo. Gracias a mis padres y hermano; y a mis hijos César, Pepa y Ximena. Especialmente por todo, a Virtudes.

RECONOCIMIENTOS

Como podrá comprobarse esta tesis es una exploración sobre el profesional de la Educación Social en la Comunidad Autónoma de Murcia. En tanto que se trata de estudiar una profesión y la situación laboral y profesional de los educadores sociales a día de hoy en nuestra geografía, era necesario acudir a las fuentes que en nuestro país se han ocupado de dar razón de ser de... 1º en qué consiste ser un profesional, qué son las profesiones y cómo estudiarlas a través de sus procesos de profesionalización pensando, particularmente, en la Educación Social y 2º elaborar un instrumento fecundo que permitiera obtener amplia información sobre la situación laboral y profesional de los educadores sociales en la región. En uno y otro caso, es reconocido, se encuentran en la Universidad de Murcia, adscritos al departamento de Teoría e Historia de la Educación (y no sólo en este departamento ni tampoco en esta universidad sólo, evidentemente) toda una serie de profesoras y profesores que vienen profundizando en esta línea de investigación desde primeros de los años 90. En nuestro país no hay otro grupo de investigación que se haya detenido en la sociología, historia y teoría de las profesiones (tal y como la investigadora Lucia Finkel, citada en la tesis, reconoce) con el ánimo de fundamentar sólidamente las profesiones sociales y, en particular, la Educación Social, teniendo como eje de referencia la actividad de las y los profesionales que trabajan en las diferentes instituciones que la Comunidad. Así, profesoras como Margarita Campillo, Marta Gutiérrez, Encarna Bas, y profesores como Andrés Escarbajal de Haro, Alfonso García, Juan Sáez Carreras, Javier del Cerro... trabajando en grupo investigador o individualmente, colaborando con algunos profesores de la Universidad de Castilla La Mancha (profesor José García Molina y Roberto Moreno) o de Granada (profesores Mariano Sánchez y Jesús García Mínguez), han ido difundiendo sus búsquedas sobre los temas relacionados con la Educación Social.

Se entenderá, así, que por estar centrada nuestra investigación en Murcia y constanding buena parte de los estudiosos del tema en nuestra región, sean estos autores los más citados en la tesis, como también han sido citados los textos de los educadores sociales que estando trabajando en la Comunidad han tenido oportunidad de difundir sus reflexiones sobre su profesión. También mencionar, que al ser educador social desde hace muchos años, he tenido relativamente fácil el acceso a informes y textos de y sobre la profesión. Además, se han citado estudiosos de otras geografías, por supuesto, en tanto se han ocupado de la Educación Social, pero por las razones apuntadas son las personas citadas las que más han contribuido a sostener teóricamente nuestro trabajo investigador.

RESUMEN

La presente tesis tiene por objeto conocer el estado actual de la Educación Social en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, analizando los principales avances y retrocesos del colectivo en su proceso de profesionalización. Con este fin, responde a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?

Esta tesis está organizada en tres grandes partes, cada una con sus respectivos capítulos, más las referencias bibliográficas y los necesarios anexos como corresponde a toda investigación canónica.

La primera parte, construida como el marco teórico del estudio que llevamos a cabo sobre las y los educadores sociales, está articulada en cinco capítulos atravesados por las vías o metodologías analítica e histórica que tratan de fundamentar nuestra búsqueda: tras la ineludible formulación de metas, objetivos generales y específicos de la tesis nos adentramos en la conceptualización del edificio teórico que tratamos de construir, como son las nociones de profesión y profesionalización, habida cuenta que se explora el estado de una profesión – la Educación Social –, así como formalizar el modelo que hemos considerado más completo para estudiar los procesos de profesionalización de la citada profesión y la evolución de sus profesionales en sus escenarios laborales, lo que nos ha impulsado a contrastar nuestra adopción teórica con otras visiones sobre la profesionalización de las profesiones. Relevante para esta construcción teórica ha sido, en buena medida, la aportación de las corrientes sociológicas e históricas, con sus respectivos autores de referencia, que más detenidamente han estudiado las profesiones. El capítulo quinto recrea, buscando la comparación, la aportación de algunos trabajos que se han preocupado de la profesión de la Educación Social y de sus profesionales.

La segunda parte de nuestra tesis, siguiendo la línea de desarrollo del capítulo último de la anterior, de cuatro capítulos, del seis al ocho incluidos, aborda el marco empírico desde el que se explora la situación laboral y profesional de los educadores sociales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, incidiendo en dos grupos: los colegas de profesión que laboran en el sector público y, por otro lado, en el tercer sector o por cuenta propia, presentando las fases que lo componen, el instrumento que se ha utilizado, las modificaciones de fondo y forma que se hacen a los ítems que se retoma de otro instrumento, muestra,

población y aplicación de las muestras. Y, desde luego, el análisis de la información obtenida relacionada con no sólo con los datos generales sino, también, con el tipo trabajo de los profesionales, las funciones, tareas y clima en el puesto de trabajo dónde ellos actúan, el importante tema de la formación recibida, así como la práctica y la experiencia de los educadores en la actualidad. Datos que, en contraste con los obtenidos en un trabajo de similares objetivos, de 2004, permite, en este trabajo de resultados, identificar, más que determinar, la situación actual de las y los educadores sociales en nuestra comunidad.

La tercera parte, dedicada a extraer la discusión, conclusiones y limitaciones de la investigación, ocupa los capítulos nueve y diez de la tesis. Finalmente, con las referencias bibliográficas, el índice de tablas y de figuras, más los imprescindibles apéndices: aquellos que propician conocer los instrumentos utilizados para entender las modificaciones realizadas para actualizar el nuestro, así como aquellos otros apéndices que dan cuenta de la información recogida a fin de alcanzar los objetivos que definían y justificaban la exploración llevada a cabo.

Palabras Claves: Educación Social, profesión, profesionalización, profesionalismo, educadores sociales.

ABSTRACT

This thesis aims to know the current state of Social Education in the Autonomous Community of the Region of Murcia, analyzing the main advances and setbacks of the group in its professionalization process. To this end, it answers the following questions: what are the working and professional conditions of social educators in their different work scenarios? And to what extent do they contribute to consolidate the process of professionalization of Social Education in the Region of Murcia?

This thesis is organized in three main parts, each one with its respective chapters, plus the bibliographical references and the necessary annexes as corresponds to all canonical research.

The first part, built as the theoretical framework of the study that we carry out on social educators, is divided into five chapters traversed by analytical and historical paths or methodologies that try to base our search: after the inescapable formulation of goals, general and specific objectives of the thesis, we delve into the conceptualization of the theoretical building that we try to build, such as the notions of profession and professionalization, given that the state of a profession - Social Education - is explored, as well as formalizing the model that we have considered more complete to study the professionalization processes of the aforementioned profession and the evolution of its professionals in their work scenarios, which has prompted us to contrast our theoretical adoption with other views on the professionalization of professions. Relevant for this theoretical construction has been, to a large extent, the contribution of sociological and historical currents, with their respective authors of reference, who have studied the professions more carefully. The fifth chapter recreates, looking for comparison, the contribution of some works that have been concerned with the profession of Social Education and its professionals.

The second part of our thesis, following the line of development of the last chapter of the previous one, of four chapters, from six to eight included, deals with the empirical framework from which the labor and professional situation of social educators in the Community is explored. Autonomous Community of the Region of Murcia, focusing on two groups: professional colleagues who work in the public sector and, on the other hand, in the third sector or on their own, presenting the phases that comprise it, the instrument that has been used, the modifications of substance and form that are made to the items that are taken from another instrument, sample and population, application of the samples. And, of course, the

analysis of the information obtained related not only to the general data but also to the type of work of the professionals, the functions, tasks and climate in the workplace where they work, the important issue of the training received as well as the practice and experience of educators today. Data that, in contrast to those obtained in a study with similar objectives, from 2004, allows, in this work of results, to identify, rather than determine, the current situation of social educators in our community.

The third part, dedicated to extracting the conclusions and limitations of the research, occupies chapters nine and ten of the thesis. Finally, with the bibliographical references, the index of tables and figures, plus the essential appendices: those that provide knowledge of the instruments used to understand the modifications made to update ours, as well as those other appendices that account for the information collected in order to achieve the objectives that defined and justified the exploration carried out.

Key Words: Social Education, profession, professionalization, professionalism, social educators.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	21
1.- Presentación	22
2.- Ideas preconcebidas, necesidad de ruptura	22
3.- Objetivo y alcance	24
4.- El procedimiento	26
5.- Organización de bloques y capítulos.....	27
PRIMERA PARTE	33
EL MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN LABORAL Y PROFESIONAL DE LAS Y LOS EDUCADORES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA	33
CAPÍTULO 1.- JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	33
1.1.- El punto de partida, la pregunta inicial desde mi posición como educador social.....	35
1.2.- Cartografías para pensarnos como profesión.....	38
1.2.1.- Algunas definiciones de Educación Social como profesión.	38
1.2.2.- Conceptos y definiciones relacionales	41
1.2.3.- Fuentes fundamentadoras.....	43
1.3.- La problemática: adhesión al marco teórico	47
1.4.- Consideraciones previas al modelo teórico para el estudio de las profesiones pensando en la Educación Social	50
CAPÍTULO 2.- EL MODELO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES SOCIALES	56
2.1.- La noción de modelo.....	59
2.2.- El proceso de profesionalización como principio para exponer las acciones de los profesionales en sus escenarios laborales y sociales.....	62
2.3.- Los conceptos nucleares desde las principales corrientes: profesión y profesionalización.....	64
2.3.1.- ¿Qué son las profesiones?	65
2.3.1.1.- La posición del funcionalismo sobre las profesiones.....	68
2.3.1.2.- Las profesiones según el interaccionismo	70
2.3.1.3.- Las profesiones en los enfoques críticos y revisionistas.....	73
2.3.2.- ¿Qué es la profesionalización?.....	75
2.3.2.1.- La posición del funcionalismo sobre la profesionalización	76
2.3.2.2.- La profesionalización según las corrientes interaccionistas	77

2.3.2.3.- La profesionalización según los enfoques críticos y revisionistas	80
2.3.2.4.- A modo de síntesis: el término profesionalismo	81
2.4.- Presentación del modelo teórico propuesto: pensar la Educación Social como profesión	86
2.4.1.- Un criterio organizador: la identificación de sus actores clave	87
2.4.2.- La virtualidad del modelo: la interrelación de sus actores	88
2.4.3.- Otros modelos. Los fecundos años 90	91
2.4.3.1.- El modelo de Abbott	92
2.4.3.2.- El modelo de Burrage, Jaraus y Siegrist	94
2.4.3.3.- La formación en el trabajo: el modelo de Freidson	95
2.4.3.4.- Aportaciones de Urteaga y la teoría de la complejidad.....	96
CAPÍTULO 3.- LOS ANTECEDENTES Y RECORRIDOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	99
3.1.- Las denominadas vías preprofesionalizadoras	102
3.2.- La educación especializada	107
3.2.1.- Antecedentes de la educación especializada en la Región de Murcia.....	115
3.3.- La animación sociocultural.....	125
3.3.1.- La animación sociocultural en la Región de Murcia.....	133
3.4.- La educación de adultos.....	138
3.4.1.- La educación de adultos en la Región de Murcia.....	142
3.5.- Recorrido de la Educación Social, desde su entrada en la Universidad hasta nuestros días	144
3.5.1.- Del Real Decreto 1420/91 a la implantación de la diplomatura (1991-2001): la fase de la adolescencia	145
3.5.2.- La etapa de juventud: de la posibilidad de cursar estudios en Educación Social en todos los territorios a la presentación de los Documentos Profesionalizadores (2001-2007)	151
3.5.3.- Inicio de la edad adulta: del 2007 a la actualidad.....	159
CAPÍTULO 4.- LOS ACTORES Y SUS RECURSOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL IDEAL PROFESIONALIZADOR	171
4.1.- Apuntes sobre el ideal profesionalizador	171
4.2.-La necesidad de unos colectivos profesionales debidamente organizados. Principales aportaciones.....	177
4.2.1.- Sus organizaciones: en busca de poder y reconocimiento	179
4.2.2.- La socialización e identidad profesional	183
4.2.3.- Las funciones y competencias como área de responsabilidad: una sólida base para pensar el ideal profesional	185

4.2.4.- Un hito fundamental: el Catálogo de Funciones y Competencias de ASEDES y CGCEES	189
4.3.- El lugar del consenso para las profesiones. El conocimiento abstracto: la formación, acreditación e investigación.....	195
4.3.1.- Un punto de inflexión: la implantación de los estudios de Educación Social en la Región de Murcia	197
4.3.2. La Universidad, su razón de ser.....	199
4.4.- Nuestro cliente <i>único</i> : el Estado	200
4.4.1.- De qué tipo de necesidades hablamos y qué tipo de Estado capitula con las profesiones educativas y sociales	203
4.4.2.- La ciudadanía como quinto actor: la piedra angular entre el Estado y otros actores	208
4.5.- Los diferentes escenarios laborales de la Educación Social.....	211
4.5.1.-La Educación Social en el mercado. Tendencias desprofesionalizadoras.....	214
4.5.2.- El ideal profesionalizador y la autonomía en el trabajo	218
4.5.3.- El contexto donde se materializa la autonomía: el clima laboral	221
4.5.4.- Género, profesionalización y Educación Social.....	223
CAPÍTULO 5.- OTROS ESTUDIOS SOBRE PROFESIONALIZACIÓN BASADOS EN LOS DIFERENTES ACTORES	228
5.1.- Las investigaciones de Bautista Villaécija y Moreno López	228
5.2.- El trabajo de García Nadal sobre la profesionalización del educador social en la Región de Murcia	230
5.3.- El estudio del profesor Sáez Carreras sobre profesionalización en la Región de Murcia. 232	
5.3.1.- Datos descriptivos de la muestra	233
5.3.2.- Condiciones sociolaborales del personal activo	233
5.3.3.- La formación previa y permanente de los educadores y educadoras sociales.....	234
5.3.4.- El clima en el puesto de trabajo.....	235
5.3.5.- Relaciones entre los diversos factores de la formación y el clima	236
5.3.6.- Conclusiones y sugerencias del estudio.....	237
5.3.7.- Datos relevantes entre ambas investigaciones de 2004 y 2021.....	238
5.3.7.1.- Principales aportaciones realizadas por los actores	238
5.3.7.2.- Información relevante de ambos estudios	241

SEGUNDA PARTE	245
MARCO EMPÍRICO PARA EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN LABORAL Y PROFESIONAL DE LAS Y LOS EDUCADORES SOCIALES EN LA REGIÓN DE MURCIA	245
CAPÍTULO 6.- METODOLOGÍA	246
6.1.- Introducción.....	246
6.2.- Objetivos	247
6.3.- La estructuración del modelo de análisis.....	249
CAPÍTULO 7.- FASES DEL ESTUDIO	259
7.1.- La observación	259
7.2.- La muestra y sus características.....	259
7.3.- Instrumento propuesto, validez y fiabilidad	262
7.4.- Modificaciones realizadas en el cuestionario	264
7.4.1.- Transformaciones realizadas en el apartado 0: datos generales.....	265
7.4.2.- Modificaciones realizadas en el apartado I: condiciones laborales del personal activo	269
7.4.3.- Evoluciones realizadas en el apartado II: formación previa y permanente.....	278
7.4.4.- Modificaciones realizadas en el apartado III: experiencia y práctica profesional.	283
7.5.- Apartados, contenidos y dimensiones del cuestionario	284
7.6.- Aplicación de las encuestas.....	286
CAPÍTULO 8.- EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	291
8.1.- Datos descriptivos generales de la muestra	291
8.1.1.- Apartado 0. Datos generales.....	292
8.1.1.1.- Datos en relación a edad y género	292
8.1.1.2.- Datos por sectores y escenarios: recursos y equipamientos.....	294
8.1.1.3.- Motivos de inactividad profesional.....	297
8.1.2.- Apartado I.1. Profesionales que laboran para la administración pública.....	298
8.1.2.1.- Entidad, localización geográfica y ámbito territorial	299
8.1.2.2.- Situación contractual, tipo de contrato, categoría profesional y denominación del puesto de trabajo	299
8.1.2.3.- Funciones y tareas en el puesto de trabajo	301
8.1.2.4.- Capacidad de decisión y competencia para tomarla	302
8.1.3.- Apartado I.2. Profesionales que laboran por cuenta ajena o propia.....	303
8.1.3.1.- Entidad, localización geográfica y ámbito territorial	303
8.1.3.2.- Situación contractual, tipo de contrato, categoría profesional y denominación del puesto de trabajo	304

8.1.3.3.- Funciones y tareas en el puesto de trabajo	308
8.1.3.4.- Capacidad de decisión y competencia para tomarla	310
8.1.4.- Apartado I.3. El clima en el puesto de trabajo.....	311
8.1.4.1.- Satisfacción con su situación laboral	311
8.1.4.2.- Características del ambiente laboral: autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación.....	312
8.1.5.- Apartado II. La formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad.....	316
8.1.5.1.- La formación reglada de los educadores sociales.....	316
8.1.5.2.- Formación exigida para laborar	317
8.1.5.3.- La formación permanente	318
8.1.6.- Apartado III. La experiencia y práctica profesional de los educadores sociales en la actualidad.....	321
8.1.6.1.- La experiencia como factor exigible para acceder al empleo.....	321
8.1.6.2.- Valoración de la práctica profesional.....	322
8.1.6.3.- Vinculación y conocimiento organizaciones profesionales	324
8.1.6.4.- Valoración de materias que conforman el plan de estudios en Educación Social	325
8.1.6.5.- Difusión de la práctica profesional	326
8.2.- Cruces de variables de los grupos de educadores que laboran para la administración y por cuenta ajena o propia	326
8.2.1.- Apartado I.3. El clima en el puesto de trabajo.....	327
8.2.2.- Apartado II. La formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad.....	330
8.2.3.- Apartado III. La experiencia y práctica profesional de los educadores sociales en la actualidad.....	336
TERCERA PARTE	339
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	339
CAPÍTULO 9.- DISCUSIÓN	341
9.1.- Datos relevantes entre ambas investigaciones 2004-2021	342
9.1.1.- Principales aportaciones de recursos realizadas por los actores.....	342
9.1.2.- Información relevante de ambos estudios	345
9.2.- Respecto al enfoque basado en los recursos movilizados por los actores.....	348
9.3.-Referente al trabajo de campo sobre las condiciones laborales y profesionales.....	355

CAPÍTULO 10.- CONCLUSIONES	362
10.1.- Objetivos de la investigación y estado de la Educación Social	362
10.2.- Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	368
GLOSARIO DE ABREVIATURAS.....	373
ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS	375
ÍNDICE DE FIGURAS POR CAPÍTULOS	379
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	381
APÉNDICES	405
APÉNDICE A. Cuestionario investigación 2020-21	405
APÉNDICE B. Cuestionario de la investigación de 2002-04.....	425

INTRODUCCIÓN

1.- Presentación.

La presente tesis doctoral se centra en una exhaustiva exploración de las condiciones laborales y profesionales de las y los profesionales de la Educación Social en la Región de Murcia. La finalidad de la misma tiene un marcado carácter práctico o aplicado, ya que se trata de un estudio sobre la situación de los profesionales en sus propios escenarios laborales, para intentar dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿en qué medida la citada situación contribuye a consolidar o retrasar el proceso de profesionalización de la Educación Social?

Distintos estudios del campo de las ciencias sociales han venido demostrando que las profesiones tienen un gran influjo en la conformación de la sociedad. Los sistemas de gobierno organizan y estructuran gran parte de sus servicios a la ciudadanía en torno a sus funciones y responsabilidades. Por ende, es pertinente preguntarse si la Educación Social goza en la actualidad de tal notoriedad y reconocimiento. Consideramos que la cuestión señalada precisa de un estudio que identifique y de razón de ser de la relación entre la competencia profesional y los diferentes factores que condicionan el ideal profesional: aquél que enfatiza, entre otras dimensiones, el papel de “la carrera y la formación especializada” (Sáez Carreras, 2005, p. 130) en sus diferentes atmósferas laborales.

Reflexionar sobre la Educación Social en nuestro país y en nuestra región es hacerse eco de una ocupación con cierta tradición social y, a la par, de una profesión y titulación académica relativamente nueva. La reflexión sobre este tránsito histórico, discontinuo y de tonos dialécticos, precisa comprender el papel jugado por los diferentes actores que, como veremos posteriormente, la conforman (profesionales, universidad, administración, mercado laboral y ciudadanía), así como los continuos avances y retrocesos que disponen y condicionan su particular proceso de profesionalización. Procesos móviles y dinámicos que, en el caso que nos ocupa, podemos analizar y recrear desde los modelos teóricos para el estudio de las profesiones que han ido componiendo los profesores e investigadores Sáez Carreras (2003a, 2004a, 2005 y 2007a) y Sáez Carreras y García Molina (2006, 2021), dedicados desde hace tiempo al estudio de las profesiones y, en particular, al de la Educación Social.

2.- Ideas preconcebidas, necesidad de ruptura.

La Región de Murcia es una de las Comunidades Autónomas del territorio español en las que la Educación Social cuenta con una mayor trayectoria. Prueba de ello, tras alcanzar el rango de titulación académica en 1991, son los siguientes hitos: la realización del *I Congreso Estatal de Educación Social* en 1995 en Murcia y la culminación del intenso trabajo en favor de la construcción de un sólido colectivo profesional que desde finales de los años 80 venían realizando las pioneras asociaciones de educadores especializados de Cartagena y Murcia. Otros hitos, cabe reconocer, fueron la implantación por parte de la Universidad de Murcia, en el curso 2001-02, de una de las primeras titulaciones de Educación Social ofertadas a los alumnos en la facultad de educación; la creación del cuarto colegio profesional en 2003, el Colegio de educadoras y educadores sociales de la Región de Murcia (CPESRM); la participación de los profesionales de la Educación Social y académicos de la facultad (ambos

trabajadores en nuestra geografía) en la elaboración de los Documentos Profesionalizadores (2003-07) tan trabajados en las aulas universitarias de la titulación; la creación de la I Escuela de Prácticas Profesionales de Educación Social en España en 2020, reconociendo el espíritu pionero de la Universidad de Murcia; y, por citar un hecho más, la asunción de numerosas responsabilidades de los profesionales de la región en el contexto estatal, en las que entidades que trabajan por el reconocimiento de la profesión a lo largo de su trayectoria han ido adquiriendo un relevante protagonismo (FEAPES, ASEDES y CGCEES). A primera vista, podría afirmarse, a la falta de confirmación empírica, que la Educación Social ha alcanzado un lugar de privilegio entre las profesiones sociales.

No obstante, a pesar de tales conquistas tan esenciales en el proceso de profesionalización, como contar con una formación reglada universitaria, en la actualidad seguimos sin poder afirmar taxativamente que la profesión haya alcanzado cotas significativas de profesionalización. Desempeñar un empleo o ejercer realmente una profesión no depende, exclusivamente, del concurso de los propios profesionales que auspiciaron el proceso, ni tampoco, por mucho que sea importante, de la Universidad. En las últimas décadas numerosos estudiosos de las profesiones, de la profesionalización de las mismas y del discurso profesional, han puesto de manifiesto que en estos procesos intervienen decididamente otros actores, recursos y factores (Abbott, 1988; Burrage, Jaraus y Siegrist, 1990; Sáez Carreras, 2004; Sáez Carreras y García Molina, 2004, 2006, 2021) cuya influencia e intervención ha sido puesta de manifiesto frecuentemente, como se muestra en la fecunda bibliografía que referimos en las páginas pertinentes de esta tesis.

Observamos que las corrientes teóricas en los diferentes escenarios, épocas y culturas han abierto numerosos interrogantes en torno a cuestiones como: ¿qué conocemos sobre las profesiones?, ¿desde qué imaginarios las pensamos?, ¿qué es el profesionalismo? o ¿en qué consiste?, no existiendo un consenso en la comunidad científica hasta la fecha en lo que se refiere a una determinación precisa y única del significante profesión, aunque sí propiciando un marco solvente para el estudio de los procesos de profesionalización. Si pudiésemos remontarnos hasta los años 60, para dialogar con los autores clásicos de la corriente funcionalista nuestra satisfacción sería plena, afirmando que somos profesión y estamos en el *olimpio de las profesiones* (Finkel, 2015 y 2016), al haber alcanzado la Educación Social los rasgos y características propios de toda profesión que se precie de tal nombre. Como colectivo profesional cumpliríamos con todos los requisitos que su enfoque proponía como necesarios. Pero la realidad de hoy es muy diferente. Es habitual escuchar y percibir entre las y los colegas de profesión cierto descontento motivado por la falta de reconocimiento, de autonomía y de condiciones laborales y profesionales. Al mismo tiempo, en el ámbito académico, los avances científicos y teóricos nos confirman que no resulta tan sencillo tratar de constatar cuándo una ocupación se convierte en una profesión.

Nuestro punto de partida es que el proceso de profesionalización de la Educación Social, y en concreto en nuestra región, sufre un *impasse*. Ello da lugar a diversas reflexiones, tanto como a formularnos diferentes hipótesis que nos gustaría verificar. Interés que impulsa esta investigación y nos obliga a una revisión teórica que nos dote de una gramática desde la que poder diseñar, analizar, interpretar, así como evaluar el estudio que llevamos a cabo. De ahí

que, para tratar de corroborar y comprender los aspectos esenciales de este proceso buscáramos los enfoques y tramas teóricas desde las que dar soporte a nuestra exploración y hayamos encontrado en los modelos teorizados y propuestos por los profesores Juan Sáez Carreras y José García Molina. Instrumentos muy pertinentes para abordar nuestro objeto de estudio: no en balde, los profesores de las universidades de Murcia y Castilla La Mancha, respectivamente, llevan tiempo realizando y difundiendo esta tarea de clarificación y desvelamiento de la Educación Social. Sus aportaciones constituyen sólidos marcos teóricos que facilitan dar un orden y sentido a nuestro proceso de búsqueda, estudio que intenta, lo formulamos con prudencia pero con nuestro mayor deseo, contribuir, en esta línea de investigación, a aumentar la comprensión de la Educación Social, desvelando las claves que explican los procesos de profesionalización (o desprofesionalización) que ha transitado y en los que está inmersa, pero también comprometiéndonos con su extensión a las agencias e instituciones pertinentes. A saber: remitiendo los resultados obtenidos a las universidades para que los tenga presente a la hora de organizar los planes de estudio que han de formar a los presentes y futuros educadores sociales, pero también a aquellas organizaciones que necesiten de la intervención de tales profesionales. Todo ello, tenemos la convicción, puede colaborar a dignificar la Educación Social en España.

3.- Objetivo y alcance.

La problemática que guía el trabajo de investigación, se centra en el estado de la Educación Social en la Región de Murcia. En consecuencia, tras el oportuno trabajo exploratorio sobre el proceso de profesionalización de la Educación Social – realizado a través de lecturas básicas, entrevistas y recogida de observaciones – que nos ha permitido desvelar las circunstancias generales y los escenarios en los que el colectivo de la región ejerce su profesión, consideramos que estamos en condiciones de formular las preguntas que impulsan y dirigen la investigación: *¿cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales de la Región de Murcia? Y ¿en qué medida éstas contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social?*

Interrogantes pertinentes, ya que, tras cumplirse dieciséis años desde la primera promoción de diplomados en Educación Social, diecinueve desde la creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales y treinta y cinco de la creación de la primera Asociación de Educadores Especializados de la Región de Murcia necesitamos conocer el estado de la profesión. Un interrogante consecuente con el marco teórico y las investigaciones de partida, abordable y factible de responder gracias al alcance de una muestra representativa que nos permitirá observar el conjunto de la realidad laboral y profesional del colectivo en la región.

Al hilo de estas palabras introductorias cabe en este momento formular los tres grandes objetivos generales que trata de alcanzar nuestra tesis:

1. Identificar el estado actual de la Educación Social en la Comunidad Autónoma de Murcia.
2. Contrastar los resultados obtenidos con los que se obtuvieron en 2002-2004 en una investigación realizada sobre la profesión en esta misma comunidad.

3. Formular en el marco de la dialéctica profesionalización-desprofesionalización la situación alcanzada por la Educación Social en la Región de Murcia.

Por ello, tales objetivos generales se pueden materializar en tres objetivos más concretos y específicos, recreados en sus respectivas y obligadas tareas o actividades, articulando el desarrollo de nuestra tesis doctoral. Y son los siguientes:

- Identificar algunos de los diferentes enfoques teóricos más reconocidos sobre los procesos de profesionalización que sufren las profesiones. Ello nos permite construir una trama teórica, una estructura en la que los conceptos claves y las nociones más fundamentales se articulen y generen una red de relaciones semánticas, de significado, necesaria para el diseño de nuestro proyecto, su desarrollo, las actividades que deben concretarse y los resultados que podamos obtener para conducirnos a las conclusiones que de ellos se desprenden. Es imperativo aclarar que para realizar tal tarea apostamos por un modelo teórico que permita orientar y dirigir nuestra tesis vertebrada a comprender la evolución de la Educación Social como profesión.

Este primer objetivo conlleva algunas tareas o actividades primordiales con la misión de fundamentar nuestro marco teórico. Tales como:

- Plantear algunas de las principales corrientes teóricas de la sociología de las profesiones con la finalidad de aproximarnos semánticamente a los conceptos profesión, profesionalización y profesionalismo ya que son las columnas conceptuales que sostienen el discurso profesional.
 - Definir los conceptos claves, sus dimensiones y relación con los procesos de profesionalización.
 - Describir la evolución del colectivo profesional de educadoras y educadores sociales y de la Educación Social como profesión.
 - Examinar el proceso de profesionalización de las educadoras y los educadores sociales y la Educación Social en la Región de Murcia.
- Conocer las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales de la Región de Murcia en sus escenarios laborales, instaurando las generalizaciones oportunas para comprobar en qué medida contribuyen al proceso de profesionalización. Un segundo gran objetivo que reclama realizar tareas o actividades como las siguientes:
 - Profundizar sobre la situación laboral y profesional de los educadores y educadoras sociales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
 - Determinar el grado de satisfacción, nivel de toma de decisiones y autonomía, determinando qué factores son los que establecen el clima laboral.

- Examinar la formación inicial y permanente de los educadores y educadoras sociales, identificando las áreas formativas más relevantes en sus escenarios laborales.
 - Analizar las relaciones existentes entre los profesionales que trabajan en el tercer sector, por cuenta ajena y propia, así como los que laboran en la administración, tratando de averiguar cómo se perciben los educadores y educadoras sociales su práctica profesional.
- Analizar los principales avances y retrocesos del colectivo profesional y la Educación Social como profesión, teniendo como instrumento de contraste y comparación la última investigación realizada sobre el proceso de profesionalización de las educadoras y educadores sociales en la Región de Murcia (Sáez Carreras, 2004). Este trabajo comparativo propiciará los cambios y las transformaciones sufridas por la Educación Social en Murcia en los casi últimos veinte años.

4.- El procedimiento.

El proceder que ha orientado la investigación parte principalmente de la siguiente propuesta: nos hemos dejado orientar en buena medida por el método de trabajo formulado en 2005 por los profesores Quivy y Van Carnpenhountd en su obra *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*, que contempla tres actos:

1. *Ruptura*. En el que se ponen entre paréntesis las ideas preconcebidas – en ocasiones o en parte ilusorias, falsas y desfiguradoras de la realidad – para reconquistarlas y repensarlas desde un marco sistemático. Consta de tres etapas: propuesta de la pregunta central, exploración de la información y adscripción al modelo teórico.
2. *Estructuración* del modelo de análisis, constituye la cuarta etapa, la prolongación natural del fenómeno de estudio conformado por el trabajo de indagación y examen de la información.
3. *Comprobación*. Actuación que nos permitirá probar la veracidad y realismo de las proposiciones teóricas en consonancia con los hechos observados, mediante las tres últimas operaciones: la observación o trabajo de campo, el análisis de la información y las conclusiones obtenidas.

De este modo, poniendo entre paréntesis las ideas preconcebidas y los deseos que no tienen por qué corresponderse con la realidad profesional, partiremos de una consistente conceptualización de las nociones de profesión, profesionalización y profesionalismo operada en el modelo de profesionalización propuesto por el profesor Sáez Carreras y ampliado en posteriores estudios junto a García Molina. Un modelo que se hace eco de los actores principales que intervienen en la profesionalización de la profesión, de las relaciones entre estos, de los recursos que movilizan y de sus aportaciones al proceso de profesionalización de la Educación Social en España. Un modelo que, a su vez, nos provee de los indicadores y herramientas para tratar de conocer la realidad laboral y profesional de las educadoras y educadores sociales que laboran en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. De ahí que, uno de nuestros objetivos consista en dar razón de él.

Las profesiones son abstracciones, su razón de ser es la materialización de sus acciones y prestaciones en las instituciones en las que trabajan los diferentes compañeros y compañeras. Metafóricamente, si buscásemos petróleo, estos escenarios nos indicarán el lugar y el modo de las perforaciones iniciales para encontrar el deseado combustible. Un diseño que, como hemos avanzado, parte y actualiza el último estudio presentado en el año 2004 en nuestra región, en un trabajo iniciado dos años antes, en el que se indagaba sobre los siguientes conceptos y dimensiones, que como se puede suponer si buscamos el contraste de resultados hemos de tener en cuenta a la hora de proponer nuestro instrumento de búsqueda de información:

- Datos generales: edad, género, año de inicio del ejercicio profesional y sector donde trabaja y ha trabajado.
- Condiciones laborales: denominación del puesto, tipo de institución, escenario y recurso, grupo-categoría, banda salarial y tipo de contrato.
- Condiciones profesionales: tipo de funciones y tareas, nivel de toma de decisiones e identidad profesional.
- Clima laboral, tanto en el sector público como en el privado: grado de autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación en los diferentes programas y proyectos.
- Tipo de formación previa y permanente.
- Experiencia y saber requerido en el puesto de trabajo.

Perforaciones, prosiguiendo con la metáfora energética, que nos aportarán la información oportuna, tanto para poder ser interpelados desde el marco teórico adscrito como para dar respuestas a la problemática inicial y rendir cuentas de los objetivos de la investigación. En la medida que el número de *extracciones* esté acorde con el ambicionado *petróleo* – nuestro deseado estatus de profesión – podremos corroborar el nivel de éxito de la perforación, así como comparar con la anterior *explotación* de 2004. Dicho de otra manera, un ejercicio *inductivo* que permitirá conocer empíricamente los datos del fenómeno, una segunda fase *analítica* en relación al último estudio y, finalmente, un análisis *deductivo* teniendo como referencia el modelo teórico adoptado.

5.- Organización de bloques y capítulos.

Tras estos previos y contextualizaciones introductorias vamos a presentar lo que en nuestra exploración se lleva a cabo. La arquitectura que sostiene la tesis, pues, se ha estructurado en tres bloques y diez capítulos: el marco teórico, el marco empírico y, finalmente la discusión, las conclusiones, así como las aportaciones prácticas que podamos obtener pensando en el futuro profesionalizador de la Educación Social y en el de sus profesionales.

El primer **bloque** de la tesis está dedicado al **marco teórico** que da orden articulador y sentido a la investigación, estando estructurado en cuatro capítulos:

- El recorrido por el primer capítulo, denominado **justificación y contextualización**, encuadra la pertinencia del estudio para la Educación Social. Supone, en primer lugar, un ejercicio de adscripción por una metodología de investigación en las ciencias sociales concretándose en tres acciones simultáneas: establecer las preguntas iniciales

que guiarán todo el estudio, determinar las fuentes de exploración y plantear la problemática que precederá al oportuno marco teórico. Tales tareas nos convocan, también, a reflexionar en la idoneidad y necesidad del estudio propuesto a fin de determinar el estado de la profesión. Un primer interrogante que nos exige posicionarnos en un trabajo exploratorio e introductorio sobre las nociones tan básicas como ineludibles: educador social, Educación Social, profesión, profesionalización, condiciones laborales y profesionales y escenarios de la acción socioeducativa..., términos que necesitan ser enmarcados en algunas de las diferentes corrientes teóricas más reseñadas sobre el estudio de las profesiones y, más particularmente, de la profesionalización de la Educación Social, si deseamos que el trabajo a realizar sea productivo.

- El segundo apartado, denominado **el modelo teórico para el estudio de la profesionalización de los educadores sociales**, parte de las nociones de modelo y de profesionalización, para seguidamente explicar los principales conceptos que sostienen el discurso profesional – profesión, profesionalización y profesionalismo – desde las corrientes funcionalistas, interaccionistas, críticas y revisionistas. Un capítulo que prosigue con la *Presentación del Modelo teórico, pensar la Educación Social como profesión*, formalizando el andamiaje teórico que sustenta la tesis recreando las corrientes y autores expuestos anteriormente en torno a los conceptos profesión, profesionalización y profesionalismo. En este punto, es donde se tomará partido por un modelo, el propuesto por los profesores Sáez Carreras y García Molina: presentaremos el andamiaje que ellos utilizaron para construir su edificio teórico, criterios organizadores y virtualidades que supuso el basar sus trabajos abordando los principales actores implicados más o menos intensamente – dependiendo de contextos y situaciones – en el proceso de profesionalización. Al mismo tiempo que se expondrán, aunque solo sea brevemente, los enfoques postrevisionistas precedentes con mayor influencia en el mismo, como son el de Andrew Abbott con su defensa del modelo ecológico de las profesiones; el de Burrage, Jarauscha y Siegrist; el enfoque de Freidson, uno de los estudiosos de las profesiones más reconocidos en esta geografía de saberes y, finalmente, las tesis del profesor Urteaga tematizando la teoría de la complejidad, tan utilizada como recurso teórico en otros ámbitos de las Ciencias Sociales.
- En el capítulo tercero se nos ofrece la oportunidad, muy pertinente para nosotros, de enunciar los **antecedentes y recorridos de la Educación Social**, proponiendo cuatro fases desde las que poder pensar la profesión, metafóricamente en relación a las etapas de desarrollo de la persona: infancia, adolescencia, juventud y adultez. Las profesiones como construcciones históricas y sociales, se sostienen por un nivel de cognición abstracta por el que las profesiones, por medio de sus profesionales, se piensan a sí mismas y aumentan su capacidad de respuesta y su dimensión persuasora en el medio social, económico, político y cultural en el que se mueven. Profesiones, como la Educación Social, que va configurándose y construyéndose a través de unas trayectorias particulares – estatales y autonómicas – que serán objeto de análisis:

- en su primera fase, concretamente, la denominada de infancia nos detendremos en los orígenes y desarrollo de los tres hitos preprofesionalizadores: educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos, analizando cada una de ellos desde su origen hasta el Real Decreto 1420/1991 de creación de la diplomatura en Educación Social;
 - prosigue una segunda etapa, denominada de adolescencia, que recorre hasta el 2001, fecha vinculada a la implantación de la diplomatura en nuestra región y al momento profesionalizador como fue la presentación de la definición de Educación Social;
 - seguidamente, la etapa de juventud que concluye con la presentación del *cuaderno de bitácora* por excelencia del colectivo, los Documentos Profesionalizadores (2007), tan necesarios para que los profesionales tomen conciencia del espíritu de su profesión, de lo que Freidson denomina “el alma del profesionalismo” (2016, p. 43);
 - y, finalmente, la edad adulta de la profesión, recorriendo los logros, estrategias y recursos de los principales actores hasta nuestros días, donde observaremos sus avances y retrocesos mediante una aproximación de tintes funcionalistas.
- A continuación, en el capítulo cuarto, una vez transitadas las corrientes para el estudio de las profesiones, sus antecedentes, los actores capitales y presentado los modelos centrales para el estudio de los procesos de profesionalización, procedemos a profundizar en los **principales actores desde la noción del ideal profesionalizador**. Partiendo del mismo concepto, como meta última del profesionalismo, analizaremos los fines, recursos e interrelaciones que interpelan a sus protagonistas. Recursos y estrategias que los diferentes actores ponen en juego en diferentes momentos en el proceso de profesionalización: los educadores sociales como profesionales (organizaciones y cultura), la Universidad (formación, acreditación e investigación), el Estado (políticas sociales y servicios sociales) y mercado (viejos y nuevos escenarios de empleo). Con la finalidad de disponer del utillaje teórico necesario que nos permita examinar la información obtenida en el trabajo de campo y poder interpretar el estado de la Educación Social en términos de ocupación, semiprofesión o profesión.
- Con el capítulo quinto finaliza la primera parte de la investigación, exponiendo, a modo de ejemplo, **algunas investigaciones realizadas a partir del modelo teórico para el estudio de la profesionalización de la Educación Social** (Sáez Carreras, 2004a, 2005, 2007; Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2021). Presentando tres estudios donde se evidencia el potencial explicativo para abordar los procesos de profesionalización, que concluirá con la presentación del estudio descriptivo realizado entre 2002 y 2004 por el profesor Sáez Carreras sobre *La situación laboral de los educadores sociales en la Región de Murcia* y defendido en el Concurso Oposición a Cátedra en el año de 2004: trabajo punto de partida de la presente tesis en la medida que nos impulsó a contrastar y advertir lo que había sucedido desde entonces en la profesión de Educación Social en nuestra comunidad. Esta distancia temporal entre ambas

investigaciones nos impele a exponer los datos más relevantes bajo las aportaciones de los principales actores que intervienen en el proceso de profesionalización de la Educación Social, como veremos en nuestros desarrollos. Con todo, cabe matizar que hemos tenido que revisar detenidamente el instrumento, la encuesta utilizada en 2002 para la obtención de datos, y ponerla al día, actualizarla, ya que en los años transcurridos entre aquella y la nuestra han acontecido diferentes hechos que nos obligaba a adecuar tanto los temas y cuestiones como los lenguajes para expresarlos.

La arquitectura del **segundo apartado** de la tesis se destina a diseñar e implementar el **marco empírico** para el estudio sobre las condiciones laborales y profesionales de los educadores y educadoras sociales en la Región de Murcia, con la siguiente disposición:

- El primer capítulo del bloque II está dedicado a la **metodología de investigación**, capítulo sexto, ubicado en el ecuador de la investigación jugando precisamente un papel determinante entre los marcos teóricos y empíricos. En consecuencia, el lector encontrará como la estructuración constituye el punto de encuentro entre la problemática expuesta en el primer bloque y el trabajo de indagación. Por medio de tres ejercicios: inductivo, un tránsito de lo particular a lo general a través de la información obtenida en el cuestionario; deductivo, que nos permitirá pasar, de argumentos de carácter general aportados por el modelo para el estudio de las profesiones a interpretaciones particulares; y, analítica que trata de propiciar el oportuno diálogo entre la investigación llevada a cabo en 2002-04 y la del 2020-21. Pudiendo afirmar, apelando a los tres escenarios descritos para pensar el estado de la Educación Social, que estaremos en condiciones de responder las preguntas centrales determinando el estado de ocupación (ocupamos un trabajo), semiprofesión (instalamos una profesión) y profesión (ejercemos una profesión) así como, lógicamente, atender a los objetivos fijados en nuestra investigación.
- El título séptimo engloba las diferentes **fases del estudio**, nos detendremos en el principal escollo para investigar al colectivo profesional, que no es otro que el desconocimiento de la población actual de educadores sociales en la región, aproximándonos para obtener una muestra de sus condiciones laborales y contractuales. Expondremos como se ha podido determinar y, aún más importante, cómo acceder a los mismos. Seguidamente recorreremos las propuestas de actualización y mejora en la herramienta seleccionada, presentando el cuestionario definitivo, así como sus criterios de validez y fiabilidad, recogida y depuración de datos.
- El octavo capítulo nos presenta los **resultados descriptivos e inferencias** de la información obtenida. Primeramente, presentaremos los descriptivos, por orden de aparición en los apartados del cuestionario: datos generales, profesionales que laboran para la administración, educadores sociales que están empleados por cuenta ajena o propia, el clima en el trabajo, la formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad; seguidamente, la experiencia y práctica profesional de los educadores en la actualidad; y, finalmente, profundizaremos en las

diferencias significativas a través de los cruces de variables de los dos grupos a estudio: el Grupo A conformado por los profesionales que laboran en la administración y el Grupo B por cuenta ajena o propia.

Finalmente, el **tercer bloque** de la tesis presenta **los resultados de la investigación** en dos capítulos:

- En el primer capítulo del cuarto bloque, se procederá a **comparar, contrastar y discutir** los hechos observados y los resultados obtenidos con el marco teórico y la anterior investigación. Ejercicio que se llevará a cabo desde dos enfoques, en primer lugar, de orden deductivo, basado en los recursos movilizados por los diferentes actores, permitiéndonos reflexionar sobre el estado de débil, provisional o fuerte profesionalización alcanzado y, seguidamente, utilizando el modo inductivo, adentrándonos en los resultados del trabajo de campo sobre las condiciones laborales y profesionales, reconociendo los diferentes escenarios que posibilitan la ocupación de un trabajo, la posibilidad de instalación de una profesión en un empleo o realmente la posibilidad de ejercerla. Por consiguiente, nos permitirá analizar el tránsito que ha realizado la Educación Social, de ocupación a profesión, reflexionando sobre la posición y estado de la misma en la búsqueda incesante del ideal profesional.
- En el décimo y último capítulo, expondremos **el grado de consecución de los objetivos propuestos en la investigación**, esto es, aquello que el estudio ha logrado y ha aportado al proceso de profesionalización de las y los educadores sociales de la Región de Murcia. Dando prioridad a las preguntas centrales que ha guiado la investigación: ¿cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia? Y, finalmente, expondremos las **limitaciones y futuras líneas de investigación**, reflejando los principales entramados entre los actores del proceso – **interacciones y tensiones** que producen avances y retrocesos para la profesión – que merecen ser estudiados en profundidad.

Con los apéndices de diferente signo, particularmente los cuestionarios, estadísticos, tablas y referencias que se han utilizado para sostener y profundizar en nuestro estudio, se cierra esta tesis.

PRIMERA PARTE

EL MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN LABORAL Y PROFESIONAL DE LAS Y LOS EDUCADORES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

CAPÍTULO 1.- JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.

El presente estudio pretende conocer las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en la Región de Murcia, un ejercicio empírico encuadrado en un recorrido histórico de la Educación Social, expresión cuyos significantes son utilizados en el discurso como: práctica educativa y social, titulación académica y profesión (Núñez, 1990, 1999; Sáez Carreras; 2007; Sáez Carreras y García Molina; 2006, 2011, 2021; García Molina, 2003a, 2003b y 2012). Tres significados distintos para una misma expresión o lo que es lo mismo: cuando utilizamos la expresión Educación Social tenemos que precisar cuando la utilizamos como práctica, cuando hacemos referencia a la profesión y cuando a la titulación. Tarea que desde otra vía, la analítica, han llevado a cabo teóricos de la Pedagogía Social desde este campo de conocimiento: entendida como la ciencia y disciplina que tiene por objeto de estudio una práctica educativa que llamamos Educación Social, criterio que comparten la mayoría de sus defensores más allá o más acá de las diferencias que cada uno de ellos mantienen sobre su estructura epistemológica, metodológica y técnica (Marín y Pérez Serrano, 1986; Quintana, 1994; Feroso, 1994 y 2003; Ortega, 1999; Petrus, 1997; Sáez Carreras, 1997, 2003b, 2007a; Núñez, 1999; Caride, 2002, 2016, 2018; Pérez Serrano, 2003; García Molina, 2003a, 2012; Planella, 2006, 2009; Sáez Carreras y García Molina, 2006 y 2021).

La Educación Social, por tanto, es una práctica, nadie pone en duda este aserto (aunque algunos entiendan la práctica como técnica), pero también hemos consensuado – no sabemos si con mucho acierto – el entender o traducir la Educación Social como profesión. Insistimos para que no haya confusión. Al mismo significante de Educación Social le damos varios significados: es una práctica y una profesión, dando la misma expresión, también, para dar nombre a una titulación. De ahí que creamos congruente estudiar la Educación Social como profesión, apoyándonos en el modelo teórico para el estudio de la profesionalización de las educadoras y educadores sociales (Sáez Carreras, 2003a, 2004, 2007a y 2007b), que autores como Sáez Carreras y García Molina formularon y desarrollaron en el libro *Pensar la Educación Social como profesión* (2006).

Un reto académico que tratará de aportar los datos objetivos para la comprensión del colectivo profesional de las y los educadores sociales¹ de la Región de Murcia como profesionales de esta profesión. Un punto de partida motivado por la necesidad de trabajos y búsquedas sobre el hecho social a estudio, precisando de constataciones empíricas dentro de la *trama* teórica y criterio organizador que nos propone el profesor Sáez Carreras en su modelo para el estudio de la profesionalización de los educadores sociales en 2004. Una transformación – de ocupación en profesión – susceptible de numerosos enfoques para su análisis y exploración, basadas en las consecuencias que producen las acciones de los diferentes actores: los propios profesionales y sus organizaciones; el Estado y sus administraciones; la Universidad; el mercado y la ciudadanía. Un entramado de relaciones marcadas por la movilización de estrategias y recursos, que sin duda posibilitan numerosas vías de aproximación e investigación – *histórica*, respondiendo a la idea de *proceso* y recorrido no lineal, y *dialéctica*

¹ En la redacción de este texto se ha utilizado mayoritariamente el genérico masculino plural (hombres y mujeres) para hacer más ágil la lectura, aunque cuando se habla de aspectos que atañen específicamente a la mujer se han diferenciado los géneros. Por otro lado, a partir de ahora utilizaremos las mayúsculas Educación Social cuando utilicemos la expresión como titulación académica y profesión, y en minúscula cuando hagamos referencia a la práctica educativa.

en cuanto a la interrelación incierta de sus protagonistas – como desarrollaremos en el modelo teórico para el estudio de la profesionalización de los educadores sociales.

Un trabajo que parte en su fase inicial o también denominada de *ruptura de las siguientes* operaciones: definir la *pregunta inicial: explorar* las lecturas, entrevistas y otros métodos donde obtener una información de calidad y, la *problematización* basada en posicionamientos críticos y ensayos que retroalimentan la información a cartografiar hasta la adscripción al marco teórico de referencia. Operaciones que se dan al unísono, interpeándose mutuamente en sus tentativas para alcanzar la *pregunta inicial* que guíe todo el trabajo.

Tabla 1

Operaciones básicas de la investigación.

ACTOS	FASES	DESCRIPCIÓN
RUPTURA	La pregunta inicial.	Pertinencia, factibilidad y claridad.
	La exploración.	Lecturas, entrevistas exploratorias y otras fuentes.
ESTRUCTURACIÓN	La problemática.	Marco teórico.
	La estructuración.	Marco empírico.
	La observación.	Trabajo de campo.
COMPROBACIÓN	El análisis de la información.	Análisis de datos, descripción, relaciones entre variables y significado de las variaciones.
	La conclusión.	Presentación discusión, conclusiones y nuevas propuestas.

Nota. Tabla elaborada a partir de la obra de Quivy y Van Carnpenhoudt, *Manual de Investigación en ciencias sociales* (2005).

1.1.- El punto de partida, la pregunta inicial desde mi posición como educador social.

Un punto de inicio que está conformado por la decisión consciente de asumir el importante reto que presenta realizar una tesis doctoral. Proceso que se enmarca en el Programa de Doctorado de Educación en la línea de investigación: *Políticas, Prácticas y Evaluación en Contextos Formativos y Socioeducativos* dirigida por Margarita Campillo Díaz y Juan Sáez Carreras, tras finalizar anteriormente el máster de la misma institución sobre *Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, programas y prácticas*.

Un destino – espejo de mi carrera académica y profesional – donde se arriba tras recorrer un particular cuaderno de bitácora en el mundo de la Educación Social, transitando desde la *ocupación de un empleo social* hasta tratar de ejercer una *profesión educativa* (García Molina, 2003). Un reflejo interpelado por los fines expuestos en los *procesos de profesionalización*:

- Transformar las ocupaciones en profesiones, ya que éstas promueven más notoriedad y significación en el servicio público que prestan.

- La finalidad última del proceso de profesionalización sería el *ideal profesional*: aquél que enfatiza, entre otras dimensiones, el papel de “la carrera y la formación especializada” como algunas de las estrategias que permiten a las profesiones y a los profesionales obtener prestigio en el entorno que funcionan y se mueven (Sáez Carreras, 2005, p. 130).

Una transformación colectiva, pero a la par personal, y por ello, me autorizo, puntualmente, a reflexionar en primera persona.

En los veinticinco años que llevo ejerciendo como educador social he podido constatar tal idea de transformación, como desarrollo de la carrera y adquisición de conocimientos especializados. En 1997 comenzaba casi por azar mi andadura de la Educación Social – buscando un trabajo – e iniciando los primeros pasos como otros muchos de mis colegas de profesión en un centro de reforma de menores. Sin una titulación específica que se adquirió con posterioridad, transitando a la par grupos de formación permanente en busca de la *competencia cualificadora* y laborando en diversos programas y proyectos. Primeras pisadas donde me acompañó una extraña impresión de impostura, ocupando un empleo más que desempeñando algo parecido a una práctica educativa. Sensación que rápidamente trató de buscar una notoriedad, pero no en un reconocimiento basado en recompensas materiales, meritocráticas o sociales que lógicamente a nadie incomodan; sino, desde el acceso a los campos de saber que otorgasen un orden y sentido a la práctica socioeducativa que venía desempeñando, una pericia que aspiraba a configurar un discurso propio del cual adolecía. Primeros años donde el sentimiento de patraña laboral y profesional imperaba, hasta lograr cierta legitimación desde el saber.

Un saber, que ha guiado mi *ideal profesional*. Unos conocimientos que no se presentan solos, son mediados por dos figuras claves en mi *carrera y formación*: José García Molina y Juan Sáez Carreras. Encuentros formales e informales cargados de avances y retrocesos en los que me he visto inmiscuido en ocasiones por placer y en otras por un compromiso ético hacia una profesión con la que me identifico y conformo. Pero siempre, como reto y nexos común, la construcción de nuestra identidad basada en el conocimiento y la responsabilidad. En consecuencia, en mi rol de aprendiz eterno, profesional y educando, tengo la sensación de haber estado y estar en una permanente fase de *ruptura* – planteando preguntas fundamentales, explorando el campo y problematizando su resolución – ahora, con la debida distancia que uno debe tomar como investigador principal.

Encuentros – desde los notorios primeros grupos de formación permanente de finales de los 90’ hasta la actualidad – cargados de apasionados diálogos y debates en torno a una *profesión emergente* como es la Educación Social, donde recojo gustosamente el encargo de seguir trabajando por el proceso de profesionalización del colectivo en la línea iniciada por mis mentores.

Particular y personal relato, que aislado carece de sentido para pensarnos como un colectivo consciente que aspira a convertirse en profesión. Aquí reside la importancia, obtener un número suficiente de relatos para poder comprender el fenómeno grupal. Transcender de las opiniones individuales, presentes en la primera parte del proceso de investigación, *fase de ruptura*, a hechos observables. En consecuencia, transitar de las opiniones e ideas prejuizadas, fruto de los arduos debates y foros, a la posibilidad de obtener una información relevante que permita su tratamiento.

De ahí la importancia de romper con las categorizaciones y erróneas pruebas que impiden comprender el fenómeno a estudio. Con el propósito de obtener unos datos objetivos, mediante una muestra representativa del colectivo en la región que recoja rigurosa y científicamente otros muchos relatos individuales en forma de datos para su análisis y comprensión. Una necesidad para la profesión, tras más de década y media de la realización del último estudio y del egreso de la primera promoción de diplomados en Educación Social en la Región de Murcia para *seguir pensando la Educación Social como profesión*.

Ejercicio de ruptura que instala un punto de partida provisional, tal como los alpinistas establecen el primer campamento base para preparar el ascenso a la cima y que progresivamente abandonan para levantar otros campamentos más cercanos a la cumbre. Lecturas previas, entrevistas clave, revisión de documentación y observación de otras fuentes referentes a los actores principales del proceso de profesionalización que culminan definiendo dicha *cima*, hilo conductor o preguntas centrales del estudio:

¿Cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?

Interrogantes que reúnen un conjunto de condiciones que nos permiten afirmar su utilidad y propósito de explicación. Siendo accesible en términos de resolución y a su vez, pertinente en relación al hecho social que nos convoca, en base a las siguientes cualidades (Quivy y Van Carnpenhoudt, 2005):

- La claridad como resultado de ser precisa, unívoca y concisa. Interroga sobre la situación y proceso de un colectivo laboral concreto en unos escenarios dentro de un territorio. Condiciones que permiten comprender el proceso de profesionalización en relación a la obtención de conceptos, dimensiones e indicadores claves, como: datos sobre la situación en el empleo, tipo de institución y recurso, circunstancias profesionales, ambiente laboral, nivel de responsabilidad, autonomía, formación, experiencia requerida, etc.
- Factible por su carácter realista, las preguntas posibilitan acomodar los recursos personales, materiales y técnicos para su resolución. Disponemos de un contexto a estudio que nos proporciona definir la muestra representativa, aplicar con garantías el instrumento propuesto, analizar la información e interpelar los objetivos propuestos para la resolución de las preguntas centrales.
- Pertinencia en cuanto al registro explicativo. Es necesario conocer – podríamos afirmar que urge – la realidad del colectivo profesional mediante la obtención de unos datos empíricos sobre su estado, dado que no disponemos de estudios en la Región de Murcia desde la implantación de la diplomatura.

1.2.- Cartografías para pensarnos como profesión.

A la par que hemos concretado la pregunta inicial que guiará el rumbo a seguir, se ha procedido a elaborar nuestro particular *cuaderno de bitácora* donde registrar qué lecturas, entrevistas exploratorias y métodos nos facilita conocer la realidad a observar.

Por ello, para seleccionar las fuentes y cartografiar el *terreno de juego* se ha partido de los conceptos clave de los interrogantes iniciales:

- Educadoras y educadores sociales.
- Educación Social.
- Profesión, proceso de profesionalización.
- Condiciones laborales y profesionales.
- Escenarios de la acción socioeducativa.

1.2.1.- Algunas definiciones de Educación Social como profesión.

Era necesario llevar a cabo la tarea analítica que nos facultase comprender los conceptos claves que sostienen el edificio teórico. Ejercicio que ha permitido posicionarnos en un trabajo exploratorio previo para la concreción del hecho social a abordar.

El objetivo es conocer el estado de la Educación Social en la región, interpeándolo como profesión. De modo, que para explorar y seleccionar una información de calidad propusimos dos operaciones iniciales:

- Interrogarnos previamente sobre ¿qué es la Educación Social? y ¿qué significa ser profesional?
- Aproximarnos a la Educación Social desde tres acepciones o significados al considerarla como una práctica, una profesión y una titulación (Sáez Carreras, 2003a, 2007; García Molina, 2003a, 2012; Sáez Carreras y García Molina, 2004, 2005, 2006 y 2021).

Existen numerosas definiciones de Educación Social y de profesión emitidas desde los actores profesionales y la Universidad. De ahí que, no es un ejercicio baladí posicionarnos para fijar los *criterios de exploración*, así como establecer su nexo de unión: el proceso de profesionalización o como da título al texto que orientará toda la investigación publicada con el nombre de *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* que Sáez Carreras y García Molina publicaron en 2006. Título que nos convoca a otro concepto clave y previo, un primer *impasse*, dado que sitúa por delante la *Pedagogía Social*, asunto nada trivial que profundizaremos en otros apartados. Matriz disciplinar que la entenderemos “como el marco teórico desde el cual podemos pensar las cuestiones que atañen a la educación social” (Núñez, 1999, p. 32); también como “la ciencia y disciplina que toma como objeto el estudio de la Educación Social, proporcionando modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa” (CGCEES, 2007, p. 159) o “la aportación epistemológica, teórica, práctica, metodológica y técnica resultado de la investigación, con criterios e intencionalidad pedagógica en el campo de la Educación Social” (Sáez Carreras y García Molina, 2007, p. 110).

Binomios, pues, como el de Pedagogía Social y Educación Social; profesión y proceso de profesionalización – recreados en corrientes, enfoques y modelos – que nos brindan un terreno de intersecciones para pensarnos y comprendernos como colectivo que trata de profesionalizarse y, que deberá, *sí o sí*, interrelacionarse con los otros actores. Con todo es necesario hacer una aclaración: esta no es una tesis sobre el campo de conocimiento llamado Pedagogía Social y sólo haremos alusión a ella cuando creamos que es pertinente a nuestros desarrollos sobre la Educación Social. Y en esta dirección seguimos instalados para ahondar en los objetivos que perseguimos y formulamos en los capítulos anteriores.

En primer lugar, tomaremos partido con la definición de Educación Social. En 2020, los profesores Bas Peña, Trujillo Herrera y Pérez de Guzmán publicaban un artículo denominado *La Educación Social en España: claves, definiciones y componente contemporáneos*, con el objetivo de “determinar cuáles son las claves actuales para una reinterpretación y lectura de la educación social” (p. 4). Nos presentan el análisis de más de treinta definiciones de Educación Social entre 1983 y 2015 en base a los siguientes criterios: a) profesión social-educativa, acción profesional, trabajo y empleo; b) agencias, agentes privados y públicos; y c) titulación universitaria y habilitación profesional, concluyendo que:

La Educación Social se define, en cualquier contexto, con base en el conjunto de elementos y componentes legislativos, normativos y jurídicos que a su vez configuran el conjunto de políticas sociales y educativas públicas, implementadas en el conjunto de micro territorios y municipios, desde un punto de vista local, atendiendo al criterio geo-social. Políticas públicas desarrolladas por un conjunto de planes, programas, servicios y proyectos de las diferentes entidades, instituciones, agencias y agentes públicos y privados que han ido configurando el proceso, fenómeno, profesión, acción y definición de la Educación Social (p. 21).

Un trabajo sumario que nos facilita un interesante recorrido por las diversas acepciones que, por su momento de publicación, puede despertar cierta confusión en relación a la identidad al no poder posicionarse en una definición de referencia. Si bien, los componentes que se identifican para definir la profesión podrían ser útiles en la actualización de los documentos que el colectivo profesional ha presentado y definido como sus señas de identidad, a la postre los que gozan de un mayor consenso y reconocimiento, como son los documentos profesionalizadores, presentados en 2007 por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo general de colegios de educadoras y educadores sociales (CGCEES).

Por este motivo, optaremos por una definición que sea “coetánea a la actualidad; superadora, pero integradora a la vez, de las antiguas figuras y distinciones ocupacionales dentro de la educación social; y, trascendente de los marcos y anclajes que significan nuestra profesión como no-formal, informal, extraescolar o exclusiva de los servicios sociales” y donde la base conceptual se sostenga en un doble eje: “derecho de la ciudadanía y profesión de carácter pedagógico” (CGCEES, 2007, p. 11). Por lo tanto, tomaremos partido por la definición de Educación Social expuesta en los documentos profesionalizadores:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y

formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

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

La promoción cultural y social, entendida como la apertura de nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (CGCEES, 2007, p. 12).

Los documentos profesionalizadores nos facilitan dotar de un orden y sentido a la competencia adquirida y acreditada, aportándonos recursos tan importantes como: una *definición*, que faculta retraducir el encargo recibido; las *funciones* o áreas de responsabilidad, que concretan la competencia necesaria y proporcionan una coherencia a la acción socioeducativa del profesional; y el *código deontológico*, como un conjunto de principios y normas que orientan la conducta profesional en el ejercicio de la profesión. En definitiva, una identificación colectiva a la hora de socializar qué es y cómo desempeñan sus responsabilidades y acciones como grupo laboral los profesionales de la Educación Social.

La segunda adscripción introductoria es la de *profesión*, expresión de difícil consenso ya que, como ha sido puesto de manifiesto, no existe una definición universal. Procede nuevamente *tomar partido*. Por cuanto la noción de profesión dará paso, en el siguiente apartado, a otros tres conceptos claves: profesión, profesionalismo y profesionalización, conceptos que no significan lo mismo y en muchas ocasiones son interpelados de idéntica manera.

Si bien, profundizaremos más tarde en los diferentes enfoques y corrientes, avanzamos la definición de profesión ofrecida en el 5º Congreso Estatal de las educadoras y educadores sociales en 2007 en Toledo denominado *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión* en la ponencia inaugural *La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias*, por el profesor Sáez Carreras:

Como un grupo ocupacional que tras lograr el estatus de profesión, después de un recorrido profesionalizador, asume la tarea de conducir y autorregular su propio proceso de profesionalización consensuando, con la Universidad, la formación inicial de sus miembros más jóvenes mientras desarrolla su vocación de servicio a la comunidad, adquiriendo un determinado cuadro de saberes que conforman una cierta cultura sistemática y competencial con la que irá, autorregulada por códigos deontológicos, dando respuesta a las situaciones que se le planteará por las instituciones deseando ser recompensado por la tarea y la actividad desplegada (Sáez Carreras, 2007b, p. 32).

Dando un paso más, tratando de aunar ambas nociones, proponemos para nuestro trabajo la dispuesta en el modelo teórico para la profesionalización de los educadores sociales:

La educación social en España es una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica que, como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los actores

(organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios, etc.) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización. Es, por tanto, una profesión para cuyo ejercicio se requiere conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, altas cotas de logro y competencia, mostradas al trabajo conjunto, personal y comprometido, de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades educativas formuladas en y por la comunidad a la que tratan de servir y, obtener, con ello el reconocimiento social que le legitime para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral (Sáez Carreras, 2005, p. 137).

Definición presentada en términos de proceso, con la salvedad evidente de que no se desarrollarán de la misma manera en un país que en otros, ni siquiera en las mismas Comunidades Autónomas, ya que, en cada caso, tendrá lugar en cada geografía y localidad, incluso en una diferente institución de la misma comunidad. Un proceso de profesionalización particular, con sus matices diferenciales, debido a toda una serie de variables de diversa naturaleza, no sólo política y económica sino también cultural, educativa y personal. Pero debemos subrayar la utilidad de la definición de Sáez Carreras, dado que pone el énfasis, como investigador universitario y docente en la formación, a la postre el factor determinante y de mayor consenso. Pero también esta definición otorga significado a los actores, sus recursos y finalidades, recordándonos que antes de que tenga lugar la formación en el aula o la educación en los escenarios donde actúa el educador social – otros actores de mayor calado – como el Estado, el mercado, el ministerio de Educación con sus reformas, la Conferencia de Rectores de Universidades (CRUE), los sindicatos...– están condicionando que la formación en el aula universitaria o en los centros donde trabajan los educadores sociales sea de una manera u otra. Y, por ende, haya que plantear la profesionalización con mucho cuidado. Pero desde luego, lo que nos permite esta definición, sin ninguna duda, es optar por un marco teórico determinado. Aún más: de cara al trabajo empírico, nos permitirá identificar las variables más relevantes en el desarrollo de una profesión, dotando de orden y sentido el estudio de las condiciones laborales y profesionales en los diferentes escenarios de actuación profesional pudiendo empezar a preguntarnos: ¿qué condiciones, para qué profesionales, en qué escenarios y en qué procesos de profesionalización? Una definición que por sí sola constituiría una potente guía de lecturas y entrevistas exploratorias, dado que, al fin y al cabo, es la definición del modelo propuesto. El modelo basado en los actores y en los recursos que estos aportan a la profesionalización de la Educación Social.

1.2.2.- Conceptos y definiciones relacionales.

Llegado a este punto, retomemos los conceptos de la pregunta central en relación a las definiciones ofrecidas, y empecemos a perfilar ciertos contornos a los que hemos dirigido la búsqueda de información:

Tabla 2

Conceptos procedentes de las preguntas centrales, sugerencias para la indagación.

Conceptos clave.	Primeras aristas conceptuales de las definiciones de partida.
Educadoras y educadores sociales.	Reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico. Ocupación no manual basada en el conocimiento. Superadora de antiguas figuras y distinciones ocupacionales. Requiere conocimientos especializados obtenidos por formación y experiencia. Grupo ocupacional que asume la tarea de conducir y autorregular su propio proceso. Trabajo conjunto, personal y comprometido en pos de la satisfacción de las necesidades educativas fundadas en y por la comunidad.
Educación Social.	Derecho de la ciudadanía, sirve a la comunidad. Titulación acreditada por el actor Universidad y sancionada por el actor Estado. Práctica educativa de carácter pedagógico. Da orden y sentido la Pedagogía social. Competencia profesional del educador social.
Profesión, proceso de profesionalización.	Proceso por el cual una ocupación aspira a ser profesión. Construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica. Proceso resultado de interacción de los actores: organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, ciudadanía, etc. Requiere de formación inicial de sus miembros más jóvenes, recurso junto con la investigación movilizad por la Universidad. Responsabilidades y conductas autorreguladas por códigos deontológicos.
Condiciones laborales y profesionales.	Profesión cuyo ejercicio requiere conocimientos especializados obtenidos por formación académica. Cultura sistemática y competencial: funciones o áreas de responsabilidad propias o singulares: acciones formativas, mediadoras y generadoras de contextos (acción socioeducativa) e indirectas o compartidas propias de una profesión de grado. Visualización en el sistema social, cultural, político y laboral de nuestro tiempo, deseando ser recompensado por la tarea y actividad desplegada. Reconocimiento social – sostenido un determinado cuadro de saberes – que legitime la monopolización o jurisdicción laboral.
Escenarios de la acción socioeducativa.	Superadora de ámbitos y colectivos concretos, servicio a la comunidad. Desarrollo de la socialización y la circulación social. Promoción cultural y social. Adquisición de bienes culturales para la mejora educativa, laboral, de ocio y participación social.

Nota. Relación entre los conceptos clave de las preguntas centrales que guían la investigación y su vinculación con las definiciones de Educación Social propuestas. Tabla de elaboración propia (2021).

La tabla nos configura un primer borrador de contenidos, donde cabe preguntarse qué significa y cómo interpretamos cada uno de los diferentes ángulos enunciados para poder

empezar a responder a las preguntas centrales; posteriormente trataremos de corroborar el marco teórico que les dará un sentido; y, finalmente, estructurar la metodología de análisis de la información. En consecuencia, debemos seguir con la exposición de lecturas, entrevistas exploratorias y métodos complementarios.

La segunda operación para pensar los conceptos clave de los interrogantes de partida consistía aproximarnos a la Educación Social en tres acepciones organizadoras (Sáez Carreras, 2003a, 2004, 2007b; Sáez Carreras y García Molina, 2006 y 2021; Campillo y García Molina, 2009):

- como una **titulación**, que justifica unos planes de estudios para la preparación de los futuros educadores, garantizando su transmisión y refrendación de competencias, acreditando destrezas y sancionando su práctica laboral y profesional con cierto nivel de congruencia y credibilidad;
- una **profesión**, conformado por un recorrido colectivo que se inicia con el surgimiento de primeras escuelas de formación con el objetivo de significar la relación entre la ocupación y el tipo de competencia necesaria para ejercer en un determinado escenario o jurisdicción laboral (Abbott, 1988), aspirando a un cierre de mercado (Parkin, 1979) o cierre social (Murphy, 1988). Trayecto basado en el nexo entre el saber, la destreza y la utilidad pública que visualice una profesión sostenida por estrategias de persuasión colegiadas que buscan reconocimiento y prestigio mediante una consolidación del colectivo profesional: autorregulándose, creando cultura, valores y códigos de ética propios;
- y, finalmente, un tipo de **práctica social con fines educativos** que tiene sus orígenes en los tres hitos ocupacionales – educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural – y que persiste hasta nuestros días. Un lazo común entre estos tres ámbitos donde residen: la función identitaria, la finalidad de generar aprendizajes para resolver problemas sociales y, por lo tanto, su adscripción a un carácter pedagógico; prácticas que determinan los escenarios en donde se juega la acción socioeducativa de los educadores sociales con la ciudadanía en vulnerabilidad, riesgo y/o exclusión, sancionados por las políticas públicas de cada época.

1.2.3.- Fuentes fundamentadoras.

Acepciones que nos convocan a una segunda propuesta de posibles lecturas y exploraciones, orientando la relevancia y relación de las mismas, distinguiendo:

- 1.- Fuentes que permitan pensar la Educación Social como profesión.
- 2.- Exploración sobre la Educación Social como práctica social y educativa.
- 3.- Información de la Educación Social como una titulación académica.

Un primer criterio que tal como lo hemos definido englobaría los otros dos, dado que es imposible pensarse como profesión sin una titulación *profesionalizadora* que certifique la formación especializada y sancione quién puede ejercer, marcando el punto de partida que va

de la regulación del colectivo de asociaciones a colegios profesionales. Más aún, es impensable un campo de conocimiento propio que no otorgue identidad al colectivo mediante una pericia y destreza propia que se diferencie de otros colectivos ocupacionales y laborales con los que podemos compartir ámbitos de trabajo. Por el contrario, podemos acceder a unas lecturas que contemplen las otras dos dimensiones, pero que no se interpelen a pensar la Educación Social como profesión. Por lo tanto, podremos obtener informaciones que resulten relevantes, pero – en el estudio que nos ocupa – requerirán del orden y sentido que tratamos de conseguir mediante un modelo que permita explicar el estado o proceso de profesionalización del colectivo. A partir de la anterior apreciación y de los apuntes obtenidos por las definiciones de Educación Social y profesión, hemos recorrido las siguientes fuentes de información:

a.- Fuentes e información directamente relacionada con el **encargo** asumido.

Parte de la eterna inquietud generada por los debates con diferentes colegas de profesión – académicos y profesionales – en relación a *¿cómo nos va?* Diálogos recurrentes en los espacios asociativos y colegiados, foros auspiciados por la universidad en relación a la formación e investigación y en los diferentes programas en las instituciones donde laboramos. Múltiples visiones de un mismo fenómeno que lejos de recrearnos en las etapas e hitos que han acontecido en el desarrollo de la Educación Social desde sus inicios, requiere formalizar su estudio e intentar contribuir modestamente a la comprensión de su estado.

Formalización que se certifica con la inscripción en el programa de doctorado, partiendo desde las primeras entrevistas con mis directores de tesis sobre los siguientes trabajos:

- El modelo para el *Estudio del Proceso de Profesionalización de la Educación Social*.
- Estudio realizado en 2004 sobre *La situación laboral del educador social en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM)*. Marco teórico y propuesta investigadora pertenecientes al *Proyecto Docente e Investigador de Pedagogía Social* del profesor Sáez Carreras, en 2004, para su proyecto de cátedra en la UM.

b.- Principales exploraciones que permitan **pensar la Educación Social como profesión**.

Tabla 3

Lecturas y exploraciones para pensar la Educación Social como profesión.

Principales lecturas	<p>El profesor Sáez Carreras, en 2003, en su libro <i>La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora</i>, nos adelantará los primeros esbozos del modelo. Ese mismo ejercicio nos propone García Molina en su <i>Educación Social: profesión educativa o empleo social</i> (2003).</p> <p>En ese año se publicará <i>La emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica</i> por Sáez Carreras y García Molina.</p> <p>En 2004 ve la luz el modelo teórico, el de Sáez Carreras, que se formaliza definitivamente en su Proyecto Docente e Investigador de Pedagogía Social por la Universidad de Murcia.</p> <p>Un año más tarde, en 2005, se presenta oficialmente el modelo teórico en la Revista de Pedagogía Social en su artículo <i>La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio</i>.</p> <p>Y especialmente, el texto que plasmará y desarrollará definitivamente el modelo será el titulado: <i>Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión</i> (2006)</p>
-----------------------------	--

firmado por Sáez Carreras y García Molina. Obra que certifica un trabajo conjunto que venía desarrollándose años atrás y que perdura hasta la actualidad, constituyendo el principal tándem académico de referencia para indagar la Educación Social como profesión, como se puede verificar en la obra conjunta cuyo título es ya muy expresivo: *Educación Social. Profesión y práctica social y educativa* (2021).

El libro *Pedagogía Social y Educación social. Historia, profesión y competencias*, publicado en 2007, es una obra que amplía el modelo e incide en las competencias desde la lógica profesional.

Los años posteriores prosiguen numerosas publicaciones y exposición del modelo en diferentes eventos, hasta su última obra conjunta en 2021, *Educación Social. Profesión y práctica social educativa*.

Ulteriormente, en las actas del 5º Congreso Estatal de las educadoras y educadores sociales bajo el título *La profesionalización: recorridos y retratos, encontramos la ponencia: La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias*, en la que Sáez Carreras presenta personalmente el modelo de profesionalización al colectivo profesional en 2007.

Un evento donde también se dan a conocer los documentos profesionalizadores: definición, código deontológico y catálogo de funciones y competencias de la educadora y educador social (ASEDES-CGCEES). En sus procesos de construcción vienen recogidos los dossiers de trabajo de las comisiones (inéditos), donde en los dos primeros encargos (2001-07) se cuenta con la participación de Sáez Carreras y García Molina.

En años venideros, ambos autores siguen profundizando en diferentes artículos sobre: *El declive del profesionalismo y la práctica profesional, El discurso del profesionalismo y la formación de los educadores, Entrevista al Dr. Juan Sáez Carreras por José García Molina, Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales, El Estado como actor clave en la profesionalización, Profesar la profesión de profesor, Socialización e identidad en los procesos de profesionalización de las profesiones, ¿Sociología de las profesiones? Entre la carencia y la necesidad de consolidación, Educación Social: ¿Qué formación para que profesional?, Profesión, profesionalismo, profesionalización: las columnas del discurso profesional, La Universidad y las profesiones: la profesionalización de los académicos y prácticos, Las profesiones, las competencias y el mercado, El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas, Modelos de profesionalización: algunas propuestas actuales, La Universidad como organización social: entre la profesionalización ya la desprofesionalización del campo e Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones*, toda una serie de textos que abundan en los temas relacionados con la Educación Social como profesión, práctica educativa y titulación, y donde hay que ubicar también como autora a la profesora Margarita Campillo Díaz, participando en un buen número de los textos citados. Cabe destacar, como una apuesta pionera en el país, la creación y dirección de la Escuela de Prácticas de Educadores Sociales de la Universidad de Murcia, conducida con espíritu profesionalizador por la profesora Campillo Díaz.

Finalmente, en 2021, publican *Educación Social. Profesión y práctica socioeducativa*, una obra que toma en consideración los avances en relación al modelo para el estudio de la profesionalización del educador social propuesto.

Como se puede deducir sin esfuerzo, al hilo de la formación que he recibido y de las lecturas que he realizado, la facultad de educación de la Universidad de Murcia se ha ido constituyendo en un espacio de investigación y docencia, junto a Talavera de la Reina, en el estudio de las profesiones y, particularmente, el de las profesiones educativas.

En Murcia un grupo de profesionales de la investigación nos ha dejado algunos de los textos fundamentales para implementar el edificio teórico en el que nos hallamos involucrados: Margarita Campillo, Encarna Bas, Marta Gutiérrez, Juan Sáez, Alfonso García, Andrés Escarbajal de Haro, Miguel López, Javier del Cerro, etc., son algunas de las firmas que se han detenido en estudiar la figura del Educador Social.

	<p>En Talavera de la Reina, junto a García Molina trabaja Moreno López y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Granada el profesor Mariano Sánchez le han dado un importante impulso en España al detenerse en la producción y traducción de algunos textos relacionados con las profesiones.</p>
<p>Lecturas intermediadas</p>	<p>Aquellas que el doctorando ha podido conocer mediadas por otros referentes, cabe destacar las publicaciones impulsadas por la Editorial Editum de la Universidad de Murcia sobre profesiones, certeras compilaciones a través de los trabajos de investigación en el campo impulsados por Sáez Carreras. Facilitando el abordaje de las obras originales de autores de las corrientes expuestas por su apropiada selección y oportuna traducción. Especialmente nos referimos a las siguientes obras: <i>El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales</i>, <i>Investigación y profesionalización: estudio de las profesiones</i> y <i>La Universidad y las profesiones</i>, tres obras publicadas en 2016 pero de largo período de fecundo, permisos, traducciones, desarrollos... que van desde el 2010 hasta el 2014.</p> <p>Esta enjundia tarea mediacional, de dar a luz castellana artículos cruciales, nos han permitido conocer los diferentes corrientes y enfoques sobre el estudio de las profesiones, temáticas de diferente signo y problemas asociados a las profesiones que proporcionan una visión más completa o, al menos, más amplia de las mismas, así como entender con más precisión el desarrollo del modelo que hemos adoptado para nuestros análisis y el papel que cumplen sus actores. Hemos tenido el placer de socializarnos con autores como Marx, Weber y Durkheim; de tener información sobre las referencias fundamentales en las diferentes corrientes, a saber: esencialistas (Wilensky, Vollmer y Mills, y Jackson), funcionalistas (Torstendahl, Carr-Saunders y Wilson, Marshall, Goode, Burrage, Jarausch y Siegrist), interaccionistas (Crompton y Hughes), revisionistas (Freidson, Johnson, Larson, Abbott, Collins y Parkin) y postrevisionismo (Collins, Svensson, Hughes y Evetts) entre otros muchos; y finalmente, estos nos condujeron a otros textos referentes que forman parte de la sociología e historia de las profesiones.</p>
<p>Otras fuentes</p>	<p>Información pública producida por las asociaciones, colegios y colectivos profesionales de los que he formado parte durante mi carrera profesional: FEAPES, APESCAM, CESCLM, ASEDES, CGCEES y CPESRM por sus diferentes medios para socializar la profesión: web, memorias, eventos congresos y eduso.net.</p> <p>El Grupo de Formación Permanente de APESCAM y CESCLM precursores de los grupos de trabajo de definición y funciones, impulsadas por ASEDES para la elaboración de la Definición profesional de Educación Social y creación del Catálogo de Funciones y Competencias, trabajos finalizados en 2003 y 2007 dentro de los Documentos Profesionalizadores.</p> <p>Documentación para el diseño y organización de los congresos, especialmente el 5º Congreso Estatal sobre <i>La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión</i> celebrado en 2007.</p> <p>Fuentes en relación al proceso de profesionalización de los educadores sociales en la región y resto de Comunidades Autónomas.</p> <p>Informaciones diversas sobre los diferentes actores que tienen que ver con la realidad educativa en la Región de Murcia, como webs institucionales, repositorios, hemeroteca, etc. en materia de legislación, contratación, información, difusión y otras actividades relacionales.</p> <p>Entrevistas con colegas de profesión que ocupan diversas responsabilidades como educadores sociales en instituciones y en organizaciones que representan al colectivo.</p> <p>Información y apoyo de la Biblioteca Universitaria en la exploración de fuentes, cursos realizados en la Escuela Internacional de Doctorado y apoyo de la Sección de Apoyo Estadístico de la Universidad de Murcia para la estructuración y análisis de datos.</p> <p>Resto de referencias que aparecen en la bibliografía, que nos ha permitido dar un orden, una articulación de temas y cuestiones, y sentido al estudio que llevamos a cabo, tanto a nivel teórico como empírico.</p>

Nota. Principales lecturas y textos de referencia que han acompañado el presente trabajo, pudiendo encontrar sus reseñas completas en el apartado de referencias.

1.3.- La problemática: adhesión al marco teórico.

La *fase de la problemática* se refiere al enfoque o perspectiva teórica que adoptamos para tratar de dar respuesta a las preguntas iniciales (Quivy y Van Carnpenhoudt, 2005).

Según el diccionario de la Real Academia, entenderemos problematizar por cuestionar un asunto para analizarlo profundamente, haciéndola emerger como una controversia. Ejercicio que conlleva una revisión de lecturas – que interfieren continuamente sobre los interrogantes iniciales hasta arribar al interrogante definitivo – permitiendo concretar los diferentes enfoques teóricos, inscripción en el marco teórico (primera parte: marco teórico) y elaborar las proposiciones de respuesta (segunda parte: marco empírico), partiendo de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?

Incidamos en su pertinencia. Tras dieciséis años de la primera promoción de diplomados en Educación Social en la Región de Murcia no se disponen de datos que nos permitan conocer en profundidad su *estado* por parte de los colectivos profesionales, administración o Universidad. Si bien, no podemos soslayar que se han confirmado importantes logros regionales como la creación del Colegio Profesional, obtención del nivel académico de grado, máster específico en Educación Social, creación de la primera Escuela de Prácticas Universitaria, etc.; así como otros logros del conjunto del estado de repercusión en lo autonómico, como la creación del Consejo Superior de Colegios, los Documentos Profesionalizadores y la proliferación de eventos y estrategias comunes que persiguen socializar la profesión.

Sin duda, pueden parecer unos hitos y metas que permiten alcanzar al colectivo una serie de rasgos o fases claves en su profesionalización, tal como los autores de la corriente funcionalista en la época clásica nos expusieron en sus tesis sobre las profesiones. Sin embargo, como nos han demostrado los modelos de Abbott; Burrage, Jarausch y Siegrist; Freidson y Sáez Carreras sabemos que las profesiones no siguen una secuencialidad predeterminada, ni recorren los mismos caminos, interviniendo en sus respectivos procesos de profesionalización otros factores e interrelaciones, por ello no basta para confirmar que somos profesión mediante la conquista de tales rasgos, ya que por esta vía no tenemos ninguna garantía de poder afirmar y confirmar tal deseo.

Por este motivo, para resolver los interrogantes, debemos conocer los diversos enfoques y los diferentes puntos de vista sobre el hecho a estudiar, estableciendo las relaciones o discrepancias oportunas para testar el marco teórico adecuado, donde cabe preguntarse al menos:

- En primer lugar, sobre los diferentes enfoques, corrientes teóricas y autores en el estudio de las profesiones.

- Sobre las columnas del discurso profesional: profesión, profesionalización y profesionalismo.
- Conocer las propuestas en torno a los modelos de profesionalización existentes, con la consiguiente adscripción al modelo que permita explicar el proceso de profesionalización de los educadores sociales en la Región de Murcia.
- Profundizar en la historia y proceso del colectivo en la región, interrogándonos por los avances y retrocesos más significativos en interrelación con otros actores más significantes.
- Qué entendemos por las condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales en relación al proceso de profesionalización y en qué escenarios se despliegan.
- Qué estudios y trabajos previos se han materializado en esta dirección tanto en la región como en el resto de territorios.

En definitiva, estudiar los ordenamientos académicos que permitan conocer con cierta certeza el estado del colectivo profesional -educadores sociales - y de la profesión - Educación Social - en los diferentes escenarios laborales de nuestra región desde el contexto teórico más solvente.

Un marco de análisis y reflexión que, como hemos referido en el apartado anterior, apuesta por el ***Modelo Teórico para el Estudio de la Profesionalización de los educadores sociales propuesto por los profesores Juan Sáez Carreras y José García Molina***. Dado que facilita comprender el “tránsito de las ocupaciones no manuales que, basadas en el conocimiento, aspiran a convertirse en profesiones y, al alcanzar estas su estatus, ahondar en su reconocimiento y visualización en un contexto social y económico donde han de competir entre ellas para legitimarse y lograr el éxito en el sistema que actúan” (Sáez Carreras, 2016, p. 71). Un modelo que nos proporciona, como apuntó el referenciado autor en la Conferencia Inaugural *La profesionalización de los educadores sociales* del 5º Congreso Estatal de las educadoras y los educadores sociales, celebrado en Toledo en 2007, explorar y profundizar dicho trayecto en la Educación Social, como:

- un proceso;
- de carácter discontinuo, no lineal ni rígido;
- de avances y retrocesos, de contradicciones y riesgos;
- constituido por eventos y acontecimientos de diversa naturaleza;
- sujeto a variables de índole política, cultural social, académica y económica no estrictamente relacionadas con los grupos profesionales;
- asociado a términos (autonomía, reconocimiento, visualización, monopolización del campo de acción, dominio de una jurisdicción laboral, etc.) con los que, en los estudios, es identificada la profesionalización;
- dando cuenta de sucesos internos a la profesión (jornadas, cursos, publicaciones, revistas, comisiones, grupos de trabajo, etc.) y eventos externos (reconocimiento legal, apoyo político, ayuda económica, etc.) que la legitima, la promueve o la limitan, etc. (profesionalizándola o desprofesionalizándola).

Todos estos elementos nos llevan a preguntarnos qué conocemos de dicho proceso – mejor dicho, procesos, dado que contiene otras muchas relaciones con el resto de actores – de sus

avances y retrocesos, conflictos, etc. o cómo se han materializado tales variables y términos en los educadores sociales en sus diferentes programas. Éste es el objetivo, tratar de observar y recoger una información que pueda permitirnos valorar, al menos, el recorrido del colectivo de 2004 a 2021.

Explicado de diferente forma, nos parece pertinente referenciar o traer a colación el interrogante de Julia Evetts (2016), profesora de la Sociología y Política Social de la Universidad de Nottingham. Esta estudiosa de las profesiones nos plantea la siguiente pregunta relacionada con la indagación en el proceso de profesionalización:

¿Por qué y de qué formas un conjunto de prácticas y relaciones, que históricamente ha caracterizado a la medicina y el derecho, han tenido resonancia primero entre los ingenieros, contables y maestros, y ahora entre farmacéuticos, trabajadores sociales (incluimos educadores sociales), informáticos y agentes de la ley en todo el mundo? (p. 58).

En definitiva ¿cómo otros colectivos han conseguido convertirse en profesiones? Toda una tarea *imposible* de abordar y profundizar dada la diversidad de grupos profesionales y de las múltiples dimensiones y variables que los atraviesan, así como del amplio número de culturas y territorios que impregnan de singularidad cada proceso, lo que, por otra parte, nos convoca a tener presente diversos modelos si queremos informarnos bien del tema de las profesiones y sus procesos de profesionalización: anglosajones, europeos y, concretamente, este es nuestro objetivo, el caso de España en la Educación Social. Modelos que se confluyen con otros estudios, permitiéndonos comprender como los grupos ocupacionales delimitan un área de trabajo experto, aportando soluciones y control en el mercado de trabajo; en consecuencia, explicándonos cómo un colectivo laboral alcanza – y se mantiene – el estatus de profesión.

Una investigación que, por desgracia, no puede tomar en consideración todas las aristas del hecho social a comprender, como consecuencia de los diferentes actores que intervienen y sus acertadas o controvertidas estrategias y dotación de actores y recursos (profesionales, Estado, Universidad y mercado...) que entran en juego. Por esta razón, pondremos el *zoom* en el profesional, en las condiciones que tomarán significación en los diferentes escenarios laborales y profesionales, a la postre entre el empleo y la profesión. Pretender ir más lejos es un exceso además de alejarnos de nuestras pretensiones concretas y prácticas de nuestro estudio.

En ausencia de información, es decir, cuando carecemos de ella, procede empezar por el actor profesional para tratar de conocer en primer lugar los datos generales, proseguir por la situación en su empleo, indagar su contexto profesional, observar el ambiente en sus programas y proyectos, preguntar por su formación, su experiencia y conocimientos requeridos para ejercer su tarea.... Esto es, en qué condiciones – ofertadas por la administración y el Mercado – se materializa en el puesto de trabajo la titulación certificada por el actor Estado; el grado de responsabilidad, funciones y competencias acreditadas desarrollado y acreditado por la Universidad; su nivel de autonomía, destreza y reconocimiento defendido por su Colegio Profesional; y el lugar que se le otorga al saber y a la experiencia que acumula en su carrera el profesional como delimitación de una jurisdicción laboral.

Discernir las diferencias y fortaleza semántica de términos – trabajo, empleo y profesión – nos permitirá entender con más solidez el papel fundamental que el empleo tiene como un factor profesionalizador. De igual manera que situaciones de paro o trabajo de baja calidad constituyen variables desprofesionalizadoras, podemos afirmar que a mayor empleo obtendremos mayor visibilidad social y laboral, pero como intuimos, no bastará con encontrar un trabajo como educador social para responder a nuestras preguntas centrales. Es preciso plantearnos otros aspectos que superen meramente las condiciones laborales y pongan el acento también en las condiciones profesionales, de esta forma, además de ocupar un empleo, se pretende ejercer una profesión: nos referimos a nivel de autonomía, confianza, clima, responsabilidad, desempeño de funciones y competencias, etc. dimensiones que configuren el ejercicio de una profesión por encima de la ocupación de un empleo.

Por consiguiente, es fundamental para nuestra propuesta la interrelación que se establezca con el actor Estado, como provisor de empleo directo – por sus recursos y las políticas sociales –, habilitando a la par al actor mercado como proveedor de empleo. La importancia de esta aproximación viene expuesta en los retos propuestos por el modelo teórico:

El Estado es un cliente de la Educación Social en la medida que no sólo auspicia las políticas sociales y educativas, sino que también, a través de sus distintas administraciones, provee empleo en los que pueden implicarse los educadores sociales. Desde este enfoque cabría decir que el Estado es mercado... A este respecto, está por hacer una investigación que separe y diferencie el empleo proporcionado a los educadores sociales por el Estado y el mercado (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 252).

En consecuencia, estudiar las condiciones de los *colegas* que laboran en el sector público y, por otro lado, en el tercer sector, se convierte en un ejercicio más que relevante para poder conocer el estado de la cuestión. Nos facilitará descifrar la situación laboral y profesional en sus instituciones, el clima en los programas y proyectos, el tipo de formación y la experiencia requerida en el puesto de trabajo.

La segunda etapa proseguirá con la estructuración del modelo de análisis (marco teórico), constituyendo el punto de unión entre la problemática y la comprobación (marco empírico). Pero antes de entrar en el modelo propuesto quisiéramos exponer unas consideraciones generales.

1.4.- Consideraciones previas al modelo teórico para el estudio de las profesiones pensando en la Educación Social.

Resulta tan oportuno como ineludible para la investigación, cartografiar previamente las diferentes etapas y corrientes pioneras en el estudio de las profesiones. Esclarecimientos que parten desde el nacimiento de las relaciones laborales y que permiten conocer las nociones claves hasta adentrarnos en conceptos como profesión, profesionalización y profesionalismo. Tarea inicial que entendemos fundamental para ir aumentando nuestra comprensión de la gramática, de la lógica profesional para, posteriormente, poder profundizar en el caso

concreto que nos ocupa en el proceso de profesionalización del educador y la educadora social. La nómina de estudiosos de las profesiones es muy amplia.

Autores que en sus inicios partieron de las *relaciones laborales*, analizando sus tensiones, luchas de poder y cambios sociales... todo ello producto del sistema capitalista vinculado a las nuevas formas de producción. Y, por ello, un nuevo orden asociado a problemas de desigualdad, cohesión social y reconocimiento de intereses. Es en este escenario económico, político y social donde la noción Relaciones Laborales es entendida como una expresión para designar las prácticas y las reglas que estructuran las relaciones entre los asalariados, los empresarios y el estado en diversos ámbitos: dentro de una empresa, un territorio determinado o la economía general (Martín, 2003, p. 5), teniendo su origen a partir de la segunda mitad del siglo XVIII.

Desde este punto de vista podríamos observar los siguientes periodos:

Tabla 4

Las etapas cronológicas del trabajo desde las relaciones laborales.

Orígenes de las relaciones laborales (1870-1914).	Período que sitúa la obra de fundadores de la sociología: Marx, Durkheim y Weber.
Época de entreguerras (1919-1939).	Emergencia de negociación y reconstrucción socioeconómica, surgimiento escuelas clásicas, esencialistas y funcionalistas.
Período de postguerra (1950 en adelante).	Consolidación de las principales teorías: neofuncionalistas, neomarxistas, neocorporativistas e interaccionistas. Expansión de la producción y del consumo de masas, institucionalización marco laboral y extensión de los derechos de la ciudadanía.

Nota. Tabla de elaboración propia (2021).

El primer periodo es coincidente con la expansión de la industrialización. Una época en la que surge la necesidad de poner en relieve el impacto que suponen tales avances en la modernización de las sociedades, una etapa definida como de capitalismo salvaje. Produciéndose todo un ajuste entre las instituciones sociales, tradicionales y la nueva lógica de mercado que afectará a todas las esferas de la sociedad. Si bien, debemos precisar que no podemos pensar en una homogeneidad en dichas transformaciones debido a la singularidad de cada territorio, cultura y proceso.

Periodos donde empiezan a proliferar las primeras lógicas fabriles inscritas en un nuevo orden *taylorista* en el que urge regular las condiciones laborales más primarias. Conceptos como el salario, jornada laboral, estandarización del trabajo, coberturas sociales y primeras negociaciones en una intersección mercado, clase y sociedad empiezan a cobrar protagonismo.

Nociones que conforman un primer escenario de análisis que nos aproximarán a los conceptos ocupación, trabajo especializado y profesión en las sociedades modernas. Debemos advertir que estas precisiones terminológicas no constituyen el objeto principal del estudio ni se

pretende considerar el contenido de los convenios laborales, más allá de la categoría laboral, denominación del puesto de trabajo, responsabilidades y consiguientes franjas de remuneración. Pero eso sí, pensamos que aportarán unos entendimientos que permiten analizar la senda recorrida por la educación especializada, la animación y la educación de adultos hasta convertirse en la profesión de Educación Social, dando sentido a la titulación que lleva el mismo nombre, en la actualidad determinando, lógicamente, los límites y las condiciones mínimas de todo graduado universitario que quiera acceder al *empleo*. Aspectos que sí serán objeto de averiguación, como nos hemos propuesto, en nuestra exploración, una de cuyas preocupaciones tiene que ver con las condiciones de contratación de los educadores y educadoras en el trabajo concreto y cotidiano.

Las anteriores etapas vienen marcadas por las grandes guerras mundiales, permitiendo situar los estudios clásicos y el nacimiento de las diversas corrientes teóricas para el estudio de las profesiones entre los años 30 y 50 del siglo anterior. Estudiar las profesiones se constituyó en un campo de conocimiento prometedor que empezaba a dar sus frutos sobre lo que hacen las profesiones y sus profesionales en la sociedad, así como los efectos de sus acciones. Con todo, el ejercicio de conceptualizar un objeto de estudio tan complejo como son las profesiones no era una tarea fácil. Aún más, en palabras de Collins (como se citó en Sáez Carreras, 2004; Sáez Carreras y García Molina, 2006 y Esteban et al. 2016a), la definición definitiva, única, válida para todas las profesiones, abarcadora, es un *imposible*. Autor que nos ilustra con un interesante planteamiento en función de los estudiosos de las profesiones, donde podemos observar el carácter dinámico del concepto:

Tabla 5

Etapas de Collins sobre el estudio de las profesiones.

Período preliminar.	Desde el año 1939 a principios de los 50.	Aportaciones vinculadas a la expansión de la formación y la educación en Europa tras las postguerras. Existe una mirada política, interesada en fortalecer las instituciones y libre circulación de conocimiento para la recuperación de las sociedades modernas. Para Collins, Pearson es una de las principales referencias.
Etapla clásica.	Desde los primeros años 50 a 1965.	Fase que finaliza la obra de corte esencialista de Wilensky en 1964, donde se tematiza el concepto de profesión asociada a la profesionalización de oficios y ocupaciones manuales basadas en el conocimiento especializado, el control de su propia formación, y la autoorganización de los profesionales para regir su propia competencia y constituirse en comunidad autogobernada.
Período revisionista.	Mitad de los 60 a finales de los 70.	Supone el auge de la investigación de las profesiones basando los estudios en la importancia de sus fines, en la estratificación social, la movilidad social, el credencialismo y la formación como medio fundamental de estatus y privilegios. Prevalcen los análisis neomarxistas, neweberianos y las teorías del conflicto frente a las funcionalistas.
Etapla estática.	Década de los 80.	La visión conflictiva de las profesiones produce un declive en el interés por su estudio, cayendo en una mirada funcionalista e idealizada.

<p>Etapas de consolidación y estabilización.</p>	<p>Desde finales del S. XX.</p>	<p>Se establecen dos formas de interpretar los mismos enfoques clásicos versus revisionistas. A la par, nacen otros estudios empíricos que vienen a confirmar la no secuencialidad de las profesiones, sino que cada grupo profesional sigue sus propios procesos de profesionalización.</p> <p>Es el período más creativo, donde se consolida la Sociología de las Profesiones, mediante la proliferación de numerosos trabajos empíricos, tildada de <i>neoprofessionalismo</i> (Sáez, 2004, p. 155).</p> <p>Pertencen autores que rechazan explicaciones unívocas, concibiendo las profesiones como construcciones históricas que deben comprenderse en sus respectivos contextos.</p> <p>Abriendo nuevos caminos en relación al papel relevante del conocimiento abstracto, la formación, las jurisdicciones, el Estado, la mujer profesional, las relaciones entre profesionales, gerentes/burócratas, las organizaciones, etc. Presentándose diferentes teorías y modelos para el estudio y comprensión donde destacaremos el de Abbott (1988), Burrage, Jarausch y Siegrist (1990), Freidson (2001) y Sáez (2004).</p>
---	---------------------------------	---

Nota. Elaborada a partir de las etapas de Collins sobre el estudio de las profesiones. Señalar que la última fila no pertenece al autor es de elaboración propia (2021).

Evolución y procesos que vienen a corroborar los siguientes supuestos en los que profundizaremos en sucesivos capítulos:

- No existe un modelo universal de lo que debe ser una profesión.
- Tampoco una definición científico-objetiva de lo que es un grupo profesional.
- Cada corriente teórica, más o menos explícitamente anclada en un modelo contingente, desarrolla un punto de vista privilegiado sobre las profesiones: su estructura, dinámica, funciones y efectos.
- La diversidad de aproximaciones constata la pluralidad metodológica a la hora de abordar el estudio de las profesiones: aunque los puntos de partida puedan ser similares, los investigadores no delimitan sus objetivos de la misma manera, ni recogen el mismo tipo de datos.
- Las profesiones están inscritas en trayectorias históricas y representan posturas: son formas de acción colectiva al mismo tiempo que carreras individuales, reconociéndose la posición eminente que ocupa el campo profesional en la vida social y cultural como en la actividad económica de un país o de una comunidad.

Todo un conjunto de corrientes y autores en las que profundizaremos posteriormente, constituyendo el utillaje necesario para conocer el mundo que rodea a *lo profesional*, permitiéndonos explorar la situación actual de la Educación Social en nuestra región.

Para concluir, pensando en España, podemos afirmar que no ha sido un terreno fértil para el estudio de las profesiones, tal y como Esteban y colaboradores (2016 b) nos exponen:

La producción del conocimiento en torno a la sociología de las profesiones es bastante escasa [...], términos como profesiones, profesionalismo, profesionalización, profesionalidad, cualificación, competencia profesional, etc., son interpretados con

tonos predominantemente meritocráticos, lo que confirma el desconocimiento que se tiene acerca de esta lógica (p. 13).

En este sentido, la profesora Finkel (2016) afirma:

A diferencia de otros países, la Sociología de las profesiones no se ha establecido como una disciplina académica en España, en el sentido de que no existe ninguna asignatura en la carrera de sociología ni grupos de trabajo en la Federación Española de Sociología que se dediquen a la reflexión específica sobre las ocupaciones y el trabajo profesional (p. 79).

En otro orden, estimamos oportuno avanzar cronológicamente los períodos en los cuales profundizaremos en la segunda parte del marco teórico, particularmente en su apartado tercero denominado *Los antecedentes y recorrido de la Educación Social*. Etapas que forman parte, con carácter aproximativo, del proceso recorrido por la Educación Social en una construcción dinámica en la que destacan algunos de sus hitos más significativos:

Tabla 6

Fases del proceso de profesionalización de la Educación Social.

Antecedentes de las denominadas vías preprofesionalizadoras.	Corrientes denominadas precolegiales o preprofesionalizadoras: la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de adultos.
Arribando a una titulación con vocación profesionalizadora, hitos que articulan épocas.	<p>Enfoque del Real Decreto 1420/1991 de creación título de diplomado: <i>educador en los campos de educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socioeducativa.</i></p> <p>Del Real Decreto de creación de la Diplomatura a la presentación de la Definición Profesional de Educación Social (1991-2001) y la implementación de los estudios de Educación Social en nuestra región por medio de la UM y UNED.</p> <p>Desde la posibilidad de cursar estudios en Educación Social en todo el territorio español al Congreso de Toledo <i>La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión</i> y la presentación de los Documentos Profesionalizadores (2001-2007).</p> <p>Del 2007 a la creación del Grado en Educación Social y años sucesivos.</p>

Nota. Tabla que nos propone aproximar las fases del proceso de profesionalización de la Educación Social con las del estudio de las profesiones. Abordándose en el capítulo 3º en las siguientes fases: infancia, adolescencia, juventud y adultez de la profesión. Elaboración propia (2001).

Aproximaciones que nos permiten imaginar una yuxtaposición de periodos en relación al marco de las relaciones laborales y, especialmente, al estudio de las profesiones y los estadios del proceso de profesionalización: ocupación, semiprofesión y profesión.

Al tiempo, en nuestra realidad – España y la Región de Murcia – se nos plantean otros retos. En primer lugar, por la demora en alcanzar la democracia y, por consiguiente, en la implementación de las *imprescindibles* políticas sociales en las profesiones sociales para su desarrollo, como observaremos al analizar la emergencia de los Estatutos de Autonomía, pero también por la escasez de tradición y estudios que permitan abordar el mundo de las profesiones en España. Con la salvedad de casos particulares, a saber: la Educación Social en la Universidad de Murcia dispone de investigaciones en la materia, así como de una titulación de Educación Social con presencia de asignaturas sobre profesionalización en sus planes de estudio. Particularidades locales que influirán directamente en cómo se identifica e interpreta la Educación Social como profesión materializada en la praxis de las y los educadores sociales.

CAPÍTULO 2.- EL MODELO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES SOCIALES.

Solemos utilizar recurrentemente los conceptos profesión, profesionalización y profesionalismo con prontitud, sin pausarnos en la mayoría de las ocasiones en reflexionar y analizar sus connotaciones en lo que nos dicen sobre el mundo de las profesiones. Tres conceptos que constituyen las “columnas del discurso profesional” (Esteban et al. 2016a, p. 13), sin embargo, no significan lo mismo, por ello conformarán el primer ejercicio teórico del presente apartado.

En una primera aproximación, cabe preguntarnos qué conocemos y qué imágenes proyecta la Educación Social en España. Pues bien, se caracteriza por ser una profesión de carácter pedagógico que tiende a mejorar las condiciones de justicia e igualdad social mediante acciones sociales y educativas, teniendo como destinatario de su actividad cualquier ciudadano en situación de vulnerabilidad, riesgo o exclusión social. Donde identificamos desde una mirada estática los siguientes rasgos:

a.- Dispone de un **cuerpo de conocimientos debidamente reconocido y acreditado** por la superación y obtención de títulos, y/o por experiencia acumulada (para los profesionales que ejercían la actividad antes de la creación de la Diplomatura Universitaria en 1992, regulados por los procesos de habilitación de los Colegios Profesionales), legitimados y justificados por el actor Universidad.

Uno de los requisitos para que una ocupación se considere profesión es la consecución de una titulación académica, toda vez que quede demostrada la pericia singular y particular – que no tiene otra profesión – puesto que este es un requisito de entrada para que forme parte del sistema de profesiones, del campo profesional. Una titulación que da cobertura a toda una serie de conocimientos y praxis generados, no hay que olvidarlo, por las tres vías/hitos históricas o preprofesionalizadoras que dan lugar a nuestra figura: la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de personas adultas. Según el Real Decreto 1424/1991, conducente a la obtención del título oficial universitario que aglutinaba los saberes de los campos de “educación no formal, educación de adultos (incluida tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa”. Una definición donde, por primera vez, se confluye en la figura única del Educador Social, estando en la actualidad regulada por un grado universitario de 240 créditos ECTS (European Credit Transfer System) sancionado por los planes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciados con la declaración de Bolonia de 1999. Contexto donde se instaba a los estados miembros de la Unión Europea a adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable que promoviese oportunidades de trabajo en toda la unión. Por lo tanto, tres hitos ocupacionales que se han de unir, al menos formalmente, en una profesión, la Educación Social.

b.- Contamos con **colectivo profesional debidamente representativo y organizado**, que ordena y vela por las buenas prácticas en el ejercicio profesional. Todo un proceso de construcción desde las primeras asociaciones autonómicas en los años 80, hasta las estatales

(Asociación Estatal de Educadores Sociales, ASEDES) e internacionales (International Association of Social Educators, AEIJ). Que actualmente, en el caso de España, han dado lugar a la creación de Colegios Profesionales organizados por autonomías, como es el caso del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Murcia creado en 2003 y aglutinados todos ellos, desde 2007, en una entidad representativa a nivel estatal, el actual Consejo Superior de Colegios de Educadores/as Sociales (CGCEES).

c.- Un **recorrido e interpretación histórica**, que tuvo presente la necesidad de superar aquellas definiciones que remiten a perfiles, ámbitos o colectivos de trabajo de nuestra acción socioeducativa, que habían dado lugar a innumerables denominaciones (educador de calle, de familia, medio de abierto, de adultos, de residencias, de pisos, de toxicómanos, etc.) y a una relación exclusiva con un trabajador de la urgencia, de la necesidad o de la problemática social determinada... situación que dificulta la llegada de la profesionalización y promueve más efectos desprofesionalizadores (Sáez Carreras, 2003a, p. 32). Esta imagen del educador ha condicionado más que ampliado su reconocimiento social e institucional.

Una carta de presentación, por tanto, única: la Educación Social, expresión compuesta de una parte sustantiva, singularizadora que remite a la *educación*, a nuestra acción socioeducativa y, por otra parte, la adjetiva, que remite a lo *social*, visualizando todos aquellos espacios y ámbitos donde labora el educador social.

Ambos términos, educación y social, el sustantivo y adjetivo, giran en torno a dos puntos de anclaje (ASEDES-CGCEES, 2007):

- **Un servicio**, definida la profesión y sus actividades educativas **como un derecho de la ciudadanía**. De este modo, la Educación Social es concebida como una prestación educativa al servicio de los derechos y valores fundamentales de un Estado de Derecho, Justicia y Bienestar: lo que convoca igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática.
- El segundo punto, aborda la **identificación y reconocimiento de los educadores como profesionales de la acción socioeducativa**. Conformando una forma de hacer *propia* que se recrea mediante procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo éste el punto donde el carácter pedagógico sustenta nuestra acción y posibilita una intencionalidad, planificación y sistematización de nuestra praxis.

d.- Disponer de unos **documentos articuladores de toda profesión** legitimando su acción profesional y su pericia o destreza en el sistema de profesiones. Todo colectivo debidamente organizado con una clara vocación de utilidad pública y de servicio a la ciudadanía, cuenta con una serie de documentos que sirven de presentación a instituciones, profesionales y a la ciudadanía que reclama sus intervenciones. Los documentos son la base para poder interpretar los encargos políticos y administrativos, siendo leídos y retraducidos en un lenguaje pedagógico, en la gramática de la acción socioeducativa otorgando cohesión y cultura profesional: nos referimos a los tres instrumentos que visualizan la profesión, ejerciendo de *cuaderno de bitácora*, como son la Definición Profesional, el Código Deontológico y el Catálogo de Funciones y Competencias conformando los denominados Documentos Profesionalizadores (2007).

Cuatro apoyos de que deben dar estabilidad a un *tablero inicial de juego*, una fijeza no exenta de interacciones con otros actores, ya que por sí solas no garantizan que el proceso de profesionalización adquiera las dimensiones y los éxitos deseados.

De ahí que, un primer empeño será de obligado recorrido adentrarnos en los conceptos clave y posterior modelo. En consecuencia, constituye el punto de partida para poder aproximarnos a las aristas planteadas en la tabla 1 y abrir los siguientes interrogantes que planean sobre la Educación Social y sus actores:

- ¿Se conoce qué es un educador y educadora social?
- ¿La Educación Social es reconocida por la ciudadanía?
- ¿Goza de la confianza de ciudadanos, instituciones y resto de profesionales?
- ¿Cómo podríamos definir el conocimiento abstracto que otorga un orden y sentido a su saber, saber hacer y saber estar?
- ¿Es el educador y la educadora social un profesional culto y erudito con tradición intelectual que persigue fines altruistas en su servicio?
- ¿Se diferencia claramente de otras profesiones con las que compartimos ámbitos y colectivos laborales?
- Dispone de una definición y funciones sociales de consenso, ¿cuál es su conocimiento y aplicación?, ¿qué tipo de cultura y valores los identifican?
- ¿Labora con autonomía y discrecionalidad?
- ¿Disponemos de escenarios laborales o jurisdicción laboral propios?
- ¿La administración termina de incorporar el perfil?
- ¿Al tercer sector le interesa una profesión de grado educativa y social?
- ¿La credencial conlleva un “monopolio o cierre social” del mercado susceptible de laborar?
- ¿Están en boga discursos psicológicos, asistenciales y/o de control social por encima de posiciones pedagógicas?
- ¿Cómo se articula el trabajo en equipo y red con otras profesiones e instituciones?
- ¿Se ha cerrado el proceso de habilitación?, ¿por qué no se impulsaron otros procesos de homologación académica?
- ¿Persisten las clásicas diferencias y distancia entre teóricos y prácticos?
- ¿Cuál es el papel del colectivo laboral y sus referencias en las políticas sociales?
- ¿Se reconoce su servicio y utilidad pública?, ¿cuál es la jurisdicción laboral del educador y la educadora social?
- ¿Cómo se representan, se organizan y qué tipo de organizaciones gestan? ¿qué estrategias y recursos se están movilizando con la administración, otras profesiones y Universidad?

Esta batería de preguntas nos obliga a recapacitar. Reflexiones que nos *abruma* por su extensión y profundidad. Que invitan a su indagación empírica, pudiendo tomar forma de otros muchos estudios necesarios para seguir conociendo en detalle el estado de la Educación Social. De otra manera, tan solo dispondremos de opiniones formadas, y muchas de ellas superficiales, al respecto. Así mismo, en lo positivo y afirmativo, instigan a urdir una trama teórica basada en los principales actores que están implicados en los interrogantes planteados,

siendo a través del conocimiento de sus acciones donde obtendremos la comprensión del proceso de profesionalización en el que estamos inmersos.

Tres conceptos – profesión, profesionalización y profesionalismo – que requerirán de una armadura teórica que descifre su complicitad y dinamismo, siendo capaces de establecer el oportuno maridaje entre los diferentes actores, sus recursos y estrategias que en toda profesión toman partido. De manera que necesitaremos un modelo que otorgue “criterio organizador, convergente, y creíble, capaz de aportar información relevante acerca de los procesos de profesionalización” (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 45), para a la postre, poder explicar por qué unos grupos laborales pasan de ser considerados de ocupación a profesión (... y otros no), amén de una vez alcanzado el nivel de profesión seguir explicándose en sus avances y retrocesos.

Profesión, semiprofesión y ocupación, pero en ¿qué medida?, ¿qué es lo que la diferencia o lo que tienen en común? y ¿qué rasgos las caracterizan? De igual modo, reflexionaremos sobre:

- ¿en qué medida nos parecemos a las profesiones prototipo, qué caminos han recorrido y en qué distamos?

Preguntas muy ambiciosas por el estatus y reconocimiento logrado. Pero formulémosla de forma más realista, tomemos otros colectivos por su parecido con otras profesiones, similares en titulación y práctica social como la Educación Social ¿enfermeras y profesores? Se nos ocurre otra pregunta pensando en nuestra Educación Social:

- en particular ¿cuál es nuestro *estado*?, ¿estaremos ante una profesión insuficientemente instalada (Murphy, 2016) o en el peor de los casos de un profesionalismo híbrido (Noordegraaf, 2007)?

Respuestas a diversos interrogantes más que certezas, cargadas de tentativas y aproximaciones, sostenidas en marcos teóricos capaces de dar un orden y sentido a las diferentes temáticas que se plantean sobre y alrededor de la profesión. Tratando de obtener una comprensión tan amplia como específica del proceso de profesionalización en el que está inmersa la Educación Social. Instante en que surge el reto de indagar si disponemos de tal *modelo para el estudio de las profesiones*, más aún, si éste permite pensar la Educación Social como tal, un modelo capaz de articular las variables, posiciones y hechos, prácticas, estrategias, métodos y logros que se han ido presentando y obteniendo a lo largo de su historia. Pues bien, podemos afirmar que sí lo tenemos.

2.1.- La noción de modelo.

Un fenómeno tan complejo como las relaciones profesionales que establece un colectivo recreado en prácticas educativas y sociales no se podrá explicar desde una sola instancia disciplinar. He aquí, el esfuerzo que nos brinda la Pedagogía Social por definir y teorizar los presupuestos de la Educación Social para llegar a la construcción de modelos que permitan implementarla y entenderla como una práctica, una profesión y una titulación.

Noción que dependerán del contexto en el que se piensa el modelo, así como de la adscripción a una particular forma de entender la realidad, un marco de pensamiento, creencias y conductas más amplio compartido por un número elevado de miembros de una determinada comunidad científica. El concepto nos remite a otra noción con la que comulga: tal es la de paradigma. El modelo en este caso corresponde a una representación más detallada de la realidad, relacionando y dando coherencia a los elementos teóricos en los que se fundamenta, los objetivos, métodos, procedimientos para hacer significativos los conocimientos de referencia en un determinado fenómeno.

La adhesión a un paradigma, será el primer paso para tratar de responder a los anteriores interrogantes, orientará el modelo que permita realizar el enfoque más oportuno en un campo concreto de conocimiento, en nuestro caso el proceso de profesionalización de la Educación Social. En suma, permite interpretar las lagunas, paradojas y contradicciones de los que parten determinadas instituciones o actores – al menos en un plano técnico –, como por ejemplo: las estrategias de socialización de la profesión de un colegio profesional, las políticas de la administración, las lógicas del mercado laboral, desde donde se implementan los programas y proyectos desde donde laboramos o los requerimientos a los que se ve sometida la Universidad, los planes de estudio, otorgándonos cierta posición de preeminencia a la hora de definir nuestros encargos y comprender el fenómeno de estudio de nuestra exploración.

Toda una serie de cuestiones relacionadas con la Educación Social, como profesión, titulación y práctica, puede abordarse con más coherencia desde la noción de paradigma. Esta tesis no tiene como meta profundizar en las nociones que en este apartado comentamos, pero en la medida en que todo lo educativo y social, todo lo que tiene que ver con la acción humana, demanda posición y puntos de vista debido a las distintas respuestas que cualquier problema reclama, la noción de paradigma contribuye a pensar los posibles modos de actuar, las decisiones que cabe tomar ante ellas. Del hecho de que se hayan identificado varios paradigmas en la revisión teórica que los especialistas han llevado a cabo es un reconocimiento de que son varias las interpretaciones que se puede dar a toda acción humana y diversas las lecturas para obrar ante ella. La acción educativa puede interpretarse en clave paradigmática y es deseable hacerlo por la clarificación que aporta el saber de los *qués*, los *cómos*, los *cuándos*, los *quiénes* y los *para qué*s en la tarea de educar.

Un paradigma, según el Real Diccionario de la Real Academia, consiste en la razón de ser de una teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionarlo, y se toma a priori como verdadero. Al tiempo que nos suministra la plataforma desde la que comprender la relación entre la teoría y la práctica y, todo aquel orden de cuestiones que están relacionados con ellas. Si bien podemos encontrar múltiples definiciones dependiendo del contexto en el que se produce, en nuestro caso, nos decantamos por la que hemos encontrado en el texto de Sáez Carreras *La construcción de la Educación (entre la tecnología y la crítica)*.

En él, el profesor Sáez Carreras, fruto a su vez del estudio de esta noción nos presenta y desarrolla el concepto de paradigma como un marco de referencia, una estructura de orientación en las que se inspiran diversas tendencias u orientaciones, varias plataformas conceptuales que sostienen determinados supuestos teóricos y metodologías de trabajo o investigación, permitiendo:

- Estructurar, con referencia metodológica, el ámbito u objeto de estudio seleccionado en la investigación. Es decir, un paradigma puede ayudar a la comprensión y la determinación del objeto de estudio: desde él se generan ciertos métodos, técnicas y proceso que permiten determinar no solo qué investigar y cómo hacerlo sino incluso cómo ir interpretando y evaluando los resultados.
- Permiten organizar, pues, diversos elementos, métodos, teorías y puntos de vista múltiples con el fin de darles sistematización y explicación.
- Y favorecen propuestas para la acción desde patrones más o menos explícitos. Es decir, “bajo cada paradigma se sujetan propuestas para determinadas actuaciones prácticas” (Sáez Carreras, 1989, p. 29).

Descripción de una matriz disciplinaria genérica, donde al menos deberemos de identificar la predominante, para implementar nuestro enfoque y modelo. Anticipando, por un lado, sin renunciar a los principios de falsabilidad de un método, la dificultad en las ciencias sociales de establecer generalizaciones y de conocer plenamente una realidad. Y ello es así, dado que siempre escapará al intento totalitario de comprensión y control, como Núñez nos expone en su texto *Modelos de educación en la época contemporánea* (1990). Si bien es cierto que la propuesta de Núñez tiene como eje de referencia la concepción estructural², y adopta claramente este modelo, también otros enfoques como los interaccionistas en sus tesis o los defensores de la Teoría de la Complejidad³ por la distancia de representar y comprender el mundo a través del lenguaje... entre otros ejemplos, nos muestra las diversas alternativas que tenemos para comprender la acción humana, el acto educativo evitando como se pueda la confusión. Podríamos concluir, sin ánimo definitorio que “no existe ninguna perspectiva teórica que legitime, hoy, ninguna plataforma paradigmática como la exclusivamente capaz de dar cuenta suficiente de un fenómeno educativo” (Sáez Carreras, 1989, p. 67). Autor que, en los citados textos, desarrolla ampliamente aquellos principales paradigmas que están siendo utilizados en las Ciencias Sociales y, particularmente, en la pedagogía: racional-tecnológico, interpretativo-simbólico y crítico (Sáez Carreras, 1989) o, como apuntaba en otro texto, los paradigmas tecnocrático, hermenéutico y sociocrítico (Sáez Carreras, 2004a), términos más acordes a la evolución de sus denominaciones. Eso sí, cabe matizar, que la intensidad con la que estos paradigmas juegan en el discurso educativo no son la misma. Hubo tiempos en que el dominio del positivista o tecnocrático, surgente de algunas facultades de pedagogía o educación del país, invadió el discurso educativo y su concreción en las prácticas del aula.

² El modelo estructural presenta cierto reduccionismo para el fenómeno a estudio que nos interpela, si bien posibilita un interesante potencial en la implementación de la acción socioeducativa para las y los educadores sociales. La profesora Violeta Núñez (1999) lo define como “una concepción del siglo XX que tiene su epicentro en la Universidad de Stanford, en el área de las ciencias físico-matemáticas. Postula que no hay necesariamente una relación de correspondencia unívoca entre la ciencia y lo real – a diferencia del positivismo –, pero sí establece que las teorías son capaces de explicar algo de lo real – a diferencia del idealismo –. Se denomina estructural porque sostiene que las teorías científicas son estructuras de redes que se van desplegando hasta que son sustituidas unas por otras, que explican el mundo de manera más consistente” (p. 24).

³ Modelo que presentaremos y podemos encontrar en sus líneas generales tanto en el punto 2.4., a través del desarrollo de sus actores en capítulo 4.

En cuanto a la noción de modelo, igual que sucede en el término anterior, existen diferentes plataformas de sentido desde las que aproximarse, cumpliendo un papel relevante en la búsqueda de la estructura de teorías, así como la orientación para la acción e investigación. En otras palabras, el modelo actúa relacionando, conectando y dotando de coherencia los elementos teóricos, hechos observables, método y procedimientos en los que se enmarca la red teórica, constituyendo la guía de aplicación, contrastación y evaluación de las ideas o hipótesis que dicha teoría sostiene (García Molina, 2003a, 2012).

Conceptualizaciones que cobran sentido cuando nos percatamos de que nuestro modelo para tratar de comprender la profesionalización de la Educación Social puede ser adjetivado como: *dialéctico* explicando la relación entre los actores implicados (una dialéctica no rígida ni cerrada, ni metodológicamente dogmática y totalizadora), *histórico*, atravesado por la idea de proceso y recorrido y, por último, por identificar algún adjetivo más, el modelo es *interactivo*, y lo es por los recursos y estrategias que movilizan los actores en su implicación política, económica, social y cultural.

De manera análoga, en la indagación de las condiciones laborales e hitos conseguidos, a la postre datos objetivos y contrastables, requieren operaciones deductivas, analíticas e inductivas que otorguen cientificidad al proceso de profesionalización que deseamos estudiar. Operaciones que tienen como punto de partida y objetivo el adentrarse en conocer la práctica, contextos y necesidades que se demandan, así como en la relación de los profesionales con la ciudadanía (quienes justifican la presencia de los educadores sociales en el escenario laboral, el resto de profesionales, entidades, etc.). Creemos que un modelo de estudio basado en los actores (profesionales, Universidad, Estado y mercado, así como ciudadanía) puede arrojar luz al proceso, pero dependerá también de las administraciones e instituciones que aportan sus equipamientos, de las condiciones laborales y recursos para atender tal servicio público. E, incluso un control sobre prácticas y organizaciones que incorporan la visión mercado-servicio bajo formas de gerencia y dirección, caso habitual de las profesiones sanitarias, educativas o socioeducativas. Formas de organización que tienden a estandarizar el trabajo experto, incorporando el rendimiento de cuentas, patrones basados en calidad, carga de protocolos, resultados tangibles, etc., toda una cultura empresarial – *otro* modelo – de la que los servicios de la acción socioeducativa no quedan exentos.

Esperamos que este breve y sintético apunte sobre la noción de paradigma y modelo propicie una lectura de los desarrollos que van teniendo lugar a lo largo de la tesis.

2.2.- El proceso de profesionalización como principio para exponer las acciones de los profesionales en sus escenarios laborales y sociales.

El presente apartado que iniciamos pretende abordar el concepto de profesionalización y otras nociones colaterales desde algunos de los enfoques que se han ocupado de analizarlo para, posteriormente, dar paso al modelo de profesionalización que entendemos como el más pertinente para estudiar los caminos seguidos por la Educación Social para profesionalizarse.

Para los educadores y educadoras sociales alcanzar la credencial universitaria supuso conseguir un sueño, un edén o tierra prometida en el cual evocábamos aproximarnos al

reconocimiento, privilegio y autonomía de las profesiones prototipo. Aún, mucho más extensa era nuestra alegría cuando se invocaba la Educación Social como una profesión pedagógica en torno a los derechos de la ciudadanía como afirma la definición de ASEDES, nuestra definición, tratando de que la profesión y los educadores sociales pudiéramos ubicarnos tácticamente en un papel indispensable en los servicios socioeducativos ofertados por el Estado de Bienestar.

Resultado que en algunos casos se interpreta meramente como el acceso a una formación universitaria, con su consiguiente credencial, como si por ello bastase para alcanzar el olimpo de las profesiones (Finkel, 2016). Nada más lejos de nuestra intención, pues ya conocíamos bien la ideología meritocrática, “aquella que atribuye a los individuos capacidades intelectuales diferenciales y, por tanto, oportunidades desiguales – pero legítimas – de beneficiarse de la educación para apuntalarla” (Esteban et al., 2016 b, p. 33). Un destino que para la Educación Social no ha sido nada sencillo, todo un recorrido previo avalado por una tradición y/o experiencia procedente de empleos históricos en educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos donde se fue configurando una cultura, formación y acreditación más o menos visible para el resto de la sociedad. Trayectos que pueden parecer banales, pero son cruciales para entender el espíritu que predominó – y predomina – en el proceso de profesionalización de la Educación Social.

Un proceso que permitió superar las lógicas de las primeras escuelas especializadas y asociaciones profesionales al ratificar tal trabajo experto el actor Universidad, con el acceso a la diplomatura en 1992 y, posteriormente, con el grado en 2009, sin duda el hito más significativo para cualquier corporación profesional, aunque hay que reconocer que no es el único. A partir de aquí, entra en juego la verdadera carrera por la profesionalización de dicho colectivo. Dando paso con la certificación del primer diplomado a la constitución de otro de los actores relevantes, los Colegios Profesionales, ese actor que tanto expresa el sentir colectivo de unos profesionales que comparten comunalidad sobre lo que hacer, para qué y cómo hacerlo. Título y colegio propio de la “adolescencia de la profesión [...], que requerirá de 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” (Úcar, 1999, p. 301), para poder aspirar *a transformarse de ser una ocupación a convertirse en una profesión*, de donde resulta una primera y sencilla definición de profesionalización.

En dicho tránsito, el camino empírico, entendido como la concurrencia de los educadores sociales en la propia práctica y sus escenarios, constituye una sólida vía para la obtención de conocimiento, lo que ha formado parte desde sus inicios de las finalidades de nuestra búsqueda. Un recorrido con continuos cambios en las condiciones sociales, políticas, culturales, económicas e, incluso, las propiamente pedagógicas y educativas entendidas como un contexto que ratifica la importancia de la *idea de proceso* para ayudar a comprender el devenir histórico de ciertas prácticas y ocupaciones.

En consecuencia, el **proceso de profesionalización** se traducirá en una doble dirección: transformar las ocupaciones en profesiones y promover la finalidad última del proceso, subrayar el papel de la carrera académica y la formación especializada para obtener mayor prestigio en sus escenarios laborales y sociales (Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2021). De

igual modo, Svante Beckman (2016) entiende la profesionalización en función de dos supuestos fundamentales: por un lado, hace referencia a la organización del trabajo en cuanto a los requisitos y nivel de autonomía y, por otro, al papel del nivel de destreza o pericia sancionada, obtenida por su profesión y sus miembros.

De una manera u otra, **la noción de profesionalización** nos convoca a una práctica estrechamente relacionada con la formación. Una carrera profesional sostenida en un conocimiento acreditado en el que recae el mayor consenso de todos los estudiosos en la materia, en concreto el saber abstracto como principal rasgo para convertirnos en *expertos* sancionados, capaces de ejercer una profesión orientada por el servicio público que presta. Un conocimiento que se sustenta en la función profesional, en consecuencia, la competencia practicada – un estilo y cultura – que diferencia a unos profesionales de otros. Constituyendo la abstracción un factor fundamental en la permanencia de los profesionales y, por ende, en su proceso de profesionalización.

Razones por las que el profesor Sáez Carreras, en 2003, publicaba un texto denominado *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*, justamente en los albores de la presentación del modelo propuesto en 2004 y no estaba exento de razón: profesionales y Universidad estábamos tratando de delimitarla como un ejercicio previo e indispensable de diferenciación profesional y, por tanto, de abrirse al estudio de su proceso de profesionalización. Se entiende así, que se proponga un análisis previo de la formación ofrecida por la Universidad teniendo presente la historia del colectivo, las políticas sociales y culturales y el mercado de trabajo. Un primer puerto al que se llegó debido al esforzado trabajo realizado por la Comisión de Funciones y Competencias, comisión patrocinada por ASEDES. Comisión en la que un grupo de académicos y profesionales de todo el estado trabajó, elaboró y propuso el Catálogo de Funciones y Competencias del educador social en el Congreso de Toledo de 2007, conformando parte de los Documentos Profesionalizadores.

En consecuencia, los términos profesión y profesionalización nos conceden una primera visión de las dinámicas organizacionales y sociales en las que los educadores sociales operan. Su indagación, desde las diferentes corrientes, nos dotará de una visión más amplia y fértil, más allá de la linealidad e ingenuidad con la que frecuentemente empleamos estas nociones.

2.3.- Los conceptos nucleares desde las principales corrientes: profesión y profesionalización.

Observando los primeros estudios sobre profesiones podríamos afirmar que somos profesión, es más, si nuestra adscripción a un paradigma lo conformase el positivista – ingenuamente – no habría más problema en corroborar esta afirmación. Corrientes que han puesto el énfasis en los rasgos o caracteres que definen a una profesión, como la enunciada por Wilensky en 1964, acaban definiendo el proceso de profesionalización como aquel asociado a determinados rasgos: el logro de disponer de un conocimiento teórico, un entrenamiento en educación reglada, existencia de una organización profesional, un código ético y una orientación altruista, características que el colectivo profesional de educadores y educadoras

sociales puede sin ninguna duda evidenciar y confirmar, tanto en la Región de Murcia como en el resto de territorios Españoles donde está actuando la Educación Social y sus educadores.

Pero, como hemos asentido, ni partimos de tal paradigma ni en la actualidad la comunidad académica ha encontrado una definición general de consenso – profesión y profesionalización – que satisfaga las exigencias de los investigadores, tanto en los mencionados funcionalistas como en los posteriores enfoques interaccionistas, críticos y revisionistas. Realidad que nos permitirá explorar ciertos puntos en común de los diferentes tipos de profesiones, dado que cada profesión, en tanto que construcción histórica, han presentado y presentan procesos de profesionalización singulares.

Sin embargo, podemos afirmar, como estudiaremos en el capítulo tercero, que ningún grupo profesional en España ha progresado tan rápido como la Educación Social en los últimos años, lo que supone una llamada de atención a quienes se ocupan de apoyar o impulsar, directa o indirectamente la profesión. Pues, hay hitos y logros que requieren de estrategias, recursos y tiempo, produciéndose avances y retrocesos que tratan de afianzar los pilares básicos para cualquier grupo profesional. Más aún, cuando se quiere jugar un papel relevante en el campo de las *ocupaciones del bienestar*⁴, entendidas como aquellas que derivan su legitimidad dentro del Estado de Bienestar, siendo sus miembros los delegados para responsabilizarse de obligaciones que el Estado tiene con sus ciudadanos (Elzinga, 2016). Ante tal responsabilidad, cabría preguntarse para confirmar su inclusión en tal rol ¿cómo se está jugando la partida de la profesionalización en nuestro colectivo? y ¿en qué condiciones laborales y profesionales se encuentran inmersos sus miembros?

2.3.1.- ¿Qué son las profesiones?

Estamos ante un concepto histórico que podríamos definir como *atrapalotado*, por sus múltiples aristas e interpretaciones que su utilización manifiesta. Un término de complicado consenso general que dependerá del contexto y época; donde cada colectivo ocupacional y profesional mostrará sus particularidades, lo que confirma la dificultad de encontrar una definición universal que de razón de ser de cada una de las profesiones en todas sus dimensiones.

El diccionario de la Real Academia Española nos conceptualiza la profesión como una palabra procedente del latín *professio, -ōnis*, con las siguientes acepciones:

1. f. Acción y efecto de profesar⁵.

⁴ Término propuesto por Aant Elzinga (2016), que dispone de tres premisas para configurar tales grupos profesionales: proporcionar servicios en situación de contacto cara a cara con los ciudadanos, sus servicios son considerados esenciales y, finalmente, se basan en valores humanitarios y no comerciales.

⁵ En el sentido que otorga el significado profesar, podríamos afirmar con cierta ironía que es el clero la primera profesión dado que fueron los primeros autorizados a profesar. Es decir, enseñar el dogma cristiano. De los sacerdotes se espera dicha literalidad, evidentemente no cabría ubicarlos en ninguna de las acepciones de profesión, pero sí desde una perspectiva weberiana es interesante observar su atributo “vocacional” que encontramos en los primeros pasos de la Educación Social en las instituciones asistenciales.

2. f. Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución.
3. f. Conjunto de personas que ejercen una misma profesión.
4. f. Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa.

Profesión, siguiendo la raíz latina, es la enseñanza que se dará a los profanos o no expertos de un saber reservado para aquellos que optan por acceder al grupo. De este modo, la definición de profesar va vinculada a la de mostrar un sentimiento o una actitud hacia alguien o algo, defender o seguir una idea o doctrina, ejercer una profesión u oficio, enseñar una ciencia o un arte; en suma, tener cierto dominio o pericia en aquello que se aborda con responsabilidad. Desde un punto de vista religioso significa ingresar en una orden o dicho de un novicio, comprometerse a cumplir los votos propios de una orden religiosa, lo que, por traslación a otro territorio de acción humana, podríamos preguntarnos, una vez adentrados en el trabajo de campo en el que estamos involucrados, por ¿cuál será ese saber reservado, doctrina, ciencia o arte de los votos de la Educación Social?

Profesar también remite a un ejercicio de sentimiento de pertenencia, responsabilidad y servicio colectivo. El profesar es algo que te obliga. Un juramento – he aquí una justificación de los códigos deontológicos – que nos convocan a la acción y a la decisión. Un desempeño común hacia un fin de servicio público, lectura en la que encontramos la visión durkhemiana de profesión como un grupo trabajando para la cohesión social⁶. Lo que nos lleva, o nos introduce inevitablemente al concepto de profesionalización: “profesión y profesionalización, pasos que todas las ocupaciones deben transitar obligatoriamente” (Esteban et al. 2016a, p. 33).

El profesor Sáez Carreras, en su ponencia inaugural en el V Congreso de Educación Social en 2007 sobre profesionalización, define profesión como:

⁶ Es a través de la profesora Lucila Finkel, mediante su obra *La sociología de las profesiones: legados y perspectivas* (2015), la que nos ha permitido introducirnos en las principales aportaciones de Marx, Weber y Durkheim en la sociología de las profesiones. Y, a pesar de que no encontraremos en ninguno de los tres fundadores de la sociología un discurso explícito en relación a las profesiones como tales, son constantes las referencias que han venido apareciendo de los autores en los autores y corrientes estudiadas.

Durkheim nos presentará la noción de grupo profesional y su relevancia para tratar de paliar los desórdenes en la sociedad, alcanzando la cohesión social mediante un nuevo contrato social que contenga los excesos capitalistas. Aportará el concepto de división anómica del trabajo, entendido como una degradación de las normas y reglas sociales. Produciéndose una ruptura entre el Estado y el individuo, se requiere un *mediador*, donde propone las organizaciones ocupacionales. Por ello, los grupos profesionales deben subordinar sus intereses particulares al interés general, otorgándoles personalidad moral, denominándolos hechos sociales por tal responsabilidad social. He aquí, la importancia de los códigos deontológicos, anticipando la confianza que debe de demostrar toda profesión.

Las profesiones son ocupaciones no manuales basadas en el conocimiento que han logrado la profesionalización a través de procesos históricos, llenos de dificultades y asperezas, de avances y retrocesos, que las va conformando como profesiones y visualizándolas en el sistema social, cultural, político y laboral, de nuestro tiempo.

De aquel texto, nuestro autor suscribiendo los siguientes supuestos que dan a pensar la profesión y la profesionalización que le es consustancial a toda profesión que se precie y quiera permanecer en el sistema profesional y la oferta que remite a la ciudadanía deseando ser visualizada:

1ª La concepción de profesión, de base weberiana⁷, como ocupaciones socialmente idealizadas, organizadas como colectivos o comunidades asociativas cerradas, sigue siendo aceptada hoy.

2ª Los estudiosos históricos muestra una amplia variabilidad de profesiones, de rasgos distintos y actividades diferenciadas. No es posible una definición universal, única, válida para todos los contextos y tiempos.

3ª Existen ciertas unidades comunes dentro de las diversas variantes ocupacionales, lo que permite hablar de diferentes tipos de profesiones.

4ª Las profesiones pueden seguir distintas rutas y cualquier estructura ocupacional puede surgir en cualquier punto del espacio y el tiempo. Son construcciones históricas (p. 30).

Cabría sumarle, desde una perspectiva clásica, aquellos que apuestan por las profesiones como un instrumento de cohesión social, como agentes altruistas que trabajan por la comunidad. En consecuencia, las actividades profesionales resignifican la realidad social interpretando las situaciones, identificando los problemas y proponiendo su resolución (Sáez Carreras, 2007b). Este aspecto demuestra la relevancia de la noción de profesionalización, noción clave en las Ciencias Sociales, porque no solo se explora lo que hacen los profesionales allí donde actúan sino también los efectos de sus acciones y la resignificación de la realidad social, creándola, modificándola o transformándola.

Reflexiones que interpelan a la Educación Social que, pensada como profesión, nos permitiría apuntar una definición de las varias que podríamos enunciar:

⁷ Weber, entre otros muchos saberes, aportará el concepto de burocracia, que permitirá el estudio del desarrollo de las corporaciones profesionales y el efecto que producen en la ciudadanía, afirmando que la ciencia, la tecnología y la burocracia son las fuerzas de las sociedades modernas. Analizará aspectos que impregnan las burocracias como son las formas de control, habilitación laboral, regulación de la competencia, tarifas, asociaciones profesionales, colegiación (en este sentido se adelanta a su tiempo) y jurisdicción laboral. Fundamentando el concepto poder y cierre social dentro de un conflicto inherente a las profesiones como estrategia de movilidad ascendente. Así mismo, determino las dificultades de los colectivos para profesionalizarse por la influencia de la libre competencia y el capitalismo en el mercado basado en intereses económicos, alejando a las corporaciones de la cohesión social deseada por Durkheim.

Grupo ocupacional que tras lograr el estatus de profesión, después de un recorrido preprofesionalizador, asume la tarea de conducir y autorregular su propio proceso de profesionalización consensuando, con la Universidad, la formación inicial de sus miembros más jóvenes mientras desarrolla su vocación de servicio a la comunidad, adquiriendo un determinado cuadro de saberes que conforman una cierta cultura sistemática y competencial con la que irá, autorregulada por código deontológicos, dando respuesta a las situaciones que planteará por las situaciones deseando ser recompensando por la tarea y actividad desplegada (Sáez Carreras, 2007b, p. 32).

Destacamos, en este nuestro relato, el año en que se publica esta definición, un tiempo donde el autor afirmaba con contundencia una expresión: “tras lograr el estatus de profesión”. Toda una declaración de intenciones. Una convicción que, a poco de llegar a los 20 años después, justifica más el estudio empírico realizado, donde la reiterada idea de proceso no natural toma más fuerza, un “recorrido” que reclama conocer sus trazadas y situación actual.

Para su estudio, sugerimos explorar las diferentes escuelas, mediante una aproximación a la tradición funcionalista, interaccionista y los enfoques críticos que nos permitirán identificar los matices expuestos en las anteriores definiciones. Cabe matizar que este abordaje solo es aproximativo y tiene como meta seguir fundamentando nuestro trabajo o marco teórico a fin de que se comprenda mejor los desarrollos del marco empírico que vendrán después.

2.3.1.1.- La posición del funcionalismo sobre las profesiones.

Los enfoques funcionalistas fundan la Sociología de las Profesiones, siendo Émile Durkheim el primer sociólogo en explorar la evolución de actividades económicas y formas de organización social relacionadas con la configuración de los grupos sociales y su importancia en la cohesión social. Teorización que inaugura uno de los pilares sobre el análisis de las sociedades modernas tras la revolución industrial, al centrar sus intereses investigadores en la exclusión de la clase obrera y los conflictos sociales como efectos de debilitamiento de los lazos sociales entre los actores individuo, familia, estado, etc. Su finalidad era la de contribuir a restaurar el grupo social. Durkheim consideró el profesionalismo como una forma de comunidad moral vinculada a una ocupación.

Para los autores herederos de la corriente, como Carr-Saunders y Wilson, Parsons, Etzioni y Wilensky entre otros, compartían una idea de profesión liberal de alto status y prestigio social, que favorecía la circulación de ideas como solución a los males de la sociedad moderna (Collins, 1979). Donde se requería un tiempo de preparación y formación que visualizase las profesiones, a la par que producía el distanciamiento deseado de las ocupaciones y semiprofesiones, tanto en conocimientos, como en posición económica y social. Una fórmula que contribuiría a la estabilidad y a la libertad de las burocracias mercantiles e institucionales. Un ejercicio de cohesión e implicación necesario en el contexto europeo tras la devastación de

las grandes guerras, Marshall (1949) puso énfasis en el altruismo y orientación del servicio para contribuir a los procesos democráticos y el servicio a la ciudadanía⁸.

A Carr-Saunders y Wilson (1933), autores esencialistas, se les atribuyen los primeros estudios sobre profesiones. Un momento en que se focaliza el interés en los colectivos laborales que disponen de ciertas reglamentaciones y demandan una formación especializada para ejercer un monopolio. Parten de las profesiones médicas y jurídicas edificadas en la Edad Media, abordando la dependencia entre colectivos profesionales y el Estado, así como las relaciones entre el saber y el poder.

Coetáneamente, Parsons (1939), principal heredero de la corriente durkhemiana, profundiza en la moral, aproximándose al profesional liberal de las sociedades modernas. Para ello incide en tres aspectos: en primer lugar, la prestación de servicios liberales respecto a la venta de productos; el segundo, en la competencia técnica y pericia con una base teórica orientada por la sociología del conocimiento; y finalmente, en la neutralidad de su acción basada en el saber y en regulaciones legales, morales y éticas. De este modo, presenta la actividad profesional como un rol ideal, un tipo de relación entre el profesional y la ciudadanía. Sus estudios sobre medicina evidencian una función pública de control social y acompañamiento simbólico en base al reconocimiento de la enfermedad (basado en competencias de diagnóstico) y la cura individual de los pacientes (tratamiento orientado al bienestar) demostrando que la autoridad de las profesiones y de las instituciones burocratizadas se respaldan en los mismos principios.

Si extrapolamos dicha lógica a la Educación Social, sería posible la identificación de un ciudadano en situación de vulnerabilidad, riesgo o exclusión que a partir de una relación profesional reconocida por su situación (diagnóstico), siente un *desencaje social* con el mundo que le rodea, pasa a sujeto (tratamiento) y, posteriormente a sujeto de la educación (voluntad de un trabajo para *sanar*). Acontecer en el que una figura profesional de carácter pedagógico, como afirma la Definición de Educación Social, logra la “incorporación, del sujeto a la diversidad de las redes sociales, sociabilidad y circulación social” (CGCEES, 2007, p. 12), en una suerte de *sanar* socioculturalmente con efectos de promoción social ¿es esto posible?

Para el paradigma funcionalista es fundamental la acreditación en un saber, con su correspondiente certificación para poder ejercer como profesional. Condición que sancionará a aquellos que pertenecen a un determinado grupo laboral permitiendo regular la profesión, ofrecer servicios como especialistas, tener un reconocimiento por parte del Estado y sancionar quién puede, o no, ejercerla legalmente. Lo que supone una de las grandes diferencias en torno a las ocupaciones. Es esencial evidenciar las competencias adquiridas por formación, entrenamiento y experiencia justamente para reclamar una autonomía y parcela laboral propia, ya que, de otra manera, no hablaríamos de profesión. Los teóricos de corte funcionalista legitiman y justifican una formación larga y costosa porque, para ellos, es necesaria para adquirir una pericia.

⁸ George Marshall, militar, estadista y político estadounidense que en reconocimiento a su trabajo en el plan de recuperación económica y política tras la Segunda Guerra Mundial se denominó con su nombre, incluso recibiendo el Premio Nobel de la Paz en 1953.

A los profesionales, los funcionalistas les reconocen destrezas en su labor, generando unas relaciones especiales basadas en la confianza, soluciones técnicas y morales que responden a valores universales. De no darse éstas, consideraban que el término ocupación era más idóneo que el de profesión, e incluso, en algunos casos, se podría considerar el concepto semiprofesión (Etzioni, 1969), noción muy oportuna para dar razón de ser de un oficio que, no habiendo alcanzado el grado de profesión, está en camino de serlo.

De ahí, la frecuente expresión de profesiones liberales, tan utilizada por los defensores del funcionalismo. El adjetivo *liberal* es considerado desde un punto de vista humanista y desinteresado, anclado en una vasta cultura y en disposición de prestar un servicio a la ciudadanía capaz de articular soluciones en base a un saber especializado que se presenta de utilidad pública. El profesional no solo es un experto capaz de construir soluciones y saberes propios para el futuro, al mismo tiempo, se le presupone un espíritu culto y erudito generador de nuevos conocimientos. Una función legítima y, más importante, legitimada para la sociedad que le haría diferenciar de otras profesiones.

En la década de 1959 a 1969 los investigadores se centran en el concepto profesión como un tipo particular de ocupación con unas características especiales con la finalidad de elucidar sus diferencias. Adscrito a la corriente funcionalista está Wilensky quién ofrece una definición de profesión más precisa. En su artículo *¿La profesionalización de todo el mundo?* (1964), señalaba cinco hechos necesarios que deben cumplir todas las profesiones que deseen aspirar a mantenerse y entrar en la fase de profesionalización: tener plena dedicación, establecimiento de estudios superiores, creación de asociaciones profesionales, cierta beligerancia política y social para obtener una protección legal del monopolio y conocimiento conseguido y, códigos éticos y deontológicos para expulsar a profanos, reducir la competencia interna, proteger a los clientes y orientar el servicio a la calidad.

Enfoques, clásicos y funcionalistas, que, extrapolados a los primeros pasos de la Educación Social, cuando la principal meta era egresar en la universidad como diplomatura, se concebía como una situación idílica. Pero posteriormente, como se ha evidenciado, es necesario apoyarnos en otras corrientes que permitan entender el proceso de profesionalización de la Educación Social, dado que la consecución de los más altos niveles de formación y acreditación no ha conllevado por sí solos a instalar plenamente la profesión.

2.3.1.2.- Las profesiones según el interaccionismo.

Los autores de la corriente interaccionista se adscriben a la Escuela Sociológica de Chicago, corriente que se gestará entre los años 1950 y 1960 destacando el profesor Everett Hughes y, posteriormente, en los últimos años del siglo XX y primeros del XXI, sus colaboradores Simmel y Park. Estos autores no compartirán el enfoque funcionalista en que se definía las profesiones a través de rasgos y atributos, ni como organizaciones independientes de nobles fines sin interés.

La escuela interaccionista trata de comprender la realidad social mediante el estudio del comportamiento de los individuos y los grupos, bajo la siguiente premisa: la de que aquello a

que llamamos realidad no existe fuera del mundo real. El interaccionismo simbólico partirá de tres consideraciones centrales sobre los términos interacción y sociedad:

- en primer lugar, atribuye al individuo la capacidad para interpretar el mundo; la persona interactúa con otras a partir de significados (símbolos) que amplían y significan la percepción en un contexto situacional real y dinámico en construcción recíproca;
- en segundo lugar, los significados son producto de la interacción social mediante una comunicación consciente para la producción de sentido;
- y, finalmente, consideran, que la forma de acción humana tiene que ser definida simbólicamente, por lo que los individuos y grupos actúan en referencia a los otros mediados por elementos simbólicos. El profesional estará adscrito a una profesión que a su vez pertenece a un colectivo, que estará impregnado de normas y valores en interacción con otras variables, contextos, actores y con el resto de la sociedad.

Los defensores de la teoría interaccionista argumentan que los grupos profesionales deben pensarse a partir de dos nociones: interacción y biografía, en tanto que sus miembros intercambian sus significados sobre lo que hacen en interacción, en una relación de subjetivación dinámica en la que los actores se interpelan y se comunican sobre sus intereses comunes y aquello que comparten. Una corriente que no diferenciará entre profesión y ocupación, dado que para ellos toda actividad laboral tiene un interés sociológico similar y, por ello, la misma dignidad.

Los funcionalistas buscarán comprender las dinámicas de individuos y grupos confrontados en un mismo problema: inciden en la libertad, responsabilidad e independencia que otorga una diferencia social frente a oficios y semiprofesiones, que persiguen legitimarse para poner en juego un saber distintivo, científico y aplicable. Los interaccionistas se distancian de esta posición, la consideran elitista y orientada a la consecución de privilegios, afirmando que estudian las profesiones desde su interior, comenzando con su biografía. Inquiriendo lo que acontece en cada una de ellas y recreándose en lo que ha conducido a una persona a ejercer su actividad, demostrando la pericia en ciertos ámbitos y en sus dinámicas relacionales.

En Esteban y colegas (2016b), encontramos algunas de las nociones que sostienen el edificio teórico interaccionista relacionado con las profesiones, como “el término biografía que supone que toda actividad laboral puede ser analizada como un proceso de realización personal, una construcción de sí mismo” (p. 129). Esto es, puede ser estudiado como un proceso subjetivo y significativo atravesado por intereses, deseos, percepciones, valores y creencias sobre aquello qué hacen, por qué lo hacen y con quién materializan su trabajo. Sin duda una línea de trabajo empírico que dista de la elegida en el presente estudio por la necesidad de obtener una información general sobre el estado de la profesión en la región, pero igualmente sugerente para seguir profundizando en determinados grupos, programas y proyectos concretos.

La noción de identidad ha sido otra de las preocupaciones del interaccionismo. Para sus teóricos una profesión merece ser estudiada desde la sociología como un proceso de filiación, de pertenencia e identidad. Podemos afirmar que la identidad no es fija ni definitiva, ni hay dos identidades iguales; el profesional se construye y reconstruye a lo largo de toda la carrera profesional en un determinado contexto social e histórico.

Más patente nos parece el concepto de interacción incidiendo en que toda actividad es relacional. De este modo las actividades profesionales tienen lugar en espacios relacionales donde las personas interactúan, no en función de los “rasgos” atribuidos a su profesión.

Y, por último, la noción de socialización que remite a la idea de viaje *organizado*, encaminado a la adquisición de saberes y conocimientos en una etapa de formación para acreditarlos como profesionales diplomados y graduados. Una inmersión de la cultura profesional cargada de estereotipos que tensionan nuestros primeros ideales, creencias y valores. Y es en este viaje de aprendizaje es donde se produce la tensión entre el ideal que se mantiene de la profesión y lo que viene a hacerse en la realidad. Se produce un choque con la realidad. Esto es, nos referimos a los *terrenos pantanosos* de la praxis, del *fango* que metafóricamente nos propone Antonio Petrus (1997) (y al que hacía referencia detallada Donald Schön) para tensionar los modelos teóricos aprendidos. Terreno donde surgen los interrogantes en busca del tipo de profesionales que anhelamos: desde qué modelos de Educación Social se despliega la acción socioeducativa, qué entendemos como una buena práctica, cómo me identifico con grupos profesionales de referencia, cuál es mi destreza, etc. son incesantes, para superar un rol que nos permita ir más allá de ocupar un empleo (García Molina, 2003b). Todo ello, en un contexto actual donde el actor mercado no está disponiendo, en gran parte de sus escenarios, de la figura del educador social en las condiciones laborales y profesionales que creemos nos corresponde.

Los interaccionistas no ampararán las posiciones de privilegio y responsabilidad otorgadas por los funcionalistas a las profesiones. Para estos autores lo relevante es el estudio de las vidas y carreras profesionales en sus desempeños laborales, lo que lleva a una persona a ejercer una actividad. Este enfoque nos permite abrir varios interrogantes en torno a la gestación de la Educación Social, por ejemplo ¿qué sucedería si en lugar de reunir la figura única de educador y educadora social por ámbitos y colectivos o bien por las tres vías preprofesionalizadoras: animación, adultos y especializada se hubiera hecho aglutinando e identificando las funciones de la acción socioeducativa en dichas *jurisprudencias*? Imaginemos aquellos años previos a 1992 con la creación de la diplomatura, un análisis de las biografías de aquellas ocupaciones que bien enseñaban o formaban, mediaban con otros recursos, contenidos o grupos de iguales y/o generaban contextos para aprender; estaríamos hablando de la interacción que daría lugar a las tres funciones o áreas de responsabilidad singulares o identitarias de la Educación Social. O bien, si en aquellos años se hubiesen analizado en profundidad las carreras profesionales de los animadores y educadores de adultos, cabría preguntarse ¿qué tipo de profesión tendríamos ahora?, ¿el colectivo de animadores socioculturales y educadores de adultos se sentirían realmente parte y precursores de la Educación Social tanto como los educadores especializados?

Interrogantes que son objeto de análisis en el presente marco teórico y, que, sin duda configuran un efecto *pendular* en lo que respecta a los avances y retrocesos de la profesión, movimientos donde se juega la identidad profesional.

2.3.1.3.- Las profesiones en los enfoques críticos y revisionistas.

Estas corrientes tienen su eclosión desde mediados de los años 60 hasta los 80, estando conformado por diferentes enfoques que se caracterizan, en buena medida, por una revisión de los anteriores. Toda una serie de corrientes (neoweberianas, neomarxistas, etnometodológicas, fenomenológicos... y autores (Johnson, Larson, Abbott, Dubar y Parkin entre otros), que desplegarán una visión crítica de los trabajos anteriores sobre las profesiones, donde ya no se percibe a los profesionales como grupos altruistas orientados a un servicio a la sociedad, sino como organizaciones que desean conquistar el poder. Con estas premisas de partida dan su propia imagen o concepción de las profesiones poniendo el acento en los mecanismos de control de los mercados (poder, clausura social y monopolización cognitiva), estrategias colectivas, legitimidad política, autonomía y ejercen su crítica sobre las profesiones privilegiadas. Distanciándose, por tanto, de funcionalistas e interaccionistas al no considerar las profesiones como grupos influyentes en la sociedad de clases.

Toman el estudio de las profesiones no como el cumplimiento de los rasgos para alcanzar una cierta posición y estatus de profesión, sino en relación a la estratificación que produce en la sociedad. Por ejemplo, para ellos el acceso a la alta cualificación como criterio de entrada y legitimación de un colectivo, supone una división de clases y límites a una movilidad a través del acceso a la credencial. La institucionalización del saber formal, producirá un control de la posible demanda. El Estado tendrá mucho que ver con este acontecer, dado que el Estado interviene desde un primer momento en el nacimiento de las profesiones, las ampara y promociona, como solución a los problemas de las sociedades modernas y a la par, se espera que regule la competencia entre los grupos profesionales. Por ello, surge una pregunta de actualidad para nosotros: ¿cómo juega el actor Estado esta *baza* en la Educación Social?, ¿qué políticas, encargos, demandas profesionales, formas contractuales, tipos de programas y proyectos, etc. se están promoviendo en los ayuntamientos, mancomunidades y consejerías en la Región de Murcia?

En este sentido, podemos referenciar en el presente los habituales litigios entre el Trabajo Social y la Educación Social⁹. Al respecto, viene al caso la distinción de Weber entre “cierre social” y “monopolio”: la primera noción incluiría a la segunda dado que contempla privilegios económicos, sociales, culturales, legales y laborales, mientras para él, el monopolio meramente contempla las gratificaciones económicas. Podría ser el supuesto del rol de los trabajadores sociales en el ámbito de los servicios sociales, afirmando que sí existe un cierre social por parte de este grupo profesional, dado que lideran y dirigen ocupando laboral y profesionalmente los puestos clave en dicho escenario laboral. Una estrategia que los trabajadores sociales tratan de conducir a otros espacios en los que se aglutine un problema

⁹ Podemos afirmar, al menos en el ámbito regional, que el Trabajo Social es una profesión fuertemente instalada en el ámbito de Servicios Sociales. Dotando el servicio de profesionales, así como en cargos de responsabilidad municipales y en la consejería responsable de implementar el marco jurídico y legal que habilitará los diferentes programas y proyectos. La Ley de Servicios Sociales, denominada de tercera generación, evidencia una falta de reconocimiento de otras figuras profesionales al menos en las cotas que se han conseguido en otras comunidades, fruto de esta situación el CPESRM elaboró el siguiente manifiesto: cpesrm.org/actividad-cpesrm/2156-manifiesto-cpesrm-sobre-la-ley-de-servicios-sociales-de-la-region-de-murcia-30-06-2021.html

alrededor del adjetivo “social” en cualquier ámbito – véase los contenciosos por la competencia para emitir determinados informes técnicos atribuyéndose la prerrogativa del “informe social” como propia, erigiéndose en los únicos profesionales en evaluar y diagnosticar problemas relativos al riesgo y exclusión social –, donde esté en lucha el *monopolio*. Ineludiblemente todo es social: ¿qué no es social?

Un cierre social y monopolio donde actualmente para dirimir tales litigios entre grupos profesionales pasa su resolución por los juzgados, a la postre hablamos de plazas laborales, imperando más *El arte de tener la razón*¹⁰ en los tribunales, que los argumentos basados en un corpus teórico practicado por una comunidad consciente (Collins, 1979). Estamos ante estrategias colectivas para conquistar la mayor parte del posible *pastel de lo social*, tácticas que juegan en detrimento de la ciudadanía, excluyendo unos profesionales a otros, un ejercicio donde las críticas revisionistas se tornan significativas.

En el plano teórico su resolución no requiere de querellas en tribunales, sino de una pugna entre corporaciones profesionales desde una legítima defensa basada en estrategias de profesionalización. Fernando Fantova, en su artículo *La definición y colaboración de las profesiones de la intervención social*, afirma:

Ninguna de las tres disciplinas, refiriéndose a la Psicología, Trabajo Social y Educación Social está en condiciones de conseguir una posición de hegemonía; ni puede aceptar una posición subordinada de las otras; ninguna puede renunciar a su papel en los grandes subprocesos de intervención social tales como el diagnóstico, prescripción facultativa, planificación, ejecución o evaluación; ninguna puede considerar actividades como: dar información, registrar información, coordinar personas, como propias; ninguna puede renunciar a ningún segmento poblacional destinatario (Fantova, 2018, p. 98).

Cualquier estrategia basada en repartir meramente tal campo de responsabilidades estará condenada al fracaso. Conllevando a la estandarización del trabajo, incremento de protocolos, disminución del contacto directo con los sujetos, a una inmersión en una lógica de burocracias y en definitiva próxima a una mala praxis para la ciudadanía.

En consecuencia, apoyándonos en las tesis interaccionistas, es necesario para nuestra profesión apoyarnos en conocer cómo se constituyen y ejercen las estrategias colectivas centradas más en una clausura social y cierre de mercado (Larson, 1977). En nuestro caso, resultará interesante analizar los procesos de habilitación y homologación llevados a cabo por las asociaciones, colegios y consejo profesional en el campo de la Educación Social, desde dónde se articularon, reflexionar desde qué lógicas se implementaron, qué criterios se exigieron, etc. y, finalmente, si tales ejercicios han contribuido a algún tipo de cierre o clausura beneficioso para la profesión.

¹⁰ Reconocida obra de Arthur Schopenhauer, de 1830, en la que nos expone 38 estrategias aplicables al arte de discutir para imponer un punto de vista. De manera que se tenga razón o no, sea verdadero o falso, se logre la validez del discurso por las razones esgrimidas, siendo validadas por los contrincantes y oyentes.

A estas alturas de nuestros desarrollos teóricos, apostaremos por una definición perteneciente a estos enfoques, nos referimos a la conceptualización de Kocka y Conze, es la siguiente:

Profesión hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone necesariamente de formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a la acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social (Torstendhal y Burrage, 1990, p. 2005).

Una definición válida para pensar la Educación Social como profesión por su operatividad.

2.3.2. - ¿Qué es la profesionalización?

Como hemos apreciado las décadas de los años 70 y 80 suponen un avance desde el concepto profesión hacia el de profesionalización o proyecto profesional (Larson, 1977), inscrito en una idea de proceso. En el presente apartado, abordaremos el término profesionalización, como un tránsito dinámico e interactivo por medio del cual una actividad u ocupación laboral aspira a convertirse en profesión, en consecuencia “al alcanzar éstas su estatus, ahondar en su reconocimiento y visualización en un contexto social y económico donde han de competir entre ellas para legitimarse y lograr el éxito en el sistema que actúan” (Esteban et al., 2016a, p. 71).

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la define como:

1. tr. Dar carácter de profesión a una actividad.
2. tr. Convertir a un aficionado en profesional (persona que ejerce una profesión).

Apreciaciones que suscriben la idea de proceso que venimos trabajando, proponiendo dos metas de carácter colectivo e individual: profesión y profesional basadas en acciones condicionadas por lo económico, político, social y cultural que interaccionan entre sí en función de los contextos y actores que intervienen para tal fin. Conocer una profesión supone adentrarnos en dicho entramado. Trayecto que se jugará entre la destreza en el ejercicio profesional y la organización del trabajo (Beckman, 2016), materializándose, si pensamos en la Educación Social, en:

- El paso de un amateur a profesional o tránsito de las tres vías preprofesionalizadoras antes citadas, a la figura de educador y educadora social.
- La disposición de un recién egresado del grado en Educación Social a profesar.
- La solvencia, maestría y pericia de los profesionales en activo.

- Determinadas especializaciones de profesionales en activo afrontando los cambios y necesidades sociales.
- Organizaciones profesionales con el propósito de guardar el orden, sentido y difusión de buenas prácticas profesionales; así como la elaboración y aplicación de códigos éticos y deontológicos.
- Instituciones académicas y profesionales velando e impulsando la creación de conocimiento, buenas prácticas e investigación.

En los apartados que siguen vamos a seguir ahondando en la idea de profesionalización, vista desde los mismos enfoques que enunciamos anteriormente y su posición sobre las profesiones.

2.3.2.1.- La posición del funcionalismo sobre la profesionalización.

Hay que remitirse a la etapa clásica, a las corrientes instauradas en los años 1950-70, como ya hemos abordado en otros apartados, dentro de una lógica de aquello que “debemos tener” para considerarnos profesionalizados. Externalizado por unos rasgos o características alcanzables, tangibles y concretas, matices extrapolables a diversos contextos y épocas que permite interpretar los pasos que hay que recorrer de la ocupación a una semiprofesión o profesión, retomemos las propuestas de Wilensky (1964):

- Se ejerce a tiempo completo.
- Comporta reglas.
- Demanda formación en instituciones especializadas para transmitirla.
- Dispone de organizaciones profesionales.
- Reclama protección legal del monopolio logrado.
- Posee un código deontológico.

Unos hitos que permiten ir verificando dicho tránsito para certificar que una determinada profesión ha arribado a su destino testimoniando un saber y técnica concreta. Poético posicionamiento en cuanto a que, por sí solos, dichos rasgos puedan alcanzar un nivel deseado de profesionalismo. Autores como Beckman (2016) lo califican de disparate, remitiendo a una visión tecnocrática que tan solo puede ser útil para establecer ciertas líneas de ordenamiento laboral y competencia entre grupos profesionales.

Un posible ejemplo para tratar de hacer significativas las ideas propuestas, lo obtenemos en el movimiento de Ley de Regulación de la Profesión de la Educación Social presentada al Ministerio de Sanidad e Igualdad y a el Congreso de los Diputados¹¹ por el Consejo General de Colegios de Educadores Sociales (CGCEES) en diciembre de 2016, una estrategia que pretende generar nichos de mercado *por mandato de ley*. Una táctica que nos invita a reflexionar desde que paradigma o corriente del estudio de las profesiones parten el consejo general y los colegios profesionales para la legítima defensa y promoción de la profesión, donde podríamos suscribir tintes de corte funcionalista. En una lógica consistente en *hemos logrado los atributos*

¹¹ Información sobre esta propuesta en <http://www.eduso.net/res/24/articulo/por-una-ley-de-educacion-social>

básicos para ser profesión, por lo tanto, nos corresponde esta parte del pastel en términos laborales. Ejercicio que posiblemente funcione en las profesiones reconocidas, médicas o jurídicas. Pero, en nuestro caso, como estrategia aislada, se antoja prematura para que el Estado ponga su máquina burocrática en funcionamiento y ordene nuestra profesión.

En cuanto a las características funcionalistas podríamos afirmar que cumplimos con todos los rasgos, por ello, si se concediese el Derecho de Petición solicitando una Ley de la Regularización de la Profesión, con la consecución de dicho gesto legal y político se podría dar por concluido el atributo mencionado y obtendríamos tal “certificado funcionalista”, pero no bastará. Se plantean otros muchos interrogantes a trabajar por el colectivo: ¿qué garantiza y/o explica el tipo de profesión que decimos ser, más allá de los ámbitos y colectivos con los que laboramos?, ¿qué apunta a lo singular, identificativo y que otorga una cultura propia?, ¿de qué saber abstracto, pericia y destreza puesto estamos hablando, un trabajo experto presuntamente investido de confianza y autonomía?, etc.

Es por esto que, procede recordar la advertencia *funcionalista* de que no todas las ocupaciones podrán lograrlo, por lo que algunas desaparecerán si no encuentran su lugar en el sistema ocupacional y, solo lograrán la profesionalización aquellos grupos profesionales que llegan a obtener el control de su propia formación (Sáez Carreras, 2007b, p. 8) y, por lo tanto, el tipo de trabajo experto que da sentido a la misma.

2.3.2.2.- La profesionalización según las corrientes interaccionistas.

Como hemos expuesto, los interaccionistas pondrán el acento en los estudios de los procesos biográficos de cualquier trabajador, dando voz y protagonismo a su experiencia, considerando que toda actividad laboral es relacional e interactiva por lo que, consecuentemente todo empleo, para sus autores, tendrá el mismo interés sociológico. Por lo tanto, para estos autores las versiones meritocráticas y credencialistas de entender la profesionalización, no permiten un modelo explicativo del proceso, dado que estaban centradas en unas pocas profesiones y en los rasgos para definir un grupo profesional.

Podríamos pensar metafóricamente en un grupo de músicos, que finalizados sus estudios en el conservatorio empiezan a recorrer su propia carrera y biografía. Cada uno de ellos graduándose en el mismo conservatorio e incluso compartiendo especialización en un instrumento, combinará una estructura rítmica y estilo musical propio; optará por tocar como solista o en diversas formaciones para diferentes tipos de públicos; o bien, se dedicará a la formación, composición para bandas sonoras, etc. Primeros pasos que serán únicos en cada profesional dentro de un colectivo que trabaja por la cultura, concretamente la música. Diversos estilos, pero un conjunto de músicos que generan:

Procesos de interacciones que conducen a los miembros de una misma actividad laboral a autoorganizarse, a defender su autonomía, su territorio y a protegerse de la competencia; la vida profesional es un proceso biográfico que construye identidades durante todo el ciclo de la vida influenciadas por las interacciones existentes entre ellos y su entorno (Urteaga, 2009, p. 178).

De la misma manera que los *músicos*, un educador social que labora en prisiones en Cataluña y otro en institutos en Castilla la Mancha, obliga a investigar en que difieren en su ritmo y producciones dado que en su tránsito de ocupación a profesión se observan diferencias. Ambos crean *melodías*, generan una cultura en una dinámica temporal de éxitos y fracasos, van configurando su itinerario biográfico en sus escenarios de trabajo y contexto sociolaboral. Consecuentemente, deberemos conocer que tienen en común más allá de la titulación académica, de qué manera se organizan los educadores sociales, cómo se relacionan, cuáles son sus intereses, que correlación tiene el trabajo y su vida personal, y viceversa, etc.

Un enfoque que instala el acento en las dinámicas de las interacciones permitiéndonos entender el *modelo de actores* propuesto por los profesores Sáez Carreras y García Molina para el estudio de los procesos de profesionalización. En la medida que las tácticas, estrategias y formas de relación entre los diferentes protagonistas (profesionales, universidad, estado, mercado y ciudadanía) se ponen en juego.

Interrelaciones que son objeto en parte de investigación en la parte empírica de nuestro estudio a través del cuestionario propuesto, a pesar que, en base a todo lo expuesto anteriormente, podríamos afirmar que un interaccionista clásico no utilizaría tal método de investigación, se recrearía en historias de vida, procesos biográficos, etc. Un imposible para tratar de abarcar la situación de las condiciones laborales y profesionales de la Educación Social en la Región de Murcia en la actualidad, pero sí podemos confirmar que es un sólido punto de partida desde donde gestar otras miradas de corte más biográficas una vez indagado el estado de la profesión en nuestra región.

Las tesis interaccionistas nos permiten reflexionar sobre la diversidad de interacciones, procesos biográficos e identidades posibles en una retórica y protección legal común, como lo observamos en los educadores que protagonizaron la creación de la primera Asociación de Educadores de Cartagena, en 1987¹² o el colectivo que asumió la responsabilidad de organizar el I Congreso Estatal de Educación Social en 1995 en Murcia. Educadoras y educadores identificados con las tres vías preprofesionalizadoras previas a la acreditación universitaria. Situaciones en las que tuvieron que luchar profesional y laboralmente por reconocer la figura, uniéndose en una relación de interdependencia en torno a la creación de la asociación especializada, posterior asociación de educadores sociales y finalmente para impulsar la creación del Colegio Profesional. Lo observamos desde el deseo y la forma de concebir la profesión en el capítulo 3º.

Capacidad de trabajo conjunto e intersección de objetivos comunes, confluyendo sus carreras biográficas dando lugar al proceso colectivo. Años en los que el fervor jugaba un papel clave. Donde anclar identidades comunes, como fueron la consecución de los estudios de diplomado universitario y la creación del colegio profesional, dos hechos o acontecimientos que ejercían de motor. Entusiasmo y ambiciones que hoy en día parezcan desdibujarse.

Actualmente, ya no quedan grandes hitos por conquistar. Antaño fueron la excusa perfecta para encontrarse con los *colegas* de profesión – entendidos según la RAE como compañero en

¹² Entidad que posteriormente dio lugar a la Asociación de Educadores Especializados en 1989 y finalmente en la Asociación de Educadores Sociales de la Región de Murcia en 1992.

colegio, iglesia, corporación o ejercicio –, escaseando los lugares comunes en los que converger. Y, bien los que existen, no consiguen convertirse en la *casa* del profesional, en consecuencia, se pierden espacios de encuentro entre profesionales para seguir compartiendo asuntos de la profesión y algo de sus relatos e identidades comunes, no terminando de escribir nuestra historia. Recae en la investigación un crisol de interrogantes tales como: ¿qué esperan los profesionales más veteranos y los más noveles de la profesión?, ¿dónde se encuentran sus biografías?, ¿qué disposición como miembros de un mismo colectivo presentan?, ¿dónde debaten con sus *colegas*?, ¿qué traspasos se realizan?, ¿qué identidad se ha gestado en cada contexto y momento histórico?, etc.

Evidentemente en todos los casos los profesionales se autoorganizan y tratan de defender su autonomía, pero las dinámicas y momentos históricos imprimen diversas biografías, luchas, identidades y retóricas profesionales.

Por último, Urteaga en su artículo *la Teoría de la complejidad* (2009) identifica seis conceptos que podríamos tildar de interaccionistas:

- La credencial o autorización de ejercer. Según Hugues, en su obra *Men and their Work* de 1958, todo empleo conlleva una autorización para ejercer determinadas actividades que otros no podrían, asegurando seguridad y limitando competencia.
- El mandato o encargo profesional. Cada grupo reivindica o parte de un mandato o encargo propio, en nuestro caso el marco constitucional y las políticas sociales como garantes del acceso, uso y disfrute de los “derechos de la ciudadanía con efectos de promoción educativa, social, culturales y económicos” (CESGCEES, 2007, p. 12).
- La carrera profesional. Referido a la trayectoria de una persona en su vida, una constante evolución con reorientaciones y redefiniciones móviles tras el paso de los años, programas e instituciones.
- La consecuente segmentación. Una profesión siempre está atravesada por conflictos e intereses que producen cambios, una reestructuración a lo largo del tiempo que lucha por situarse, distinguirse y mostrar sus atributos que otorgan calidad en su servicio (Becker, 1979; Strauss, 1992).
- El mundo social. Referido a esquemas convencionales en forma de creencias compartidas y redes de cadenas de cooperación, es decir colectivos organizados (Becker, 1979) conformando intersecciones entre segmentos profesionales y redes sociales basadas en relaciones personales y en culturas profesionales en relación a la “cultura y las organizaciones profesionales” (Sáez Carreras, 2004, p. 497).
- El espacio de relaciones y orden de negociado. Contexto donde ciudadano y profesional inauguran la relación profesional determinadas por el encargo profesional, protocolos y modelos que las sostienen. En nuestro caso, podríamos pensar en la relación o vínculo educativo (Núñez, 2002, 2010; Moyano, 2003, 2012).

Cabría preguntarse si el enfoque interaccionista podría *per se* explicar los conceptos de profesión y profesionalización hoy en día. En primer lugar, tendría que apoyarse mínimamente en los criterios funcionalistas; si bien, aportaría brillantes pinceladas tanto para el estudio de la carrera profesional individual, como para poder entender los procesos de los grupos colegiados y resto de actores en la construcción e identificación como profesión.

2.3.2.3.- La profesionalización según los enfoques críticos y revisionistas.

Para estos enfoques, las tesis de los autores clásicos y funcionalistas son insuficientes, definiéndolas como lineales y rígidas, conformando un ejercicio de etapas ahistóricas y rasgos descontextualizados, una visión cuantitativa que dista de una visión dinámica, basada en el análisis de las prácticas, las estrategias colectivas y las relaciones profesionales distantes de la lógica altruista que los funcionalistas habían defendido. Es el tiempo del estatus y poder, de altruismo (desinterés) y egoísmo (utilidad).

Corrientes que surgieron en buen número durante las décadas 60, 70 y 80. Unos años en los que muchas ocupaciones o semiprofesiones se autonombraban profesiones emulando los grupos de mayor reconocimiento, tratando de adoptar las mismas gramáticas y aspiraciones. Autores que reflexionarán sobre estos logros, su alcance social y control real del mercado ofreciendo una visión menos idealista de las profesiones para denunciar los excesos de poder y desigualdades.

Los teóricos críticos de las profesiones, alertan de riesgos como los de ocupar meramente un empleo, o dicho de otra manera un determinado cargo, frente a ejercer realmente una profesión. Larson se preguntaba en 1977, ¿qué es lo que hace una actividad para que pueda ser reconocida como profesión? Si la respuesta está basada en argumentos clásicos-funcionalistas podemos pensar que el empleo genera “estructura social” a modo de clase; o bien meramente tendrá que ver con el estatus y prestigio alcanzado en dicho rol; o finalmente, frente a las visiones críticas y revisionistas que entienden las corporaciones profesionales como “construcciones sociales” en relación a un “hecho profesional”.

Identificar los grupos profesionales como construcciones sociales supone adentrarse en la relación entre saber, experiencia y destreza concreta, lo que nos inscribe en un proceso, en el que tales grupos conforman una comunidad consciente (Collins, 1979), con formas de cooperación y articulación con el resto de actores, depositarios todos ellos de confianza. Pues bien, estas tesis analizan las profesiones como artefactos modernos al servicio del monopolio económico en contextos de lógica capitalista, burocrática y mercantil.

El centro del debate lo ocupará: la formación, la investigación y la certificación concretándose en el actor Universidad y la aplicación de dichas competencias como forma de cierre de mercado, así como adscribir las profesiones a un código de conducta y a prestar un servicio público desinteresado (se admite de nuevo que existe cierta ingenuidad altruista). Una hipótesis donde los profesionales tendrán que formarse sólidamente, luchando por la mayor acreditación posible, donde se presupone que de esta manera tendremos más opciones de conquistar el mercado, tanto como colectivo e individualmente mediante la meritocracia y la consecuente *titulitis*.

Un argumento por el cual se atribuye a los individuos capacidades intelectuales diferenciales y, por tanto, oportunidades desiguales – pero legítimas – de beneficiarse de la educación para apuntalarla fundando lo que Collins en 1979 denominó la sociedad credencialista. Argumento, donde, a juicio de Larson, la intervención del Estado es fundamental ya que “al validar la idea de igualdad de oportunidades para cada uno de los individuos, acabará legitimando el

monopolio de la competencia por aquellos que han tenido la suerte de triunfar en el sistema” (Esteban et al. 2016b, p. 33).

De esta manera, deviene inexcusable profundizar en el actor Universidad, preguntándonos qué aporta a la profesionalización: qué planes de estudio, desde dónde se articulan, tienen verificación empírica, están profesionalizados sus agentes, qué vinculación existe entre la competencia teórica y los escenarios laborales, etc.; y ¡cómo no! la experiencia laboral o actor mercado en relación a qué ofertan las entidades, cómo interpretan el encargo administrativo, qué funciones asignan, si tienen que ver con las propias de la profesión y capacitadas por la universidad, cómo entienden la profesión o profesiones, qué compensaciones y reconocimientos otorgan, etc.

Enfoques revisionistas y postrevisionistas que van a tratar de dar sentido a las anteriores corrientes para el estudio de las profesiones bajo propuestas de modelos que permitan sostener los interrogantes, críticas y análisis de las tres posturas más reconocidas.

Para finalizar, recapitular que si bien la corriente funcionalista nos ofrece una definición objetiva basada en seis rasgos, considerando las profesiones como instituciones reconocidas, jurídicamente concretadas en normas y funciones que aseguran su funcionamiento armonioso; el interaccionismo, por otra parte, privilegia una definición de corte subjetivo de los grupos profesionales rechazando el concepto profesión, insistiendo en la segmentación, diferenciación y fragmentación inherente a todo grupo profesional: poniendo de relieve las divergencias y conflictos resultantes y, presentando los grupos profesionales en proceso de cambio e incertidumbre. Y los revisionistas basaran sus estudios en la importancia de la estratificación social, movilidad social, teniendo al credencialismo, y la formación como medio fundamental de acceso de estatus y privilegios. Estudios que nos señalan los posibles avances y retrocesos en la idea de proceso de las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones.

Deberemos esperar a la década de los 90 para ver aflorar modelos más comprensivos sobre los procesos de profesionalización, concretamente a partir de 1988 con Abbott, el denominado autor bisagra con su obra *The system of professions*, como abordaremos en el apartado 2.4.

2.3.2.4.- A modo de síntesis: el término profesionalismo.

Los autores funcionalistas como hemos observado se quedan en las puertas de este término y los interaccionistas sumergiéndose en las biografías y carreras profesionales, sin duda, nos brindarán otras posibilidades en torno a cómo percibir la auténtica identidad y subjetividad de cada trabajador y colectivo en relación a un campo laboral. En consecuencia, podemos afirmar que buscan un intangible, una *esencia*. El Diccionario de la Real Academia Española nos define esencia como aquello que constituye la naturaleza de las cosas, lo más importante o en un sentido metafórico, el extracto líquido concentrado de una sustancia. Pudiendo afirmar que los autores de las corrientes interaccionistas estaban próximos al *alma del profesionalismo*.

De las corrientes revisionistas y críticas obtendremos las aproximaciones más certeras sobre lo que en realidad está acaeciendo. El Estado y las instituciones tienden a un profesionalismo de

estándares, gerencial y resultadista. En este sentido profesionalizar el servicio estará vinculado a resolver un problema social, disponer las formas de mercantilización y los criterios de calidad necesarios para ello. La tendencia gerencialista será una evidencia. Situaciones, que los educadores y educadoras sociales en las instituciones donde laboran se encuentran en muchas ocasiones bajo la *espada de Damocles*, saben que los protocolos estandarizados no son el mejor terreno de juego para que florezca algo de *soul, esencia o duende* en la acción socioeducativa, a la postre del profesionalismo. No son todos los casos, pero estas situaciones no son extrañas. Los educadores se sitúan en la siguiente encrucijada: saber que ese equipamiento es el único recurso para atender dicho colectivo y necesidad, además de una oportunidad laboral y, por supuesto, también profesional, donde poder implementar su saber. Inscrita, por lo demás, en un *agente doble* que responde a varios jefes a la vez: por un lado, la administración y las instituciones para quienes trabajan y, por otro, las personas con las que trabajamos (García Molina, 2011), doble dualidad que, sin duda, será fuente de tensiones.

En el caso de la Educación Social, como una de las vías para escapar de dichas lógicas, se tratará de movilizar las áreas de responsabilidad – las funciones y competencias – delimitando el encargo laboral y profesional (CGCEES, 2017, p. 46 y 47). Saber, funciones y competencias que van más allá de la lógica mercado y los marcos burocráticos dados por los cuadros de mando. Un saber hacer orientado por la ética y deontología que persiguen el atributo altruista de las visiones clásicas, interpelándonos nuevos interrogantes como ¿es posible esta visión en estos casos?, ¿qué lugar le dan las entidades del tercer sector a las profesiones? y ¿la administración mediante sus contrataciones propias y externalizaciones a entidades?

Abbott (1988), al respecto, destaca que responder al grado de profesionalismo se podrá hacer observando cómo se materializa la acción, se utiliza la autonomía y se pone en juego la destreza en base a una experiencia vinculada a un campo de saber propio. Una visión en la que ningún profesional será idéntico a otro, un *hándicap* para la visión gerencial de las entidades y los evidentes riesgos de convertirnos en *empresarios de sí mismos* - autogestionándonos y automotivándonos - como nuevas formas de profesionalismo, encarnadas en técnicos especializados asalariados, orientadas por la economía de mercado.

Por estas razones, es necesario aclarar el concepto de discurso que apela al profesionalismo. Como un trabajador egresa, se incorpora y se acomoda en la profesión; como *digiere* los conocimientos adquiridos, experiencia acumulada, relación con el saber, puesta en escena, etc. En consecuencia, devendrá una forma de hacer, de sentirse profesional, de interpretar cada tarea, responsabilidad y acción únicas; al igual que se presupone la unicidad en la atención de cada sujeto desde la Educación Social, podemos subrayar los matices de cada profesional. En este punto, se observan ciertos faros, por un lado, la solvencia teórica que la Pedagogía Social debe aportar a la comprensión de la profesión y, en la praxis, el orden y sentido que otorgan los Documentos Profesionalizadores.

Argumentos que nos invitan a poder preguntar a los profesionales en sus escenarios de trabajo, a fin de aproximarnos *al estado de la profesión*. Razón por la cual, se estima pertinente indagar en primera instancia sobre sus condiciones laborales y profesionales, partiendo de los resultados obtenidos y de la herramienta elaborada por el profesor Sáez Carreras, en 2004.

Finalmente, para concluir este apartado, exponemos algunas reflexiones y conclusiones en cuanto a los tres conceptos abordados:

Tabla 7

Profesión, profesionalización y profesionalismo.

ENTORNOS DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN		
	Profesional	Colectivo profesional
PROFESIÓN	<p>Supone el final de una primera socialización, entendida como el aprendizaje e interiorización de conocimientos, normas y valores del grupo al cual se desea pertenecer. Conclusión de un <i>viaje organizado</i> (Brichaux, 2016), que trata de simular la realidad.</p> <p>Obtención de una titulación que sanciona el ingreso en el colectivo, emitido por entidad legitimada y reconocida; primeros pasos en el mercado laboral y localización de un contexto laboral adecuado al perfil y encargo profesional (otro asunto será la denominación y categoría); existe cierta vinculación con la asociación y/o colectivo profesional.</p> <p>Lógica del atributo funcionalista. Se parte de cierta ingenuidad, <i>soy titulado o titulada</i>, inicio mis primeros trabajos, <i>per se</i> merezco un estatus y privilegio.</p>	<p>Grupo profesional que logra ser reconocido como una ocupación que se profesionaliza. Marca el final de una primera etapa de lucha, reconocimiento y fervor colectivo que imprime conciencia colectiva.</p> <p>Ha conquistado, mediante sus organizaciones, fundar las formas jurídicas de mayor representación profesional, pasando de asociaciones y federaciones a colegios profesionales y consejos generales de colegios. Un proceso que podríamos denominar de “construcción de colegios”, disponiendo de una cierta estructura técnica, administrativa y política.</p> <p>Previo a establecer una relación entre el conocimiento y la división del trabajo, prima reconocer a los profesionales que han acompañado el proceso (habilitación). Donde, su escasa exploración por la vía de la homologación y carácter autónomo <i>dilatara</i> el mismo, con los consiguientes riesgos de devaluación para el acceso a la profesión por credencial vía titulación universitaria.</p> <p>Momentos de reconocimiento entre titulados y habilitados, tiempos de celos y clásicas rencillas desde el protagonismo de los históricos y los recién egresados o del valor de la experiencia y la teoría.</p> <p>Primeros pasos para dar visibilidad al colectivo, ganando presencia e interlocución entre el resto de actores.</p> <p>Discurso de logro y presentación, recién arribados al mundo de las profesiones, entre la vocación, la tradición y la ocupación. Etapa de ingenuidad, definida por valores altruistas y fines sociales.</p> <p>Eclosión de numerosos eventos formativos y de <i>presentación en sociedad</i> alrededor de los ámbitos, colectivos, organismos y fines para dar a conocer la profesión.</p> <p>Proceso que trata de lograr las máximas credenciales y cotas de formación, persiguiendo su correlación en el mercado y demandas a la administración.</p>
PROFESI	<p>El profesional desea estar profesionalizado. Para ello, deberá confrontarse con el mundo del laboral, nos</p>	<p>Tránsito de ocupación a profesión persiguiendo las condiciones laborales y profesionales correspondientes. Después de un largo trayecto preprofesionalizador, llega una etapa de “ambición”</p>

	<p>adentramos realmente en el trabajo dentro de una institución. Escenario donde el educador aspira a sentirse profesional instalando la profesión.</p> <p>Desarrollo de las competencias acreditadas por formación, aplicación de protocolos de buenas prácticas, ética, deontología y calidad en un entorno laboral concreto; interés por las condiciones laborales (grupo, remuneración y funciones), la formación y especialización postgrado, y puede darse la posible implicación en instituciones que trabajan por el colectivo.</p> <p>Primeros pasos donde obtengo unas condiciones adecuadas y me especializo; primando disponer de una autonomía y confianza; persiguiendo afianzar reconocimiento, poder y privilegios.</p> <p>Un recorrido biográfico que esculpe progresivamente mi identidad profesional, produciéndose un <i>punto de balanceo</i> en la carrera profesional.</p>	<p>profesionalizador para implementar realmente la profesión. El colectivo asume el encargo de dirigir y autorregular el proceso de profesionalización, tratando de alcanzar acuerdos con el resto de actores.</p> <p>Se pone el acento en la formación inicial, definición profesional del colectivo, delimitación de funciones y competencias, y establecimiento de un código deontológico; dista todavía de profundizar en el campo de saber propio; y se sigue pensando la profesión fragmentada por vías ocupacionales, ámbitos o colectivos (etiqueta, categorización y problema social). Los profesionales se identifican, forman parte y participan en actos y eventos que tratan de fomentar una identidad, cultura y valores de la profesión.</p> <p>El discurso de presentación se torna en el de la estrategia y la táctica interesada para el reconocimiento en el mercado laboral en los puestos donde clásicamente ha venido laborando el educador social. Inicio de la lucha con la administración por la regulación de los puestos de trabajo. La exigencia del habilitado y el titulado en las diferentes entidades marcan la idea de profesionalización y la forma de tratar de monopolizar las oportunidades del trabajo en relación a denominación y puesto.</p> <p>El colectivo es reconocido por el mercado laboral, tratando de mantener sus nichos históricos. La definición de puestos no se basa en el saber abstracto sostenido por la función propia, sino por años de experiencia, contexto y/o lugar. La estrategia de cierre laboral prima a la de monopolización del conocimiento propio o estrategia de cientificación (Elzinga, 2016).</p> <p>Las formas de representación habituales (asociación, colegio y consejo) y otros colectivos profesionales independientes (grupos de formación, investigación, trabajo, etc.), empiezan a tener presencia en la vida cotidiana de los profesionales, generando un tipo de conciencia colectiva.</p>
<p>PROFESIONALISMO</p>	<p>Confluencia donde se materializan los encargos políticos, pedagógicos, éticos, etc., con las plenas condiciones laborales y profesionales en escenarios concretos.</p> <p>En el que comparto valores y modelos de acción socioeducativa con otros colegas de profesión e incluso de otras profesiones; profundizo, estudio, investigo y desarrollo competencias y</p>	<p>Existe una consideración por parte de la ciudadanía, una atracción por un grupo socialmente idealizado que evidencia un conocimiento especializado. A la sociedad no le interesarán los motivos por los que los profesionales llevan a ser diestros en sus ámbitos de trabajo, sino el adecuado servicio público, y en un plano social, por el estatus y nivel de vida que se les asocia.</p> <p>El colectivo tiene poder a través de sus organizaciones, la formación se convierte como una forma de privilegio y acceso social. Se controlan las jurisdicciones laborales (Aboott, 1988), desaparecería el interés por el cierre, dado que ya tiene una posición de dominio, autoridad y autogestión en el mercado laboral, es reconocido y</p>

<p>conceptos clave; indago en otros discursos; se moviliza un espíritu y deseo para tener una experiencia con el saber, profundizando en una pericia y destreza propia.</p> <p>Praxis que supera el ámbito laboral, por su vinculación con otros profesionales que comparten una gramática conjunta, construyo y apporto a la profesión.</p> <p>Se comparte una cultura profesional, se sostiene un saber abstracto e interés intelectual, una aproximación al humanismo de las primeras definiciones clásicas, un reconocimiento en base a una pericia y destreza propios.</p> <p>Existe un reconocimiento por el resto de autores, sostenido en una discrecionalidad retraducida en autonomía y confianza.</p> <p>Lógica del alma, del <i>soul</i>, a la que apela Freidson, de la pedagogía entendida como arte. Una praxis que intenta que la acción socioeducativa refleje el <i>alma</i> del <i>ideal profesional</i>.</p>	<p>mantiene sus nichos y monopolio de trabajo (cierre de mercado). Se produce una incorporación natural entre los profesionales certificados por la Universidad y el territorio laboral.</p> <p>Los colectivos profesionales están legitimados para decir que es bueno y que le conviene a la sociedad, participan activamente en las políticas sociales, educativas y culturales. Estas les auspician, mantienen una interlocución fluida con el actor Estado. Sus miembros ocupan puestos de poder tanto en la administración como en la Universidad, profesionales dedicados a la docencia, gerencias y direcciones tanto en lo público como en el tercer sector, así como se persuade al actor mercado (empresario) quienes reconocen y demandan su destreza.</p> <p>Los grupos profesionales cultivan una cultura profesionalizadora (Sáez Carreras, 2004, 2007b). Se burocratizan en sentido weberiano, conjugan el sentido de fidelidad a sus valores profesionales y servicio público a la par de establecer unos adecuados honorarios por el trabajo realizado (así como denominación y categoría laboral) y actúan como comunidad moral atendiendo a los ideales de Durkheim. Pertenecer es una forma de movilidad y ascenso social y laboral, son comunidades dentro de otras comunidades.</p> <p>El cierre laboral es a nivel cognitivo, la investigación y producción de conocimiento otorga autonomía, influencia en su formación inicial (ajuste según la materialización de la práctica), autorregulación y confianza en los servicios; la ética tiene su presencia destacada en el ser y estar del colectivo; y, la función educativa es el elemento diferenciador, delimita el trabajo experto.</p> <p>En el caso de la Educación Social, la Pedagogía Social como discurso y campo intelectual es innegociable, la primera encarna los modelos teóricos en la acción socioeducativa y la Pedagogía Social como matriz investigadora y disciplinar dispone los saberes y recursos necesarios para tal campo de estudio.</p>
--	---

Nota. Tabla de elaboración propia (2021), donde se presentan rasgos de una posible secuencia entendida en el plano del profesional y del colectivo en relación a los conceptos profesión, profesionalización y profesionalismo.

Secuencia entendida como posibles transformaciones individuales y colectivas de competencias y componentes de identificación movilizados, o susceptibles de ser movilizados, en situaciones profesionales (Brichaux, 2016), en las que podríamos intuir en el caso de la Educación Social cierta demora entre las zonas profesionalización y profesionalismo. Ciclos donde se negocian avances y retrocesos constantemente, dado que los recursos y estrategias que un actor u otro puede lograr o sabe aportar son inestables (Universidad, Estado y sus

administraciones, Mercados, resto de profesiones y ciudadanía) Por esta razón, es pertinente responder a la pregunta ¿en qué momento del proceso de profesionalización nos encontramos? Respuesta que tendrá connotaciones positivas, pero a la par, la incertidumbre y volatilidad que siempre conlleva la sombra de la desprofesionalización.

2.4.- Presentación del modelo teórico propuesto: pensar la Educación Social como profesión.

El marco teórico que presentamos tiene sus orígenes en el profundo y extenso Proyecto Docente e Investigador presentado en el concurso oposición a Cátedra del profesor Sáez Carreras, en 2004, difundándose el modelo al mundo académico en la Revista de Pedagogía Social, en 2005, y formalizándose definitivamente en el libro *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*, escrito conjuntamente por el citado profesor y García Molina en 2006, dando título al presente apartado. Dos años más tarde, tendrá su presentación en el 5º Congreso Estatal de Educadores Sociales, el cual versaba sobre la profesionalización, en su ponencia inaugural: *La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias*, celebrado en 2007 en la ciudad de Toledo. Un conocimiento que no ha cesado, publicando ambos autores su última obra *Educación Social. Profesión y práctica social educativa* en 2021.

El *Modelo para el estudio de la profesionalización de la Educación Social* parte de los conceptos de profesión y profesionalización ilustrados anteriormente, tomando las definiciones de Burrage y Torstendahl así como la del profesor Sáez Carreras para aproximarnos a la Educación Social como profesión. Un modelo que nos permitirá realizar tres operaciones fundamentales para la investigación:

- Supone una manera de aportar orden y sentido a la amplia información que hemos obtenido sobre la noción de profesión y de profesionalización, pensando en el ideal profesional a alcanzar y teniendo en imagen a los educadores sociales.
- Trata de responder a las tensiones que se producen en los grupos ocupacionales que aspiran a ser profesión en sus prácticas laborales, permitiendo problematizar y estructurar el modelo de análisis.
- Y, finalmente, es una herramienta que nos guiará en el empeño de elaborar el trabajo de campo para dar respuesta a los interrogantes centrales la investigación: *¿cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?*

Mostrándonos un convincente criterio organizador mediante la identificación de los actores claves en el proceso de profesionalización, así como una comprensión por medio de sus virtualidades – *histórica* en relación al proceso transitado y *dialéctica* en cuanto a la interrelación de sus actores – y, por último, nos permitirá identificar las estrategias y recursos que movilizan los mismos para explorar el desarrollo de la profesión.

2.4.1.- Un criterio organizador: la identificación de sus actores clave.

Para pensar la Educación Social como profesión o en sus procesos de profesionalización debemos “ayudarnos a dibujar los diferentes parámetros que se diseñan, se mueven en y alrededor de la Educación Social, en sus diferentes desarrollos y distintas aportaciones, conllevaría la tarea de identificar los actores clave comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones” (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 45). Protagonistas que a su vez estarán influidos entre ellos, por otros factores y acontecimientos, disponiendo un entramado de interrelaciones que haría imposible explicar la Educación Social por sí sola. La identificación de los actores debe referenciar al menos:

Los educadores sociales en su aspiración de asentar la profesión, al menos se interrelacionarán con los siguientes actores: una entidad que formalice su conocimiento abstracto, enseñando y entrenando las competencias para su ejercicio, velando por la constante investigación y recreación del mismo y certificando el aprendizaje otorgado mediante las credenciales que permitan el ejercicio de la profesión; con un gobierno que implementa unas políticas sociales de las que se desprendan los diferentes encargos a realizar, materializándose en unos determinados programas y proyectos; también se interrelacionará con unas posibilidades de trabajo en los que por cuenta propia o ajena – pública o privada – tomen forma tales destrezas en unos escenarios que estarán compartidos por otras ocupaciones y profesiones con similares deseos de profesionalización; lógicamente, entre los mismos interesados, configurando un colectivo debidamente organizado para la defensa y promoción de la profesión que necesariamente deberá colectivamente compartir una cultura e identidad; y, finalmente, una ciudadanía a la que le corresponde por derecho ser prestadora de los contenidos de tales políticas sociales, especialmente aquellos en una situación de vulnerabilidad, riesgo o exclusión social.

Un entramado de acciones que se materializan en el empleo, procediendo a diferenciar de los términos oficio y trabajo, dado que éste se referirá a un marco social estructurado mediante una relación salarial específica. Pero no todos los trabajos podremos denominarlos empleos ni mucho menos profesiones; entrar en la lógica de la empleabilidad supone estar en condiciones de empezar a superar la noción de trabajo – como meramente esfuerzo remunerado – que, sumado a un cierto nivel de abstracción, distinguiendo el trabajo físico del intelectual, nos permite empezar a pensar las posibilidades de instalar o ejercer una profesión. Veamos:

Empleabilidad y profesionalización o profesionalismo hablan dos lenguas distintas. Mientras los primeros pueden ser relegados al lugar de simples asalariados, en condiciones inestables y precarias, los segundos encuentran mayores oportunidades para el desempeño de la profesión inspirado en cierta “misión” política, pedagógica, intelectual, moral, etc., que une a los profesionales en una suerte de transcendencia (que en el fondo no es sino la profesión misma hecha ideas, valores, percepciones y luchas colectivas) que sobrepasa, aunque no ignore, sus intereses inmediatos e inmanentes (García Molina y Sáez Carreras, 2021, p. 81).

Que, en consecuencia, indagaremos mediante el trabajo empírico propuesto, desde la óptica de descifrar cuáles son las condiciones actuales de empleabilidad y profesionalidad de los educadores sociales en sus diferentes escenarios en nuestra región.

El término actor nos remite, según la RAE, a “participante en una acción o suceso”, imprimiendo el carácter de movimiento en primera persona que plantea el modelo, pero también suma otras acepciones como “demandante o acusador” apelando a las necesarias interrelaciones que deben producirse entre actores para que el colectivo a estudio adquiera la condición de profesión. En cuanto a la noción *demandante*, se demandó una titulación universitaria en su día, se instó a la creación de asociaciones y colegios, se reclama reconocimiento y prestigio, se han solicitado el desarrollo de las políticas sociales, se piden adecuadas convocatorias de empleo, se pretende una formación continua, etc. Cabe recordar que el término demandar tiene entre sus acepciones “hacer cargo de algo” y acusar como “notar y reconvenir, señalar a alguien atribuyéndole la culpa de una falta, de un delito o de un hecho”.

Los principales actores que nos presenta el modelo son los siguientes:

- Los propios profesionales.
- El Estado y sus administraciones.
- Las universidades.
- El mercado de trabajo.
- La ciudadanía.
- Las otras profesiones.

Todos ellos estarán implicados en desempeñar un papel clave en el proceso de profesionalización. El modelo propondrá trabajar con los cuatro primeros, otros modelos como presentaremos en el punto 2.4.3., toman en consideración la ciudadanía (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990) y, las otras profesiones, con las que se entra en competencia por el territorio laboral (Abbott, 1988). Si bien, a los cuatro primeros se les presupone sí o sí una *participación y demanda* imprescindible en el proceso donde poder identificar sus estrategias, acciones y recursos para armar la profesión; la ciudadanía, es la receptora de servicios y derechos que permitan resolver sus necesidades evidenciando la utilidad pública de la profesión y la responsabilidad del Estado, no pudiendo establecer una relación directa como actor que construye profesión ni como recursos movilizados al ser la depositaria última de los servicios. Cabe añadir para próximos estudios, que urge conocer en profundidad la valoración de dichos servicios prestados. Y que, respecto a las otras profesiones, se analizarán desde varios actores como los profesionales, el mercado y el Estado por la concurrencia de intereses en el empleo y las políticas sociales.

En la medida que podamos identificar qué intereses dispone cada uno de ellos en el fenómeno social a estudio – el estado de la Educación Social en la Región de Murcia – podremos entender cómo opera la Educación Social como profesión.

2.4.2.- La virtualidad del modelo: la interrelación de sus actores.

Las ventajas que nos ofrece el criterio organizador basado en actores no es afrontar el estudio de las profesiones como un hecho aislado y estático, sino pretende desvelar las acciones y tramas de los mismos. En las cuales se identifican propuestas, estrategias, recursos, logros, etc. que actuarán como facilitadores o condicionantes del hecho a estudio dentro de un contexto

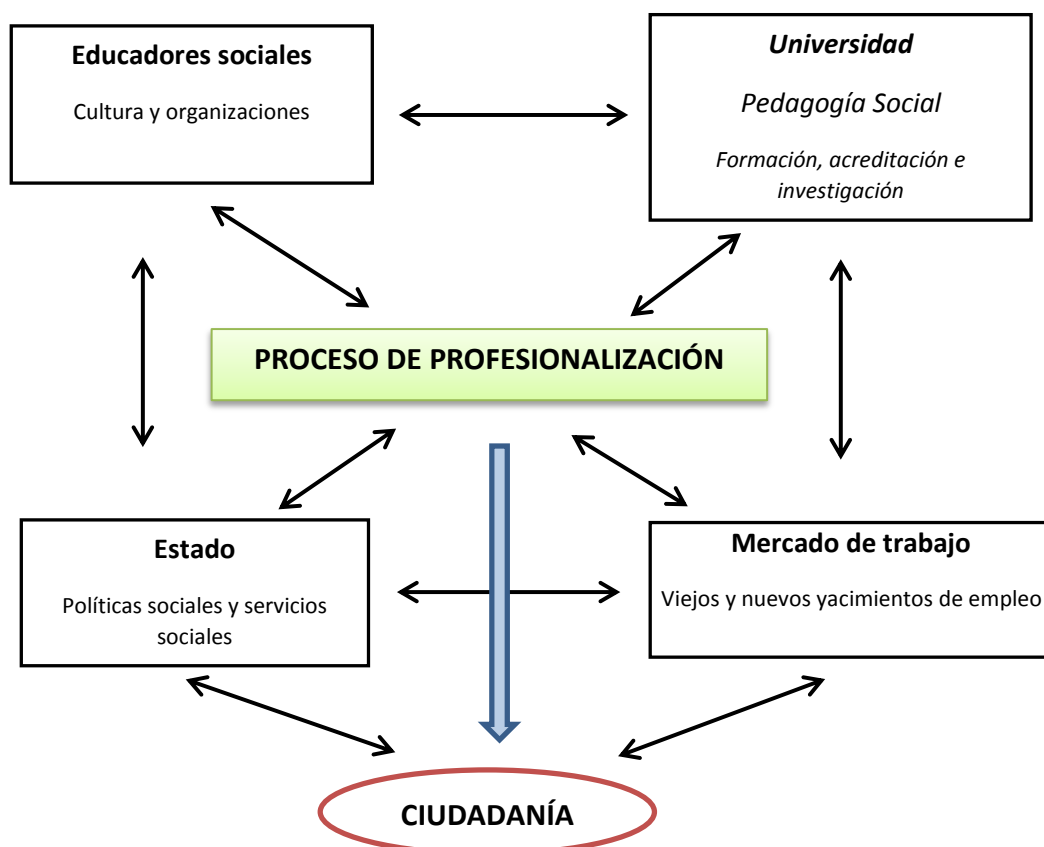
geográfico, político, económico y social determinado. Por esta razón, cada actor en función de su interés y emergencia en el desarrollo de la profesión jugará sus cartas con la convicción de que es lo mejor para su institución o colectivo en relación al encargo particular y recursos que aporta.

Un ejercicio que invierte el camino seguido hasta ahora, que “consistía en ir de la disciplina a la profesión: a partir de ahora, piensa nuestro autor, es más congruente estudiar la profesión, y las actividades vinculadas a ella, para producir un sólido conocimiento que pueda organizar los programas de formación de los futuros profesionales de la Educación Social” (Sáez Carreras, Campillo, Molero y Del Cerro, 2016, p. 87). De ahí que el criterio que mejor podría ayudarnos a dibujar los diferentes parámetros que diseñan y mueven en y alrededor de la Educación Social conllevaría la siguiente tarea: tratar de identificar los actores claves comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones. En nuestro caso, la asunción de este criterio nos conduce a la identificación de los diferentes actores fundamentales que intervienen, de manera más o menos directa en la profesionalización de la Educación Social (Sáez Carreras, 2009, p. 17).

Consecuentemente, consideraremos los siguientes actores y recursos fundamentales que han intervenido e intervienen en la profesionalización de la Educación Social articulados en el modelo propuesto:

Figura 1

Modelo para el estudio de los procesos de profesionalización del profesor Sáez Carreras.



Nota. Esquema elaborado a partir del modelo presentado en Sáez Carreras, 2004, 2007a, 2007b; Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2007, 2021.

Estudiar los actores que intervienen en la profesionalización – aspecto que se abordará en el capítulo 4º en el campo de la Educación Social – supone explicar las interacciones que llevan a cabo en cada caso concreto. Y éstas, estarán mediadas por los recursos que cada uno aportan al proceso de profesionalización. Así, la Universidad contribuye con la investigación, docencia y acreditación; el Estado y sus administraciones con las políticas sociales y los servicios sociales; el mercado de trabajo mediante los viejos y nuevos yacimientos de empleo; los propios profesionales disponen la cultura y las organizaciones a través de las que distinguirse en el sistema social, político, económico y profesional; las otras profesiones aportan competencia laboral y profesional y, por último los usuarios mediante las necesidades susceptibles de solventar mediante la intervención del educador social (Sáez Carreras, 2003a, 2003c, 2004, 2005, 2007b; Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2021).

En este sentido cabe apuntar la siguiente idea que los profesores Sáez Carreras, Campillo, Molero y Del Cerro (2016) destacan tras el análisis del modelo: le corresponde a la Universidad, como recursos que aporta a la profesionalización del educador social, como son la investigación la docencia, el observar y registrar la diversidad de sus interrelaciones ya que en estos procesos de interacción se pueden indicar áreas de emergente acuerdo tanto como puntos de debate continuo. Es clásica la permanente indiferencia, en algunas épocas, entre profesorado universitario y educadoras y educadores sociales o, también, por ejemplo, las discrepancias existentes entre académicos y prácticos, acerca de la formación a dar a los futuros profesionales, “en suma, es la Universidad, uno de los actores que mejor puede dar razón de ser de la profesión y, por ello mismo, formar a sus profesionales” (p. 90).

Relevante es para nosotros, el pausarnos en los usuarios o ciudadanía en vulnerabilidad, riesgo o exclusión social a la que la Educación Social debe su razón de ser. La ausencia de estudios de diverso tipo sobre las prestaciones que perciben impide otorgarle a día de hoy la categoría de actor, imposibilitando teorizar su participación en el proceso al nivel del resto de actores. Otra de las razones, a diferencia de las otras profesiones, es que en Educación Social no existe un cliente individual que paga los servicios recibidos al profesional. No existe tal compensación monetaria por nuestra labor, por tanto, tampoco una cultura de evaluar el servicio realizado, siendo en la actualidad un tema complejo, dado que somos asalariados. Si bien es cierto, que requerimos de autonomía siendo necesario dotarse cuanto antes de aquellas metodologías, utillajes y documentos técnicos propios que le permitan rendir cuenta de aquello que ha incorporado o aprendido el sujeto, entendida como “desarrollo de la sociabilidad y circulación social y la promoción cultural y social incorporada” (CGCEES, 2007, p. 12).

En nuestro caso, el principal *cliente* es el Estado, que además ejerce un papel de proveedor de servicios a la ciudadanía mediante el desarrollo de las políticas sociales intermediadas por sus administraciones en sus diferentes programas y proyectos. La implementación y la trasferencia de tales fondos se ha visto formalizada con la expansión de los denominados Estados del Bienestar, a la par, que nuestra figura ha ido avanzando posiciones desde su génesis más asistencial y vocacional, hasta miradas más pedagógicas en nuestros días. Es indudable, que sin

el Estado y las políticas sociales, la Educación Social no hubiera tenido apenas posibilidades de profesionalizarse.

Fruto de tal implementación de políticas sociales, especialmente con el impulso de los Estatutos de Autonomía, se gesta el segundo gran cliente de la Educación Social. La empresa privada o el denominado tercer sector, donde progresivamente ha ido profesionalizando proyectos de talante asociativo, caritativo o social, convirtiéndose muchas de estas entidades en grandes empleadores para las ocupaciones y profesiones que han venido trabajando en el ámbito de lo social. Escenarios que merecen la pena tratar con detenimiento, dado que el mundo de la empresa y las profesiones será objeto de análisis desde la asalarización y proletarización como de la falta de autonomía, confianza, responsabilidad, pérdida de identidad, burocratización, etc.

En consecuencia, el *trabajo*, el *empleo* y las *oportunidades de profesionalización* ofertadas, tendrán que ver con cómo se materializan estas oportunidades en sus administraciones públicas: en los clásicos escenarios (educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural) y en las nuevas oportunidades de empleo en torno al cumplimiento de las políticas sociales. Estableciendo dos claras líneas de posibilidades para los educadores sociales – en lo público y lo privado – que será necesario explorar, reto que asume el presente estudio.

2.4.3.- Otros modelos. Los fecundos años 90.

El presente apartado tiene por objeto enunciar otras propuestas sobre profesionalización que han sido relevantes para construir el modelo basado en los actores y sus recursos, ordenamientos superadores de las corrientes abordadas anteriormente (funcionalistas, interaccionistas, críticas y revisionistas) que nos permiten obtener una representación de la realidad, diferente. En la medida que este modelo se alimenta o se nutre de algunos de los supuestos teóricos y estrategias de los modelos que recreamos a continuación, queremos dejar sentado que, en la medida que esta tesis no trata de adentrarse en la teoría o sociología de las profesiones, este apartado solo es construido a modo de esbozo, de reconocimiento de las aportaciones que todo explorador se ve obligado a tener presente si quiere ser lo más sólido posible.

Modelos que proliferaron a finales de los 90' bajo enfoques críticos y revisionistas, distantes del rigor de las corrientes clásicas, funcionalistas e interaccionistas. Estando caracterizados por la diversidad teórica, dada la volatilidad histórica en que las profesiones han ido evolucionando en las diferentes sociedades y contextos, siendo preciso aclarar que “no existe una sociología de las profesiones, sino unos enfoques sociológicos de grupos profesionales en acepciones muy variantes” (Dubar y Tripier, 1999, p. 245).

De ahí que, proponemos recorrer la propuesta sistémica-ecológica de Abbott, el modelo de Burrage, Jarusch y Siegrist, el de Freidson sobre la formación en el trabajo y, la teoría de la complejidad que nos ofrece Urteaga. Para presentar los tres primeros partiremos de los trabajos del Proyecto Docente de cátedra del profesor Sáez Carreras en 2004 y del artículo *Modelos de profesionalización: algunas propuestas actuales* de los profesores Sáez, Campillo, Molero y Del Cerro en 2016 y, el cuarto, del trabajo presentado en el texto *Sociología de las*

profesiones una Teoría de la Complejidad por Urteaga en 2009. Todo ello, repetimos, a modo de esbozo.

2.4.3.1.- El modelo de Abbott.

Autor¹³ que fue considerado como el *teórico bisagra* dado que en torno a su concepto clave la *jurisdicción laboral* pone fin a la etapa estática que Collins nos ofreció en su histórica periodificación del estudio de las profesiones (tabla nº 2). Una época donde se pasa de la crítica y el pesimismo a inaugurar la fase de mayor fervor productivo de la Sociología de las Profesiones, siendo el texto inaugural de referencia su reconocida obra *The Sistem of Professions*, en 1988.

Un trabajo que marcará un antes y un después en la Sociología de las Profesiones. Su propuesta sistémica-ecológica resulta clave para entender el carácter principalmente conflictivita de los procesos profesionalización entre los diversos grupos laborales que luchan por convencer a la opinión pública de sus servicios, acaparar nuevas áreas de conocimiento formal, tecnificar las ya existentes a su favor u obtener regulaciones estatales favorables. Andrew Abbott explica el papel de las profesiones en la sociedad moderna, construyendo una teoría general sobre cómo y por qué evolucionan ejerciendo un poder dividido en espacios de trabajo más o menos legitimados, que inevitablemente se interrelacionarán con otros contextos de profesiones adversarias, ajustes que pasan por cómo cada grupo evidencia y posiciona sus conocimientos y competencias.

Abbott articula su narrativa de *proceso* a partir de las contradicciones encontradas en el planteamiento funcionalista. Al autor, la propuesta de Wilensky le parece desafortunada, tras comparar procesos de profesiones norteamericanas, británicas y francesas concluye que no es posible afirmar que sigan una linealidad y orden de fases. Sus teorías le parecían una convención de atributos en relación a una secuencia cargada de credenciales y elaboración de códigos sobre prácticas y conductas que no alcanzaban a explicar nada de la evolución de las profesiones. Señalará que no se corresponden a linealidad ni evolución alguna, destacando que tales rasgos clásicos en ocasiones no se cumplen plenamente e, incluso, si se alcanzasen, pueden desaparecer.

Para Andrew Abbott el concepto de jurisdicción (*jurisdictional competence*) será clave, interpretado la relación entre una profesión y su contexto de trabajo, es decir, poniendo el énfasis en la legitimidad que tienen los profesionales en ejercer un dominio específico y exclusivo sobre sus actividades. Las propuestas clásicas de rasgos pasarán rápidamente a desplazar su estudio a otro tipo de problemas crónicos señalados por los revisionistas y críticos analizando las consecuencias del ejercicio de su estatus, privilegios y poder entre profesiones rivales que pugnan por los mismos huecos de mercado.

La noción de Abbott de “jurisdicción laboral” es la columna clave de su edificio teórico:

¹³ Sociólogo y teórico social estadounidense nacido en 1948.

-Hace referencia al vínculo existente entre una profesión y su trabajo. De ahí que, frente a planteamientos formales y funcionales, Abbott centre el núcleo de su teoría en la actividad realizada efectivamente por un grupo profesional;

-o, también, hace alusión al esfuerzo de los grupos profesionales por hacerse reconocer demostrando el monopolio de una competencia, en el sentido jurídico, es decir, al esfuerzo por lograr la legitimidad exclusiva de ejercer en su campo específico de actividades (competencia jurisdiccional);

o, en última instancia, indica que las profesiones están en continua lucha, interna y externamente (frente a otras profesiones): “los límites de las competencias son objeto de perpetuo debate” (Abbott, 1988, p. 2). Ello quiere decir:

- en primer lugar, que las profesiones son definidas como ocupaciones exclusivas que aplicando algún tipo de conocimiento abstracto a casos particulares muestran su competencia en cada uno de ellos;
- en segundo lugar, en relación con tal jurisdicción, es preciso estudiar la forma en que los grupos ocupacionales controlan los conocimientos y habilidades. Tal control de conocimientos implica “dominar” a los competidores que suponen una amenaza para cada dominio profesional;
- y en, finalmente, como este perpetuo debate ha demostrado, significa y constata que no existe estabilidad, a corto, medio y largo plazo, en la conformación de los campos de actividad de servicio y, por tanto, en el monopolio para ejercerlos (Sáez Carreras, Campillo, Molero y Del Cerro, 2016, p. 75).

Afirmaciones donde en los albores de la presentación en 2004 del modelo por el que apostamos, la obra de Sáez Carreras sobre *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*, publicada en 2003, cobraba todo su sentido. El colectivo daba sus primeros pasos como diplomado universitario no disponiendo de una definición de consenso (contenido específico de su actividad) y funciones y competencias (competencia jurisdiccional). Por lo tanto, resultaba complicado reivindicar una identidad y competencia propia que, sin el mismo, no cabe la legitimidad exclusiva (jurisdicción laboral) de una profesión. A este respecto, el profesor Sáez Carreras fue uno de los académicos que no solo orientaron su construcción, sino que supo introducir el concepto profesión orientando su importancia en los Documentos Profesionalizadores (CGCEES, 2007).

Abbott incidirá en la siguiente idea, es en el trabajo donde se visualiza como las profesiones y los profesionales se profesionalizan. Por lo tanto, de las competencias que muestre el profesional en su trabajo dependerá directamente el sistema de saberes que lo sustente, el nivel de conocimiento abstracto, la formación y consecuentemente, el papel que desempeñe la Universidad. Incidamos en el documento de funciones y competencias del educador social, el texto propone seis funciones e invita a llamarlas áreas de responsabilidad – las tres primeras, especialmente, remiten a *hacerse cargo* de la tarea educativa – distanciándose de otros catálogos al uso éstas se sostienen en competencias, identificando que saberes que otorgan dicha pericia y destreza en el puesto de trabajo. En la medida éstas cobren sentido, por lo tanto, exijan un papel experto se superarán posiciones más vinculadas a ocupar un empleo que

a ejercer realmente una profesión. Es decir, para el autor el eje de la cuestión profesional se encuentra en la práctica, en los modos de resolver los problemas encomendados, de su brillantez – saber formal, procedimientos y eficacia – dependerá su jurisdicción en un campo específico de actividades.

2.4.3.2.- El modelo de Burrage, Jarausch y Siegrist.

Dos años más tarde, en 1990, los citados autores¹⁴ presentan dos obras fundamentales: *An actor-based framework for the study of the professions* y *Professions in Tehory and History* donde exponen un extenso replanteamiento de la historia y teoría de las profesiones. Nuestros autores presentan lo que se podría denominar una “meta teoría de las profesiones” desde una perspectiva analítica y empírica para el estudio de conocimiento de los territorios de conocimiento que sustentan una profesión, más allá de las disputas sobre la definición o las críticas pesimistas de sus predecesores. Serán los precursores en presentar un enfoque basado en actores, identificando cuatro:

- Los propios profesionales.
- Los Estados.
- Los usuarios.
- Las Universidades.

Actores que ya fueron precisados por Abbott, ahora bien, ellos no ahondarán en un quinto actor, las otras profesiones, con las que cada profesión rivaliza en busca de la monopolización de un territorio de actuación profesional. Con estos otros actores, los profesionales profundizarán en sus interrelaciones para hacer más creíble la necesidad de sus servicios mediante las variables implicadas en su formación.

Las objeciones que puede presentar contra el modelo de Burrage, Jarausch y Siegrist, a fin de entender mejor el modelo que vamos a desarrollar, es preciso reconocer las siguientes:

- El modelo está tildado de estático. Su posición analítica debe completarse con aportaciones históricas y sociológicas, pero toman la historia como un apéndice más, antes que en una variable integrada en el modelo: “esta estructura analítica de las profesiones no trata de sustituir la aportación histórica y sociológica de tales procesos” (Burrage, Jarausch y Siegrist en Esteban et al. 2016 a, p. 81). Los historiadores se basan en una documentación que no tiene en cuenta las otras corrientes teóricas, impidiendo conocer el proceso evolutivo de una ocupación, como se va construyendo y confirmando.
- El modelo no contempla todos los actores claves, dado que no terminan desarrollando al actor mercado, así como no profundizan en el modo en cómo concurren estos en la citada profesionalización.

¹⁴ Michael Burrage es profesor de Sociología en la Escuela de Economía y Ciencias Políticas de Londres, Konrad Jarausch historiador y profesor en la Universidad de Carolina del Norte y Hannes Siegrist es investigador, pertenece a la Universidad de Bielefeld.

- Al estar mermada tal interacción y, por tanto, la identificación de los diversos intereses que mueven a los diversos actores y a los diferentes profesionales, sus respectivos instrumentos y recursos... el modelo no permite explicar fenómenos significativos en todos países y regiones por su estructura social y contexto determinado.
- Con todo, el trabajo de Burrage y colegas es, en buena medida, reflejo de la incertidumbre en que se vio sumido un sector de investigadores debido a aquella potente incursión que los indujo a poner orden en el área – tras sus complejo y rápido desarrollo – y a intentar establecer pautas de predictibilidad y parámetros comunes que pudieron orientar eficazmente los estudios futuros (González Leandri, 1999, p. 60, y en Sáez, Campillo, Molero y Del Cerro, 2016, p. 84).

Un modelo que tiene la virtud de promover líneas de investigación que trascienden o superan los estrechos límites de gran parte de los debates anteriores.

2.4.3.3.- La formación en el trabajo: el modelo de Freidson.

El autor¹⁵ nos propone un enfoque denominado la llamada *lógica profesional o tercera lógica*, suponiendo una diferencia frente a las dos formas clásicas de entender la división del trabajo: la del mercado libre y las burocracias, tesis que se recoge en su obra *Professionalism. The Third Logic* (2001). Una posición que permitirá una forma diferencial de organizar y dirigir el trabajo.

El autor inicia su estudio identificando las tres lógicas que, a su juicio, impregnan nuestras instituciones estando presentes las tres en todas ellas, en mayor o menor medida. En un mercado de trabajo que demanda un perfil de *trabajador especializado* que acredite un cuerpo de habilidades y conocimientos que le otorgue cierta discrecionalidad en el trabajo basados en programas de formación, proponiendo tres concepciones:

- La mercantil o consumista. Basada en la libre competencia, según las tesis del economista liberal Adam Smith, un terreno donde la consolidación ocupacional es muy complicada al verse sometidas a los constantes cambios exigidos por las empresas, los mercados y el consumo. Lógica que ha sido legitimada por el liberalismo y capitalismo actual donde el actor mercado fagocitará en muchos aspectos al Estado, estando la discrecionalidad profesional ordenada por las exigencias del mercado o el control de los consumidores.
- La concepción burocrática o gerencialista, parte de las tesis de Max Weber, en este sentido el control de la autoridad se ejerce por autoridad monocrática y específicamente racional-legal. Un enfoque que predomina en nuestros días tanto en entidades privadas como públicas.

¹⁵ Eliot Freidson (1923-2005), sociólogo estadounidense, considerado como un autor imprescindible para la reflexión de las profesiones modernas, su obra recoge numerosos trabajos sobre todo entre 1978 y 1999 con una influencia determinante a nivel mundial.

- Concepción del profesionalismo, donde “los propios trabajadores” más que “los consumidores o los gerentes”, son los que conducen las tareas que deben realizarse en los escenarios laborales (Freidson, 2001, p. 52). Una visión donde el profesional tiene autonomía sobre su parcela de trabajo, decide cómo llevarlo a cabo y sabe de sus límites en su ejercicio profesional en tanto que se relaciona con otros especialistas o profesionales. Por tanto, tendrá un mayor control, consecuentemente un mayor grado de profesionalización.

Esta última concepción, encaja con el ideal profesionalizador de la Educación Social, profesión convocada a trabajar asalariadamente para la administración o el denominado tercer sector ocupándose de encargos relevantes para la ciudadanía: matiz que *per se* no conduce a presuponer que si alcanza dicho “control monopolizador, lo que caracteriza de modo esencial el profesionalismo típico ideal” (Freidson, 2001, p. 32, en Sáez Carreras, 2004a, p. 60), ello contribuiría a fomentar la especialización que requieren los servicios a prestar con personas en vulnerabilidad, riesgo y/o exclusión social.

Para el autor las ideas que asientan las instituciones del profesionalismo vienen determinadas por las *ideologías*, conformando una de las ideas clave en su arquitectura teórica, junto con la idea de formación, un elemento clave en la profesionalización de los profesionales cualificados.

2.4.3.4.- Aportaciones de Urteaga y la teoría de la complejidad.

El trabajo que nos propone el profesor de Sociología de la Universidad del País Vasco, publicado en 2009, no plantea un modelo al uso que aborde y permita estudiar el proceso de profesionalización, ya que no se adentra en explorar la interrelación entre la profesión, el profesional y el sistema. No obstante, valoramos su pertinencia dado que nos permite actualizar parte de las nociones trabajadas y ofrecer otra óptica. A tal efecto, Urteaga parte de la siguiente lógica:

La crisis de la sociología de las profesiones como consecuencia del abismo creciente que separa la realidad profesional de su representación intelectual. Las teorías, los conceptos y los métodos propuestos son cada día menos apropiados para comprender las profesiones en su complejidad (Urteaga, 2009, p. 170).

Un desfase que se atribuye a causas sociales y científicas, entre una teoría cada vez más parcial y una realidad empírica irreductible a tales simplificaciones.

Una visión circular que no trata de definir unas causas antes que otras, como apostaba el funcionalismo o establecer sus relaciones como propone el interaccionismo. Su teoría de la complejidad dispone a los profesionales en base a una autonomía en el ejercicio plural, reflexiva e intersubjetiva donde las profesiones no son plenamente objetivas. Por ende, no existe una relación entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema, puesto que cada profesional tiene matices y acciones particulares. Por esta razón, propone recorrer para su abordaje varios conceptos: acción profesional, reflexión, intersubjetividad y contextos.

Con la siguiente tesis de partida: ante la parcialidad de los paradigmas contemporáneos, es necesario crear una sociología de las profesiones que trate de integrar las teorías y metodologías necesarias, sin deducir una de otra y sin reducir una a otra. Veamos sus argumentos y en qué medida interpelan al propuesto.

Parte del análisis de la *acción profesional*, la profesión origina los profesionales que, a su vez, la producen simultáneamente. Una visión circular donde no se trata de tomar partido por una u otros, por el contrario, sus tesis tratan de asociarlos pues demuestran que la integración como la dominación de la profesión no es total ni reductible, dejando cierta autonomía. Y ello, acaece en tanto que todas las personas no se comprometen de igual modo con sus roles profesionales, ni con su colectivo, tampoco con su institución, programas o con sus competencias para mejorar su destreza. Este es uno de los esfuerzos de los colectivos profesionales y sus organizaciones tratando de integrar tal socialización y compartir una ideología común. Sin embargo, personas e instituciones nunca terminan de identificarse plenamente con ellas, incluso manifiestan cierta distancia y expresan sus críticas.

Con esta idea, Urteaga propone un profesional definido por cómo asimila los diferentes valores y códigos en su propia subjetividad para transformarlos en su identidad personal. La acción profesional es para él:

- primero plural, compuesta por un sumatorio de situaciones particulares (sexo, edad, aficiones, etc.) componiendo una identidad múltiple e irreductible, si bien, aspectos como el género no debería ser un problema, hoy en día siguen existiendo diferencias en el mercado laboral como expondremos en el punto 4.5.4.;
- en segundo lugar, reflexiva, en el sentido que todo profesional goza de tal competencia, que le permitirá tomar distancia en su propia acción profesional;
- seguidamente es intersubjetiva, dado que tomará sentido a partir de un hecho subjetivo y negociado con los otros colegas en el trabajo;
- y, finalmente, se inscribe en contextos o situaciones de época que determinan su comportamiento.

Como la acción profesional no tiene unidad, “los individuos actuarán según varias lógicas de acción: de la integración a la competición, pasando por la subjetivación y dominación. Lógicas que existen sin centralidad ni jerarquización, lo que provoca tensiones entre los profesionales tratando de mantener cierto equilibrio” (Urteaga, 2009, p. 169). Veamos las tres lógicas:

- La integración supone la presentación a sus colegas, el hacer suyas las expectativas de los demás, y su puesta en duda será vivida como una amenaza. Un proceso lógico al repensar la identidad como sentido de referencia a unos grupos y comunidad, adhesión que permite seguridad y estatus, de ser *tal o cual* para convertirme *en*.
- En la lógica de la competición, la identidad aparecerá como un recurso en la profesión representada en un sistema competencial donde la razón de mercado es la que impera, es decir la rivalidad y el sistema de intercambios de servicios por recompensas: dinero, poder, prestigio, influencia y reconocimiento. Primará el estatus

en el sentido que su posición relativa determina la capacidad de influenciar a los demás; por este motivo, esta corriente implica que la profesión debe ser regulada para mantener las reglas del juego cobrando importancia el ejercicio de la colegiación.

- Finalmente, la lógica de la subjetivación emergerá en el ejercicio de la actividad crítica, la distancia y en el compromiso. En primer lugar, la toma de conciencia como sujeto individual, donde las imágenes construidas se inscriben en una determinada cultura; seguidamente, percibirá la subjetividad en su incapacidad para identificarse totalmente con la misma y sus grupos, en consecuencia manifestada por la distancia; en tercer término, tal subjetivación se iniciará con la crítica que el profesional desprende de sí mismo; y finalmente se manifestará en una división entre dominantes y dominados que tratan de mantener el estatus y orden establecido, sabiendo que la distribución de los recursos (cargos, recompensas, credenciales, etc.) es desigual. La alienación en forma de dominado se producirá por no ser dueño de su carrera profesional en la pérdida de autonomía, dificultad para integrarse en la institución y de identificarse con su cultura.

Así, la profesión estará constituida por un grupo o sistema de integración que se caracteriza por la adhesión e identificación de sus profesionales para asegurar la cohesión fruto de una socialización de la profesión, que en cierta medida tratará de ejercer un control sobre sus miembros generando interdependencias. Un deseo que inevitablemente pasará por ejercer unas estrategias con el actor Estado, mercado y ciudadanía, debiendo apoyarse la actual teoría de los modelos propuestos. Una racionalidad limitada, dado que:

No existen profesiones (totalmente) unificadas sino segmentos profesionales más o menos identificables, más o menos organizados, más o menos competitivos. Como lo habían notado Bucher y Strauss, cada vez que los sociólogos van a ver más de cerca, descubren sobre el terreno segmentaciones, diferenciaciones y procesos de estallido. (Dubar y Tripier, 1998, en Urteaga, 2009, p. 171).

Ahora bien, gozarán de cierta unidad como es el caso de las reglas de la actividad, formación reglada, estructuras representativas, deontología, etc. Pero a la vez, serán interdependientes con otros sistemas y subsistemas en su conjunto jugándose nuevamente como colectivo las lógicas de integración, competición, subjetivación y dominación esta vez entre otros actores: mercado, profesiones, Estado, etc. interacciones que requerirán de estabilización con su entorno.

Por este motivo, Urteaga afirma que profesión es también sinónimo de cambio y permanencia, no es un sistema de reproducción para hacer que se interioricen los modelos de comportamiento en función los profesionales contribuyen a la regulación de la profesión, precisamente es esta incertidumbre la que establece el conflicto.

La teoría de la complejidad tratará de asociar el actor y el sistema, la unidad y la pluralidad, el cambio y la permanencia que, lejos de ser antagónicas y exclusivas, se complementan y se integran.

CAPÍTULO 3.- LOS ANTECEDENTES Y RECORRIDOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

La Educación Social como titulación académica y campo profesional es un hecho reciente, consolidado su práctica en las últimas décadas del siglo XX como consecuencia de la necesaria atención socioeducativa a los colectivos en riesgo, vulnerabilidad o exclusión social. Conformándose alrededor de un tránsito basado en la progresiva especialización de sus trabajadores e instituciones, desarrollo de sus destrezas y conocimientos e implantación de políticas garantes de los derechos de la ciudadanía.

Las profesiones son construcciones históricas y sociales sostenidas por una cognición abstracta, concretadas en prácticas y regulaciones específicas que atienden a prestar servicios de utilidad pública. De esta manera son reclamadas socialmente, incorporándose a los escenarios laborales, dotándose de una organización interna y bajo el amparo de instituciones competentes para formarlas, siendo objeto de cierta regulación pública.

En el campo de la Educación Social ha sido en los últimos cuarenta años cuando la emergencia de las distintas denominaciones ocupacionales (educador de calle, animador sociocultural, educador de adultos, educador de menores, especializado, monitor de tiempo libre, etc.), se integran mediante la transformación de unas “ocupaciones que adquieren el carácter de profesión académica” (Siegrist, 1990, p. 177), conformándose en el grupo de profesionales que hoy conocemos como educadores sociales.

Un itinerario del que resulta imprescindible interpretar nuestro pasado. Es posible, que en las profesiones prototipo, no sea necesario hoy en día recorrer sus inicios, debido a su presencia habitual y consenso en cuanto a lo qué son y qué esperamos de sus servicios. Pero en el caso de la Educación Social, inmersa en su particular proceso de profesionalización, es más que recomendable.

Podemos afirmar que nos encontramos ante una veterana ocupación, pero a la par, una novel titulación académica que le confiere el rol de profesión. Por consiguiente, la condición histórica nos facilitará situar y entender el momento en que nos encontramos. Cualquier colectivo debidamente organizado es conocedor de su memoria, ahondando en torno a otorgar una identidad y un sentido a su actual existencia. Una vía analítica que responderá a interrogantes como qué cambios han venido produciéndose, cuáles han sido sus consecuencias y cómo han conformado la forma de organizar y controlar el trabajo, así cómo y qué pueden hacer los educadores y educadoras sociales para fortalecer posiciones futuras.

Un oficio que, para ser denominado profesión, viene generando progresivamente un plus de conocimiento abstracto y un compromiso ético. Un proceso dinámico que permite recuperar elementos clave de su andamiaje como lo pueden ser las buenas prácticas, narrativas, discursos, autores, profesionales y momentos en torno a la Educación Social que nos facilitará contextualizar la profesión objeto de estudio. Así como de poder dotar de los oportunos elementos de reflexión para tratar de comprender el momento actual del proceso de profesionalización en el que nos encontramos. Una forma de “profesar” que va más allá de la mera condición laboral, conlleva una forma de comportarse y de saber hacer que otorgue confianza, autonomía y credibilidad a sus profesionales, permitiendo la libertad necesaria para juzgar y elegir los fines de la acción socioeducativa (Freidson, 2001).

En cuanto al nacimiento de estudios sobre las profesiones encontramos sus orígenes en el medievo, pero no será hasta el siglo XX después de la segunda guerra mundial, cuando los padres de la sociología dispongan el terreno de juego para poder pensar las mismas. Un punto de partida que nos sitúa en los periodos entre guerras en Europa, épocas significadas por la necesidad de una reconstrucción social y económica, así como por la emergencia de atención de todo tipo a la población más vulnerable. Suponiendo en este sentido, una coincidencia más que destacable el hecho de la emergencia de las profesiones con la de los orígenes de la Educación Social, principalmente en lo que llamamos atención a la infancia y juventud desvalida, o *juventud descarriada* como definió el pedagogo austriaco August Aichhorn¹⁶.

Un contexto donde germina una de las principales referencias de la Educación Social, concretamente la vía preprofesionalizadora denominada como educación especializada. Posiblemente uno de los escenarios de mayor recorrido en nuestra profesión, el trabajo en instituciones residenciales. Denominación, educación especializada, que respecto a la primera palabra otorga la principal identidad a nuestra profesión, nos referimos al sustantivo educación. Serán numerosas las referencias que van perfilando nuestra práctica, pero retomemos en este momento la propuesta por Emilie Durkheim quien define la educación contundentemente.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1990, p. 57).

Un requerimiento que conlleva necesariamente de cuidados, acceso a derechos y transmisión cultural, ejercida por los adultos o profesionales en nuestro caso, atendiendo a los criterios de socialización de cada época. Obligaciones que sustituyen o complementan el ámbito de la familia y la escuela en casos de dificultad. Fundando una socialización secundaria y terciaria con la apertura a otras instituciones y primeros oficios que trabajarán con infancia, juventud y adultos en vulnerabilidad. Propuestas educativas que van más allá de la educación formal y la socialización primaria. Conceptualizaciones como la de Durkheim, donde recordemos la cohesión social era fundamental, habilitando el escenario para dar paso a los colectivos de educadores especializados, animadores socioculturales y educadores de adultos.

En el caso de España, y concretamente de la Educación Social, supone pensar la construcción de la profesión desde mediados del siglo XIX a las primeras décadas del siglo XX. En un periodo de expansión de las ciudades, procesos migratorios del campo a la urbe con su consecuente masificación, precariedad laboral y retrocesos en la calidad de vida. Transcurriendo por el periodo de entreguerras, segunda república, guerra civil, dictadura franquista y estado democrático, antesala de la consolidación de la figura del educador y la educadora social. Un hito que en la medida que los Estados adquirieron la condición de democráticos y fueron

¹⁶ Educador y psicoanalista vienes, 1978-1949, autor de *Juventud descarriada* publicado en castellano en 1956, clásica obra de vigente actualidad para el trabajo con infancia y adolescencia en riesgo en equipamientos residenciales.

asumiendo un protagonismo en las políticas sociales, el desarrollo de las libertades, los derechos individuales y colectivos, se pudo hacer realidad.

Un proceso donde progresivamente tenderá a disminuir las instituciones caritativas, asistenciales y religiosas imponiéndose la necesidad de ir contratando a un personal más cualificado en un marco liderado por entidades cada vez más especializadas. La ruptura con los modelos tradicionales y el cambio económico - capitalismo industrial, el crecimiento demográfico y el proceso de urbanización, así como los avances científicos y tecnológicos - conllevan una expansión de la pobreza afectando a las clases populares en el entorno de las urbes, una beneficencia que progresivamente requirió de proyectos de *integración y reeducación*.

En la primera mitad del siglo XX instituciones como las diputaciones provinciales y las juntas locales en el ejercicio de sus competencias suponen importantes referentes, así como los tribunales de menores, centros residenciales, programas de alfabetización, colonias infantiles, escultismo, ateneos obreros, colegios de huérfanos, etc. Primeros escenarios laborales que se materializa en políticas concretas, particularizando cada servicio y configurando el campo laboral para gestar la división del trabajo en las profesiones sociales.

Peculiaridades que en el campo de la educación en España oscilarán desde la apertura e innovación pedagógica que supuso la Institución Libre de Enseñanza, inspirando la renovación educativa y cultural desde 1876 hasta 1939, a una posterior etapa silenciada por el franquismo. Retomándose con nuevas aperturas coincidiendo con el fin de la dictadura y en nuestro caso concreto, con la creación de las primeras escuelas de educadores a finales de los años sesenta y situándonos a las puertas del paso de ocupación a cuasi profesión.

Por consiguiente, podemos afirmar que es difícil precisar cuáles son los inicios de la Educación Social, para ello deberemos aproximarnos a sus tres vías preprofesionalizadoras y, además, contextualizar el proceso en un territorio concreto. Prestando atención a los momentos previos a la constitución de la Educación Social como estudios universitarios, qué giró en torno a las primeras escuelas de educadores y a la organización de las inaugurales asociaciones de profesionales. Pasajes donde el profesor Sáez Carreras (1993) ya advertía en su día sobre la importancia y, a la par, la prudencia de proceso de profesionalización que se iniciaba:

Recientes, y no sé si excesivas, expectativas que se están generando alrededor de la diplomatura de Educación Social y de los profesionales que supone van a surgir al hilo de la misma... están provocando algunos ríos de tinta no muy esclarecedores respecto a la cuestión (p. 89).

Especialmente se refería al *matrimonio* entre académicos y profesionales que culminó en la creación de la diplomatura universitaria y el egreso de la Educación Social como profesión académica en 1996. Un momento histórico donde nos sacuden numerosos interrogantes que, sin duda, ejercieron una influencia determinante en la construcción de la figura única en cuanto a los antecedentes previos. Cabe preguntarse así si ¿se identificaban con una misma profesión educadores especializados, animadores y educadores de adultos?, ¿compartieron una misma vía histórica?, ¿cuerpo teórico?, etc.

En definitiva, un proceso vertiginoso donde en muy poco tiempo se alcanzaron altas cotas en acreditación formativa, un hito que requiere pausarse para poder ser analizado. Dicho de otro modo, como hemos señalado anteriormente, estamos ante una vieja profesión, a la par de una nueva titulación que aspira a profesionalizarse plenamente. Toda una presentación en *sociedad* que todavía no ha concluido.

3.1.- Las denominadas vías preprofesionalizadoras.

Son numerosos los estudios y autores que referencian las tres ocupaciones que dan lugar a la Educación Social desde la Pedagogía Social, como Luzuriaga (1993), Negrín (1977), Quintana (1986, 2002), Múgica (1986), Feroso (1994), Caride (1984, 2002), Tiana (2003), Pérez Serrano (2003), Sáez Carreras y García Molina (2006), Sáez (2003a, 2004a, 2004b, 2007a). Una evolución guiada por la necesidad de dar respuesta a los desafíos sociales, educativos y culturales de cada época, a los que inicialmente nos aproximaremos mediante criterios de consecución de rasgos, tal como nos mostraron los primeros enfoques funcionalistas.

Partir de este enfoque se debe a la coexistencia de las tres vías y de sus intentos de convertirse en profesiones diferenciándose de un oficio, ocupación o semiprofesión. Nos referimos a la *educación de adultos, animación sociocultural y educación especializada*; o atendiendo al Real Decreto de 1992 de configuración de la diplomatura: *educación de personas adultas, educación no formal, inserción de personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, y la acción socioeducativa*. Prestando atención a un último concepto – acción socioeducativa – que devendrá clave, por dos motivos: apela a las funciones o áreas de responsabilidad, por lo tanto, al conocimiento abstracto que las sostiene y, a la par, facilita que sigamos construyéndonos como profesión más allá de los ámbitos o perfiles asignados por tradición. Es decir, no importará para pensarnos como profesión, tanto el dónde y el con quién, como el qué y el cómo, ya que a la postre será aquello que nos diferenciará de otros profesionales con los que compartimos colectivos y ámbitos.

Categorías siempre discutibles, que permiten vislumbrar factores históricos en torno a los pasos que recorrieron para preparar a sus miembros a organizarse como colectivo, fortalecer su imagen y visualización, esperando obtener una legitimación profesional más allá de los logros socioeducativos vinculados a sus instituciones. Un ejemplo lo encontramos en un artículo de la Vanguardia Española del 16 de septiembre de 1972¹⁷: titulado *Educadores especializados: una necesidad urgente en nuestra sociedad*, con un subtítulo de radical actualidad *A nivel oficial, esta profesión no está reconocida*:

El educador especializado tiene como misión reanudar el diálogo entre el “yo” del sujeto y el “nosotros” de la comunidad social.

El educador especializado es algo diferente que un maestro, un monitor, o un profesor especializado en pedagogía terapéutica. Hasta ahora, en los centros de readaptación o

¹⁷ En hemeroteca de la Vanguardia: <http://hemeroteca-paginas.lavanguardia.com/LVE07/HEM/1972/09/16/LVG19720916-025.pdf>

reinserción se ha estado trabajando a nivel intuitivo, cuando se ha intentado realizar algo coherente. El resto de los casos, el régimen restrictivo e impositivo de los centros llamados de “reeducación” han hecho imposible incluso ese trabajo. Pero hace tres años que funciona en nuestra ciudad el Centro de Educadores Especializados, primera escuela de España... (p. 25).

Tales respuestas, las ofrecía Toni Julia como director del Centro de Formación. Educador social que daría la conferencia inaugural en el I Congreso Estatal de Educación Social en 1995 celebrado en Murcia, toda una referencia para el colectivo. Un congreso que podemos interpretar como un indicador en nuestra región del nivel de inquietud, cohesión y organización de los educadores y educadoras sociales en dicha época, por la importancia y capacidad de organización que supuso asumir el primer congreso de la profesión a nivel estatal.

En el caso de la Región de Murcia, la búsqueda en la hemeroteca del Archivo de Murcia también es testigo de la figura ocupacional, como es el caso del artículo de 1969 en el periódico *La Línea* sobre la necesidad de educadores especializados para la atención de los *niños subnormales*¹⁸. Años donde todavía predominaba una cultura de ayuda y caridad que proveerán de puestos de trabajo vinculados a la orfandad, pobreza, indigencia, discapacidad, etc. No será hasta finales de la década de los 70 cuando observaremos los primeros pasos en un cambio de paradigma tendente a empezar a profesionalizar el denominado campo de lo social.

Consultada nuevamente la hemeroteca, hallamos un artículo de 1981 sobre la necesidad de la figura en el Centro Tutelar de Menores¹⁹. Otra referencia clave es el ingreso en la administración local de 1981, año en el que se contratan los primeros educadores especializados, educadores de calle y monitores de taller por el Ayuntamiento de Murcia, un ejercicio en el que también se organiza la primera colonia de vacaciones, preámbulo al programa de Atención del Menor. Más logros importantes fueron, en 1982, la creación del Consejo Municipal de Servicios Sociales y el programa de intervención familiar y, en 1984, en Cartagena, bajo el paraguas de Servicios Sociales y las asociaciones de vecinos la figura del educador de calle; finalmente, destacar el origen de las Casas de Juventud a finales de los 80, así como de las “Escuelas Populares” que se convertirán en Centros culturales en 1981 (Tonda, 1993, p. 99).

Enrique Tonda Mena nos permitirá aproximarnos más certeramente a la historia de la Educación Social en la Región de Murcia. Educador social en activo que ha participado

¹⁸ Artículo sobre *Los niños subnormales, un problema que cada día llega a un sector más amplio de la sociedad* en el periódico *la Línea* en https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000453665&page=12&search=educadores%20especializados&lang=es&view=hemeroteca

¹⁹ Periódico *La Línea*, artículo titulado: *Hay que poner de relieve el escaso personal del Centro Tutelar de Menores* en https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000575225&page=32&search=asociaci%C3%B3n%20profesional%20de%20educadores%20especializados&lang=es&view=hemeroteca

comprometidamente en la construcción de la profesión,²⁰ tanto desde el mundo asociativo como en las diversas instituciones donde ha venido desarrollando su carrera profesional. En su artículo *Antecedentes del educador social en la Región de Murcia*, recapitula los hitos y fases desde la cultura asilar y beneficencia privada en el siglo XVIII hasta la constitución de la primera Asociación de Educadores, gestándose en Cartagena en 1987, que posteriormente en 1989, tras la realización de las jornadas *El educador especializado y homologación en Europa* dieron paso a denominarse Asociación de Educadores Especializados. Finalmente, la implementación del título universitario oficial de Educación Social, se toma la decisión en 1992 de designarse como la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (APESRM)²¹.

Periodos en los que convivían diversas ocupaciones alrededor de la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de personas adultas, que el Real Decreto 1420/1991, conducente a la obtención del título oficial universitario de Educación social conformó el primer intento para tratar de confluir a la figura única del educador y la educadora social. Un hito histórico, que como conocemos en la actualidad viene regulado por la declaración de Bolonia de 1999, ordenándose en un grado universitario de 240 créditos European Credit Transfer System (ECTS) perteneciente a los planes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Un Real Decreto, que, si bien dejaba resuelto el asunto desde un marco jurídico y académico, no despejaba la conceptualización del educador y la educadora social remitiéndolo de nuevo a los ámbitos y perfiles generalistas (*educación de personas adultas, educación no formal, inserción de personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, y la acción socioeducativa.*), no aclarando realmente el qué, cómo y para qué de la profesión.

Una nueva andadura donde partiremos como grupo sin una definición de consenso sobre qué es la Educación Social, no será hasta el año 2003 donde el colectivo profesional presente su definición profesional, de vigencia hasta la actualidad, conformando parte de los Documentos Profesionalizadores. Un marco conceptual, que si bien ha ido ganando relevancia convive con otras muchas, como así lo dejan presente en el artículo de Pérez Guzmán, Trujillo Herrera y Blas Peña *La Educación Social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos* (2020), un documento que estudia 31 definiciones entre 1983 y 2015 en “*términos de polivalencia, cambio, realidad plural y diversa, modelo de sociedad, de evolución y de identidades múltiples*” (p. 9).

En años posteriores, en la década de los 90, se jugará una comunión entre los nuevos diplomados en Educación Social, educadores por experiencia y tradición y educadores con una formación especializada – una minoría – titulados en las primeras escuelas. Tres perfiles a

²⁰Artículo previo a la consecución del Colegio Profesional firmando por el autor: <https://eduso.net/res/revista/1/territorios/murcia-nuestra-aspiracion-a-un-colegio-profesional>

²¹Referencias sobre la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (APESRM): <https://www.eduso.net/red/apesrm.htm>

converger y a habilitar para la futura regulación de la profesión, un proceso tan necesario como sensible para la cohesión del colectivo.

Es innegable que es una época caracterizada por una heterogeneidad de perfiles o dicho de otra manera por el que hacer del colectivo y el ámbito donde venimos trabajando. Una mirada que poco aporta en cuanto a la función o discurso que sostiene la ideología común. Un tiempo de indefinición y peligros, que como nos advierte Brignoni (2012) son evidentes en torno a una falta de discurso y sustantividad educativa:

Centrar la función profesional en el acto y la formación implica que cuando uno ejerce una profesión ha de saber en qué discurso está ubicado porque el riesgo se presenta cuando uno no está ubicado en el discurso que lo enmarca. Si el educador pierde su marco educativo, pierde su discurso, corre el riesgo de ponerse a moralizar o de ejercer un control que puede llegar hasta lo policial sobre aquellos con los que trabaja, con un retorno de ese control sobre él que toma, muy frecuentemente, la dimensión de la violencia" sin duda una advertencia de radical actualidad (p. 46).

Década de 1990 a 2000. Era frecuente en los foros en los que compartían los colegas de profesión, escuchar por un lado, profesionales que se identifican meramente con el sustantivo "educador" pero les costaba pronunciar el adjetivo "social", dada su identificación con la experiencia; otros colegas que preferían seguir denominándose "animadores" vinculándose con el desarrollo sociocomunitario o el tiempo libre; también aquellos que trabajaban en educación de adultos y que nunca terminaron de ubicarse en la nueva figura; o los primeros diplomados por la universidad que arribaban a un proceso en construcción con el legítimo recelo de observar compañeros que laboraban sin una formación en Educación Social, etc. Años de confusión, donde se cerraban filas en torno a la obtención de los nuevos estudios universitarios y las consecuentes posibles mejoras en las condiciones laborales que podrían reportar su reconocimiento. Pero no se estaban dando pasos significativos para construir un nuevo lugar ideológico donde identificarse los veteranos y los nuevos titulados para construir profesión. Disposición que remite a la fragmentadora trampa de la especialización, situación que no favorecerá la consolidación de la figura profesional, cobrando peso las anteriores palabras de Susana Brignoni en relación a la función y sustantividad educativa²².

En esta suerte de definirnos, emergen dos claves en las que se empiezan a sostener la construcción de un discurso que otorgue identidad:

²²Como ejemplo actual podemos tomar el primer MOOC en Educación Social de octubre 2020, impulsado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Acción formativa que supone un hito en una *formación masiva online*, estando a la vanguardia de este tipo de acciones y siendo pionera en nuestro ámbito. Pero, por otro lado, su distribución de temáticas vuelve a ser clásicas a partir de una división por ámbitos, a excepción del primer módulo: pedagogía social y educación social en las sociedades compleja, infancia y adolescencia, el ámbito de la juventud, intervenciones socioeducativas con personas adultas y mayores, Educación sociocomunitaria y finalmente, ámbitos transversales y emergentes en educación social. En: <https://www.eduso.net/mooc-educacion-social/?fbclid=IwAROMKL2yOHHMVCm94xgbC6EGg1pgv6ByR0d-FIplDhJzbtv5XvrqSk5URc>

- la primera, al texto del Real Decreto se sumó la coletilla “así como de la acción socioeducativa”, un término que habilita poder pensarnos en torno a una praxis, competencia y conocimiento concreto, la educación;
- la segunda, en los primeros años del presente siglo, profesionales y académicos sensibles en indagar sobre los procesos de profesionalización inician los trabajos para lo que hoy se conoce como los Documentos Profesionalizadores (Definición, Funciones y Competencias, y Código Deontológico) proponiendo una primera *pedra angular* en torno a cimentar lo común del colectivo hasta nuestros días:

La gran importancia de este documento es que, además de los elementos comunes al junto de diversas prácticas que quedan incorporadas en la educación social, amplió la reflexión identitaria más allá de dónde trabajar, que dio como resultado el debate clásico de los ámbitos profesionales construido desde un esquema persona-problema, para situarlo en el para qué y el cómo, que supera el anterior debate y nos sitúa en una reflexión sobre el sentido final de la actividad y las metodologías de acción para alcanzarlo (Villar, 2021, p. 8).

Para tratar de comprender el proceso, retomaremos los diferentes significados que hilvanan los términos profesión y profesionalización, para tratar de responder: ¿qué rasgos y características se deben de tener para ser un profesional?, ¿cómo se articula la competencia de “profesar”? y ¿qué ideales, valores, compromisos y conductas se espera de tales individuos y colectivos?

Respuestas que quiebran otro hándicap, dado que en los inicios de la Educación Social tampoco se podía partir de una definición de consenso ni académica ni profesional, de ahí aquellas por las que hemos tomado partido: la de CGCEES-ASEDES respecto a la Educación Social, la de Kocka respecto a la noción de profesión, y las articuladas por Sáez Carreras en referencia a ambas.

Un itinerario que conduce a los interrogantes que los profesores Sáez Carreras y García Molina nos planteaban a principios de siglo en textos como *Educación social ¿profesión educativa o empleo social?*, o con el sugerente título *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Trabajos que nos permitieron tomar conciencia de lo que significa ser una profesión, en qué consiste el proceso de profesionalización y qué es el profesionalismo, materias que apenas eran estudiadas en la recién creada Diplomatura en Educación Social.

Tándem académico que también jugaría y sigue jugando un papel determinante en la formación y profesionalización de los educadoras sociales participando en diversas comisiones de trabajo auspiciadas por los Colegios Profesionales de Castilla-La Mancha y Murcia en los procesos de creación de la definición profesional, revisión del código deontológico, elaboración del catálogo de funciones y competencias, producción del informe socioeducativo, así como su siempre presencia y asesoramiento en numerosas jornadas, seminarios, congresos y publicaciones de Educación Social a los profesionales.

3.2.- La educación especializada.

La figura del educador especializado se ha caracterizado a lo largo de su trayectoria por las dificultades para alcanzar una identidad propia, debido a las diversas funciones y ámbitos de trabajo demandados. Ha tenido que demostrar su existencia de un trabajo educativo diferenciado del ámbito “formal”, desarrollado en torno a los problemas sociales o bien, ocupar los huecos laborales no asumidos por otras figuras e instituciones. Un fenómeno relacionado con el crecimiento de los campos ocupacionales, reconocimiento y organización del colectivo a finales de los 80.

Un camino recorrido por la “especializada” que se ha ido adaptando al contexto social, económico y político de cada época. En el caso de España el franquismo paralizó cualquier debate en torno a la categoría “educador” y su formación superior, predominando hasta 1940 denominaciones como educador vigilante en una reconversión anterior de figuras bajo el nombre de celadores, guardianes, cuidadores, etc., para progresivamente ir adquiriendo roles reeducativos, protectores y asistenciales. A la par, surgían movimientos juveniles como el escultismo, para denominarse educador monitor e, incluso, en los albores de 1960 donde la ciencia se va incorporando progresivamente al campo, apareciendo incluso el educador psicólogo, educador en relaciones humanas, insertor laboral, etc. No es hasta la década de los 70, donde aparece una de las últimas denominaciones como educador de calle para dar paso a las primeras escuelas de formación de educadores especializados y primeras dinámicas organizativas profesionales.

Figura 2

Antecedentes de la educación especializada.



Nota. Figura a título de ejemplo, que representa las diferentes denominaciones en base a las categorizaciones de cada época, donde las figuras educativas han ido forjando su identidad. Obtenida en www.todocoleccion.net.

Un sustantivo “educador” en la que su adjetivo, “especializado”, está más próximo a la confusión que a la identificación profesional, como ejemplo la pregunta que le persigue toda su trayectoria *¿educador especializado de qué?* Otro ejemplo vendría dado por la escasa precisión que el Real Decreto de la creación de la diplomatura la conceptualiza como *la inserción de personas con necesidades educativas especiales*. Todo un apuro para denominar las situaciones en riesgo o exclusión social, por ello persisten las preguntas en torno a *¿qué es lo educativo?* vs *¿qué es lo especializado?*

En este sentido, la Pedagogía Social²³ estará íntimamente ligada a una función educativa destinada a aquellas personas o grupos que configuran la realidad social menos favorecida. La profesora Violeta Núñez (1999) define Pedagogía Social como:

La disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la Educación Social, ocupándose de:

- el análisis de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales;
- el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben;
- la valoración en los efectos que producen (en términos de realidad social);
- la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa (p. 26).

En suma, se ocupará del estudio de los modelos vigentes en Educación Social, indagando en el análisis de sus supuestos, finalidades y efectos que producen según sus articulaciones técnicas y políticas. Nuestra Constitución, haciéndose eco de éste primer enfoque de la Pedagogía Social nos orienta sobre los principales ámbitos, tal y como Romans, Petrus y Trilla, en su libro *De profesión: educador(a) social* (2000) plantean en su abordaje de los espacios donde labora la Educación Social:

En cierta ocasión preguntaron a un juez qué espacios de la educación eran legalmente derechos humanos. Su respuesta fue inteligente y acertada: “Está muy claro. Son los que se definen en nuestra constitución”. En efecto nuestras Constituciones europeas de manera más o menos precisa, explicitan los derechos de los cuales derivan los perfiles y las nuevas formas de educación social que es preciso promover. Así, por ejemplo, nuestro máximo ordenamiento jurídico nos habla de:

- Los derechos de la persona y de promover las condiciones de libertad y de igualdad de todos los individuos.
- Facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social a fin de hacer realidad la llamada “paz social”.
- Las privaciones de libertad y de su justificación por estar orientadas a la reeducación y a la reinserción social.
- El derecho de los ciudadanos a participar en la vida social y cultural, así como del asociacionismo como una de las nuevas formas de participación ciudadana.
- No discriminar a ninguna persona por razón nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier condición o circunstancia personal o social.

²³El término pedagogía social se utilizó por primera vez en Alemania por Karl Mager (1810-1858) y Adolfo Diesterweg (1790-1866) en 1850.

- El derecho de todo ciudadano a la educación, al trabajo, a la cultura, a la educación física, al deporte y al tiempo libre.
- Derecho a la información y a la educación de los consumidores y usuarios.
- Fomentar la salud, cultura y el ocio de las personas de la tercera edad (p. 63).

Una aproximación que, además del dónde y el para quién, nos ofrece un enfoque vinculando los *derechos de la ciudadanía* (CGCEES, 2007, p. 11) y cómo las políticas sociales se concretan en prestaciones que son responsabilidad del Estado. Las leyes muestran la evolución social y cultural en la sociedad, departir de la educación será también hacerlo de política, salud, ocio, formación, trabajo, etc., y por lo tanto de la socialización. El Estado, como actor determinante en los procesos de profesionalización, será el garante de generar dichas posibilidades mediante sus políticas y recursos públicos.

Podríamos interpretar nuestro principal ordenamiento jurídico, la Constitución, como el principal pilar que permite vertebrar el sentido de la profesión a los derechos de la ciudadanía (ASEDES, 2007, p. 13-21), implementándose entre otros marcos en los diferentes Estatutos de Autonomía.

Prosigamos con algunas definiciones elaboradas por profesionales y académicos en tiempos de la especializada y su interés en cómo sostener los derechos educativos de la ciudadanía:

El educador especializado es el profesional que a partir de una formación teórica y de una práctica analizada, apoya y potencia los procesos madurativos individuales de las personas inadaptadas mediante la convivencia calificada e implicada en la vida cotidiana.

Centro de Formación de Educadores Especializados Flor de Maig (1981).

Se denomina educador especializado (o cualquier otra denominación correspondiente), aquel que, después de una formación específica, favorece la utilización de métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, para el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas – jóvenes o adultas - que tienen dificultades, incapacidades, inadaptaciones o están en camino de tenerlas. Comparte con ellas diversas situaciones espontáneas o producidas por la vida cotidiana, ya sea en el seno de un establecimiento o de un servicio, ya sea en el cuadro natural de la vida, por una acción continua y conjunta sobre la persona y sobre el medio.

Asociación Internacional de Educadores sociales AIEJI (1985).

El educador especializado trabaja con sujetos inadaptados, es decir, con sujetos que, por cuestiones referentes a su propia estructura, acusan de manera diferente los efectos de los procesos sociales de marginación. Por lo tanto, el trabajo específico del educador consiste en desarrollar recursos en los sujetos que faciliten su inserción social activa. Estos recursos se inscriben básicamente

en la creación de hábitos, reconocimiento y uso del lenguaje como vínculo social, conocimiento y circulación en un entorno comunitario cada vez más amplio.

Centro de Formación de Educadores Especializados Flor de Maig (1986).

El educador especializado trabaja con personas que, sea cual sea el motivo (social, físico, psíquico, etc.) vienen con dificultades consigo mismas, con sus relaciones personales, a partir de un yo frágil, desorganizado, motivo que dificulta su crecimiento como personas, les impide establecer una relación rica con el entorno, y puede llegar, incluso a una situación de asfixia de relación. El trabajo del educador especializado es un trabajo consistente en apoyar el proceso de desarrollo de los recursos internos y ayudar a conectar y maniobrar de una forma rica con la realidad externa. Este trabajo conlleva ayudar a salir de los límites mentales y reales de la marginación.

Coordinadora Estatal de Asociaciones de Educadores: *Documento síntesis del perfil profesional y formal del Educador Especializado* (1987).

La educación especializada tiene en España una importante tradición que arranca ya en las postrimerías del franquismo. En efecto, hacia comienzos de la década de los cincuenta, Juan José Piquer²⁴, desde la Universidad de Barcelona e Isabel Díaz Arnal²⁵, desde la Complutense de Madrid, inician la difusión de lo que, con el tiempo, se dará en llamar el “modelo francés”. Se propugna entonces que la atención de los niños y adolescentes internados en las grandes instituciones de “protección y reforma de menores” quede en manos de un personal que tenga unos mínimos de formación. Esta formación es denominada educación especializada. Los citados profesores (relacionados con los movimientos católicos franceses) promueven la implantación de estos estudios que, en Francia, son dirigidos tanto desde los sectores religiosos como desde movimientos asociativos laicos.

Violeta Núñez y Teresa Planas. *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica* (1997).

Educación especializada como oficio, empleo, ocupación o semiprofesión que, a pesar de sus dificultades conceptuales, constituye una de las vías que impulsó el mayor reconocimiento de la figura: “será justamente la denominada especializada la que va a tirar del carro” (Campillo y García Molina 2009, p. 164). Gracias al consenso, compromiso, trabajo colaborativo y participación que lideró la educación especializada se puede observar hoy la fructífera

²⁴Piquer y Jover, J.J. *Antecedentes para el estudio del personal educador*, Pro-Infancia y Juventud (1954).

²⁵Destacan sus trabajos sobre la figura del educador en diferentes países: *La formación de educadoras de niños inadaptados en Francia* (1959), *Conferencia internacional de expertos sobre la formación del educador especializado* (1960), *la formación de los educadores de jóvenes inadaptados en Alemania* todos publicados en la Revista de Educación.

cronología de la profesión en la creación de entidades formativas, asociaciones y eventos de relevancia.

En materia de las escuelas y centros de formación hay que remontarse en el estado español al curso de educadores especializados organizados por la Diputación de Barcelona, el año 1969. Ese mismo año, la Diputación Provincial constituyó el Centro de Formación de Educadores Especializados en Barcelona, centro adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrollando sus actividades hasta 1980.

Una práctica cargada de vocación y experiencia que iba tomando forma con la emergencia de las primeras escuelas, entre las que destacaron:

- En 1979 se constituye en Navarra la *Fundación Bartolomé Carranza*, con el objetivo de formar educadores especializados mediante la titulación de Formación Profesional II de Técnico Especialista en Adaptación Social.
- *Escuela de Educadores Especializados en la Marginación Social del Menor* de la Diputación de Valencia, ubicada en la actual Casa de la Misericordia existió una primera Escuela de Educadores desarrollando su labor desde 1979 hasta 1985.
- *Escuela de educadores especializados Flor de Maig* de la Diputación de Barcelona. Cursos del 1981 hasta 1992 que impartieron la titulación de Técnico Especialista en Adaptación Social, correspondiéndose a una formación profesional de 2º grado. Previamente, en la actual Casa de la Misericordia, existió una primera Escuela de Educadores desde 1979 hasta 1985.
- *Escuela de Educadores Especializados de Girona de la Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social (SERGI)*, desarrollándose en los cursos de 1986 a 1994 bajo la titulación de Educador Especializado.

Figura 3

Placa homenaje a Toni Julià.



Nota. Placa que dice: este edificio fue sede de la Escuela de Educadores Especializados de Girona (1986-1994), donde fue profesor Toni Julià i Bosch (1941-2009), educador social y referente para la profesión.

- *Escuela de Educadores especializados Bartolomé de Carranza* en Pamplona. Cursos: desde 1987 a 1992. Titulación: Técnico Especialista en Adaptación Social. Formación profesional de 2º grado.
- *Escuela de Educadores especializados en marginación social Lluís Amigo* en Godella de la Diputación de Valencia. Cursos: 1982 a 1984.
- *Escuela de Educadores especializados en marginación social en Santiago de Compostela*. Cursos: 1983 a 1989. Titulación: Educador Especializado en Marginación Social de Galicia.
- *Centro de Estudios del Menor en Madrid* del Ministerio de Asuntos Sociales. Cursos desde 1988 a 1993. Impartiendo el Diploma de Educador del Centro de Estudios del Menor con una duración de tres años.

Parte de estas escuelas obtuvieron su reconocimiento formal como formaciones precursoras, hasta el punto que fueron reconocidas posteriormente en el único proceso de homologación²⁶ que se ha llevado a cabo en la profesión. Regulado mediante el Real Decreto 168/2004, de 30 de enero, por el que se reglamentan las condiciones para la equivalencia entre determinados títulos de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social. Habilitación y homologación dos herramientas diferentes al servicio del proceso de profesionalización que trataremos posteriormente.

Otros de los numerosos hitos, que empujaron definitivamente la canalización de energías para cristalizar el proceso fueron:

- el primer encuentro estatal de profesionales denominado *I Congreso Estatal del Educador Especializado* realizado en Pamplona en diciembre de 1987 que bajo el título *La Educación como respuesta a problemáticas sociales* es donde se empieza a plantear la posibilidad de la denominación única educador social;

²⁶Escuelas de Educadores Sociales y títulos correspondientes referenciados en el BOE: Escuela de Educadores Especializados «Flor de Mayo» de Cerdanyola del Vallès (Barcelona): Técnico Especialista en Adaptación Social; Escuela de Educadores Especializados, de la Fundación Bartolomé de Carranza de Navarra, luego denominada Instituto de Formación Profesional Mixta/Instituto de Educación Secundaria, número 7: Técnico Especialista en Adaptación Social.; Escuela de Educadores Especializados No Docentes de Valencia: Técnico Especialista en Adaptación Social; Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social de Galicia, en Santiago de Compostela: Técnico Especialista en Adaptación Social; y, Escuela de Educadores Especializados en Girona: Educador Especializado. Las Escuelas de Pedagogía del Tiempo Libre y Animación Socio-Cultural, reconocidas por el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones (INCANOP) de la Generalidad de Cataluña: Pedagogía del Lleure i Animació Sociocultural.

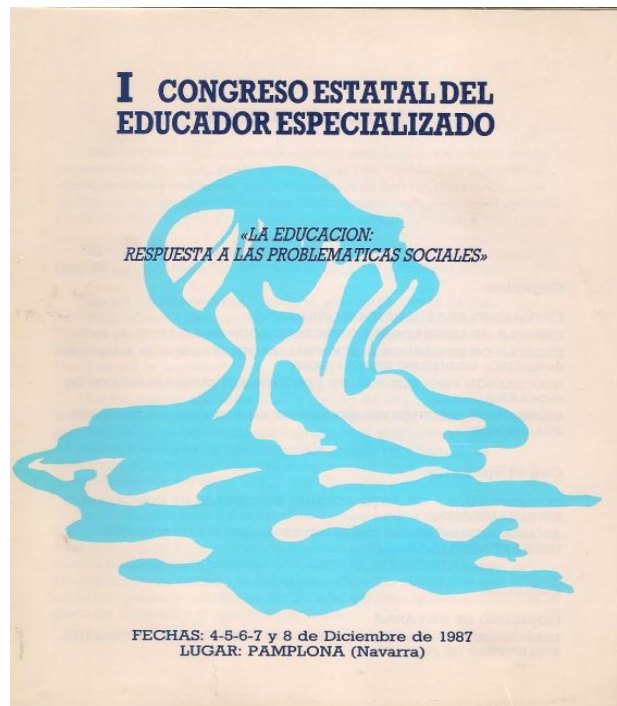
- ese mismo año se celebra el *Encuentro de Educadores Especializados Faustino Guerau de Arellano*²⁷ en Barcelona;
- en mayo del año siguiente en la misma ciudad se celebraron *Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales*, en las que se aprobó un extenso e interesante documento final que se remitiría al Consejo de Universidades, siendo íntegramente publicado en el texto que recogía las “propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al Informe Técnico durante el período de información y debate públicos” al Título de Diplomado en Educación Social;
- en septiembre de 1989 en Madrid se llevó a cabo el *Congreso sobre la Educación Social en España*²⁸ que trató de poner encima de la mesa las reflexiones y propuestas de los anteriores eventos, así como las promovidas por el Ministerio de Educación y Ciencia por medio del Grupo XV;
- que conjuntamente con el *IX Coloquio Internacional de la AIEJI*, celebrado en noviembre en Barcelona, constituyeron el germen para trazar la hoja de ruta definitiva hacia la diplomatura, conformada por las recién creadas en ese ejercicio: la Comisión Estatal de Escuelas de Formación de Educadores Especializados (1987) y, poco más tarde, la Coordinadora de Asociaciones Especializados (1989).

²⁷ Faustino nació en Valencia (1929-1986). Pedagogo y educador. Fue director técnico de la Ciudad de los Muchachos de Alicante, orientador de estudios del Instituto Ramón Albó de Protección de Menores, coordinador de estudios y coordinador general del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, Flor de Maig, profesor de Pedagogía y Análisis Institucional en diversas instituciones. Fue orientador pedagógico de centros de infancia y juventud de la Diputación de Barcelona y asesor pedagógico en diversas instituciones.

²⁸ Congreso fue organizado, conjuntamente, por la Universidad Pontificia de Comillas y la Fundación Santa María, y con la considerable participación de entidades públicas y no-gubernamentales, así como de diversas Universidades. Según las organizaciones convocantes, el Congreso fue concebido en torno a dos objetivos principales: el primero, trabajar una visión de conjunto de las profesiones en Educación Social; y el segundo, contribuir a clarificar el mapa real de la Educación Social en España. En este Congreso, el discurso de la ASC y la formación de animadores socioculturales quedan plenamente vinculados a la Educación Social. Actas en file:///C:/Users/Cesar/Downloads/01356_19.pdf

Figura 4

Cartel del I Congreso Estatal del educador especializado en Pamplona.



Nota. Cartel del I Congreso Estatal del educador especializado. Los años 1987-89 supusieron un ambiente de fervor en torno al proceso de profesionalización tanto en los profesionales, como en las instituciones de formación y mundo académico.

Brillantes tiempos para la profesión que culminaron con el borrador del Plan de Estudios del Educador Social por el Consejo de Universidades (1988). Fueron los pasos previos a la aprobación del Real Decreto de 1992, para dar lugar a la primera oferta universitaria de Diplomados en Educación Social en la Universidad de Barcelona y en la de Valladolid en su sede de Palencia.

Desde el ámbito académico, el interés por la nueva disciplina se evidenciaba con fuerza, destacando en 1987, en las *IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*²⁹ celebradas en Santiago de Compostela bajo el título *Diseño curricular (conceptual y profesional) en Pedagogía Social* y en 1988, en Salamanca, las *V Jornadas con título Educación social y desarrollo*. Igualmente, ese mismo año, en Madrid y organizadas por el Centro de Estudios del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales, se celebraban las *Jornadas sobre formación y titulación del educador social/especializado* en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia en el

²⁹A través de los Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social se han venido realizando en distintas universidades diversos eventos académicos relacionados con la Pedagogía Social y la Educación Social, desde 1985 hasta a la actualidad. Eventos organizados por las áreas de Teoría e Historia de la Educación. Posteriormente a partir del 2000 tomaría la iniciativa la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social y, finalmente, cabe destacar en 1986 la creación de la Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social vigente hasta nuestros días.

contexto de la Reforma de las Enseñanzas Universitarias: previamente a que el Consejo de Universidades cerrara la consulta pública del informe técnico realizado por el Grupo XV sobre las directrices generales del Título de Diplomado en Educación Social.

Los Informes Técnicos del Grupo XV (relativos a las directrices generales propias de los títulos de Diplomado en Educación Social y Licenciado en Educación Social) fueron elevados al Pleno del Consejo de Universidades a finales de los años ochenta, concretándose en el ya citado Real Decreto 1420/1991, de BOE 30 de octubre de 1991. Las enseñanzas de este primer ciclo universitario de Educación Social estaban orientadas a la formación de un profesional de la educación capaz de intervenir en diferentes campos relacionados con la inadaptación social, la animación sociocultural, el ocio y el tiempo libre, la educación de adultos, el desarrollo comunitario, etc.

3.2.1.- Antecedentes de la educación especializada en la Región de Murcia.

En cuanto a la Región de Murcia se evidencian hitos similares, situando la región en un papel protagonista tanto en los años previos como posteriores a la consecución de categoría de titulación académica. Un proceso “donde las relaciones sociales y los procesos de socialización irán cobrando cada vez mayor entidad, a la vez que aparecerá la necesidad de incorporar/utilizar la pedagogía” (Tonda, 1993, p. 93), autor que en su artículo *Antecedentes del Educador Social en la Región de Murcia* nos expone las siguientes etapas hasta la constitución del movimiento asociativo:

a.- Cultura asilar y beneficencia privada.

Etapas que se remonta al siglo XVIII donde la atención a la pobreza y desvalidos la asume la iglesia. En Murcia se visualiza en la figura del Cardenal Belluga (1662-1743), clérigo que creará instituciones como la Inclusa, Casa de Huérfanos y Expósitos, y la casa de Mujeres Recogidas dotándolos de los fondos necesarios³⁰. En la medida que el sustento de dichas entidades cobró mayor magnitud se fue solicitando el apoyo de la administración.

b.- Beneficencia estatal y extensión cultural.

A partir del siglo XIX el actor Estado adquiere mayor protagonismo, reflejo de ello es la Ley de Beneficencia de 1822 donde se asignan responsabilidades a los Ayuntamientos y Juntas Provinciales en esta materia. Unos tiempos donde empieza a preocupar la infancia debido a su alta mortalidad, apareciendo los primeros recursos en protección, creándose en Murcia entidades como el Consejo de Protección a la Infancia (Ley de Protección a la Infancia de 1904), Casa de Maternidad, Casa de Expósitos (se separa de la de maternidad en 1911) y Casa de Misericordia (1834) en Cartagena con una sección de Casa de Huérfanos, junto con entidades similares vinculadas a los tribunales tutelares.

³⁰Instituciones asistenciales en la ciudad de Murcia:
https://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=c,373,m,2354&r=ReP-17924-DETALLE_REPORTAJESPADRE

Un ejemplo ilustrativo es la nómina de 1892 de la Casa de Misericordia y Huérfanos de Murcia, “donde aparecen las siguientes figuras: médico, abogado, procurador, mayordomo, maestro de primera educación, maestro de niñas, maestro de tejidos, maestro de carpintería, maestro de alpargatería, maestro de zapatería, maestro de hilados y maestro de doctrina” (Tonda, 1993, p. 89).

c.- La beneficencia franquista.

Se caracteriza por ser un sistema encomendado a las Diputaciones donde en sus Estatutos Provinciales se les exigía al menos: “las diputaciones tienen, impuestas por este, las siguientes obligaciones mínimas en orden a la beneficencia: sostenimiento, por lo menos, una casa de maternidad y expósitos, una casa hospitalaria, una casa de caridad para indigentes, una casa de reclusión de dementes pobres” (Meseguer, 1942, p. 156 en Tonda, 1993). Son etapas en las que se tiende a grandes instituciones, teniendo su punto culminante en el complejo residencial de Espinardo para niños y ancianos, institución gestionada por la Diputación que acentúa el régimen cerrado y de aislamiento.

Periodo en el que se promueve en Murcia la Junta de Protección de Menores (1957), el Tribunal Tutelar de Menores y la Residencia de Santo Ángel, en la actualidad único centro de protección público en la región y, donde en el Hogar Provincial del Niño (anterior Casa de Misericordia) se empieza a reseñar la presencia de personal pedagógico, según las siguientes anotaciones de 1966 en la institución: “en la composición de la dirección aparece un educador-monitor; y hay constancia de otros profesionales de la educación como maestros, profesores de clases especiales y maestros de taller”.

d.- El proceso de desinstitucionalización.

Cronológicamente, la desinstitucionalización se iniciaría con la caída del franquismo y los primeros años de instauración de la democracia y Estado de Bienestar. El ciudadano susceptible de tales equipamientos, antes denominado con categorías de pobre, desvalido, etc., recupera un papel activo. Cobrando un protagonismo la inclusión comunitaria, eliminando progresivamente el carácter benéfico, se inicia el desmantelamiento de las grandes instituciones públicas y se habilita la entrada de las entidades privadas. Una desinstitucionalización que Enrique Tonda la divide en las siguientes etapas:

- La alternativa privada a la desinstitucionalización e inicio del trabajo comunitario.

Surgen las primeras iniciativas de carácter privado con la finalidad de trabajar por la prevención e integración social en barrios, creando los primeros recursos residenciales. Entrando en juego el actor mercado dando forma legal a los proyectos sociales que venían implementándose y abriendo un nuevo espacio laboral para entidades del tercer sector.

- Primera desinstitucionalización.

Se modifica la filosofía y metodología de trabajo en el Centro Espinardo, hasta el momento un complejo aislado para asistir a la infancia y los mayores marginados. El complejo trabajará por la inclusión en la vida cotidiana modificando su dimensión

institucional y de trabajo comunitario, cobrando un papel protagonista la figura del educador. Tonda destaca: educadores en hogares funcionales (1976), educadores familiares (1985) y educadores de reforma y acogimiento (1988).

- Transferencia de competencias a la región.

Bajo el amparo de la Constitución Española de 1978 fueron surgiendo los Estatutos de Autonomía conformando la normativa institucional básica en cada Comunidad Autónoma, en el caso de la Región de Murcia el estatuto fue regulado por la Ley Orgánica de 4/1982. Documento legal donde se recoge el marco para la transferencia de una serie de competencias vinculadas a políticas sociales recogidas en su artículo 10º siendo las más significativas para la Educación Social:

Promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio.

Asistencia y bienestar social. Desarrollo comunitario. Política infantil y de la tercera edad. Instituciones de protección y tutela de menores, respetando, en todo caso, la legislación civil, penal y penitenciaria. Promoción e integración de los discapacitados, emigrantes y demás grupos sociales necesitados de especial protección, incluida la creación de centros de protección, reinserción y rehabilitación.

Política juvenil conforme a lo establecido en el artículo 48 de la Constitución.

Promoción de la mujer.

Su entrada en vigor conllevó la creación del Consejo Municipal de Servicios Sociales en Murcia en 1982, de la Dirección Regional de Bienestar Social en 1983, la consecuente regulación de la Ley de Servicios Sociales de la Región en 1985 y un año después el Instituto de Servicios Sociales de la Región de Murcia (ISSORM).

En cuanto a la educación especializada destacamos que, por primera vez, se distingue en el trabajo con infancia y juventud. Y en los ámbitos de protección y reforma, en su artículo 3ª de la Ley se atisba una nueva filosofía en la atención social, afirmando:

Para facilitar el pleno desarrollo de los individuos y grupos sociales, promover la igualdad en el acceso, uso y disfrute de los recursos sociales, prevenir y eliminar las causas de la marginación social y lograr una eficaz asistencia a nivel individual y colectiva para aquellos ciudadanos que lo precisen, procurando la plena integración social de los mismos en la medida de las posibilidades de cada uno.

Notable declaración acorde con los fines de la Educación Social en la actualidad, donde tan sólo la última frase es susceptible de una reflexión teórica en cuanto a la asunción de responsabilidades por parte de la administración.

- Primeras Jornadas Regionales de Trabajo con Menores.

En 1986 se celebran las citadas jornadas organizadas por la Dirección Regional de Bienestar Social. Hito que dará protagonismo a las acciones del ámbito municipal y

regional fomentando su conocimiento, coordinación e intercambio, estableciéndose tres ejes de trabajo: desarrollo de programas y servicios de la comunidad y la familia, en el área educativa-escolar y preocupacional, y en el área de tiempo libre y animación sociocultural.

- Segunda desinstitucionalización y alternativas al internamiento.

Proceso que sitúa el autor en 1988 con la apertura a políticas de protección a la Residencia de Santo Ángel de la Guardia, tomando un mayor peso el rol del educador en la institución:

Su medio de trabajo es el seguimiento y la relación cotidiana; se trata de potenciar un proceso de socialización terciaria, cuyo fin es conseguir unos sujetos que no han llevado bien lo procesos de socialización se comuniquen con el resto de la sociedad. La función del educador será la de hacer de puente entre ellos y el resto de sociedad, ofreciendo unas pautas de comportamiento y comunicación (Tonda, 1993, p. 104).

Políticas de desinstitucionalización que darán lugar a nuevos recursos como los hogares funcionales, los programas de acogimientos familiares, apoyo familiar y seguimiento a menores. En primer lugar, serán impulsados por la administración y posteriormente promovidos por la iniciativa privada y del tercer sector que conocemos hoy en día³¹.

- e.- Prevención e intervención en la comunidad.

Las ciudades de Murcia y Cartagena liderarán estas iniciativas, surgiendo en ambas el Programa de Intervención del Menor basado en tres líneas de actuación: apoyo al menor, familia y comunidad.

Dando lugar a principios de la década de los 80 a las primeras contrataciones de educadores especializados, educadores de calle, animadores de barrio y monitores de taller en la administración local. *Ibidem* en el ámbito del tiempo libre y en las colonias de verano mediante la figura de educador-monitor.

Un ejemplo lo podemos encontrar en el artículo de 1986 denominado la *Experiencia de trabajo con jóvenes 14-18 años: coordinación programa del menor-educación compensatoria*,

³¹Como ejemplo, citar algunas de las entidades de la Región de Murcia que tienen sus orígenes en esta etapa, visitando sus páginas web encontramos la Asociación Columbares en 1977, la Cooperativa para el Desarrollo Solidario (COPEDECO) en 1989, la Fundación Diagrama en 1991, El Candil en 1994, etc. Incluso en el ámbito de la distinta capacidad son más tempranas, datando numerosas referencias desde 1966. En el Portal de la Transparencia de la Región de Murcia disponemos del buscador de asociaciones por temática, fines sociales y fecha de registro, forma jurídica con la que se iniciaron la mayoría de estos proyectos: <https://transparencia.carm.es/asociaciones-region-de-murcia>.

publicado en *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*³². Primeros textos firmados por educadoras y educadores sociales de referencia, como Francisco Méndez, Josefa Munera y Concha García (1986) con el propósito de:

Este proyecto queda en marcado dentro del proceso socio-educativo del trabajo con el menor, pretendiendo dar respuesta a las necesidades de un sector de población juvenil desescolarizada... El proyecto trata de abarcar cuatro grandes aspectos en la formación de los jóvenes, siendo básicos para abordar un proceso de formación integral, donde todos se complementen: refuerzo escolar, talleres profesionales, tiempo libre y comedor (p. 140).

Una década en la que el colectivo de los trabajadores de servicios sociales trató de conquistar posiciones, buscando confirmarse laboral y socialmente a la par que trataban de justificar su razón de ser. Una carrera hacia un reconocimiento de profesión académica en la que los Trabajadores Sociales arribaron años antes³³. Mientras que el colectivo de educadores comenzaba a constituir sus primeras formas de organización colectiva, fundándose en 1987 la primera agrupación, la Asociación de Educadores Especializados de Cartagena.

Una llegada a *meta* con una diferencia de 11 años sobre el Trabajo Social que marcará la construcción y evolución de los programas, proyectos y equipamientos de los servicios sociales en la región hasta día de hoy. Prueba de ello es la actual división del servicio en Unidades de Trabajo Social, según la Memoria Anual 2019 del área de Servicios Sociales en la ciudad de Murcia³⁴ en relación a su nivel organizativo:

³²Publicación de difusión nacional e internacional de conocimiento creada en 1986 por la Asociación Iberoamericana de Pedagogía Social, que dirigida por Sáez Carreras durante los 20 primeros años de existencia dio y sigue dando la oportunidad de generar saber y difundir buenas prácticas en torno a la Educación Social (<https://www.pedagogiasocialrevista.es/>).

³³La Escuela Universitaria de Trabajo Social fue creada por Real Decreto a propuesta de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1049/1990, de 27 de Julio, BOE, de 10 de agosto de 1990) y de sus órganos de gobierno, de conformidad con lo dispuesto en los Estatutos de la Universidad de Murcia. Más adelante mediante Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre (BOE, 20 de noviembre de 1990) se establece el Título oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.

Por acuerdo de 3 de abril 1991, de la Comisión Académica de Universidades se añadió el área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales que no se había incorporado al anexo del Decreto de creación de la titulación. En este mismo año de 1991 y por Resolución de la Universidad de Murcia se hizo pública la Homologación del Plan de estudios de Trabajo Social de esta Universidad (BOE, 24 de octubre de 1991).

³⁴Documento de Memoria 2019 del área de Servicios Sociales en la Ciudad de Murcia: <https://serviciosociales.murcia.es/Documentacion-Publicaciones-y-Documentos-Visor/Memoria-del-Area-de-Servicios-Sociales--ano-2019-2059>

Otro ejemplo son las estrategias destinadas a la futura revisión de las leyes de Servicios Sociales de tercera generación, como la mesa-coloquio organizada por el Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia en enero de 2021 sobre “Los Servicios Sociales: Innovación y Calidad”. Con el objetivo de facilitar la reflexión y el análisis sobre los Servicios Sociales actuales y promover estrategias y metodologías de trabajo innovadoras y de calidad. <https://www.facebook.com/cpesrm/videos/209435040611773>

Una organización territorial a través de los Centros Municipales de Servicios Sociales (CMSS) que constituyen el primer punto de referencia del Sistema Público de Servicios Sociales. Murcia tiene tres CMSS que prestan atención primaria en una zona del municipio, facilitan a las ciudadanas y ciudadanos el acceso a los recursos y prestaciones sociales, a través de las Unidades de Trabajo Social (UTS), desarrollan servicios, programas y proyectos preventivos, de intervención y de promoción social a nivel individual, familiar o comunitario (p. 16). Laborando en la ciudad de Murcia en la actualidad 90 trabajadores sociales por 47 educadores sociales, dándose una mayor diferencia en las zonas rurales y poblaciones de la región (p. 17).

f.- El movimiento asociativo.

Fueron años de entusiasmo profesional que demandaban nuevas formas de organización, intercambio de trabajo y experiencias, eclosionando en el escenario laboral con mayor representación y visualización social. Siendo en la ciudad de Cartagena, por medio de los educadores pertenecientes a los Servicios Sociales municipales, donde se fundó en 1987 la primera Asociación de Educadores de Cartagena, año en que los Servicios Sociales de dicha ciudad reconocerá la figura del educador social. Señalando, un año después, la primera convocatoria laboral con nuestra actual denominación, donde se demandaban las siguientes funciones (Comisión de Información del Colectivo de trabajadores de centros sociales, 1987):

- Realización de actividades que ayuden a los individuos y grupos a superar sus dificultades.
- Conocer la situación del barrio.
- Contactar con asociaciones y grupos de barrio.
- Potenciar la creación de nuevos grupos.
- Detección de los factores de riesgo que ponen en peligro el bienestar social y prevención de los mismos.
- Seguimiento de casos y hacer posible la animación comunitaria.
- Realización de encuestas y cuestionarios que corresponden para la aplicación de diversos programas.

Figura 5

Logo APESRM.



Nota. Primer logo de la asociación tras su tercera denominación, que dará paso a la de carácter regional en el año 1992.

El carácter local inicial, al poco tiempo, pasó a ser autonómico, así como de la nomenclatura “especializada” a “social” acorde con el resto de Comunidades Autónomas y con la nueva denominación alcanzada en el Real Decreto 1420/90. En la revista eduso.net, a la postre una de las grandes aportaciones murcianas al colectivo estatal³⁵, en sus primeras ediciones podemos encontrar la referencia de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (APESRM) donde describe sus objetivos, servicios, organización y origen³⁶:

La Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia surge como organización para el intercambio de experiencias y prácticas de sus miembros, para favorecer el reconocimiento de nuestra actividad profesional y para trabajar por la difusión y consolidación, en nuestra Región, de la Educación Social.

La Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia tiene su origen en la creación de la Asociación de Educadores de Cartagena, fundada en 1987. En 1989 se convierte en Asociación Profesional de Educadores Especializados y en 1992 cambia a Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (APESRM).

Desde sus inicios, la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia ha ido desarrollando espacios y encuentros de debate y formación en torno a la profesión de educador y a la Educación Social, como Jornadas Regionales, Seminarios..., constituyendo la organización del Primer I Congreso Estatal del Educador Social, realizado en Murcia en abril de 1995, la actividad más importante.

APESRM, como todas las asociaciones surgidas en aquella época, fijó su hoja de ruta en el reconocimiento académico de la profesión, para poner inmediatamente la mirada en la futura

³⁵ Destacar que la creación y liderazgo del portal Eduso nace en APESRM, bajo la dirección de su fundador Roberto Bañón: <https://eduso.net/res/revista/17/el-tema-revisiones/el-nacimiento-de-eduso-net-el-portal-de-la-educacion-social/>

³⁶ APESRM en <https://www.eduso.net/red/apesrm.htm>

creación del colegio profesional, iniciándose los trámites en 1999. En una entrevista a Enrique Tonda como miembro de la Comisión de Colegios de APESRM³⁷, encontramos:

Contar con un Colegio Profesional supondría a nuestra profesión disponer de un espacio desde el que se desarrollase nuestra profesión. Un espacio que en parte se desarrollaba desde las asociaciones profesionales, pero que requiere de unas características institucionales y jurídicas para abarcar a toda la profesión.

En definitiva, el colegio lo entendemos como el lugar de referencia de nuestra profesión, como el ámbito de impulso y adaptación a los nuevos retos sociales de nuestra profesión. Como el espacio, donde, junto con otras instituciones formativas y sociales, se impulsa la formación y desarrollo permanente de nuestra profesión.

Resultado que se alcanzaría en el 2003, pero hasta entonces no podemos pasar por alto otro hito significativo, abril de 1995. Donde prueba del fervor asociativo en la Región de Murcia, el resto de entidades estatales representativas de la Educación Social nos confían la organización del I Congreso Estatal de Educación Social denominado *Presente y Futuro de la Educación Social*. Un evento organizado conjuntamente con la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educación Social (FEAPES)³⁸, entidad en la que APESRM ostentaba el cargo de la secretaria estatal. Un primer congreso donde se hizo evidente la existencia de la profesión antes de la aparición de la diplomatura universitaria, con la participación de unas 800 personas.

³⁷Artículo *Murcia. Nuestra aspiración a un Colegio Profesional* en eduso.net/res/revista/1/territorios/murcia-nuestra-aspiracion-a-un-colegio-profesional

³⁸Origen e historia de FEAPES: www.eduso.net/red/feapes.htm

Figura 6

Cartel del I Congreso Estatal del educador social en Murcia.



Nota. Cartel del I Congreso Estatal de Educación Social celebrado en 1995 en Murcia.

La Región de Murcia, tras la celebración del mismo, experimentó un importante aumento de asociados, reafirmando en los años posteriores sus dos grandes objetivos: la consecución de la Diplomatura de Educación Social en la Universidad de Murcia y la creación del Colegio Profesional de la Región de Murcia, logros que vieron la luz en 2002 y 2003 respectivamente.

A tal efecto, la difusión y socialización de la profesión entre los mismos profesionales, administración y ciudadanía fue clave como se evidencia en estas tres estrategias hacia la profesión: la proliferación de boletines denominados *APES*, “los boletines siguieron saliendo, pero lo más importante es que intentaban transmitir el esfuerzo colectivo, y supusieron un lazo de unión importante en el crisol que debe ser toda agrupación que intenta consolidarse, reforzarse y proyectarse”³⁹; por medio de un Punto de Información como acción previa para la consecución de un local; y, siendo pioneros en el posicionamiento en internet creando el portal *eduso.net*. de la mano de Roberto Bañón, en junio del 2000. Portal que nace por encargo de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)⁴⁰ sucesora de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES)⁴¹, nuevamente al colectivo se le confiaba a nivel estatal la vocalía de comunicación.

³⁹Referencias a las tres estrategias hacia la profesión: etapa de los boletines, punto de información y *eduso.net* en <https://eduso.net/res/revista/17/el-tema-revisiones/el-nacimiento-de-eduso-net-el-portal-de-la-educacion-social/>

⁴⁰En relación a ASEDES en <https://www.eduso.net/red/asedes.htm>

⁴¹Información FEAPES en <https://www.consejoeducacionsocial.net/quienes-somos/historia/>

Figura 7

Boletín APES de la Asociación profesional de educadores sociales de la Región de Murcia.



Nota. Ejemplar nº 12 de 1997 del Boletín APES.

Posteriormente, profundizaremos en el actor profesionales y sus organizaciones, prestando especial atención al Colegio Profesional. Para finalizar, el presente apartado nos gustaría destacar parte de las conclusiones de Enrique Tonda en su artículo ya citado, texto muy pertinente por incidir en una mirada educativa, así como el saber que debe sustentar la práctica del educador y la educadora social:

En referencia a la definición del equipo de educadores de Murcia en 1985, se explicita a la Pedagogía Social, como base teórica de la praxis educativa, y a mi entender se recupera la dimensión educativa de la intervención social (p. 107).

A excepción de algunas fases, la práctica educativa ha ido acompañada de una inquietud por definir y conceptualizar el marco socioeducativo del profesional.

... destacar la gran riqueza de experiencias que en el ámbito de la Pedagogía Social ha tenido y tiene nuestra Región; experiencias no todas conocidas – tal vez porque los profesionales no se han dedicado a difundirlas -, y muchas veces interrumpidas o abandonadas por falta de apoyo público.

Destacar la proyección nacional e internacional de iniciativas en nuestra región, que en algún momento constituyeron modelos a imitar por otras comunidades (p. 117).

3.3.- La animación sociocultural.

El presente apartado aborda los orígenes, desarrollo y definición de la animación sociocultural en España como vía preprofesionalizadora de la Educación Social. El objetivo es conocer las diferentes fases y corrientes predominantes en el territorio español y, especialmente, en la Región de Murcia.

Al igual que en la educación especializada, y tal como sucederá en la educación de adultos, determinar el momento en el que se fundan es complicado. Como observaremos vendrá determinado por un entramado de contextos, culturas, corrientes, épocas, etc., que dificultan su concreción en cada territorio. Si bien, existe un cierto consenso en ubicar su origen tras la Segunda Guerra Mundial, situación en la que emerge un individuo urbano al que hay que atender su esfera cultural, participación ciudadana y comunitaria en unas ciudades que empiezan a estar sobrepobladas.

Podemos tomar algunas referencias de partida, según Xavier Úcar en su artículo *Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas* (2002), el concepto aparecerá por primera vez en 1945 como heredero del movimiento de educación popular en un documento del Ministerio de Educación francés. Por otro lado, Pere Soler en su libro *La animación sociocultural. Concepto y sentido de la animación sociocultural* (2010) lo referencia en al año 1950, en la reunión organizada por la UNESCO en Modesse (Austria), teniendo posteriormente un amplio desarrollo en Francia en torno al impulso de la figura del *animateur*.

Periodos en los que surge el ocio en oposición al *negocio*, un tiempo libre que hay que regular. Constituyéndose las formas de participación en una de las condiciones fundamentales para fundar la democracia y desarrollar las políticas sociales. Un marco institucional de partida, promovido por los propios Estados en pro de favorecer una cohesión social para dar respuesta a la vertebración social y cultural tras la calamidad que supusieron las grandes guerras. La regulación de un tiempo libre y ocio urbano pasó a conformar el ideario de las políticas socioculturales de cada administración. En este aspecto, hay que diferenciar el momento y contexto que se dio en América Latina, donde las corrientes en ASC y Educación Popular tenían otros matices, predominando el reconocimiento de libertades y la emancipación del pueblo. Unas tradiciones, europea y latinoamericana, donde se puede afirmar que no existirán unos modelos puros.

Referente a la europea, incluso podemos abordarla en dos tendencias: una primera línea, tendente a una corriente francesa más culturalista basada en el desarrollo del progreso social y contribuyendo a una autoorganización y dinamización de las comunidades y, una segunda, de corte anglosajón, vinculada al concepto desarrollo comunitario ligada inicialmente a la alfabetización y capacitación laboral. Progresivamente el concepto cultural irá tomando un mayor peso y sentido, poniendo el acento en la democracia cultural a través de la animación sociocultural; un concepto amplio y controvertido que requerirá de previa definición en todo marco y proyecto para evitar complicidades y manipulaciones distantes de un enfoque o posición pedagógica.

Identidad cultural, democracia cultural o democratización cultural son parte de los numerosos términos a recorrer para armar el concepto; escenarios que siguen vigentes en el marco teórico del educador y la educadora social. Tan solo referenciando la definición profesional y uno de sus fines, “la adquisición de bienes culturales”, observamos el gran peso y componente ético que tiene definir y dotar de los mismos a cada contexto. Cabría reflexionar como se materializan en cada programa y proyecto términos como autogestión cultural, soberanía cultural, salario o renta cultural mínima y cómo influyen en las posibilidades de desarrollo vital de la ciudadanía.

Proceso que, con la llegada de la democracia, sociedad del bienestar y la proliferación de servicios socioculturales fue tomando forma respecto a los oficios que significaron el campo: animador sociocultural, monitor de actividades de ocio y tiempo libre, monitores de juventud, etc., hasta arribar en el caso de España a las formaciones de ciclos de grado medio y superior en Animación Sociocultural, previos a la constitución de la Diplomatura y Grado en Educación Social.

En España, hasta 1959, no hay evidencias documentales de la utilización del término animación sociocultural (Úcar, 2002). No significa que no se viniesen realizando prácticas similares bajo una suerte de trabajo comunitario y práctica educativa, todo lo contrario, los años 60-80 constituyeron una época marcada por la militancia, compromiso y vocación. Primero desde una lucha hacia la falta de libertades y posteriormente como una herramienta de intervención socioeducativa impulsada por el tejido social de barrios y por la administración una vez alcanzada la democracia.

Todo un crisol de denominaciones relacionadas con las escuelas de aire libre, dinamización sociocultural, educación en el tiempo libre, pedagogía del ocio, participación ciudadana o desarrollo comunitario entre otras. Propuestas que giran en torno a un modelo de pedagogía participativa con una finalidad compartida:

Favorecer el acceso a una vida más creadora y más activa, mejorar la autonomía personal y grupal, aumentar la relación interactiva con la comunidad o grupo, favorecer la integración en un entorno sociocultural y potenciar la capacidad para transformar el entorno. La animación sociocultural se identifica con todo eso. Es la relación, el trabajo estructurado que se lleva a cabo en este sentido, lo que permite que sea posible hablar de una metodología de intervención y una práctica social integrada y utilizada por muchos servicios, programas y profesionales diferentes (Soler, 2010, p. 20).

En el caso de los precursores y precursoras de la Educación Social, bajo el epígrafe animador sociocultural, cabe destacar la creación de un saber hacer en torno a prácticas sociales, culturales y educativas que han permitido constituir lo que hoy denominamos como la acción socioeducativa. Disposiciones creativas para enseñar, generar contextos, proyectos y programas que van más allá de la visión estereotipada vinculada al ocio y tiempo libre o la recurrente imagen de la *nariz roja de payaso*.

Evolución que Ricard Catalá en *La animación sociocultural como proceso de formación, una perspectiva histórica: 1976-2000* (2011) y Pere Soler Masó en su libro *La animación sociocultural, una estrategia para el desarrollo y empoderamiento de las comunidades* (2012) nos ilustran. El primer autor, desde la influencia de la formación, mediante cuatro periodos que evidencian la vitalidad y dinamismo en la constitución, desarrollo y consolidación de la ASC, como son los siguientes:

- Primer periodo 1976-1981: Aire libre.

Se desarrolla en un contexto de transición política de la dictadura a la democracia, en un marco centralizado, dependiente del Ministerio de Cultura al que se adscribirá en 1978 el Instituto de la Juventud.

La referencia normativa es el Decreto 2253/1974 y la Orden de 25 de noviembre de 1976 en las que se reglamentan los equipamientos y actividades al aire libre, regulando las primeras escuelas de formación. Periodo en el que emergen las actividades centradas en una pedagogía del aire libre como campamentos, colonias, albergues y acampadas donde las figuras del monitor, jefe de acampada, directores de campamentos y colonias sobresalen. Al mismo tiempo que, las actividades para infancia y juventud se irán incorporando en los equipamientos de barrios bajo un modelo en Educación en el tiempo libre.

Se dan las primeras reseñas de asociaciones juveniles y culturales, así como de encuentros entre profesionales.

- Segundo periodo 1981-1985: Tiempo libre.

Surgen los Estatutos de Autonomía en las Comunidades Autónomas, con ellos, el desarrollo de los ayuntamientos democráticos, suponiendo un gran impulso a las políticas culturales, sociales y educativas.

Se crean las casas de la juventud, puntos de información juvenil y surgen las entidades prestadoras de servicios juveniles y socioculturales. Una etapa donde el tejido asociativo existente nutriría los primeros equipamientos, recursos y personal técnico.

Se institucionaliza la formación de animadores socioculturales a través de las Comunidades Autónomas y municipios, imperando una Pedagogía del tiempo libre formalizada en las Escuelas de Animación.

Proliferan las jornadas y eventos profesionales, así como las publicaciones especializadas.

- Tercer periodo 1985-1992: Animación sociocultural.

Las reformas del sistema educativo por parte del Ministerio de Educación y Ciencia darán lugar a las titulaciones establecidas por la Formación Profesional y la Universidad⁴²: el módulo de Técnico de Actividades Socioculturales (TASOC) y la

⁴²Nuevos planes de estudios de las Universidades de 1988 y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Diplomatura en Educación Social, una configuración que se mantendrá hasta la actualidad. Y, por otro lado, el Ministerio de Trabajo incorporará las figuras de director y monitor de tiempo libre y la de animador sociocultural.

En esta fase, España se incorpora a la Unión Europea en 1986, con la consiguientemente adhesión a los Programas Europeos, acción que supone toda una apertura en las políticas juveniles.

Los foros de encuentro, congresos y jornadas entre profesionales adquieren un carácter multidisciplinar. Surgen las primeras revistas y publicaciones especializadas en el campo de la Animación Sociocultural.

- Cuarto periodo 1992-2000: Animación social y/o cultural.

Se consolida el sistema formal de formación de animadores socioculturales, estando polarizado por los Grados de Formación Profesional y la Diplomatura en Educación Social en detrimento de las Escuelas de Animación.

Los foros y eventos formativos toman un carácter más sectorial y corporativo, imponiéndose el peso de la Educación Social. La producción teórica se canaliza en gran parte la investigación sobre perfiles y figuras profesionales.

Y finalmente, como se afirmó anteriormente, Pere Soler Masó (2012) nos remite a tres periodos:

- Periodo 1961-1976: la Animación en el tiempo libre.

Años en los que la animación en España permanece ajena a las directrices europeas orientadas desde el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Entidad creada en 1962, con la finalidad de orientar políticas culturales hacia la idea de democracia cultural mediante programas de animación, dando lugar a sucesivos simposios europeos (Rotterdam 1970, San Remo 1972, Bruselas 1974 y Reading 1976) donde se han ido perfilando el concepto de Animación Sociocultural.

En nuestro país durante esos años permanecemos al margen de toda iniciativa europea, la restricción de libertades y control ideológico mermaron su desarrollo. Tan sólo pudiendo identificar la práctica en el tiempo libre vinculadas a la Extensión Universitaria, Sección Femenina, Acción Católica, vinculadas al folklore, teleclubes o al ámbito rural. Así como a movimientos como el junior, escultismo, etc.; nacidos bajo el amparo de la iglesia o el régimen, constituyendo las experiencias más identificables.

El inicio de la década de los setenta da lugar a la Ley General de Educación (1970), es por primera vez donde un marco da continuidad a una perspectiva de educación permanente, no limitando la educación a infancia y juventud. Estos mismos años empieza a surgir el movimiento vecinal, germen de futuros movimientos de participación social y ciudadana. Siendo a partir de 1976 cuando se empieza a reconocer las demandas de los movimientos de participación generándose un contexto apropiado para implementar actividades de ocio creando las primeras

escuelas de aire libre, reconociéndose en ese año hasta 14 escuelas en España de animación en el tiempo libre.

- Periodo 1977-1985: Educación en el tiempo libre.

La Constitución de 1978 significa la recuperación de derechos y libertades, que conjuntamente con la entrada de España en la Unión Europea (1985) y la creación de la Dirección General de Difusión Cultural y de Desarrollo comunitario generan un terreno de juego idóneo para el desarrollo de la animación sociocultural.

La constitución de ayuntamientos democráticos en una acción decidida a través de sus políticas sociales y culturales, como es el caso de las concejalías de cultura y juventud constatan el cambio y posibilidades de la vía preprofesionalizadora de la Educación Social. Se contratan los primeros animadores socioculturales teniendo una clara incidencia sobre los barrios.

En cuanto a modelos en animación sociocultural supone la difusión de tradiciones, experiencias e influencias tanto europeas como latinoamericanas, así como la incorporación del discurso de la Escuela Nueva, la dinámica de grupos procedente de la pedagogía francesa, la educación popular y la sociología del ocio. Es un periodo de euforia e intervencionismo público en el ámbito sociocultural floreciendo las primeras escuelas de animación, siendo las más significativas: Centro de Cultura Popular y Centro de Investigación y Acción en Madrid; el EDEX en Bilbao; la Federación Española de Universidades Populares; el Centro de Estudios y Recursos Culturales de Barcelona, etc.

Toda una pedagogía del tiempo libre y pedagogía del ocio que configura un discurso en torno a las prácticas educativas y de animación.

- Periodo 1986-1995: Animación sociocultural.

En noviembre de 1987 se celebran en Madrid las Jornadas de Formación de Animadores Socioculturales. Estas Jornadas profundizan en el discurso de la ASC y perfilan la figura del animador sociocultural. Un encuentro de representantes de diversas instancias formativas del estado español (centros de formación de animadores, universidades, ministerios implicados, etc.), coordinado por la entidad Consultores Desarrollo Institucional. También supuso la primicia de las nuevas formulaciones aportadas desde el Sistema Educativo, dentro del marco de la Reforma educativa, con relación a la formación y profesionalización del animador sociocultural, tanto en el nivel universitario, como en el de la enseñanza secundaria y formación profesional, adaptada, y a su vez, a los niveles de formación establecidos por la Comunidad Económica Europea (CEE) de cara al reconocimiento y a la homologación de titulaciones.

En estos años, la ASC está presente en las políticas municipales a través de los técnicos de juventud, dinamizadores culturales, centros cívicos, proyectos comunitarios y a

través del Técnico en Actividades Socioculturales. Un título que fue impulsado de forma experimental en la Formación Profesional en los años 1988 hasta 1995 estableciéndose definitivamente la titulación de Técnico Superior en Animación Sociocultural (TASOC). Titulación que en opinión de Escarbajal (1992) supondrá un instrumento para el desarrollo de las comunidades, una oportunidad para la recuperación de identidades culturales, ayudar a la gestión política, despertar conciencia crítica, tratar de aportar alternativas, emancipar colectivos, reivindicando prácticas culturales en relación a los derechos cívicos y formación integral de personas y comunidades; es decir, presenta una clara tendencia al desarrollo comunitario.

La ASC hoy en día puede ser entendida desde el prisma de la Educación Social como el conjunto de prácticas sociales o metodologías dirigidas a la transformación y el desarrollo sociocultural de aquellas personas, grupos y/o comunidades en vulnerabilidad, riesgo y/o exclusión social, cultural y educativa. Pere Soler (2013), incide en que “entendemos, pues, la ASC como una metodología de acción e intervención socioeducativa que a partir del protagonismo y la participación de la comunidad busca su desarrollo comunitario y cultural” (p. 23) e Itahisa Pérez (2014) la interpreta como “metodología participativa, basada en la pedagogía no directiva, que implica dinamismo y desarrollo social” (p. 160), o nuestro compañero murciano Juan F. Berenguer (2013) afirmando que la ASC es intencional y persigue unos objetivos compartidos con la Educación Social.

En consecuencia, nos referimos a una técnica pedagógica que requiere iniciativa, organización, compromiso y participación para dar protagonismo activo al sujeto. La ASC busca la socialización y la identificación personal respecto al grupo, surge como una herramienta para concienciar y capacitar a las comunidades en cuanto al desarrollo de su identidad cultural y social. Su finalidad transformadora pide dinamismo, por este motivo, la participación comunitaria es un requisito clave dentro del proceso de desarrollo individual y colectivo.

Lo dicho hasta aquí, supone que la ASC además de definirse como una de las tres vías preprofesionalizadoras, configurando una metodología de la que emerge el trabajo más creativo en relación a la recreación de la cultura como contenido de la acción socioeducativa, siendo éste un concepto central en que debemos detenernos.

Definir el concepto de cultura supone un ejercicio de notable profundidad. La presente investigación tiene la modesta aspiración de aproximarse en el sentido de “bienes culturales” (CGCEES, 2007, p. 12), términos utilizados por el colectivo en la Definición Profesional de Educación Social.

Para tal ejercicio, proponemos partir de una de las definiciones clásicas de cultura, la realizada en 1871 por Tylor en *Cultura Primitiva*:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad (p. 19).

Un *todo complejo* que se incluye en una sociedad que, según el pensador Jorge de los Santos, es aquello que permite gestionar y comprender lo humano⁴³, mejorando nuestra capacidad para construirnos. La cultura abarca todos los valores con los que convive un grupo social, configurando los hechos y expresiones que se utilizan como símbolo de identidad (Soler, 2012). La cultura nos inscribe en una subjetividad particular. Nos posibilita una mirada abierta que va más allá de las ideas propias, aceptando y respetando que existen otros puntos de vista. En síntesis, cuando en los Documentos Profesionalizadores se define a la Educación Social como la competencia que posibilita “la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (CGCEES, 2007), está haciendo efectiva los hábitos y competencias de Tylor necesarios para ser parte de una sociedad.

Se debe matizar que en ASC se utiliza el concepto de democracia cultural a diferencia de democratización cultural, como un proceso de progreso y transformación de la comunidad, donde cada ciudadano desarrolla *su vida cultural*, fomentando la participación y recreación cultural. Este concepto de cultura se opone a la democratización cultural definida como cultura dominante, entendida como una cultura de masas, consumo y entretenimiento. Citando a Miguel de Unamuno (1910) cobraría sentido su célebre cita “mi empeño es, ha sido y será, que los que me lean, piensen y mediten en las cosas fundamentales, y no ha sido nunca el de darles pensamientos hechos. Yo he buscado siempre agitar, y a lo sumo, sugerir más que instruir. No vendo pan, sino levadura”.

Una aproximación al término cultura entendida como continua transformación, como aquello que articula el *desencaje* entre un sujeto y el mundo, que regula la inadecuada distancia entre el hombre y la sociedad o como un bien de primera necesidad. Incluso como algo *inútil*, Nuccio Ordine (2013) nos provoca intelectualmente titulado su obra referida a la cultura como *La utilidad de lo inútil*, para distanciarse del tipo de resultados cuantificables y medibles en boga, que conlleva el hecho de que el capitalismo interfiera en lo educativo y cultural. Una exigencia que al recrearla por parte del social conlleva una continua reinterpretación en sus proyectos con la intención de establecer qué bienes culturales a transmitir, para qué tipo de socializaciones, en qué contexto y momento determinado.

La cultura nos compromete desde la Educación Social a un importante reto, en palabras de la profesora Violeta Núñez (2002), y es que debe permitir que la persona pueda revelarse contra la asignación social de los destinos, muchas veces preasignados simplemente por tener la fortuna de haber nacido en un determinado lugar. Somos seres inacabados por definición necesitamos de la cultura, por lo tanto, somos seres culturales, hay algo de una renta o salario cultural básico indispensable que debemos reponer y disponer a lo largo de la vida. El comisario europeo Jacques Delors en *La Educación encierra un tesoro* (1996) incorporó certeramente este concepto:

Nos parece que debe imponerse el concepto de educación a lo largo de toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es

⁴³El concepto de cultura abordado en el programa "Para todos la 2" de TVE 2 en 2014 entre Joan Carles Mèlich y Jorge de los Santos.

la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción (p. 15).

En conclusión, Ezequiel Ander-Egg⁴⁴ (citado en Soler 2013, p. 47) nos expone las distintas orientaciones que adquiere la cultura en el ámbito educativo y social, ofreciendo tres categorías:

La cultura como adquisición de un conjunto de saberes y como resultado de esta adquisición, se trata de un concepto de cultura selectivo y restringido, y que se reduce a la acumulación de datos, conocimientos e instrucción.

La cultura como estilo de ser, de hacer, y de pensar y como conjunto de obras e instituciones. En este caso se trata de la noción de cultura que surge de la concepción antropológica inglesa y que engloba la totalidad del mundo artificial que el hombre ha construido sobre el mundo de la naturaleza. Cultura es lo que el pueblo cultiva (objetos, ideas, manifestaciones).

La cultura como creación de un destino personal y colectivo. La cultura se encuentra en la forma de utilizar y proyectar los saberes y maneras de vivir en la construcción de futuro.

Después de recorrer los períodos de la ASC y detenernos en el concepto cultura, procede retornar al origen de la ASC en España. Para descubrir las principales corrientes teóricas en las décadas de los años 60 y 70.

Xavier Úcar en su artículo *Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas* (2002), destaca el entusiasmo de los primeros agentes socioeducativos en dos procesos: uno de reconstrucción comunitaria y otro de reivindicación frente a la dictadura. Diferentes corrientes que como denominador común carecían, y a su vez ambicionaban, de una formación teórica, algo que motivó que el colectivo fuese receptivo a las teorías y experiencias que se desarrollaban en otros países. Referenciando Úcar las siguientes:

1. La corriente culturalista proveniente de los países francófonos.
Fundamenta que la cultura podía ser un motor de desarrollo y de que la ASC era un instrumento apropiado para posibilitar y generar procesos de autoorganización y dinamización del territorio.
2. La corriente del Trabajo Social.
De origen latinoamericano, apostaba por la ASC como una metodología de trabajo comunitario, disponiendo el profesional de numerosas técnicas para acometer las diferentes necesidades. Su principal referente en España era Ezequiel Ander-Egg.

⁴⁴ Autor de numerosos trabajos en relación a la ASC como: Metodología y práctica para el desarrollo de la comunidad (1980), Metodología y práctica de la ASC (1981), Léxico del animador (1987), Política cultural a nivel municipal (1987), Animación y los animadores (1987), etc.

3. La corriente de la educación popular y de adultos.
De procedencia latinoamericana, tiene su origen en las ideas de Paulo Freire. Toman forma de prácticas pedagógico-políticas que se desarrollan en contextos de falta de libertades, buscando procesos de emancipación y autodeterminación en los grupos, comunidades y territorios.
4. La corriente de educación popular en España.
Fija sus antecedentes desde finales del siglo XIX en los ateneos obreros, casas del pueblo y universidades populares. Corriente que pretende la democratización de la cultura y la participación de jóvenes y adultos en la vida social a partir de la comprensión de los fenómenos sociales y culturales de su entorno.
5. La corriente del desarrollo comunitario.
De origen anglosajón, esta se vincula al trabajo social y sociológico siendo su autor más representativo Marco Marchioni⁴⁵.
6. La corriente de la educación en el tiempo libre bajo el espíritu de la pedagogía del ocio.
Es la forma más representativa de la ASC en el estado español, si bien no puede hablarse de un desarrollo homogéneo en todo el territorio, tomarán la iniciativa colectivos donde se iniciaron las primeras experiencias en el aire libre.

Corrientes ideológicas que, tanto en España como en Europa, fueron perdiendo paulatinamente su originaria intencionalidad política y transformadora, tendiendo a un desarrollo del asociacionismo, pedagogía o educación en el ocio, tiempo libre y cultura. En España, supone un abanico de corrientes que tratan de atender a los planteamientos de la Escuela Nueva, escuelas de aire libre, inicio escultismo, colonias de verano, telecentros, casales jóvenes, patronatos de la iglesia, centros católicos, actividades extraescolares, etc. Donde partiendo de necesidades preventivas y adoctrinadoras posteriormente irán tendiendo enfoques más socioeducativos. Una pluralidad de influencias y ausencia de discurso propio que podría justificar que la ASC haya tenido “un bajo perfil en nuestro país” (Úcar, 2002, p. 4), y añadimos, tampoco exista una plena identificación con la figura del educador social.

3.3.1.- La animación sociocultural en la Región de Murcia.

Para situar los antecedentes proponemos retomar las aportaciones de Enrique Tonda, ubicando su origen en el nacimiento del asociacionismo, la Organización Juvenil Española (OJE)⁴⁶, en grupos nacidos bajo el paraguas de la iglesia como los scouts⁴⁷, las casas de

⁴⁵ Marco Marchioni (1937, Bolonia – 2020, Las Palmas de Gran Canaria), trabajador social e investigador italiano que desarrollo gran parte de su carrera en España, reconocido por sus aportaciones en el campo de la intervención comunitaria y la participación.

⁴⁶ Entidad fundada en 1960, dependiente de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes franquista, frente que tiene sus antecedentes en el Servicio Nacional de Educación Física, Ciudadanía y Premilitar creada en 1929 por la dictadura de Primo de Rivera. Con la disolución del gobierno en 1977 se inscribe en 1979 como asociación independiente, ver: <https://oje.es/>

⁴⁷ El escultismo en la Región de Murcia ha tenido una gran tradición y trayectoria, prueba de ello se encuentra en <http://amigosscoutsregionmurcia.blogspot.com/2017/>, blog que incluye numerosos artículos de prensa dando cuenta de su recorrido y actividades en la región.

juventud y la iniciativa asociativa juvenil en barrios, que darán lugar posteriormente a los centros culturales:

Las Casas de Juventud⁴⁸ en Murcia surgirán cuando en 1970 aparecen los grupos juveniles de barrios con contenidos reivindicativos de los derechos básicos, formando una Coordinadora Juvenil. Sobre 1979-80 se abren diversos locales de juventud y en 1982 se realiza el I Encuentro de Casas de Juventud (p. 110).

El año de 1982 es clave, ejercicio en el que es aprobado el Estatuto de Autonomía y la Ley Orgánica de 4/1982, dando un orden y sentido al intenso desarrollo vivido en los años 80 mediante la transferencia de competencias en la Región de Murcia. En 1981 se creará la Dirección Regional de Juventud donde se formaliza, coordina y se materializan las transferencia en políticas juveniles generando el Centro de Información, Asesoramiento y Documentación Juvenil (1982), realizándose las I Jornadas Internacionales sobre información y asesoramiento juvenil (1983), creando el Consejo de la Juventud y su Ley (1985), la Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre (1985), el II Encuentro Iberoamericano de Animación Sociocultural (1985), los Puntos de Información Juvenil, etc., hasta llegar a la Ley 8/1995 de Promoción y Participación Juvenil marco autonómico regulador de las políticas de juventud por parte del actor Administración.

Años en los que alrededor de la dotación de equipamientos de juventud, subvenciones, desarrollo de la información juvenil, la creación de una red de campamentos y albergues giró la principal actividad del animador sociocultural. Contextos laborales que demandaban un personal formado para asumir tales encargos, teniendo como consecuencia la eclosión en 1985 de la Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre (ERATL), vigente hasta nuestros días⁴⁹:

La Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre (ERATL) es el centro de formación cuya finalidad es la organización y desarrollo de acciones formativas en materia de animación, educación no formal y educación en el tiempo libre, así como el reconocimiento de las Escuelas de Animación y Educación en el Tiempo Libre como centros que imparten los programas oficiales en materia de tiempo libre. Lleva el Registro de certificaciones, diplomas y titulaciones en Animación y Educación en el Tiempo Libre y realiza la homologación de los cursos equivalentes realizados en otras Comunidades Autónomas.

Escuela que en sus primeros tiempos juega un papel central en la formación, como otorga testimonio Roberto Bañón en su artículo *La formación en animación y educación en el tiempo libre. Murcia, un lugar de encuentro* (2012). La escuela tenía la finalidad de regular los diferentes niveles laborales de los equipamientos en juventud tradicionalmente relacionados

⁴⁸El autor las definirá como un “equipamiento colectivo específico específico, consistente en centros culturales abiertos a todos los jóvenes de una demarcación urbana, gestionado democráticamente por todos los usuarios integrados responsablemente en su organización e instituidos como lugares de encuentro y plataformas de desarrollo creativo de actividades e inquietudes juveniles que se incardinan dinámicamente en su contexto social” (Tonda, 1993, p. 110).

⁴⁹En <https://www.mundojoven.org/escuela-regional-de-animacion-y-tiempo-libre-eratl->

con colonias, campamentos y actividades juveniles. Principalmente el título de animador juvenil, animador sociocultural, educador especializado en tiempo libre, monitor y director de tiempo libre otorgadas en su día por las Comunidades Autónomas.

Acciones que supusieron el reconocimiento de las enseñanzas académicas medias y superiores en la materia, véase ciclos de formación profesional y posterior formación universitaria y donde en el plano ocupacional quedará ceñido a formación vinculada a los certificados de profesionalidad⁵⁰, enmarcados en las competencias recogidas en el Decreto 36/1999 que regula las escuelas de Animación y Educación en el tiempo Libre para ofrecer formación en monitor de tiempo libre, director de tiempo libre y animador juvenil regulados en 1999⁵¹.

Si bien, la formación de la ERTAL arribará a su destino manteniendo la vía del diploma-certificado de profesionalidad en su oferta de formación permanente⁵², hay que destacar el papel jugado por la escuela en la dotación de recursos y equipamientos, así como en los numerosas jornadas, encuentros y congresos en el ámbito, como refleja sus memorias en la página mundojoven.org de la Consejería de Juventud de la CARM, siendo las siguientes:

1998. Jornadas Nacionales Empleo y Jóvenes. Foro Injuve.

2000. Jornadas Nacionales sobre Juventud y Ocio de Fin de Semana. Foro Injuve.

2001. Jornadas Nacionales sobre Educación para la Salud. Un Reto de Futuro en la Juventud. Foro Injuve.

2002. Jornadas Nacionales sobre Inclusión Social de Jóvenes Inmigrantes. Foro Injuve.

2003. Jornadas Nacionales Juventud Familia y Sociedad de la Información. Foro Injuve.

2004. Jornadas Regionales de Ocio Alternativo.

2005. Jornadas Regionales sobre Políticas Municipales de Juventud. Modelos, discursos y prácticas.

2006. Jornadas Regionales sobre Juventud Multicultural.

2007. Jornadas Regionales. Jóvenes por la Igualdad. Reflexión y Acción sobre la Diversidad.

2008. Jornadas Regionales Juventud y Aprendizaje no Formal. Espacios y Metodologías de Intervención.

⁵⁰Certificados que pueden impartir en la actualidad en <https://www.mundojoven.org/certificados-de-profesionalidad>

⁵¹Decreto número 36/1999 donde reconoce los cursos y niveles de formación, contenidos, duración, certificación, reconocimiento y censo de escuelas de formación autorizadas en "Animación y educación del tiempo libre". En <https://www.mundojoven.org/documents/499657/0/Decreto+reconocimiento+Escuelas/8ec485b5-175d-43a7-9626-d46d2b4e9bde>

⁵²Oferta actual de la Dirección General de Juventud en la Región de Murcia puede consultarse en <https://formacionjuventud.carm.es/erat1/page/cursos/formacion.jsf>

2009. Jornadas Regionales Jóvenes y Empleo.

2010. Jornadas Nacionales: Juventud, ocio y tiempo libre.

2012. Jornadas Regionales Alcohol y Jóvenes. Formación para la mediación.

2012. Jornadas 2012 (SHER). Jornadas Europeas sobre Juventud y Estrategias de Prevención de la Violencia de Género.

2013. Jornadas Regionales. Construyendo la Garantía Juvenil. Una apuesta europea para la Formación y el Empleo.

2014. Jornadas Regionales Erasmus+: Yacimientos de Iniciativas, experiencias y nuevas oportunidades en el ámbito de la Juventud.

2018. Jornadas Regionales ASSEX 2018. Jornadas para la Educación Sexual y Emocional para la convivencia Juvenil.

Las políticas de la Dirección General de Juventud van incorporando nuevos ámbitos de actuación bajo el marco de la Ley 8/1995 de Promoción y Participación Juvenil, superando sus inicios en relación al ocio y tiempo libre para recorrer campos clásicos objeto de trabajo del educador y la educadora social como empleo, multiculturalidad, consumos, género, igualdad, etc. Formalizándose en programas de asociacionismo y participación, cultura y deporte, educación y formación (ERATL), empleo joven, información juvenil, oficina de movilidad internacional y turismo joven, y finalmente en ocio y tiempo libre, según refleja en la web de la Dirección General actualmente.

Un ámbito en aquellos años con estrecha vinculación con la educación especializada. Si echamos la vista atrás, encontramos en la página de la Asociación Profesionales de Educadores de la Región de Murcia (APESRM) en eduso.net, recordemos creada en 1992, en su definición orientaba sus fines a la profesionalización de la figura del educador y la educadora social aunando las vías profesionales que permitieron su reconocimiento, donde referenciaba: educador especializado, educador de adultos, animador sociocultural y animador sociolaboral.

Destacando en aquella definición de perfiles los dos últimos, la referencia del animador sociocultural y sociolaboral. Destacar el segundo, dado que supone la única referencia encontrada hasta el momento en las diferentes definiciones desde los perfiles profesionales. Una vía poco explorada siendo transversal en gran parte de los contenidos que laboramos con ciudadanía en vulnerabilidad, riesgo y/o exclusión. Su relevancia se expone en la actualidad, en el Plan de Estudios de la Universidad de Murcia con las asignaturas de Educación Social y Empleo, y Orientación para la Inserción Laboral o reseñando en su documento de justificación del Grado de Educación Social en su web el perfil profesional de Técnico de Empleo. Una apuesta que ya se contemplaba en Ley 8/1995 de Promoción y Participación Juvenil por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, una oportunidad desaprovechada para haber apuntalado en nuestro perfil profesional en el mundo del empleo.

Y la segunda, la del animador sociocultural, un término donde en el caso de la Región de Murcia pierde rápidamente las connotaciones del concepto de “cultura” para encaminarse a la Animación y Educación en el Tiempo Libre y, con ello, a las imperiosas necesidades de formación para atender a las redes información, asociacionismo y, actividades en ocio y tiempo

libre juvenil. Tendencia que se observa nuevamente en la citada ley en su capítulo III de formación juvenil, donde la Administración Regional, a través del órgano competente en materia de juventud, establece su competencia en la promoción y coordinación de la formación e investigación en los campos de animación sociocultural y educación en el tiempo libre. Especificando que, a tal fin, diseñará un plan de estudios para estas enseñanzas y reconocerá Escuelas de Animación y Educación en el Tiempo Libre para su impartición, debiendo regular los requisitos que deben reunir estos centros.

En este sentido, destacar que la ERALT fue el único centro con capacidad de formación desde 1985 hasta 1999⁵³, año en el que se posibilita el reconocimiento a las Escuelas de Animación y Educación en el Tiempo Libre de iniciativa social mediante el censo creado por la Dirección General de Juventud de la Región de Murcia, existiendo un total de 24 entidades en el año 2020.

Para concluir, quisiéramos presentar algunas de las conclusiones que Xavier Úcar (2002). El autor incide en que la ASC le falta de discurso “singular y autóctono” y en el “bajo perfil” desarrollado en España, nos expone:

La situación ha ido decayendo gradualmente a todo lo largo de la década de los 90, que coincide, curiosamente, con la entrada de la formación de animadores en la universidad. Es sabido que la titulación de Educación Social, estudios en los que incluye la formación de animadores, agruparon en un único perfil a los diferentes agentes sociales que hasta el momento habían actuado en barrios y comunidades. Los discursos sobre la animación, por otra parte, se han ido haciendo cada vez más escasos y han perdido, desde mi punto de vista, la frescura y la fuerza que tenían en los 80 (p. 1).

Úcar, en consecuencia, considera la ASC como una “metodología transversal o función” que será utilizada por diversos profesionales. Afirma que enfatizará más lo social que lo específicamente educativo, y matiza que “parece encontrarse fuera de la universidad, concretamente, en la figura del técnico superior..., y entre otros factores, es el único depositario del nombre”. Como resultado, considera que la investigación en ASC estará seriamente comprometida, contexto donde cabe esperar que mejoren sus prácticas, pero no hay evidencias que haya investigación para desarrollarlas⁵⁴.

⁵³En 2010 la Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre cumplió 25 años motivo por el que Mario Viché de Quadern d'Animacio realizaba una entrevista a Roberto Bañón para reflexionar sobre el futuro de la escuela. En <https://eduso.net/res/revista/13/repertorio/entrevista-la-formacion-en-animacion-y-educacion-en-el-tiempo-libre-25-anos-de-formacion-en-murcia>

⁵⁴En noviembre de 2020 veía la luz la revista nº 31 de la Revista de Educación Social (RES) sobre Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural, donde podemos encontrar un total de 51 artículos de profesionales y académicos de todo el territorio español. Una mirada plural que nos permite interpretar la situación actual de la relación *imposible* entre la ASC y la Educación Social.

3.4.- La educación de adultos.

El concepto de educación de adultos o también denominado como de personas adultas, popular, permanente, compensatoria o de segunda oportunidad entre otros se confunde y se funde con algunas de las corrientes de la animación sociocultural, tendiendo desde principios de los años ochenta dos tipos de educación de adultos (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 104):

- La educación de adultos diseñada y orientada preferentemente hacia a los marcos escolares – aunque recreada bajo los nuevos principios orientadores acordes con las directrices del consejo de Europa, la UNESCO – y el modelo de la ciudad educativa;
- y, una eclosión de iniciativas y experiencias de educación popular, menos coordinadas y sistematizadas, que la vinculan con proyectos y prácticas de desarrollo comunitario y animación sociocultural.

Identificaciones que tomarán forma en función de la persistencia de prácticas vinculadas al magisterio, siendo hoy hegemónico en los proyectos y programas de lo que se viene denominado como escuelas de adultos en detrimento de una perspectiva comunitaria y participativa, caso de los centros de educación popular. A pesar de esta realidad, merece la pena recorrer brevemente la noción y evidenciar la lógica que en su momento hizo contemplar a la educación de adultos como una de las tres vías preprofesionalizadoras de la Educación Social.

La educación de adultos, en sus inicios, ha estado históricamente relacionada con la formación de jóvenes obreros, una preocupación que iba más allá de la instrucción en la infancia y juventud. Una corriente que tiene sus orígenes en el movimiento ilustrado del siglo XVIII y tomando forma en el XIX cuando diversos países abren clases de adultos para enseñar a leer, escribir y realizar cálculos básicos a las personas que no dominaban las competencias elementales. En Francia, tuvo su origen en 1836 y en España se fundarán en 1838 mediante el reglamento de las escuelas de instrucción primaria, aunque su despegue se producirá a partir de 1844, ejercicio donde se recoge la *Guía legislativa e inspectora de instrucción pública*, suponiendo la primera conceptualización teórica de lo que deben ser las escuelas de adultos:

Escuelas destinadas a suplir la falta de instrucción de las personas adultas de ambos sexos, que en su infancia ano recibieron una instrucción primaria o que necesitan perfeccionar la que recibieron y adquirir los conocimientos propios para ejercer una profesión (Moreno y Viñao, 1997, p. 25 citado en Sáez Carreras y García Molina, 2007).

En este punto, cabe destacar el espíritu ilustrado de la iniciativa francesa, comportando la primera evocación a lo que hoy podríamos denominar educación a lo largo de la vida, planteada por Condorcet en la Asamblea Nacional en su decreto sobre la organización de la instrucción pública de 1792 (citado en Negrín, 1990):

Hemos observado, por último, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento de su salida de las escuelas; que debía abarcar todas las edades, que no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria cuanto más estrechos hayan sido los límites que hayan

encerrado la instrucción de la infancia. Esta es también una de las causas principales de la ignorancia en la que hallan sumidas hoy en día las clases pobres de la sociedad; la posibilidad de recibir una primera instrucción no se echa tanto de menos como la de conservar sus ventajas (p. 44).

Un argumento con dosis de actualidad, que suscribirán los colectivos entregados a la educación hasta nuestros días, en este sentido el comisionado europeo Jaques Delors (1996), en su *La educación encierra un tesoro*, precisará el “aprendizaje a lo largo de la vida” como clave fundamental para el desarrollo de la persona en el siglo XXI; la Declaración de Hamburgo (1997) donde se reafirma en “la contribución de la educación de adultos y la educación permanente a la creación de una ciudadanía consciente y tolerante, el desarrollo económico y social, la promoción de la alfabetización, la mitigación de la pobreza y la preservación del medio ambiente”. Es decir, la educación es concebida en términos de acceso a todo tipo de bienes culturales con efectos de promoción social e, incluso, en el catálogo de funciones y competencias (CGCEES, 2007) respecto a cómo hacerlos significativos con el trabajo: acciones formativas, mediadoras (contenidos, grupos de iguales, recursos y escenarios) y generadoras de contextos para aprender.

Una evolución que estará generalmente asociada a “las transformaciones sociales, económicas, culturales e ideológicas dentro de un contexto de industrialización, y sus efectos en la progresiva destrucción de la vida comunitaria tradicional y en el fin de las estructuras de gremios, en lo referente a la incorporación al trabajo” (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 103) o a un espacio donde “se establecen canales educativos alternativos, que con nacimiento de los Estados nacionales es considerada un ámbito de la educación” (Tiana, 2017, p. 21). Su impulso, se producirá cuando emerja la formación profesional (artes y oficios, escuelas industriales y comerciales) con el objetivo de formar trabajadores atendiendo a las nuevas necesidades de producción industrial, junto con la decadencia del artesanado. Escenario que confluyó en nuevas posibilidades formativas, generalmente para trabajadores que buscaban los conocimientos que no pudieron adquirir en su momento o bien para reconvertirse en otros perfiles laborales. Hoy en día, hablaríamos, tal como lo define la consejería de formación, de segunda oportunidad⁵⁵.

Un contexto que fue configurando la formación de adultos en dos vertientes: académica y profesional y, que, posteriormente superando la predominante visión de la compensatoria, surgirán otras iniciativas vinculadas al ocio, cultura, participación y enriquecimiento personal, tal como reconocía la Conferencia General de la UNESCO de 1976:

El término educación de adultos denota el cuerpo total de los procesos educativos organizados cualquiera que sea su contenido, nivel y método, ya sean formales o informales y ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial, en escuelas, institutos y Universidades, así como un aprendizaje mediante el cual, las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus capacidades, amplían sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o toman nuevas direcciones y obran cambios en sus actitudes o comportamiento, en la

⁵⁵ Podemos encontrar la información en <http://www.educarm.es/educacion-adultos>

doble perspectiva del desarrollo personal y de la aparición en un desarrollo social, económico y cultural independiente y equilibrado.

En España, tal y como la conocemos, debemos remontarnos a 1945 donde encontramos un reconocimiento formal en los sistemas educativos, no siendo hasta el final de franquismo cuando se obtiene su pleno desarrollo. Debiendo destacar los sucesivos avances que desde la segunda mitad del siglo XIX se han ido sucediendo en un contexto donde el analfabetismo en España alcanzaba al principio del siglo XX el 56 % de los hombres y el 71 % de las mujeres. Gracias a entidades que bajo la denominación de sociedades para el fomento de las artes o la educación del pueblo, movimientos cristianos o ateneos de apoyo a la clase obrera impulsaban la alfabetización, formación profesional y ciudadana⁵⁶; tomando impulso de nuevo en la Ley Moyano de 1857 con un claro espíritu *condorciano* en un marco que contempla “fomentar el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción hay sido descuidada o quieran adelantar conocimientos”, pero todavía con unos escasos recursos. Durante el periodo revolucionario de 1868, donde la reposición de escuelas en todos los ayuntamientos para niños y adultos estaba en su ideario no llegó a completarse por su brevedad; pasando a las interesantes iniciativas pedagógicas que arribaron bajo el espíritu regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876 por Giner de los Ríos, como: el Museo Pedagógico Nacional, la Residencia de Estudiantes, La Asociación para la Enseñanza para la mujer, La junta para la Ampliación de Estudios y el Patronato de las Misiones Pedagógicas, siendo sin duda el periodo de mayor renovación e inspiración pedagógica hasta el fin de sus días en 1939.

Durante la dictadura, la pretensión era modernizar España entendiendo que el bajo nivel de instrucción de la población era un gran obstáculo, por lo que en 1945 se establece la obligatoriedad de asistir a clase de adultos a aquellas personas que no estuviesen en posesión del certificado de estudios primarios, un requisito previo para acceder a la mayor parte de los oficios, creándose en 1959 la Junta Nacional contra el analfabetismo, una campaña tildada de auténtica cruzada contra la causa que conjuntamente con la formación profesional centró el esfuerzo de la dictadura.

Tan solo en las postrimerías del franquismo se retomarán modelos más flexibles y sociales en la educación de adultos, que llegado el periodo democrático generara toda una eclosión de educación popular. Cabe destacar la supresión de la campaña de adultos sustituida en 1973 por el Programa de Educación Permanente de Adultos fruto de la Ley General de Educación de 1970; nacen modalidades de enseñanza por correspondencia, radio o televisión; se facilita el acceso a la universidad a los mayores de 25 años creándose en 1975 la Universidad Nacional a Distancia (UNED), que acompañará de un plan de educación a adultos con programas y actividades de formación básica y extensión cultural.

En el panorama internacional desde mediados del siglo XX, la educación era considerada como un instrumento para la socialización y formación personal, vinculándose a la idea de capital humano. Influida por las guerras mundiales la UNESCO irá marcando las líneas de actuación hasta nuestros días, tal como hemos referenciado en sus sucesivas conferencias,

⁵⁶ En la Región de Murcia se crean los Ateneos de Cartagena (1909) y Águilas (1912) donde el carácter social sustituye al católico.

anteriormente Nairobi de 1976, posteriormente en 1985 en París donde se declara el derecho a aprender, de interpretar el medio y de ser protagonista de la historia.

Prosiguen los años de democracia y construcción de la noción de ciudadanía (Ytarte et al, 2016). Por un lado, proliferarán todo tipo de asociaciones vecinales, culturales y cívicas, liderando las actividades y tratando dar respuesta al vacío sociocultural existente, así como fueron el enclave perfecto para las demandas vecinales de todo tipo de recursos e infraestructuras, gestando verdaderas experiencias de participación y desarrollo comunitario muy vinculadas a los principios de la animación sociocultural. Y, por otro, los programas y servicios de la iniciativa social, organizaciones no gubernamentales y oferta privada que empezaron a proliferar en favor de la competencia profesional, la participación social, convivencia ciudadana, culturalización, etc. Tendencias que hasta finales de los ochenta oscilarán entre el dilema del aula y la docencia próxima al magisterio y la próxima al desarrollo comunitario y la animación sociocultural.

Dilema que no parece haber resuelto la invitación formal, mediante el Real Decreto de creación de la diplomatura en 1992, a la *educación de adultos* para formar parte de la Educación Social, en un contexto donde las nuevas orientaciones suponen una apertura al pluralismo de modelos pedagógicos. Sanz (2002) nos resume las aportaciones del Libro Blanco de la Educación de Adultos (1986)⁵⁷ en tres grandes rupturas:

- Ruptura con los modelos formales y escolares. Reconociendo los diversos ámbitos de la educación de adultos y fomentando proyectos educativos flexibles, participativos y descentralizados.
- Ruptura con la organización escolar. Se opta por satisfacer las necesidades formativas reales de los adultos en conexión con el contexto en el que viven. No hay que identificar, pero tampoco oponer, la educación primaria y la educación básica de adultos.
- Ruptura con los escenarios escolares. Prioridad y protagonismo del proyecto de base territorial, que atiende a las necesidades específicas de un territorio, y no del proyecto del centro de aula.

Como conclusión “la realidad de la educación de adultos recreada bajo la Educación Social abre un abanico amplio de posibilidades y experiencias y proyectos educativos” (Sáez Carreras y García Molina, 2007, p. 222). Encargos sociales como el fracaso académico, el paro, los problemas derivados de fenómenos migratorios, la nueva configuración del trabajo, el acceso a la información desde las nuevas tecnologías, etc., que recreados desde modelos de Educación Social tendríamos mucho que aportar. Pero se requiere de un ejercicio certero de interacción de actores que se concrete en políticas sociales. Una balanza entre lo académico, cultural y social donde deben tener cabida diversos perfiles profesionales no dependiendo

⁵⁷ Aportaciones implementadas en tres áreas: el carácter integral (formación orientada al trabajo, formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, formación para el desarrollo personal y cultural y la formación general o de base), el proyecto territorial y la renovación de los currículos.

exclusivamente de las Consejerías de Educación, sino en una competencia compartida con Bienestar Social, Cultura, etc., confeccionando un mapa educativo más social y coordinado.

3.4.1.- La educación de adultos en la Región de Murcia.

Al igual que sucediera con las otras dos vías, con la llegada de los ayuntamientos democráticos se fundan las universidades populares y escuelas de adultos, pero debemos subrayar que la Constitución del 1978 no hace referencia expresa a la educación de personas adultas. Si bien, recoge en su artículo 27.5 “el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación de todos los sectores afectados”.

En relación a las escuelas de adultos en la región destacamos la creación del Centro Nacional de la EPA en Murcia, proyecto heredero del Círculo de Promoción Cultural de Adultos del polígono de La Paz que venía actuando desde 1970 como escuela especial dentro de la campaña de alfabetización y certificado de estudios primarios. Posteriormente, adoptaría su actual denominación García Alix creando también la extensión al Centro Penitenciario de Sangonera en 1980, donde le seguirían en 1984 los centros de Cartagena, Lorca, Molina y Alcantarilla y, en 1985 el de Molina de Segura⁵⁸. Entidades que trataban de desarrollar una triple función: académica, profesional y cultural, si bien, en sus inicios tuvieron una clara vocación compensatoria estando vinculados a la Subdirección General de Educación Compensatoria. Sus profesionales empezaban a articular su identidad profesional creando en 1985 la Asociación para la Renovación de la Educación Permanente de Adultos (AREPA), que reunirá a la mayoría de profesores de los centros EPA y Educación a Distancia para la defensa de sus intereses, algo que lógicamente ancla el carácter escolar emparentado al magisterio y distanciándose de una posible identificación con la Educación Social.

Cabe destacar, desde 1973, otros colectivos surgidos desde la iniciativa ciudadana con influencia en la Educación de Adultos regional: El colectivo de Carmen Conde de Cartagena con el objetivo de desarrollar actividades a población en vulnerabilidad, el Colectivo Escuela Equipo del barrio de Vistalegre, estando estas dos últimas bajo el formato de Universidades Populares⁵⁹ y, en 1983, la Asociación de Colectivos de Educación de Adultos de la Región Murciana (ARUPM), incorporándose en 1984 a la Federación Estatal de Educación de Adultos (FAEA).

Las Universidades Populares (UP) vendrán precedidas de la existencia de Asociaciones Culturales, caso de Cartagena, creada en 1981, de la asociación Abraxas de cultura popular dando lugar a las de Murcia, Totana y Molina de Segura en 1982, tomando el nombre también en muchos casos de Escuelas Populares para pasar, progresivamente, a los denominados Centros Culturales. En cuanto a su contenido procede reseñar:

⁵⁸ Información obtenida del texto “XXV Aniversario de Educación de Personas Adultas Región de Murcia 1985-2010” editado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

⁵⁹ Contexto donde surgen otros muchos proyectos similares en la región y que persisten en la actualidad como: ADESFA, Almadraba, Alquibla, ASPRAD, Ateneo de Cultura Popular, Beniram, Clara Campoamor, Columbares, Comarca Oriental, Espacio abierto, Nuevo Futuro, Siglo XXI, etc.

Los programas de educación básica, ocupaban un importante papel, dedicando entre un 50 y 70 % de su personal a dicha tarea. Las Universidades Populares venían a plantearse la animación sociocultural como metodología de trabajo para el cambio y la transformación social. Será esta característica la que no facilite su inserción funcional en un programa regional de Escuelas para adultos, al no tener claro los Ayuntamientos si era Educación o Cultura quien tenía que coordinar la educación de adultos (Martos, 1988, p. 177 citado en documento de *XXV Aniversario de Educación de Personas Adultas en la Región de Murcia*).

En este sentido, Tonda (1993) afirmaba que las UP se basaban en la educación de adultos y la animación sociocultural, y se podían definir como:

Centros públicos de educación de adultos y de animación sociocultural, cuyos programas, objetivos y métodos no se basan en los marcos establecidos en la enseñanza oficial, ya que ellos fines de ellos mismos no se centran en la expedición de títulos, sino en llenar las necesidades de los ciudadanos en el campo sociocultural (p. 120).

Proseguía exponiendo que el fin último de las UP era la dinamización de la sociedad a través de todos y cada uno de sus miembros, para el libre desenvolvimiento de todos, conclusiones expuestas en 1982, en Murcia, en el I Congreso de Universidades Populares españolas. Una vez más – como sucedió en la educación especializada – la región es pionera en este tipo de eventos, creando al año siguiente la Asociación Regional de Universidades Populares de Murcia (ARUPM) que organizará en 1985 el I Encuentro de UP de la región, definiendo las mismas como “un proyecto de desarrollo cultural en el municipio dirigidas a promover la participación social y la educación continua, para mejorar la calidad de vida”, esclarecimiento que en 1991 – momentos previos a gestar la diplomatura en Educación Social – matizaban en sus jornadas anuales:

Las UP ponemos el énfasis en la educación no formal y no reglada para estar más cerca de los ciudadanos, pero aspiramos a ofrecer una educación integra, que pueda diversificarse tanto hacia el trabajo y la participación social, como al desarrollo personal y la formación básica.

Intenciones que se materializarían en torno a tres programas municipales: programa de actividades culturales y educativas; programa de promoción y organización para la participación y, programas integrados en función de los grupos o problemáticas específicas en pedanías, barrios, etc.).

En estos años donde se reconocía la confluencia de identidades entre los diferentes perfiles que laboraban en las UP, Rafael Ballesteros, presidente de la Federación Estatal de Universidades Populares (FEUP), afirmaba en 1986:

Los educadores y animadores reclamarán condiciones de trabajo adecuadas y también una formación permanente que le permita responder a los nuevos problemas que les plantean. Vamos hacia una creciente profesionalización de los educadores de adultos y animadores, pero lo importante es que todo ello no sofoque el compromiso con la

realidad concreta, que no mate el entusiasmo a esos agentes en nuevos funcionarios de la educación y la cultura.

Finalmente, en 1991, acogeremos de nuevo en la región el V Congreso de la FEUP, reseñando en su presentación de estatutos que las UP son un proyecto de animación sociocultural y educación de adultos para la promoción y participación social. Tan solo cabe recordar que, en 1991 se crea la Diplomatura en Educación Social, egresando el primer educador o educadora social diplomada en 1996.

3.5.- Recorrido de la Educación Social, desde su entrada en la Universidad hasta nuestros días.

En el presente apartado, una vez recogidos los antecedentes y recorrido histórico de la profesión hasta 1991, proponemos establecer tres periodos que nos permitan pensar la Educación Social como profesión en clave regional y estatal.

Unas etapas que parten de tres de los hitos claves en el proceso de profesionalización de la Educación Social:

- Desde la consecución de una formación especializada conferida por la entidad legitimada para disponer tal recurso – el actor Universidad – y su consecuente credencial para ejercer la profesión. En consecuencia, el conocimiento abstracto que constituye el rasgo de mayor consenso en el mundo de las profesiones.
- A la creación de unos documentos identitarios de consenso, en relación a qué somos, qué y cómo implementamos nuestra praxis y para qué, superadores de la dispersión de ámbitos y perfiles expuestos en el punto anterior, sirviendo de presentación pública del colectivo profesional ante el resto de actores y ciudadanía: los Documentos Profesionalizadores.
- Y a partir de las diferentes estrategias y logros por los que los grupos profesionales autonómicos y estatales implementan estrategias para llevar a cabo el tránsito de una juventud a una adultez de la profesión, es decir, desde una ocupación que aspira a ejercer como profesión titulada y legitimada en su dinámica real.

Unas fases que se asemejan a las que nos propone Joan María Senent, en su artículo *La construcción de la profesión de educación social en España: estudios universitarios y colegios profesionales*, afirmando:

El movimiento asociativo y profesional de la Educación Social en España, tiene su punto culminante en el proceso paulatino de conversión de las asociaciones profesionales en colegios profesionales en todas y cada una de las CCAA españolas, iniciado en 1996 y finalizado en 2016, y en la creación en 2006, del CGCEES. El recorrido hasta llegar al CGCEES tuvo dos grandes etapas: la etapa de FEAPES hasta 2001 y la segunda de ASEDES en 2006 (Senent et al. 2020, p. 3).

El autor destaca los congresos realizados y la secuencia de la creación de colegios profesionales, reconociendo que, tras constituirse el colegio de Cantabria en 2016, “todas las

CCAA tienen ya creados sus propios Colegios Profesionales de Educación Social”, solo habría que añadir las Asociaciones Profesionales de las ciudades de Ceuta y Melilla: APESCE, Asociación Profesional de Educadores Sociales de Ceuta; y APESME, Asociación Profesional de Educadores Sociales de Melilla” (p. 7), dando por zanjada en 2016 la etapa de *construcción de colegios profesionales*.

Apartados que partirán de una cronografía de fechas y acciones distinguidas, deteniéndonos en los reconocimientos y estrategias claves en el proceso de profesionalización del educador social. Expresándonos metafóricamente, ya habríamos recorrido una relevante infancia y niñez a través de los antecedentes de las tres vías preprofesionalizadoras o precolegiales y, ahora, proponemos detenernos en el periodo de adolescencia o pubertad, juventud y adultez.

Tabla 8

Recorrido de una ocupación que aspira a profesionalizarse.

Etapas.	Momentos cronológicos.	Efecto deseable.
Infancia.	Antecedentes de las corrientes preprofesionalizadoras o precolegiales: la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de adultos. Enfoque delimitado por el Real Decreto de 1420/1991 de creación título de diplomado universitario.	Una ocupación que aspira a convertirse en profesión.
Adolescencia.	Del Real Decreto de creación de la Diplomatura a la posibilidad de cursar estudios en Educación Social en todo el territorio español (1992-2001).	De la ocupación a la empleabilidad.
Juventud.	De la implantación de la Diplomatura al Congreso de Toledo, el ideal profesionalizador: una apuesta decidida por la profesionalización y la presentación de los Documentos Profesionalizadores (2002-2007).	La aspiración, instalar la profesión.
Adultez.	Del 2007 a la creación del Grado en Educación Social y años sucesivos.	El fin último, ejercer la profesión.

Nota. Elaboración propia (2001).

3.5.1.- Del Real Decreto 1420/91 a la implantación de la diplomatura (1991-2001): la fase de la adolescencia.

El Real Decreto constituye el momento inaugural para iniciar el tránsito de una ocupación a una profesión, disposición formalizada en el actor Universidad donde da un orden y sentido al saber y las buenas prácticas instituidas a lo largo de la historia de una ocupación educativa y social. Una historia que, en términos de profesionalización, la hemos comparado con una etapa crucial para todo niño denominada infancia, ahora, tras arribar a una titulación llega el momento de la adolescencia o pubertad. En suma, de *adolescere*, etapa de desarrollo y continuos cambios que sí o sí conllevará toda etapa de pubertad: en consecuencia, a responder qué saber sostiene nuestra destreza, quién lo enseña y acredita, qué decimos que somos, en qué somos diestros, para qué fines, cómo desplegamos nuestra pericia y cómo nos autorregulamos; para, finalmente, cómo se ha propuesto homogeneizar el tránsito a la figura

única de educación social como práctica, titulación y profesión con su consiguiente socialización, aspiraciones de notoriedad e intentos de cierre social.

La Universidad, a partir de dicho momento, es la encargada de formar, acreditar y construir el conocimiento para sostener nuestra práctica, sancionando quién puede ejercer mediante las oportunas certificaciones (sin desmerecer la trascendental importancia que tuvieron las primeras escuelas de formación de educadores especializados, como así reconoció el proceso de homologación). Como consecuencia, tras los primeros egresados, sus credenciales son las que habilitan el paso de asociación a fundar los primeros colegios profesionales en las comunidades autónomas, momento en el que el actor profesional confiere mayor relevancia para representarse y socializar la profesión.

Una primera etapa, que proponemos concluir en el 2001, debido a que es la fecha en la que todos los educadores del territorio español pudieron cursar estudios en cualquier comunidad autónoma al disponer la UNED de la Diplomatura en Educación Social y, no menos importante, se inician los trabajos para la definición profesional de Educación Social que conformará la piedra fundacional de los Documentos Profesionalizadores. En consecuencia, indica la frontera para poder tener en cuenta el reconocimiento de la experiencia laboral de aquellos educadores sociales que vienen laborando en el campo de la Educación Social – ejercicio de habilitación – permitiendo el paso definitivo a la figura única del educador social. Por consiguiente, en un plano hipotético, ya no debería haber el intrusismo laboral dado que los educadores que laborasen deberían ser habilitados por un colegio profesional para el ejercicio, en base a su formación y experiencia acreditada, o bien, diplomados en Educación Social, además de los casos puntuales de la homologación por las primeras escuelas de educadores que hemos expuesto en el apartado 3.2.

Relación cronológica de los eventos destacados en este periodo:

- Real Decreto 1420/1991 por el que se establece el título universitario oficial de diplomado en Educación Social.
- 1992-2001. Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES).
- 1995. I Congreso Estatal del Educador Social *Presente y futuro en la Educación Social* en Murcia.
- 1995. Primeras promociones de diplomados de la Universidad de Barcelona y la Escuela Universitaria de Palencia.
- 1996. Creación del primer colegio profesional del estado, el Colegio de educadores y educadoras sociales de Cataluña (CEESC).
- 1998. II Congreso Estatal de Educación Social, la *Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio*. En el que el grupo de trabajo de ética profesional y código deontológico se presenta el *Esbozo de Código Deontológico del educador social* del profesor Luis Pantoja de la Universidad de Deusto, reflexionando sobre la estructura y fines del futuro documento.
- 2000. Se pone en funcionamiento Eduso.net.
- 2001. III Congreso Estatal de Educación Social *La ética y la calidad en la acción socioeducativa* en Barcelona.

- 2001. La comisión de definición profesional de Educación Social inicia sus trabajos por encargo de ASEDES.
- 2001-2006. Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES).
- 2001-02. Implantación de estudios universitarios de diplomado en Educación Social en la Universidad de Murcia y la UNED.

Merece la pena detenerse en los Congresos Estatales, dado que constituyen un reflejo de las inquietudes del colectivo profesional, tanto en el plano autonómico como estatal. Fernández de Sanmamed, presidente honorífico del CGCEES, en su artículo *La construcción profesional a través de los congresos*, afirma certeramente que “son, sin duda alguna, los eventos profesionales más importantes promovidos por las organizaciones de representación estatal. La historia de los mismos muestra como verdaderos puntos de referencia la construcción de la profesión” (Fernández, 2016, p. 1). Argumentando en tres puntos: en primer lugar, por la visualización a través de la difusión pública y el establecimiento de relaciones con diferentes actores; en segundo lugar, por ser el lugar de encuentro, análisis y reflexión de los profesionales; y finalmente, por fijar los objetivos prioritarios de la profesión y de las organizaciones que representan, mediante la aprobación de documentos fundamentales, declaraciones y análisis sistemáticos sobre proyecciones futuras y del devenir profesional.

Una puesta en escena que cada cuatro años debe de servir para debatir los avances y retrocesos de la profesión, escenarios donde presentar nuevas y viejas aportaciones de orden teórico y práctico que permitan seguir instalando la profesión, un cuaderno de bitácora estatal con implicaciones en los territorios. En cierto modo, nos permitirá observar el desarrollo de la profesión o dicho de otro modo como arribar a la etapa adulta. En consecuencia, revisar los congresos y sus contenidos nos permite tener una mirada retrospectiva de aquello que es importante o no para el actor colectivo profesional⁶⁰.

Cabe rescatar el Congreso denominado *cero* el realizado en Pamplona en 1987, bajo la denominación del *Educador especializado* y con el lema *La educación como respuesta a las problemáticas sociales*. Un evento que buscaba alcanzar una identidad profesional mediante una única denominación que nos uniera. Donde se trató en profundidad la necesidad de la formación universitaria y se impulsó el recurso que le diese forma, la Coordinadora de Escuelas y Asociaciones de Educadores Especializados.

En 1995, en Murcia, se celebró el primer congreso de Educación Social, denominado *Presente y futuro de la Educación Social*, modificando la conceptualización anterior de especializado a congreso de educadores sociales. Una vez conseguido el reconocimiento académico se incidió en la identificación colectiva y la creación de organizaciones profesionales donde tanto los educadores que vienen laborando como los futuros diplomados pudiesen encontrar la *casa común*. En su documento de conclusiones, encontramos cinco interesantes ejes:

1. Sobre la identidad del educador social. Se trabaja sobre la definición aportada por el Grupo 17, estimando pertinente seguir indagando en la identidad y profesión,

⁶⁰ En la página https://www.eduso.net/categoria_recursos/congresos-de-educacion-social/ y <https://www.consejoeducacionsocial.net/nuestra-actividad/congresos/> podemos encontrar toda la información referente a los congresos realizados, sus comités organizativos y científicos, así como sus correspondientes libros de actas de los cuales se extrae la información reseñada.

acordando la creación de una definición profesional, encargo último que vio la luz en 2003. Afirmando en su punto 1.5. “la identidad del educador se debe reforzar desde una definición que posibilite trabajar en cualquier ámbito. El hecho de reforzarla por ámbitos puede producir efectos contrarios fragilizándola”.

2. Sobre la práctica profesional del educador social. Se debate sobre la desproporción dedicada a la atención directa y al tiempo de análisis y reflexión de la práctica educativa precisando un mayor equilibrio; sobre la diversidad y disparidad de prácticas; las dificultades en la concurrencia de encargos de diversa naturaleza; la preocupación de la incorporación de los diplomados a la práctica en relación a la situación laboral de los educadores en activo; la relación con otros profesionales; el discurso profesional como reto de consenso; la preocupación por el voluntariado; así como, prestar atención al resto de ámbitos que no son infancia y juventud.
3. Sobre la formación del Educador social. Se pone el acento en la coexistencia de múltiples formaciones a la par que importantes déficits; las diferencias entre los diferentes planes de estudio de las Universidades; las homologaciones; la relación actor profesional y actor Universidad; la supervisión profesional; la necesidad de formación permanente; y, el sentido que debe de tener el prácticum en los estudios de Educación Social.
4. Sobre el educador social y las políticas sociales. Abordan el carácter paliativo de las políticas sociales; la diversidad de las mismas según comunidades autónomas; la tendencia al control de la población; el auge de la privatización; su precarización en detrimento del servicio; la falta de apuestas por recursos de la propia comunidad; y, el voluntariado.
5. Sobre el colegio oficial de educadores sociales. Se desestima que FEAPES pueda ejercer como colegio único; se exploran las vías para conseguir la creación de los mismos; se define la finalidad de los colegios; la necesidad de que establezcan el código deontológico; y, de encargarse de gestar espacios de encuentro entre estudiantes, diplomados y educadores en activo.

Tres años después, en 1998, en Madrid se celebra el II Congreso Estatal bajo el título *La Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio*, incidiendo en tres áreas temáticas: la Educación Social ante los nuevos retos socioculturales; las estrategias y prácticas socioeducativas; y, la formación y profesionalización del educador social. Las conclusiones que nos ofrece el libro de actas serán presentadas por las temáticas participadas en los grupos de trabajo llevados a cabo, siendo los siguientes:

1. Ámbito comunitario: servicios de atención primaria.
2. Ámbito comunitario: servicios especializados.
3. Ámbito institucional: residencias (infancia y tercera edad).
4. Ámbito institucional: centros abiertos.
5. Ámbito institucional: instituciones cerradas.
6. Formación permanente e inserción social.
7. Ocio y educación social.
8. Formación inicial y continua del educador social.
9. Investigación y evaluación en educación social.
10. Educación social y escuela.

11. Educación social y medios de comunicación.
12. Ética profesional y código deontológico.

Nos detendremos en los grupos de trabajo 8, 9 y 12, dado que el resto remite a ámbitos, no pudiendo extraer avances significativos sobre la figura única y la profesión tal como se orientó en el I Congreso Estatal.

En el grupo octavo, sobre las conclusiones en la formación inicial y continua, se realizaron aportaciones sobre las limitaciones de la universidad al no poder formar “sin un contacto con la práctica. Por lo tanto, la universidad tiene que abrirse a lo social, superando esquemas rígidos y cerrados”; en relación al prácticum se plantea una necesidad de mayor dotación de recursos para llevarlo a cabo, estableciendo contraprestaciones con las instituciones colaboradoras y facilitando la formación de los tutores; en la formación continua se concluye que “debe ir orientada a garantizar las necesidades de especialización de los educadores sociales”; referente a la investigación se expone que “los profesores de Universidad no tienen el monopolio del saber en el campo de la Educación Social” señalando que las líneas de investigación deberían de ser conjuntas. Pero tampoco los educadores, cabe apuntar con finalidad constructiva, al asumir la formación de sus miembros, tienen el éxito esperado y acaban convocando a la universidad para colaborar en esta tarea. Este argumento puede corroborarse con los trabajos de Tony Becher sobre teóricos y prácticos, aunque obviamos profundizar en este tema y solo lo hemos planteado como apunte.

Respecto a la investigación y la evaluación en Educación Social, se concluye que son imprescindibles para la práctica profesional como forma de superar la rutina y el activismo irreflexivo, debiéndose de implicar los profesionales en las mismas para mejorar la metodología de trabajo y, por lo tanto, mejorar la calidad de sus acciones; se incide en la divulgación de tales logros y la creación de espacios profesionalizadores para su debate y reflexión; finaliza, con el objetivo de tratar de implantar una cultura de la investigación de la evaluación del conjunto de los profesionales.

El grupo de ética profesional exterioriza la necesidad de establecer el código deontológico, presentando el *Esbozo de Código Deontológico del educador social* coordinado por el profesor Luis Pantoja de la Universidad de Deusto (Pantoja, 2012), reflexionando sobre la estructura y fines del futuro documento.

El libro de Actas, se cierra con la intervención del profesor Quintana Cabanas, titulada *Pedagogos y educadores sociales: un frente común*. Disertación que apela al encuentro de ambos profesionales, destacando la denominación de la figura única:

Lo de educador “especializado” es un nombre que nada dice, y que puede aplicarse por igual a todo tipo de educadores con funciones educativas particulares... Aquellos educadores especializados son y eran, propiamente, educadores “sociales”, y por eso el hecho de haber adoptado actualmente este nombre constituye un acierto y un indudable avance (p. 15).

Afirmando que ambos – prácticos y teóricos – se mueven en la misma dirección, persiguiendo un mismo objetivo. Unos aportando conocimiento de la realidad y dinamismo educativo, y

otros desde la teoría apostando por el rigor conceptual necesario para educar. Metafóricamente, aseverando que los profesores de pedagogía social aportan el arma y los educadores sociales la munición, metáfora de Panofsky⁶¹ usada por Sáez Carreras en la apertura del Colegio profesional en Murcia, todos juntos hacen el trabajo completo, donde independientemente de la titulación de diplomado y licenciado no se deberían *pisar* unos a otros.

A los eventos de Murcia y Madrid, les prosiguió el congreso de Barcelona en 2001 bajo el título de *La ética y la calidad de la acción socioeducativa*. Un III congreso estatal que se celebró en paralelo con XV el congreso internacional de la AIEJI, y del que procedemos a sintetizar las conclusiones de sus cuatro ejes:

1. El sentido de la ética en las prácticas profesionales. Se debatió sobre la necesidad de profundizar en los principios éticos de la profesión, desde donde poder cuestionar los valores sociales y socializar nuestros conocimientos teóricos y prácticos; en referencia a la acción socioeducativa se toma como punto de partida la persona, siendo el sujeto objeto de derechos que toman forma de deberes para el profesional; las reflexiones sobre la práctica, centraron la acción en la prevención y promoción; se debate entre la separación del encargo político y el educativo; las formas de evaluación desde parámetros cualitativos; la necesidad de un código deontológico; la aproximación crítica al discurso de la calidad desde el modelo neoliberal; de la singularidad de los contextos culturales y su heterogeneidad; y, en último término, la necesidad de superar los discursos asistenciales y partir de modelos en clave inclusión / promoción del sujeto bajo principios y valores justos.
2. Ética, calidad y buenas prácticas. Se pone el acento en los equipos multidisciplinares, en su coordinación y la evaluación de resultados propiciando las direcciones de las instituciones en dichos escenarios, así como espacios de reflexión sobre la práctica; se aboga por “la creación y el uso de un lenguaje común, no diferenciado por ámbitos. Esto es, construir un modelo para entender e interpretar las realidades y las experiencias”; se presta atención a los límites en la práctica, las contradicciones entre el encargo y la profesión remitiéndose a una ética en consonancia con la administración y los fines del colectivo en relación a qué y quién es responsable; se trabaja sobre las condiciones laborales en cuanto a la calidad de la intervención que se demanda; la incipiente privatización de servicios y cómo influye en la intervención en los casos donde priman los esquemas económicos.
3. Acción social e intervención socioeducativa. Se destaca la planificación e intervención socioeducativa en una implementación de calidad que disponga de indicadores y protocolos consensuados en diagnóstico, planificación, metodología y evaluación destacando el proyecto educativo; se señala la necesidad de definir qué se entiende por educación en la Educación Social para resignificarlas en los diferentes escenarios, advirtiendo del peligro de deslizamiento a otros discursos y la importancia de la ética

⁶¹ Nacido en Hannover, Alemania, en 1882, fue profesor de arte en Hamburgo hasta 1933. Con la llegada al poder los nazis, se trasladó a Estados Unidos donde siguió enseñando en Princeton y Harvard hasta su muerte en 1968. Desarrollo la teoría del arte visual e iconográfica analizando la carga simbólica de las imágenes, su mundo y su significado.

en estos casos; y, se ahonda en la participación del sujeto en los servicios relacionados con los principios de derechos humanos, confidencialidad, intimidad y libertades de los sujetos, abriendo su participación en el diseño y evaluación.

4. La construcción de la profesión. Se orienta consensuar modelos enmarcados en una reflexión pedagógica, la participación de los sujetos e intencionalidad educativa donde se definan las funciones propias y en relación con otros profesionales: “avanzar en la construcción de la profesión requiere trabajar para el reconocimiento social de estas funciones”; en cuanto al colectivo profesional, la “construcción de colegios y asociaciones profesionales deben girar sobre unos principios ideológicos, como pueden ser los principios de pluralidad, apertura, transparencia, participación e innovación. Construir la profesión implica reconocer, valorar y aprender del camino recorrido” como consecuencia, una de las funciones de cualquier organización profesional “es la de hacer pedagogía para transmitir el rol y función del educador social, y dar prioridad a la equiparación en el reconocimiento de los ámbitos más deficitarios (disminuciones, tercera edad, etc.)”.

Una primera etapa que podríamos designar de la adolescencia de la profesión o etapa de FEAPES (1992-2001), como ha denominado Senent, es una profesión donde se puede apreciar la intencionalidad de los ejes y temas de debate impulsados por sus congresos, observando la disparidad de momentos profesionalizadores – no hay más que observar el contenido de los tres primeros congresos – en función de los territorios que organizan y lideran el congreso. Época donde destacan, hay que reconocerlo, los avances del colectivo de educadores sociales en Cataluña que ejercerá de referencia para el resto de los territorios en sus inicios. Prueba de ello, es la creación de la Comisión de Colegios entre FEAPES y el CEESC, en 1998, para el impulso y apoyo de las comisiones gestoras en el resto de autonomías, fomentando los procesos de habilitación en Cataluña y, posteriormente, el segundo colegio profesional, el gallego en el año 2000. En paralelo, se irá desplegando la titulación de Diplomado en Educación Social en numerosas universidades.

3.5.2.- La etapa de juventud: de la posibilidad de cursar estudios en Educación Social en todos los territorios a la presentación de los Documentos Profesionalizadores (2001-2007).

El periodo entre la adolescencia y la adultez se le denomina juventud, presuponiendo que el individuo se encuentra más tranquilo con respecto a lo que fue su adolescencia, aunque todavía no ha llegado al equilibrio de la adultez. Pensaremos en la Educación Social. Si bien, se observa por un lado vigoroso y entusiasta y, por otro, más reflexivo y analítico, desplegando todas sus capacidades para aprender y experimentar, es evidente que es el momento de tomar decisiones y formar parte decididamente de la vida social y política. Los profesionales se van percatando de esta necesidad. Momentos y contextos que corresponderían con los principales rasgos de los hitos que dan comienzo a la etapa: la puesta en funcionamiento en 2001 de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), en el curso 2001-02, la implantación de estudios universitarios de diplomado en Educación Social en la Universidad de Murcia y en la UNED, la presentación de la definición profesional (2003) y, finalmente, dentro de un marco que se aborda el proceso de profesionalización como fue el Congreso de Toledo, la aprobación de los Documentos Profesionalizadores (2007).

Los principales hitos del periodo que presentamos son los siguientes:

- 2002. Creación de la Revista Educación Social (RES), impulsada por ASEDES.
- 2002-03. Incorporación de la figura del educador social en Educación Secundaria Obligatoria como funcionario en Extremadura y Castilla-La Mancha. Posteriormente surgirían otras experiencias como en Andalucía en 2006, Baleares en 2008 con una experiencia piloto que se retomará en 2017 y en Canarias en 2018.
- 2003. Presentación de la actual definición de Educación Social en las I Jornadas de Educación Social en Madrid organizadas por ASEDES, denominadas *La Educación Social escenarios de futuro*.
- 2003. Creación de nuestro colegio profesional, el CPESRM.
- 2004. Ratificación y aprobación en Asamblea General de ASEDES de la definición y código deontológico.
- Real Decreto 168/2004, de 30 de enero, por el que se regulan las condiciones para la equivalencia entre determinados títulos de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social regulado en por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, conocido como proceso de homologación.
- 2004. Incorporación en el cuerpo de diplomados de la Generalitat de Cataluña, posteriormente la Dirección de Función Pública se posicionará en sus ámbitos competenciales en la Especialidad de Educación Social (Monreal, 2018, p. 9).
- 2004. IV Congreso Estatal del educador y la educadora social *Políticas socioeducativas: retos y propuestas para el siglo XXI*. Santiago de Compostela.
- 2005. El 1 de enero de 2005 se establece como plazo máximo para poder considerar los años de experiencia en los casos de habilitación.
- 2005. Encargo en la Asamblea General Ordinaria de ASEDES en Toledo de la elaboración de un Catálogo de Funciones y Competencias, recibido por la comisión de trabajo que realizó la definición profesional y que tuvo sus orígenes en el Grupo de Formación permanente de APESCAM, posterior CESCLM. Proceso que rinden cuenta los dos completos dossiers de trabajo realizados por la denominada Comisión de definición, funciones y competencias de ASEDES (2005-07).
- 2006. Creación del Consejo General de Colegios de educadoras y educadores sociales (CGCEES).
- 2006. En el campo de educación Social y prisiones, ingreso del educador social en las prisiones de Cataluña con la consecuente regulación de la profesión en el ámbito.
- 2006. Participación del colectivo en las propuestas para la creación del Libro Blanco del título de grado en las jornadas de 2006 en Palma de Mallorca. Organizadas por la Conferencia de Decanos y la ANECA en las que se elaboró un documento de consenso sobre el que se trabajó en comisión desde todos los territorios.
- 2007. V Congreso Estatal del educador y la educadora Social *La profesionalización, recorridos y retratos de una profesión* en Toledo, donde se apuesta por un marco profesionalizador que de orden y sentido al proceso y, se aprueban y presentan los Documentos Profesionalizadores: definición de educación social, código deontológico y catálogo de funciones y competencias.

Procede destacar, en primer lugar, la presentación en público de la definición de Educación Social que se realizó en las I Jornadas *La Educación Social, escenarios de futuro* organizadas en

Madrid el 6 y 7 de junio de 2003. Exponiéndose previamente el 3 de marzo de 2003 en la Asamblea General de ASEDES en Barcelona a todos los territorios para abrir un proceso de alegaciones, siendo ratificada y aprobada finalmente en la Asamblea General de ASEDES en Toledo el 28 de febrero de 2004 en Toledo. Un acontecimiento que funda la piedra angular para poder pensarnos como profesión, desde donde se desprenderán la creación del catálogo de funciones y competencias y se sentarán las bases para la revisión del esbozo de código deontológico del profesor Luis Pantoja, propuesto en Barcelona, llevada a cabo por la Comisión de definición de ASEDES y el Grupo de Formación Permanente de APESCAM. Procesos no exentos de tensiones, que gozaron de la garantía de las diferentes comisiones estatales impulsadas, organizadas y financiadas por ASEDES para tratar de ser construidos con la máxima representación y consenso estatal. Tratando de recoger, por supuesto, las sensibilidades de todos los territorios, para ser legitimados por la asamblea de ASEDES y presentados y aprobados, en 2007, como los Documentos profesionalizadores por el CGCEES en el Congreso de Toledo, documentos que serán expuestos en profundidad en el apartado 4.2.

En segundo lugar, es una etapa donde se toma partido por zanjar la homologación y la habilitación. Ejercicios imprescindibles para dar el paso de la juventud a la edad adulta en la profesión. El primero, se normalizó mediante el Real Decreto 168/2004, por la que se regulan las condiciones de equivalencia entre los títulos obtenidos por las primeras escuelas de educadores expuestas en el capítulo 3º y el título oficial de Diplomado en Educación Social regulado por el Real Decreto 1420/1991; y, el segundo y más importante, por la tensión que se estaba generando entre el colectivo por los nuevos egresados y los educadores en activo concretándose en los años de experiencia para poder solicitar la habilitación como educador social, fijándose en el 1 de enero de 2005 la fecha límite en la que se tendría en consideración la experiencia laboral en los diferentes escenarios de la educación social. Si referenciamos una de las últimas leyes de creación de colegios, caso del La Ley de Cantabria 4/2016, de creación del Colegio de educadoras y educadores sociales de Cantabria en su disposición cuarta sobre la integración en el colegio profesional, observamos:

Podrán integrarse en el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Cantabria, previa habilitación de la Comisión Habilitadora a la que se refiere la disposición transitoria primera, y participar en la asamblea constituyente, presentando la solicitud durante los seis meses siguientes a la aprobación de los Estatutos provisionales, los profesionales que hayan desempeñado o desempeñen sus actividades en el campo de la educación social y se encuentren en alguno de los supuestos siguientes:

1.º Quienes dispongan de estudios específicos de un mínimo de tres años en el ámbito de la educación social iniciados antes del curso académico 2001-2002, y se acrediten mediante las certificaciones administrativas oportunas, con once años de experiencia profesional y dedicación plena o principal en el ámbito de la educación social, amén de las tareas y funciones propias de la misma. Los años de experiencia profesional deberán de ser anteriores a la entrada en vigor de esta Ley y, al menos tres de ellos anteriores al 1 de enero de 2005.

2.º Quienes dispongan de una titulación universitaria de Grado Medio o Superior, iniciada con anterioridad al curso académico 2001-2002, y acrediten, mediante las certificaciones administrativas oportunas, once años de experiencia profesional con dedicación plena o principal en el ámbito de la Educación Social, con funciones y tareas propias de la misma. Los años de experiencia profesional deberán ser anteriores a la entrada en vigor de esta Ley y, al menos tres de ellos anteriores al 1 de enero de 2005.

3.º Profesionales que no dispongan de formación universitaria y acrediten, mediante las certificaciones administrativas oportunas diecisiete años de experiencia profesional, con dedicación plena o principal en el ámbito de la Educación Social y con tareas y funciones propias de la misma. Los años de experiencia profesional deberán ser anteriores a la entrada en vigor de esta Ley, y al menos ocho de ellos anteriores al 1 de enero de 2005.

Figura 8

Informe resumen sobre la habilitación en España.

HABILITACIÓN EDUCADORES SOCIALES EN ESPAÑA

	AÑOS DESDE 1981 A 2017																																							
	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17			
CATALUÑA												E				L																								
GALICIA													E										L																	
BALEARES													E										L																	
MURCIA																						E			L															
EUSKADI													E												L															
VALENCIA																E								L																
CLMANCHA																						E				L														
ANDALUCIA																							E				L													
ARAGÓN																							E				L													
CASTYLEON													E													L														
EXTREMAD																E																								
NAVARRA																							E																	
MADRID																							E																	
LA RIOJA																								E																
ASTURIAS																E																								
CANARIAS																								E																
CANTABRIA																							E																	

L – Año en el que se crea la ley. La Ley 4/2016 de Cantabria pone fin a los procesos de habilitación.

E – Año de iniciación de los estudios universitarios. El último curso en el que se pudieron iniciar estudios para poder concurrir a un procedimiento de habilitación es el 2001/2002.

En sombreado el periodo en el que se justifica la experiencia profesional con dedicación laboral plena. La experiencia laboral justificable tiene que ser anterior al 1 de enero de 1995.

Nota. Fuente CESCLM (2017).

A este respecto, cabe incidir que cuando se menciona “experiencia profesional, con dedicación plena o principal en el ámbito de la Educación Social, con funciones y tareas propias de la

misma”, hasta la presentación de los Documentos Profesionalizadores en 2007, no existía un consenso en materia de funciones y competencias en el colectivo.

Seguidamente, hay que destacar que se lograron avances significativos para la instalación de la profesión, estrategias que sin duda que merecen de un estudio en profundidad y de ser imitadas en el resto de territorios, como lo fueron la entrada del educador social en los Institutos de Educación Secundaria, la incorporación en el cuerpo de diplomados de la Generalitat de Cataluña mediante la Dirección de Función Pública de la profesión y el reconocimiento de la figura en prisiones en la misma comunidad. Logros que interpelan directamente al actor Estado y a los profesionales como así se puso el acento en el IV congreso que expondremos a continuación.

Y para concluir, debemos subrayar, a modo de cuaderno de bitácora, las líneas y directrices de los dos congresos de la profesión celebrados en esta fase: Santiago de Compostela (2004) y Toledo (2007).

En septiembre de 2004 en el Palacio de Congresos de Galicia en Santiago de Compostela tenía lugar el IV Congreso Estatal del educador social denominado *Políticas socioeducativas. Retos y propuestas en el siglo XXI*, proponiéndose los siguientes objetivos:

- Análisis de los principios y estrategias que componen el marco normativo legal de las políticas socioeducativas, que enmarcan la realidad práctica de los distintos ámbitos de actuación profesional.
- Abrir un debate sobre la necesidad del ajuste entre los modelos políticos y la prestación de servicios.
- Profundizar en la fundamentación de las prácticas profesionales en el marco de las distintas concepciones: políticas, teórico pedagógicas, educativo sociales y filosóficas.
- Elevar las conclusiones realizadas a las instituciones implicadas.

En la web del congreso, referenciada en eduso.net, podemos encontrar las siguientes conclusiones del comité científico estando organizadas por grupos de trabajo y por ámbitos, disponiendo los primeros en:

1. Sociedad y políticas socioeducativas. Se asume la naturaleza política de la educación, afirmando que no existe neutralidad en el ejercicio profesional, compartiendo la necesidad de valorar las circunstancias ideológicas – implícitas y explícitas – que rodean toda acción social y educativa. Asunción que se expresa en la firme voluntad de tener presencia en la sociedad, participando activamente en las políticas e iniciativas que se promuevan, en la toma de decisiones y las actuaciones que de ellas deriven los diferentes ámbitos de los poderes públicos y, también, afirmando que el ámbito de bienestar social es responsabilidad pública, especialmente cuando se extiende a la privatización y externalización de servicios y prestaciones, incidiendo en:
 - La heterogeneidad y diversidad de los grupos con los que intervenimos, con frecuencia afectados por situaciones estructurales. Poniendo en énfasis la necesidad de redefinir las políticas de desarrollo, especialmente las locales y comunitarias.

- La importancia que tiene dar continuidad a las políticas públicas, con principio, criterios y decisiones que las doten de una financiación adecuada, concibiendo los servicios sociales como un derecho universal, que ayuda a garantizar la cobertura de necesidades específicas de toda la ciudadanía.
- Se reflexiona en torno a la instrumentalización de nuestra intervención en un juego de equilibrios entre el encargo social y la naturaleza de nuestra acción. Conceptos como inclusión y exclusión social, democracia y democratización de la sociedad (en particular los recursos tecnológicos, de los medios de información y comunicación), constituyen términos ineludibles.

Por todo ello, se expusieron las siguientes propuestas:

- Recuperar e integrar más profundamente el componente de denuncia social y de defensa de los Derechos Humanos.
- Incrementar las inversiones en desarrollo y cooperación internacional, al mismo tiempo que impulsar las dinámicas de desarrollo local de base comunitaria.
- Conocer y comprender la naturaleza y alcance de las políticas sociales europeas contribuyendo a la construcción de una Europa Social, convirtiéndonos en agentes activos de los cambios inherentes a dicho proceso.
- Creación de un Observatorio que detecte, analice, denuncie y comunique diferentes aspectos del desarrollo de la Educación Social en todos los territorios.

2. Formación. La formación inicial debería sustentarse en una base generalista de calidad, apoyada en las ciencias de la educación y en otras ciencias sociales, abordándose los métodos y técnicas de intervención que se aplican en la realidad profesional, enfatizando contenidos relacionados con el saber ser y estar.

Se hace imprescindible reestructurar el prácticum y entenderlo como un proceso global que permita la presencia efectiva en los diversos ámbitos, teniendo una mayor fluidez en la relación entre el mundo académico y profesional. La formación continua debe orientarse a la actualización y la especialización en los diversos ámbitos. Unas acciones que deben contemplarse dentro del proceso de convergencia europea en una mayor interacción bidireccional entre el mundo académico y profesional.

Se ha de exigir a la administración el respeto a los distintos perfiles profesionales, estableciendo la diferenciación entre titulaciones afines y la necesaria interdisciplinariedad.

3. Elementos para la construcción de una identidad profesional. Definen a los profesionales como agentes de cambio social en un marco expuesto a dilemas y conflictos éticos, cuya resolución requiere del tránsito de una ética personal a una ética profesional como ya se abordó en el Congreso de Barcelona. Se constata la necesidad de tener en cuenta los límites y las posibilidades de la profesión: identificar de qué somos responsable y ante quién somos responsables.

Se incide en la necesidad de seguir construyendo una identidad común. Es tarea de los colegios profesionales concretar las funciones de la profesión para darla a conocer a los diferentes actores y a la ciudadanía, para así participar activamente en el diseño de las políticas socioeducativas.

En lo referente a los encuentros por ámbitos, una vía que como ya hemos venido reflexionando fragmenta más que cohesiona, se concluyó en las siguientes direcciones: se incidió en que cada colectivo viene caracterizado por una serie de indicadores específicos que lo configuran como tal, si bien se deben de conceptualizar sin adjetivarlos, definiéndolos desde sus derechos; se propone crear un Observatorio que detecte, evalúe, denuncie y comunique diferentes aspectos de la Educación Social en su praxis; se apuesta por redefinir las desigualdades no centrándose en las casuísticas individuales y adoptando una perspectiva que ponga el énfasis en el carácter sociopolítico de los mimos; se destaca la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el diseño e implementación de las políticas socioeducativas; se insta a solicitar a las administraciones un aumento significativo de educadores sociales en los equipos multiprofesionales existentes en los servicios sociales; y, por último, avanzar hacia una cultura de la evaluación que parta de las necesidades de las instituciones y colectivos.

Toda etapa de juventud conlleva nuevas maneras en la forma de pensar y percibir, de cuestionarse las ideas y creencias inculcadas, así como de estar causado por preocupaciones que tienen que ver con sus intereses y metas futuras. Existe una necesidad de tomar el control, salir de la incertidumbre que nos ha acompañado en fases previas para aproximarnos al mundo adulto. Pues bien, metafóricamente algo de todo esto tuvo lugar en el V Congreso de Educadores Sociales denominado *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*, celebrado en Toledo en septiembre de 2007 organizado por el CESCLM y ASEDES.

Por primera vez los conceptos profesión, profesionalización y profesionalismo tomaban partido para tratar de dar un orden y sentido a tales *recorridos y retratos*. Definitivamente se dispone de un marco teórico que pueda otorgar coherencia al tránsito de una preciosa infancia y niñez marcada por las tres vías preprofesionalizadoras a la configuración de una joven ocupación alrededor de la figura única – educación social como *práctica y titulación* – y al inicio de la fase de la adultez, construyendo decididamente la *profesión*. Un posicionamiento que partió de una apuesta decidida de las dos entidades organizadoras – CESCLM y ASEDES –, a la postre las dos entidades en las que había recaído desde el 2003 los trabajos para la creación de la definición y funciones, trabajando en este sentido los comités científicos y organizadores compuestos por educadores sociales y académicos adscritos a la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social (SIPS).

Las ponencias inaugurales son un claro exponente de tales determinaciones, por un lado Flor Hoyos como presidenta de ASEDES abrió el congreso con una conferencia denominada *La profesionalización de los educadores sociales desde la organización profesional* y, seguidamente, el profesor e investigador Sáez Carreras nos presentó el modelo para el estudio del proceso de profesionalización en su ponencia *La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias*, a la postre, modelo que sostiene la presente investigación. Toda una declaración de intenciones.

El congreso contó con los siguientes ejes:

- 1.- Políticas educativas y sociales. Administraciones públicas e iniciativa privada como fuente de empleo y legitimidad de la Educación Social.

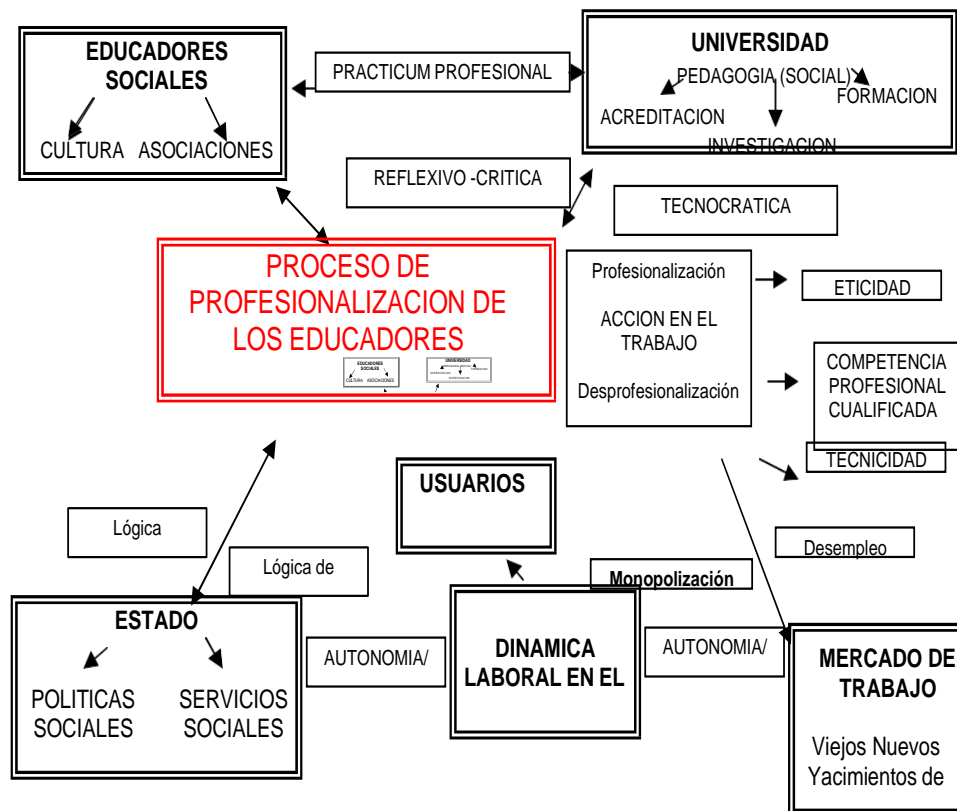
2.- Formación de la educadora y educador social. Universidad, Convergencia Europea y disciplinas de las que se nutre.

3.- Desarrollo profesional. La acción y las aportaciones del propio colectivo al proceso de profesionalización.

Un orden que permitirá interrogarse sobre los principales actores – Estado y mercado en el eje 1º, Universidad en el 2º y profesionales en el 3º –, sus recursos y estrategias bajo el modelo propuesto para el estudio de la profesionalización del educador social; versando las ponencias, comunicaciones y experiencias que dieron contenido a los grupos de trabajo en torno a los mismos⁶². Prueba de ello, es el documento de presentación de las conclusiones de los grupos de trabajo realizada por Sánchez Santandreu, presidenta de la Asociación Canaria de Educación Social, exponiendo uno de los esquemas del modelo para el estudio de la profesionalización de Sáez Carreras.

Figura 9

Esquema de presentación de las conclusiones por grupos de trabajo del Congreso de Toledo.



Nota. Esquema perteneciente al modelo propuesto perteneciente al libro *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora* (2003), utilizado por el comité científico para introducir las conclusiones de los grupos de trabajo del Congreso de Toledo en 2007.

⁶² En el enlace: <https://mega.nz/folder/fcBzmYcQ#5i5lxVjKGUHQ3y2-euU1Aw>, podemos encontrar todas las ponencias, presentación de documentos profesionalizadores, mesas redondas, comunicaciones, experiencias y actas del congreso por ejes.

3.5.3.- Inicio de la edad adulta: del 2007 a la actualidad.

Según la RAE, el adulto es aquel que ha llegado a la plenitud de crecimiento o desarrollo; que adquiere un cierto grado de perfección, cultivado y experimentado; y, dicho de un animal (por seguir con la metáfora), que posee plena capacidad reproductora. Pero, llegar a ser una profesión *adulta* no es tarea fácil, requiere de valentía, compromiso y responsabilidad con uno mismo y con los demás, tal como se evidenció en el proceso de construcción de la definición, deontología, funciones y competencias. Tendrá mucho que ver con la infancia y adolescencia vivida, con los vínculos establecidos, la madurez requiere de un esfuerzo que trate de compensar necesidades no satisfechas en la niñez.

En la Educación Social, pensada como profesión, podríamos tomar tantos tipos de adultos como territorios autonómicos representados por sus colegios profesionales, una familia que presenta peculiaridades entre parientes cercanos. Éste, al fin y al cabo, es el objeto de la investigación, valorar el nivel de adultez en nuestra región, para ello tratamos de examinar las condiciones laborales y profesionales bajo un plan intencional de educación – modelo de profesionalización – que como colectivo nos debería de acompañar en el tránsito de ocupación a profesión. Disponer de una guía como la que ofrece el modelo de profesionalización propuesto o no conllevará, como se ha podido evidenciar en las tesis del anterior congreso a una personalidad y subjetividad como colectivo debidamente instalado para funcionar en una sociedad donde nos encontraremos a *otras personas adultas* denominados actores: el resto de profesiones, las administraciones y el mercado.

La relación cronológica de los eventos clave que proponemos destacar en esta etapa es la siguiente:

- 2009. Entrada en vigor de los acuerdos del Plan Bolonia sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el consecuente paso de una titulación universitaria de diplomado a grado. Se alcanza el máximo nivel formativo con la apertura a estudios de doctorado, con la consiguiente entrada de pleno derecho a la docencia e investigación, así como a los superiores niveles de dirección y coordinación.
- 2010. Inclusión del educador social en la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) por el Real Decreto 1591/2010 por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011.
- 2012. VI Congreso Estatal del educador y la educadora Social llevado a cabo en Valencia, con el título *Nuevas visiones para la Educación Social: experiencias y retos de futuro*.
- 2012. Adhesión del CGCEES a la Unión Profesional (UP), el tipo de contextos donde se encuentran las profesiones *adultas* para regular sus servicios.
- 2016. VII Congreso Estatal del educador y la educadora social, con el lema *A más Educación Social, más ciudadanía: la profesión como impulsora de la transformación social* en Sevilla.
- 2016. Campaña de creación de la Ley de Derecho a la Educación Social ante el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y ante el Congreso de los Diputados.

- 2016. Creación del colegio profesional de educadores y educadoras sociales de Cantabria⁶³, hecho que como exponía Senent supone zanjar la etapa de *construcción de colegios*.
- 2017. Nueva estrategia regional en relación a la administración y actor mercado en relación a los empleos convocados: impugnación de convocatorias y recursos.
- 2020. VIII Congreso Estatal del educador y la educadora social *Educación Social, dignidad y derechos* en Zaragoza (aplazado al 2021 y suspendido definitivamente a 2022 en un formato descentralizado en diferentes territorios).
- 2021. Creación de la I Escuela Profesional de Prácticas en la Universidad de Murcia por la UM y CPESRM.
- 2022. Solicitud al Ministerio de Derechos sociales por parte del CGCEES del informe de solicitud de la regulación de las profesiones relacionadas con la intervención social (Psicología, Trabajo Social y Educación Social), para la inclusión de la Educación Social⁶⁴.

En esta época las directrices de la profesión se rigen por el CGCEES, los siete colegios creados entre el 2009-16 (Extremadura, Navarra, Madrid, La Rioja, Canarias, Asturias y Cantabria) que se suman a los pioneros de Cataluña y Galicia en la primera etapa y a los fundados entre 1996-2005 (Islas Baleares, Murcia, Comunidad Valenciana, País Vasco, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Andalucía y Aragón), son tiempos marcados por un afán regulador de la profesión en busca de notoriedad y reconocimiento. Indudablemente, se evidencia dicha posibilidad de *reproducción sexual* que se presupone a la fase adulta por la fecundidad en la constitución de colegios profesionales y, supone, la creación de un interesante elenco de organizaciones que atesoran gran experiencia en el proceso de profesionalización en los territorios. Entidades, lideradas en un primer momento por un Consejo General de Colegios como organismo legitimado para ostentar la representación e identidad de los aspectos comunes para la profesión (estando disponible toda la información de la citada entidad en www.consejoeducacionsocial.net), organismo que, tras la fase final del proceso de *construcción de colegios*, progresivamente irá perdiendo protagonismo en favor de los territorios.

Otro de los rasgos del tránsito a la adultez son los cambios en su desarrollo fisiológico, personal y social que podemos concretar con la implantación del grado universitario bajo el espíritu del Plan Bolonia en 2009. Hito que permite alcanzar el máximo nivel formativo con la apertura a estudios de doctorado, con la consiguiente entrada de pleno derecho a la docencia e investigación, así como a los máximos niveles de dirección y coordinación. He aquí, todo adulto debe de poder regirse por sí mismo y, dicho logro, por primera vez, nos legitimaba para ello. Nos reconocemos y nos reconocen, al menos en el plano académico y, se presupone, que

⁶³ El listado de Colegios Profesionales con su correspondiente ley de creación por orden cronológico lo podemos hallar en Senent, J.M., Viana, M.I. y Camacho, G. (2020). La construcción de la profesión de Educación Social en España: estudios universitarios y colegios profesionales en la Revista *Quaderns d'animació i Educació Social* en su número 31.

⁶⁴ Una nueva estrategia que imita el camino seguido por otras profesiones, en <https://www.consejoeducacionsocial.net/cgcees-trabajando-por-la-regulacion-de-las-profesiones-de-la-intervencion-social/>

ya lo hacían en el ejercicio de la praxis, algo que requerirá de nuevas *presentaciones en sociedad*. Por primera vez la profesión se puede mostrar en igualdad de condiciones ante otras profesiones con las que compartimos ámbitos y colectivos en pugna por una jurisdicción laboral propia para abordar aspectos laborales y profesionales de igual a igual. Otro asunto será el acceso a los puestos de poder en los diferentes programas y proyectos, tanto de la administración como de las entidades del tercer sector, donde tradicionalmente han sido ocupados por profesiones que lograron conquistar la credencial de licenciado y diplomado años antes que la Educación Social, con sus consecuentes efectos en las miradas y discursos sobre los mismos.

En el plano laboral, siguiendo con la cronología, nos emplazamos en el 2010, año en el que se incluye la figura profesional del educador social en el Real Decreto 1591/2010, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. Situándonos dentro del epígrafe 282, correspondiente a las competencias y tareas similares que se han de corresponder con “sociólogos, historiadores, psicólogos y otros profesionales en ciencias sociales”, estando la Educación Social y el Trabajo social, dentro del grupo anterior, pero referenciadas con el mismo subepígrafe, el 2824. Sin duda, supone un gran paso tratando de clarificar el nivel de categoría y responsabilidades profesionales, ahora bien, no dilucida las diferencias entre profesiones, nuevamente procederá remitirnos al manido asunto de la función.

Es en el plano profesional, en torno a la construcción de una identidad y discurso propio, donde podemos encuadrar la *acción en el trabajo*, esto es, en la función y la competencia. Siendo objeto de trabajo de la Educación Social como profesión laborar con personas en situación de riesgo, vulnerabilidad y/o exclusión social, al igual que nuestros colegas y competidores de otras disciplinas, encontrando nuestras referencias en:

- El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias de Grado (B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre) y Real Decreto 1027/2011 en torno al nivel 2 MECES de los grados universitarios (apartado 4.4.)
- El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).
- La Agencia Nacional Española de Calificación (ANECA) en el Libro Blanco del Título de Grado en Educación Social (2004)
- Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), dentro del epígrafe 282.
- Y, finalmente e ineludiblemente, en el Catálogo de Funciones y Competencias de CGCEES (2007).

Es este último texto el que *desempata* con el resto de marcos sobre funciones y, más importante, esto es “al configurar un campo profesional propio, con funciones otorgadas a desarrollar, la visibilidad aumenta. Es decir, y dicho en lenguaje llano: se sabe qué es, quién es, y qué hace un educador social” (Moyano, 2012, p. 58).

En otro orden de cosas, indiscutiblemente son significativos los logros en cuanto al reconocimiento y oportunidades laborales que se están dando en prisiones, mediación, puntos de encuentro, educación secundaria obligatoria, peritaje, etc., con desigual desarrollo en cada territorio, pero hay dos importantes hándicaps en los mismos. En primer lugar, la sectorización

por autonomías, con sus consecuentes leyes que deben incorporar nuestra especialidad como profesión en sus directrices de función pública y, seguidamente, la necesidad de un discurso común sostenido por bases y modelos teóricos que le otorguen una pericia y destreza propia, como se afirma en el artículo *El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del CEESC*, recorriendo los principales conceptos de la definición profesional:

Se debe regular aún más porque es necesario construir profesión y mejorar el discurso académico. Es por ello que creemos en la incidencia política que puede tener la profesión, siempre que esté argumentada por una confluencia de discurso académico y posicionamiento político.

La necesidad de crear un discurso acordado entre profesionales y académicos para tener argumentos fundamentados en nuestros puntos de anclaje: derecho, profesión, pedagogía social, acciones mediadoras, acciones formativas, sujeto de la educación, redes sociales, sociabilidad, circulación social y bienes culturales (Monreal y López, 2018, p. 16).

Es en este punto, donde el CGCEES en 2016 apuesta por la creación de una ley propia, la Ley de Derecho a la Educación Social ante el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, así como ante el Congreso de los Diputados, como hemos escrito líneas más arriba. Una apuesta del actor profesión con tintes estatales que aspira a facilitar la regulación en los territorios, pero que sin una sólida identidad compartida y discurso propio todavía se antoja frágil. Al respecto, procede reseñar el clarificador caso de la enfermería en Suecia, dado que su proceso puede arrojar luz en relación a la construcción de un saber significativo. Elzinga, en su artículo *El aspecto del conocimiento en el proceso de profesionalización: el caso de la formación en enfermería basada en la ciencia en Suecia*, nos expone como a través de la investigación académica han procedido a validar su conocimiento y obtener un reconocimiento cuando se pudo acceder a los programas de doctorado y formación especializada:

Un proceso de *cientificar* el núcleo de conocimiento tiene dos funciones importantes. Por una parte, establece un límite con respecto a una fase inicial en la que dicho conocimiento fue ampliamente tácito, no formalizado y transmitido mediante aprendizaje tradicional. Segundo, significa poder distinguir un grupo ocupacional de sus vecinos en la misma área (Elzinga, 2016, p. 67).

Para tal desempeño analizaron como los médicos disfrutaban de un estatus y reconocimiento que monopoliza el mercado de conocimiento, así como dominan las estructuras de poder en los servicios del cuidado de la salud. Ni que decir tiene que puede ser un escenario similar en los servicios donde se vela por el acceso, aprendizaje, uso y disfrute de derechos de la ciudadanía, concretamente de las personas en riesgo y exclusión social. Sustituyamos el enfoque imperante de la medicina por la hegemonía de otras disciplinas como la psicología o el trabajo social en nuestros recursos. A partir de esta realidad, se trazaron estrategias para legitimar cognitivamente el colectivo en el desarrollo de su práctica, motivando la necesidad de nuevas investigaciones, modelos (añadamos de la acción socioeducativa), delimitación del contenidos, tecnicismos y oportunas herramientas técnicas para la praxis. En definitiva, generar un nuevo *nicho académico* – basado en estrategias entre el actor Universidad y mundo profesional – en relación a una profesión propia dentro de un marco de Estado de Bienestar,

estrategia profesionalizadora donde sin duda la Educación Social puede extrapolar pensando en estrategias futuras.

En 2017 se aprecia una nueva táctica colegial, que podríamos denominar *fase de tribunales*, esto es, de impugnación de convocatorias y recursos⁶⁵. En el caso del CPESRM se somete a votación en la Asamblea General de 2016 la necesidad de una subida de cuotas para contar con un servicio especializado de abogacía en la materia. La propuesta fue expuesta y aprobada, inaugurando una nueva estrategia que vendría a convivir con las mantenidas por presidencia, vicepresidencia y la dimensión sociolaboral en materia de reuniones con los actores implicados para socializar y demandar la regulación de la profesión⁶⁶.

Una tendencia que convive hasta nuestros días con otras maniobras más diplomáticas de nuestros representantes colegiales por la mejora de las condiciones laborales y profesionales. Un quehacer habitual en el mundo de las profesiones – acudir a los tribunales – para dilucidar las diferencias entre profesiones, defender y conquistar aquellas partes de la jurisdicción laboral que dicen pertenecerles. Donde la Educación Social, bien por su costumbre mediadora a la hora de abordar conflictos, bisoñez en tales propósitos, tradición sindical, falta de recursos o por carecer de unos sólidos documentos identitarios que nos permitiesen salir airosos de dichas contiendas, no se había desarrollado hasta el momento.

Para concluir esta etapa, deseamos reseñar la creación de la primera Escuela de Práctica de Educación Social en España y finalmente detallar los tres congresos estatales propuestos desde el 2007: VI en Valencia (2012), VII en Sevilla (2016) y VIII en Aragón (2020).

El 10 de diciembre de 2020 se presentaba la primera Escuela de Práctica Profesional de Educación Social (EEPES). Nuestra región volvía a ser pionera en disponer recursos para la profesión, al igual que lo fue con la organización del primer congreso estatal de Educación Social en la ciudad de Murcia. Una escuela impulsada por los profesores del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, Sáez Carreras y Campillo Díaz,

⁶⁵ Podemos localizar la información regional y estatal en <https://www.eduso.net/tag/recursos/> y <https://www.consejoeducacionsocial.net/tag/recursos/>, teniendo el CPESRM un gran protagonismo.

⁶⁶ Tal estrategia tomará fuerza en nuestra región, podemos dar cuenta de los siguientes recursos y servicio de atención colegial que no se contaban hasta el momento, en su primer año de prestar el servicio encontramos:

- Dos recursos de reposición ante el Ayuntamiento de los Alcázares en nombre de dos colegiadas. Febrero 2017.
- Recurso de reposición frente al Ayuntamiento de Aledo. Mayo 2017.
- Interposición de demanda frente al IMAS ante los Juzgados de lo Contencioso-Administrativo de Murcia, interpuesto demanda, presentación de prueba, ampliación de prueba y próxima vista de prueba señalada para el día 20 de febrero.
- Recurso de alzada frente al IMAS. Agosto 2017.
- Recurso de reposición frente al Ayuntamiento de Lorca. Septiembre 2017.
- Recurso de reposición frente al Ayuntamiento de Puerto Lumbreras. Septiembre 2017.
- Recurso de reposición frente al Ayuntamiento de Totana. Noviembre 2017.
- Estudio posible recurso contencioso-administrativo frente al Decreto 275/2017.

Además de la asistencia jurídica telefónica a colegiada que planteaba problema laboral.

emulando recursos que han contribuido a profesionalizar otras ocupaciones. Un proyecto que, atendiendo a su reglamento, trata de complementar la formación recibida en las aulas con unos conocimientos específicamente profesionales, definiéndola en su presentación como:

Un instrumento que relaciona la Universidad de Murcia con el Colegio Profesional de Educadores Sociales de esta Región, una Escuela tendente a acercar de un modo eficaz la formación académica al ámbito profesional de la Educación Social a través de la cooperación mutua entre el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales y la Universidad de Murcia, en los que recae buena parte de la responsabilidad de la capacitación de los futuros profesionales de la Educación Social⁶⁷.

Una agencia institucional, que supone una estrategia de cooperación y un recurso para apuntalar a las competencias aprendidas en el aula desde los procesos de profesionalización. Un nexo entre el mercado, el conocimiento y la práctica mediada por dos de los actores fundamentales la Universidad y los profesionales, la UM y el CPESRM.

Para concluir, proseguimos con el Congreso de 2012, ya citado, celebrado en Valencia y organizado por el COEESCV y el CGCEES. Un evento que en su ponencia de apertura nos interpelaba a reflexionar sobre una de las preguntas fundamentales que debe acompañar en toda la carrera profesional a un educador – *¿qué es educar?* –, a través de la conferencia realizada por Victoria Camps catedrática de filosofía moral y política de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Un evento que en su documento de presentación afirmaba que “es momento de realizar un punto de inflexión y, tras décadas de realidad profesional y asentada su formación universitaria, plantearse nuevos desafíos como respuestas a las demandas de unas sociedades en constante y acelerado proceso de cambio”. A este respecto, ese mismo año se titularía la primera promoción de nuevos graduados en Educación Social, motivo por el que se proponía indagar por los resultados del cambio, los nuevos modelos formativos surgidos, las experiencias innovadoras, las dificultades que persisten, las carencias no resueltas, las metodologías utilizadas en los nuevos grados, etc., para lo que se propusieron cuatro ejes de trabajo con las siguientes conclusiones, recogidas en el número 18 de la revista RES, en su artículo *Mesa de Conclusiones*:

1. Formación inicial y permanente para los educadores de un nuevo siglo. Las conclusiones fueron las siguientes:

En cuanto a las metodologías innovadoras, se han presentado experiencias que remarcan la exigencia de trabajar por proyectos, priorizando la necesidad de investigar desde la experiencia, facilitando la motivación del alumnado y exigiendo, a la vez, una mayor implicación por parte del profesorado.

Sobre el prácticum, algunas de estas comunicaciones insisten en la necesidad de seguir construyendo culturas colaborativas entre el ámbito profesional y el ámbito de la Universidad, rompiendo la falsa dicotomía entre la teoría y la práctica.

⁶⁷ Fines expuestos en <https://www.um.es/web/epes/inicio>

Desde la formación permanente se propone llevar a cabo proyectos de investigación-acción apostando por el asesoramiento, entendido como una coordinación horizontal que dote a los profesionales de estrategias e instrumentos de capacitación que redunden en la mejora de la práctica profesional.

Apreciamos una progresión en que son los propios profesionales los que sienten la necesidad de interrogar su práctica, buscando definir sus propias necesidades de formación. Este es un tema que ha salido bastante reiterado a lo largo de todo el Congreso y en todos los ejes. Es decir, la necesidad de mirar nuestra propia práctica y de aprender a través de la misma.

En cuarto lugar, respecto a los contenidos de la formación, hay referencias muy interesantes a aquellos de carácter más práctico y vivencial, pero sin embargo se observan ciertas ausencias sobre aquellos contenidos de carácter más básico o fundamentales sobre los cuales apenas ha habido algunas referencias.

Destacar que se aborde y reflexione sobre la educación para la igualdad entre mujeres y hombres, pero entiende el grupo de trabajo del primer eje, que el reto estará en la necesidad de una mayor profundización teórica sobre esta temática (Mesa de Conclusiones VI Congreso Educación Social, 2012).

2. Método y herramientas de investigación e intervención en Educación Social. Arribando a las siguientes conclusiones:

Por un lado, se han presentado experiencias en diversos ámbitos, como la educación ambiental, la educación de adultos, la intervención familiar, la conciliación y muchos otros, y estrategias concretas como el desarrollo de la resiliencia o la tutoría como relación afectiva con las personas con las que trabajamos.

En todos los casos se ha destacado la exigencia de estar abiertos a las necesidades de los contextos y de los territorios. Las propuestas deberán estar centradas en las personas, en los grupos, de forma que el educador, la educadora se defina como facilitador, como dinamizador de situaciones.

Además, se destaca la necesidad de la reflexión sobre la propia práctica y se han analizado varias estrategias para ello: la evaluación, la palabra dada a los educadores y usuarios, la teoría fundamentada, la metodología comunicativa y el análisis del trabajo en red. Esta revisión va a tener dos destinatarios diferentes y complementarios: la revisión hecha en los equipos para revisar lo que hacemos, cuestionarlo y mejorarlo, y la realizada para rendir cuentas a las entidades y a la sociedad que nos plantea el encargo.

Finalmente, destacamos la oportunidad de visibilizar la importancia social del trabajo que hacemos y la calidad con la que lo hacemos, usando las estrategias y los lenguajes más adecuados en cada caso (Mesa de Conclusiones VI Congreso Educación Social, 2012).

3. Experiencias de futuro. Nuevos campos y líneas de ruptura en la Educación Social. Las conclusiones de este tercer eje referenciadas en las actas fueron las siguientes:

Primero, se ha cuestionado una Educación Social técnica y exclusivamente profesionalista (añadimos, cabría consultar que se entiende por esta noción), reivindicando un modelo de Educación Social como posibilidad de aprender a vivir, aprender a gestionar la propia vida. Luego, se han conocido experiencias que dan al barrio, a la ciudad, a la comunidad y al territorio, el carácter protagónico de una educación relacionada con la transformación social, destacando el relevante papel del educador social como ejemplo y actitud vital. Los huertos urbanos, las personas mayores, los servicios sociales municipales, las prisiones, la sexualidad, las personas sin hogar, el aprendizaje servicio o el rol de las Universidades han sido ámbitos problemáticos alrededor de los cuales ha girado la reflexión y la discusión de este eje. Destacan, finalmente, lo comunitario como cultura, método y práctica de intervención, recuperando y reconceptualizando viejas ideas, todavía no bien desarrolladas (Mesa de Conclusiones VI Congreso Educación Social, 2012).

4. Políticas públicas en la Educación Social como derecho y construcción de la ciudadanía. En este caso las conclusiones fueron:

Primero, vivimos unos momentos en que son evidentes los acelerados cambios sociales que demandan de nuestra profesión apuestas arriesgadas y variadas, que impregnen a la ciudadanía del valor de la Educación Social.

En segundo lugar, el cambio de época al que estamos asistiendo exige una posición activa para superar las miradas asistencialistas y comprometerse en procesos socioeducativos que consoliden los derechos de equidad y participación de las personas.

La crisis del Estado de Bienestar es irreversible y obligará a la Educación Social a plantearse nuevos retos relacionados con la sostenibilidad y las respuestas eco-éticas.

En cuarto lugar, hemos de comprometernos como educadoras y educadores sociales en la evaluación de nuestras propias políticas y de las políticas públicas, para posibilitar la mejora de los proyectos sociales.

Finalmente, el derecho a la identidad de las personas con las que actuamos, que han de poder decir su palabra, nos indica que hemos de huir de las adjetivaciones y posibilitar su visualización, desde una mirada centrada en los sujetos y no en la fascinación de los objetos (Mesa de Conclusiones VI Congreso Educación Social, 2012).

Cuatro años más tarde, en 2016, se celebró el VII Congreso Estatal del educador y la educadora social *A más Educación Social, más ciudadanía: la profesión como impulsora de la transformación social*, celebrado en Sevilla y organizado por COPESA y el CGCEES. El Congreso pretendió crear las condiciones para el diálogo, un intento de innovación para un evento que “abandonara los clichés estáticos y unidireccionales de los conferenciantes y oyentes pasivos”

generando catorce mesas y doce espacios de reflexión, estructurados en los siguientes ejes-diálogos sobre los cuales giraron los contenidos con sus consiguientes conclusiones:

1. *(Re)pensar* la profesión en los procesos de construcción de la ciudadanía y la transformación social.

Históricamente se vienen desarrollando diversas acciones que comparten ciertos elementos comunes con lo que hoy defendemos Educación Social. Pero esta profesión, surge en un campo intersticial, en los márgenes, como un apéndice en tierra de nadie que pretende reparar las fracturas sociales, aunque sin alterar las causas que las sostenían. Por otro lado, su desarrollo se caracteriza por un movimiento oscilatorio que se mueve entre la regulación y la transformación social, esto es, en que sus profesionales se conviertan en agentes de control (contribuyendo a la reproducción social), o en agentes de cambio social que cuestionan las políticas que sostienen las desigualdades.

Desde la Educación Social y la ciudadanía democrática parece urgente consensuar aquellos elementos educativos que consideramos imprescindibles para garantizar el aprendizaje de una ciudadanía democrática. Derecho por el que urge colocar la educación en el lugar que le corresponde, desde su dimensión más política en el centro de los proyectos. Así, frente a esta racionalidad educativa asistimos a la imposición neoliberal que produce: recortes vergonzantes que estrangulan el Estado de Bienestar; perversión del lenguaje que produce vaciado de contenidos; reforzamiento del control externo, obsesión por los resultados medibles, transformación de las desigualdades en culpas individuales, priorización de las fundaciones privadas frente a los servicios públicos, exigencias a corto plazo, etc. Los retos recogidos fueron la necesidad de generar redes de confianza entre la formación, investigación y ejercicio profesional, el compromiso político ante las injusticias, garantizar el desarrollo de modelos educativos que aseguren a las personas su participación real y los conocimientos necesarios para entender cómo funciona el mundo y poder intervenir en su orientación, contribuyendo a hacerlo menos desigual (Conclusiones VII Congreso Educación Social, 2016).

2. El *esta(R)* de la Educación Social.

En primer lugar, destacar la figura de los educadores sociales como catalizadores de la diversidad (no solo cultural): enseñar las distinciones y cómo construir puentes entre distintas culturas, y la importancia del trabajo con los grupos de diversas culturas. En segundo lugar, el valor de los equipos de trabajo: necesitamos dinamizar, coordinar y trabajar en equipo, generar sinergias, tejer redes, etc. Por otro lado, cómo organizarse como ciudadanos (de abajo a arriba): compromiso de trabajar juntos y autonomía; compromiso de respetar al otro en su lucha; construcción colectiva, involucrarse con el colectivo, provocar la crítica, la crisis y provocar la reflexión y buscar con los otros una construcción de caminos Y por último visibilizar nuestra acción en la política: encargo de la administración que debemos traducir y orientar hacia la Educación Social (construir ciudadanía), transformando en una herramienta

pedagógica y, trabajar a partir de la reflexión-acción-reflexión (Conclusiones VII Congreso Educación Social, 2016).

3. *(Re)hacer* la Educación Social para impulsar la construcción de la ciudadanía y el pensamiento crítico.

En el apartado de la ciudadanía del siglo XXI se ha analizado el contexto de la crisis (inestabilidad laboral, pobreza y exclusión social), frente a la ciudadanía globalizada: ciudadanía sostenible, activa e inclusiva; las políticas sociales; delegación sobre la comunidad y el tercer sector; y las diferentes definiciones del concepto ciudadanía en función de quién las utiliza: mercado, administración, etc. En el apartado de formación e investigación se destaca la falta de presencia de educadores sociales en docencia y órganos de decisión y gestión universitaria, la necesidad de conjugar los planes de estudios con la realidad profesional: participación profesional; el empoderamiento de los profesionales; la necesidad de que la Educación Social transfiera el conocimiento que se genera en la práctica; el deber de salir a los espacios de ciudadanía para conocer lo que es necesario y recrear modelos de ciudadanía. Y, en último lugar, la transformación social, tomando como ejemplo las experiencias que favorecen las ciudades educadoras, comunidades de aprendizaje, ciudad de los niños y barrios en transición; sin olvidar los espacios a los que se niega ciudadanía (exclusión), contar con el espacio de lo rural en la transformación, ya que ciudadanía no solo se da en ciudades; y la importancia de la participación en la toma de decisiones políticas: necesidad de la intervención estatal pero frente a la idea de “el estado proveerá”, decidir qué es lo que debe de proveer el estado (Conclusiones VII Congreso Educación Social, 2016).

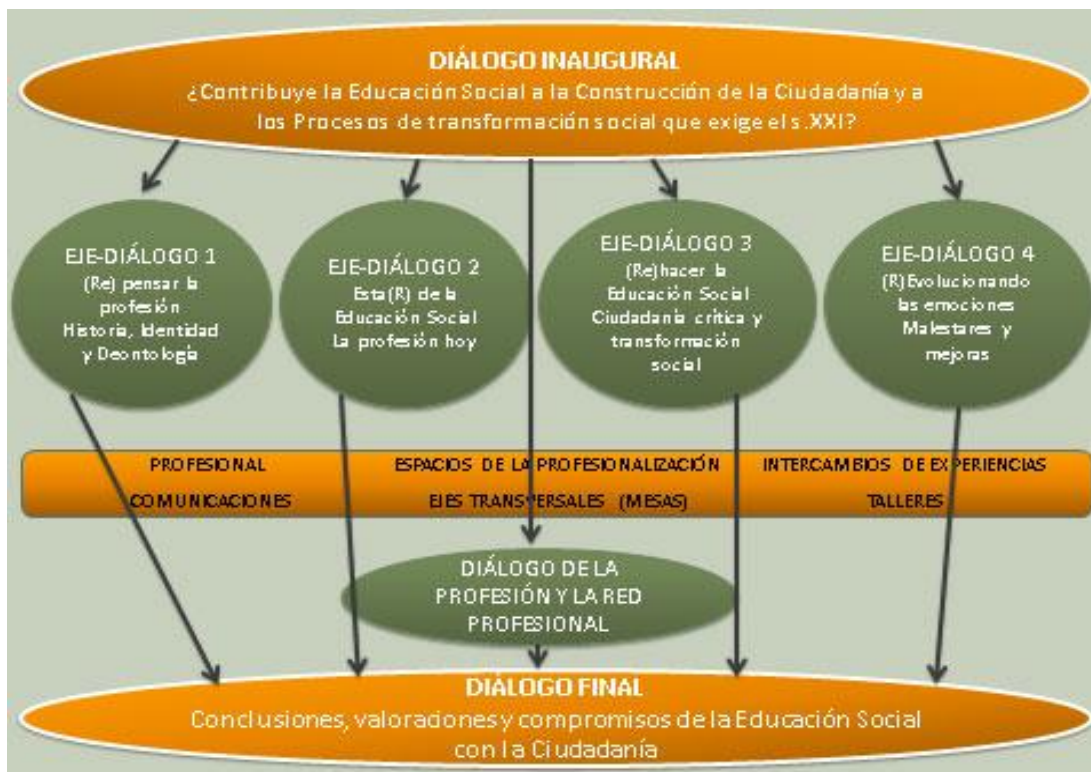
4. *(R)evolucionando* las emociones: formulando los malestares para pensar/proponer estrategias de mejora.

Las conclusiones se resumen en las dificultades para nombrar el malestar en la actualidad (modos en los que enuncian los educadores sociales sus perplejidades y dificultades para otorgar sentido a aquello que les acontece en su cotidianidad); la necesidad de encontrar y establecer espacios para analizar, confrontar y gestionar los malestares y las emociones personales, institucionales y profesionales; y la necesidad de abordar y producir herramientas teórico prácticas que fortalezcan la posición de los educadores sociales en su quehacer socioeducativo (seguridad laboral, trabajo en red y en equipo, supervisión, espacio de análisis de casos, educación emocional, relación dialógica, formación, etc.). En consecuencia, los retos surgidos de este eje consiente en visibilizar y abordar los dilemas y malestares personales e institucionales; profundizar en la gestión de las emociones que existen hoy en día en las instituciones para comprender sus lógicas, desde la profesión; y por último se torna necesario habilitar preguntas ante aquello que hace obstáculo en el educador social para superar o desbloquear la queja, asumiendo la

responsabilidad y haciendo autocrítica (Conclusiones VII Congreso Educación Social, 2016).

Figura 10

Estructura de los ejes del VII Congreso de Educación Social en Sevilla.



Nota. Fuente de las Actas Congreso de Educación Social organizado por COPESA.

Un congreso que se inauguró con una conversación entre Antonio Manuel Seixas y Elena Aycart respondiendo a la siguiente pregunta *¿contribuye la educación social a la construcción de la ciudadanía y a los procesos de transformación social que exige el siglo XXI?*, prosiguiendo el evento con el diálogo de la *profesión y la red profesional: recreando nuestras organizaciones* con la participación de educadores sociales que con su visión nos lanzaron retos y cuestionamientos. Para concluir el evento con una conversación final entre Marco Marchioni – profesional, investigador y docente vinculado al Trabajo Social (Oliver et al., 2022) – y los coordinadores de los diferentes ejes-diálogos.

Para finalizar, apuntar que el VIII Congreso Estatal del educador y la educadora social *Educación Social, dignidad y derechos* que se debía haber celebrado en 2020 en Zaragoza, fue aplazado por la situación pandémica al 2021. Siendo suspendido definitivamente y emplazándose para 2022 en un formato descentralizado en diferentes territorios, buscando una modalidad presencial-online, rompiendo con la lógica y estructura de este tipo de foros hasta la fecha.

Primeros pasos, como colectivo adulto, en los que se han dado notables avances y logros en búsqueda de una notoriedad que otorgue un estatus y reconocimiento al colectivo y a la profesión. Aun cuando, como hemos observado en sus contenidos a través de sus conclusiones, estamos en una fase prematura que requerirá todavía de formar un carácter y personalidad común que permita regir sus pasos, presentando una sólida identidad al resto de actores y ciudadanía, a la par que conviva con las oportunas subjetividades de cada territorio. Un desarrollo de joven a adulto, de ocupación a profesión, en el que se vislumbra como clave el conocer en profundidad las tesis de los teóricos sobre el estudio de las profesiones, tal como se propusieron en el Congreso de 2007 celebrado en Toledo sobre profesionalización.

CAPÍTULO 4.- LOS ACTORES Y SUS RECURSOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL IDEAL PROFESIONALIZADOR.

Una vez transitados los antecedentes de la profesión, las corrientes más significativas para el estudio de las profesiones y tomando partido por el modelo para el estudio de la profesionalización de los educadores sociales de los profesores e investigadores Sáez Carreras y García Molina (2006, 2007, 2021), procede profundizar en los actores y sus recursos desde la noción “ideal profesionalizador”.

4.1.- Apuntes sobre el ideal profesionalizador.

Apartado en el que nos aproximarnos al ideal profesionalizador como la antesala del profesionalismo, un ideal que actúa como el deseo y el motor para instalar la profesión. Un sumatorio de ambiciones que son pertinentes delimitar; sería como preguntarse ¿qué tipo de profesional y colectivo queremos ser en la *fase adulta* de la profesión? Respuestas motivadas por el carácter subjetivo de cada uno los educadores sociales que aspira a profesionalizarse y, seguidamente, también por el talante de sus colectivos representativos relacionados con sus tácticas, fines y valores, dado que existirán matices en sus interpretaciones. Para resolver esto, proponemos dos líneas de reflexión:

- Referente al proceso de profesionalización, entendido como tránsito de una ocupación, a semiprofesión y, finalmente a profesión, acentuando el papel de la carrera académica y la formación especializada para obtener mayor prestigio en sus escenarios laborales y sociales. Evidenciando tendencias discontinuas, reflejo de azares y contingencias, lugar de avances y retrocesos y, por lo tanto, un ejercicio pendular de momentos profesionalizadores y desprofesionalizadores (Figura 11): lo que nos permitirá introducirnos en el estudio de las condiciones de ocupar meramente un empleo o ejercer una profesión, esto es, “empleabilidad y profesionalización o profesionalismo” (García Molina y Sáez Carreras, 2021, p. 81).
- En cuanto a la disposición del encargo, la función y la competencia cualificadora (Sáez Carreras, 2003a; García Molina, 2012), como el correlato más apropiado a la hora de prestar servicios complejos a la ciudadanía, delimitando un primer monopolio basado en un conocimiento experto (Figura 12), a la postre el pilar fundamental en la que coinciden todos los teóricos al definir qué es una profesión (Larson, 1977; Freidson, 1986, 2001; Abbott, 1988; Burrage, Jarasch y Siegrist, 1990; Sáez Carreras, 2004a, 2005, 2007a, 2007b; Urteaga, 2009; Elzinga, 2016; Esteban et al, 2016a). Lo que, por un lado, hace referencia a la organización del trabajo y al grado de autonomía y, por otro, al papel del nivel de destreza o pericia sancionada obtenida por la profesión y sus miembros.

Figura 11

Proceso de profesionalización: tránsito de ocupación, semiprofesión y profesión.



Requiere autonomía, pericia y destreza, condición de experto.

Nota. En este sentido tomamos la noción ideal profesionalizador como la antesala para alcanzar el profesionalismo. Elaboración propia (2021).

Las profesiones se materializan en la acción en el trabajo, ejerciendo la profesión. La condición de experto dependerá de la relación que se establezca entre la formación y la práctica, de la comprensión de los encargos que recibimos y como promovemos oportunas soluciones mediante una determinada competencia y pericia, en definitiva, nuestro conocimiento residirá en como una y otra se retroalimentan (Schön, 1992, Perrenoud, 2004). La idea de profesionalismo, remite a un *nirvana*, una situación idílica que podría alcanzar un profesional y su colectivo. Logrando un pleno reconocimiento y prestigio social que, como el modelo expone, se plantea como un escenario *imposible* por los continuos cambios socioculturales, políticos, económicos y algunos principales actores dificultando la puesta en escena de sus servicios. Siendo cada vez más volátiles en base a los intereses económicos del capital privado y el control del estado sobre las profesiones.

Ambas influencias, de los mercados y Estado, tienden – inevitablemente – a reducir costes y, para ello, restar independencia a las profesiones, mediante la estandarización de trabajos e

incremento de la supervisión, estrategias paralelas que restan protagonismo al papel de la competencia y autonomía profesional. Freidson, ya advirtió que los métodos basados en el mercado o en la burocracia, empobrecen y estandarizan la calidad del servicio a los consumidores, desmotivando a los profesionales y aportándonos como solución de su *tercera lógica*, la del profesionalismo. Priman las visiones prácticas y protocolizadas, donde los cuadros de mando piensan y diseñan las acciones, restando potencia intelectual a un profesional asalariado e, incluso, donde tratan de pujar por la especialización formativa desde las propias entidades, bien internamente o patrocinando estudios exclusivos vinculados a tales protocolos.

Podemos entender profesionalismo, según el Diccionario de la Real Academia, como la acción de reconocer la identidad de algo o de alguien; admitir o aceptar algo como legítimo; que alguien o algo tiene una determinada cualidad o condición o como cierto algo; también, por prestigio, estima de alguien o algo, fruto de su mérito, ascendiente, influencia o autoridad y, una última acepción, que parece estar pensada para alertar el asunto que nos ocupa: engaño, ilusión o apariencia con que los prestigiadores emboban y embaucan al pueblo. Llamativa acepción que podríamos tomar nota como una alerta sobre “vendedores de humo o encantadores de serpientes”. Advertencia válida tanto para el ejercicio individual como para las organizaciones que nos representan en un primer paso fundamental para afianzar el reconocimiento del colectivo. En otras palabras, la autora revisionista Magali Larson, en su clásica obra de 1977 *El surgimiento del profesionalismo*, afirma que toda profesión debe seducir a la ciudadanía de que posee el conocimiento y destrezas suficientes y necesarias para ofrecer un servicio adecuado, llevado a cabo solo por aquellos que son competentes.

No podemos negar que las críticas al profesionalismo, han existido y existirán pudiendo generar un clima de desconfianza que debilite su credibilidad a favor de otros poderes o fuerzas. Sobre todo, cuando por encima de atender a las finalidades de su razón de ser, altruismo y utilidad pública se producen luchas en relación a la competencia y el acceso a determinados nichos en el mercado laboral en base a un credencialismo y monopolio, como base para sustentar privilegios económicos y de grupo. En este sentido, retomemos la idea que Freidson (2016) en su texto *The Soul of Professionalism* nos expone: la pérdida de confianza trae como consecuencia reforzar el poder del capital y del Estado para controlar el uso que se le da al profesionalismo, incidiendo sobre todo en el control de sus fines. Al efecto, el autor nos propone un concepto, *soul*, que podríamos traducir como una *esencia o alma* de los valores y conductas que deben de guiar a todo grupo profesional.

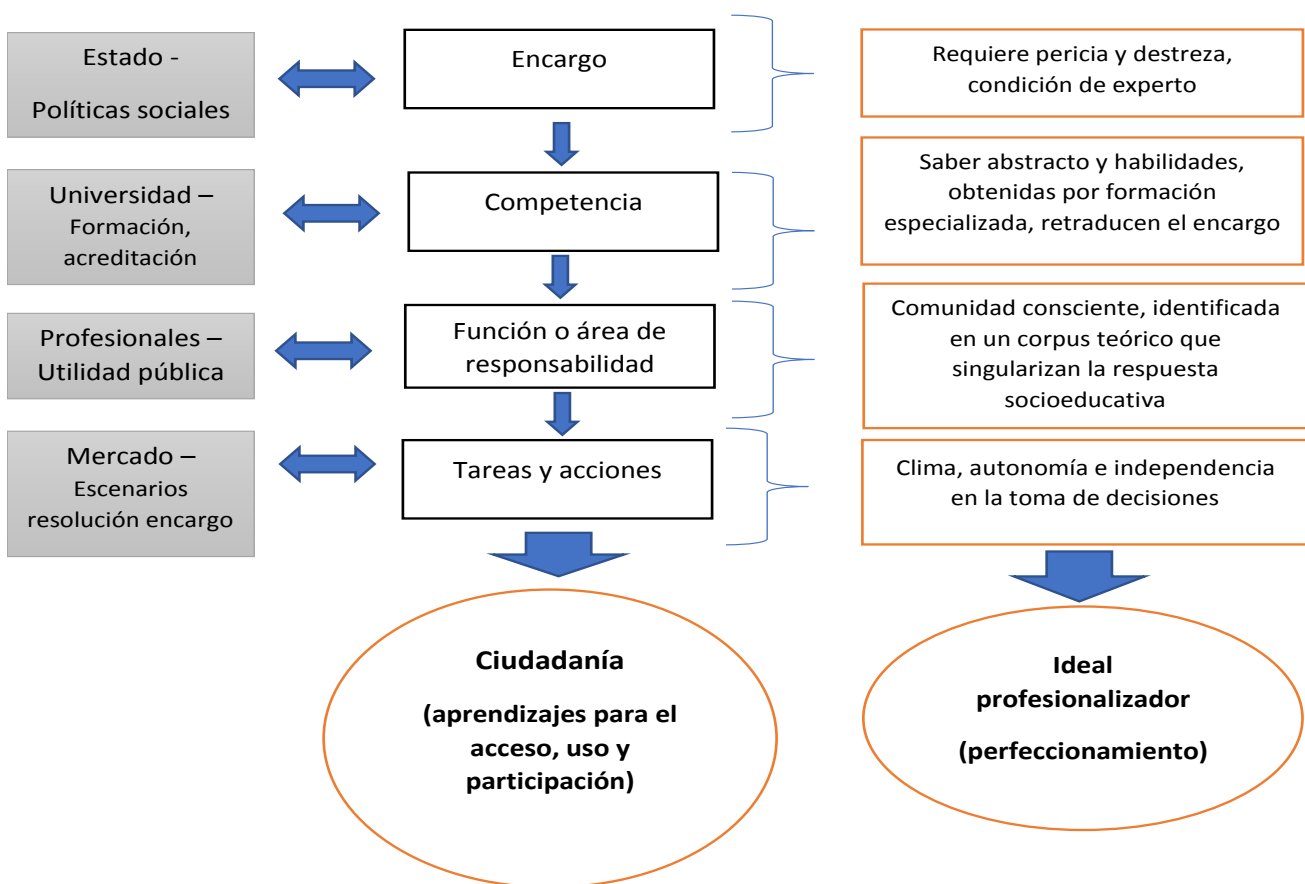
Una *esencia o alma* del profesionalismo, que se nutrirá del conocimiento y las habilidades intelectualizadas que, a su vez, remiten en la práctica. En tal sentido, se suele afirmar que cuando no algo avanza en la praxis se debe de revisar la teoría. Un tándem inseparable dado que abordar algo que no funciona meramente desde la práctica sería como cambiar un *mueble de sitio*, enquistando un poco más el problema. Un perfeccionamiento y destrezas propias de un colectivo al que se presuponen soluciones de utilidad pública, y a partir de aquí, el reconocimiento, la confianza y el consiguiente privilegio serían posibles, en definitiva, arribará el monopolio basado en el conocimiento y, consiguientemente, en el trabajo experto. Siendo

este el espacio desde el que cimentar el reconocimiento colectivo que nos aproxime al cierre social y, por lo tanto, al ideal profesionalizador.

Unas prácticas que serán valiosas en base a una pericia generada en un corpus de saber vinculado al encargo social, político y administrativo, donde la acreditación real la da la pericia. Observemos la siguiente figura construida y articulada en torno a los actores y la concepción de área de responsabilidad del catálogo de funciones y competencias (CGCEES, 2007).

Figura 12

Monopolio basado en el conocimiento, condiciones profesionales.



Nota. La figura nos permite pensar el saber experto y el área de responsabilidad o función desde el encargo, incorporando los principales actores y sumando la educación a la ciudadanía. En definitiva, la clausura cultural definida por Larson. Elaboración propia (2021).

Por consiguiente, una de las primeras tareas como colectivo consciente para tratar de seducir al resto de actores deberá basarse en un cierre social apuntalado por un saber propio. Un término, el de cierre social, acuñado por Weber y utilizado ampliamente por Parkin (1979) y Murphy (1988, 2016), más potente que el de monopolio, sobre el que Freidson expone:

Un cierre social tiene un alcance mayor que el de monopolio, que generalmente se refiere a una posición económica privilegiada. El cierre puede estar basado en diversos

criterios tenencia de propiedad, ascendencia común, género, raza, casi todo, en teoría. La gratificación del cierre no ha de ser necesariamente económica sino puede ser cultural, social o psicológica... En concreto, el cierre social de profesionalismo está basado en la competencia acreditada por credenciales educativas especiales sin las cuales uno no puede pertenecer al grupo (Freidson, 2016, p. 45).

Tanto uno como u otro suelen ser utilizados peyorativamente por diversas razones: como una conspiración a los consumidores para controlar los precios, forma de dominación de expertos especializados de cuyas orientaciones depende la ciudadanía, forma de exclusión por el acceso a la formación y la credencial, generan lo que Weber denominó sed de educación, etc. Justificando las profesiones su razón de ser por la calidad en sus servicios.

Tal justificación, al menos así lo pensamos en Educación Social, tan solo puede venir avalada por un corpus teórico practicado, no es suficiente con la credencial. Freidson (2016), incluso manifiesta que “no se puede rechazar la existencia de una preocupación por preservar y mejorar la calidad del trabajo cuando se establecen y mantienen cierres sociales basados en la formación” (p. 47). Es decir, la comunidad profesional debe desplegar una práctica consciente en torno a cómo implementa tal conocimiento abstracto para resolver problemas singulares, qué funciones o áreas de responsabilidad son las identitarias y dan sentido a su existencia resolviendo con destreza el encargo asumido. En definitiva, alcanzar un monopolio basado en el conocimiento.

Un ejercicio de cierre que no puede existir sin las disciplinas, sin un saber coherente y reconocible en experiencias, intereses y recursos de los que nutrirse, practicarse y progresar. Éste es el tipo de cierre que le interesa alcanzar a la Educación Social previamente, posteriormente llegarán los monopolios jurisdiccionales, las gratificaciones y el estatus como colectivo.

Una lógica que parte del encargo de las políticas sociales de las administraciones, interpretado por el saber abstracto que otorga la Universidad, recreado en modelos para la acción socioeducativa – Pedagogía Social – y orientado hacia los profesionales, y asumidos en áreas de responsabilidad que se materializarán en la *acción en el trabajo* (Schön, 1992), en unos contextos donde reside la necesidad que origina la finalidad de la profesión, el lugar de la ciudadanía. Incorporando el quinto actor desde la lógica de servicio singular, al que trata de hacer justicia el derecho de la ciudadanía, no desde la mirada persona-problema, el ámbito, el colectivo o la categorización (Vilar, 2021).

Esquemas que nos ayudarán al menos:

- Identificar, valorar y analizar los recursos que aportan y las estrategias que contribuyen a unas condiciones laborales y profesionales de las y los educadores sociales en sus diferentes escenarios, contribuyendo a consolidar su proceso de profesionalización, dado que de ellos se desprenderán los motivos de por qué y cómo interactúan en una lógica de proceso. Se espera al menos los siguientes recursos:

CAPÍTULO 4. LOS ACTORES Y SUS RECURSOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL IDEAL PROFESIONALIZADOR

- Los profesionales aportan cultura profesional y organizaciones, un saber hacer que otorga identidad, así como la socialización de la profesión.
 - El Estado y sus administraciones: políticas sociales y servicios sociales, entendido las posibilidades de trabajo para la misma, nuestro *cliente*.
 - Las universidades se encargan de la formación, investigación y acreditación.
 - El mercado, que contrata con la administración en la mayoría de los casos, nuevos y viejos yacimientos de empleo, junto con las formas jurídicas que implementan los diversos empleadores.
- Observar y registrar las interrelaciones que nos mostrarán continuamente puntos de acuerdo y tensiones.
 - Localizar y comparar los logros de cada actor en cada contexto y temporalidad para determinar la importancia de los mismos; su localización geográfica autonómica, nacional e internacional posibilita la especificación de particularidades.
 - Dar sentido a los términos ocupación, semiprofesión, profesión, profesionalización y profesionalismo que nos permitirá elaborar las hipótesis sobre el estado de la Educación Social en la región de Murcia, tratando de responder al estado de la misma.

Enfoques que facilitarán indagar sobre sus principales hitos, recursos y acciones en el ámbito nacional y en nuestra región, así como las condiciones laborales y profesionales de los colegas en activo. Permitiendo vislumbrar sus estrategias e inducir a que conceptos, dimensiones e indicadores a tratar de averiguar en nuestras propuestas investigadoras:

¿Cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?

En definitiva, trataremos de vislumbrar su estado desde dos miradas:

Tabla 9

Enfoques para comprender el estado de la Educación Social.

ENFOQUES	DESCRIPCIÓN	ESTADO
Enfoque basado en los recursos movilizados por los diferentes actores.	Débil profesionalización: escasa presencia o interrelación de los recursos aportados por los diferentes actores.	Ocupación.
	Provisional profesionalización: presencia relevante de recursos y estrategias de los diferentes actores en un proceso de impulso e instalación de la profesión, que habilita su desarrollo.	Semiprofesión.
	Fuerte profesionalización: supone la implantación definitiva de todos los recursos estructurales de la profesión, posibilitando ejercer la misma en sus escenarios. Así como el desarrollo de estrategias entre los mismos que viabilizan el logro de diferentes hitos y avances significativos para la profesión.	Profesión.
Enfoque basado en las condiciones	Ocupación de un oficio o trabajo: espacio laboral ocupado con cierta intencionalidad y finalidades, concretándose en ocupaciones vinculadas a ciertas habilidades o destrezas.	Ocupación.

laborales y profesionales	Correspondería a la etapa que hemos denominado de la infancia en la Educación Social.	Semiprofesión.
	La posibilidad de instalación de una profesión en un empleo: refiriéndose como empleo a un marco estructurado en términos laborales. La empleabilidad estará vinculada a la formación y a la competencia específica, no pudiendo equipararse al profesionalismo, pero habilitando el escenario para su posible instalación. Si bien, en su parte <i>anversa</i> cabe la posibilidad de ser un mero asalariado, un buen empleado.	
	Ejercer realmente una profesión: el empleo habilita la misión de un colectivo consciente en base a su destreza y pericia adecuada, es decir, saber qué hacer, para qué y cómo hacerlo; sancionada por una titulación específica; disciplinado a una autorregulación ética y deontológica común; sostenida por la confianza y autonomía depositada en el profesional en una jurisdicción laboral concreta; y, con efectos de reconocimiento, recompensas y estatus social.	Profesión.

Nota. El análisis de los dos enfoques se expondrá en el capítulo 6º y nos permitirá, en relación al marco teórico propuesto y anterior investigación realizada en 2004, poder comprender el estado del proceso de profesionalización de la Educación Social en la región. Elaboración propia (2021).

4.2.-La necesidad de unos colectivos profesionales debidamente organizados. Principales aportaciones.

Los profesionales son “aquellas personas que, de modo individual y colectivo, apoyándose en instituciones de diferente signo, desean mantener sus propias reglas de autogobierno frente a intereses externos, promoviendo el control de acceso a la profesión y también a su práctica profesional en el empleo, con la finalidad de satisfacer sus intereses corporativos” (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 271). De los profesionales se espera que aporten los siguientes recursos: organizaciones, cultura e ideología profesional, así como la oportuna socialización de la profesión.

Figura 13

Los profesionales y sus organizaciones.



Nota. Las principales contribuciones de los profesionales al ideal profesional. Elaboración propia (2021).

Para ello, los profesionales se organizarán y autorregularán – código deontológico – para defender legítimamente sus intereses. Primero, lo hicieron en torno a asociaciones de carácter local o regional y, posteriormente, en colegios profesionales por autonomías, estableciendo otras organizaciones con el resto de territorios a nivel estatal e internacional. Progresivamente fueron incrementando la visualización y complejidad de sus organizaciones, como expone Toni Julià en su ponencia en el I Congreso Estatal del Educador Social celebrado en 1995, en nuestra región:

El colectivo de educadores sociales, antes de que así se denominaran era algo desorganizado, fragmentado en diferentes colectivos. Cada uno de ellos satisfaciéndose creando formaciones ideales, creando asociaciones de diversos tipos como ya hemos visto. En realidad, era una situación que quizás nos permitía ciertas gratificaciones pero que no nos permitía, como colectivo a la vida social profesional a pesar de las múltiples reclamaciones hechas para ser consideradas profesionales (Julià, 1995, p. 45).

Tal fragmentación, con más voluntad en sus inicios que consenso y coordinación, por fortuna, ha desaparecido en gran parte. Fundando organismos autonómicos y estatales que mediante un esfuerzo colectivo, han generado estrategias asociativas para combatir las dificultades que se han ido presentando en el camino hacia la profesionalización. En nuestra región, cabe recordar, que el movimiento tiene sus orígenes en la Asociación de Educadores de Cartagena en 1987, que posteriormente, en 1989 pasó a denominarse Asociación de Educadores

Especializados, más tarde, en 1992 conformo la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (APESRM), entidad que impulsó la creación del colegio profesional en 2003 y que, actualmente, otorga la representación del colectivo. Procesos en sintonía con otras comunidades autónomas donde de forma asociada y federada se establecieron los medios para trabajar conjuntamente a través de la Coordinadora de Asociaciones Especializados entre 1989-1992, la Federación de Asociaciones de Educación Social (FEAPES) durante 1992-2001, la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) en el periodo 2001-2006 y, finalmente desde 2007, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) hasta la actualidad⁶⁸.

Para situar tales estrategias asociativas proponemos recorrer los fines de nuestra entidad regional, CPESRM, y las dos últimas estatales, ASEDES y CGCEES, por su ineludible influencia en las acciones locales, sin las que no se podría entender la identidad del colectivo.

4.2.1.- Sus organizaciones: en busca de poder y reconocimiento.

Las organizaciones están presentes en nuestras vidas desde nuestros primeros pasos: nacemos en un hospital, somos educados en la escuela, formados en la universidad, laboramos en entidades, militamos en asociaciones profesionales, etc., es algo dado. Las organizaciones profesionales son elementos sobre los que se edifica la sociedad actual, son los vehículos principales a través de los cuales se desarrolla la acción colectiva en el trabajo. Las organizaciones coordinan sus intereses generales, unos objetivos que son demasiado amplios para ser alcanzados individualmente.

Las mismas profesiones, como reflejó Abbott (1988) en su modelo sistémico-ecológico, no se entienden sin interacción con otras ocupaciones y profesiones, sino en torno a las relaciones (luchas) interprofesionales y al contenido de la actividad profesional. En este mismo sentido, Freidson (1986) incide en el papel del conocimiento experto y de las rutinas profesionales. Ideas que refuerzan la relación de las profesiones con la estructura social y con la función económica que cumplen, organizándose para controlar la división del trabajo (Johnson, 1972; Freidson, 1986, 2001; Larson, 1977), para moldear un mercado en el que sus servicios profesionales fueran demandados por la comunidad.

En consecuencia, será relevante conocer las principales estrategias sobre cómo han tratado de conseguir tales influencias las organizaciones más influyentes en la Educación Social, en el plano nacional y autonómico (ASEDES, CGCEES y CPESRM).

ASEDES se conformó como el lugar de encuentro de las diversas realidades para favorecer los avances y experiencias de cada territorio. Así como, en su día, el objetivo principal de FEAPES fue el impulso de la diplomatura – condición previa con el egreso del primer o primera diplomada y por consiguiente para la creación de dichas entidades colegiadas e implantar el modelo solidario de apoyo entre las diferentes entidades para tener representación en todo el

⁶⁸ En el portal de la Educación Social Eduso.net, entidad creada por ASEDES, podemos descubrir toda la información de las entidades que vamos a exponer en referencia a sus estatutos, fines, funciones, planes de trabajo, memorias, hitos más representativos, su recorrido histórico, etc.

estado –, ASEDES pondrá su principal empeño en la creación de colegios profesionales en todo el territorio español, impulsando el futuro consejo e iniciando los trabajos de lo que serían los Documentos Profesionalizadores. Sus fines eran los siguientes:

- Potenciar el reconocimiento social y profesional de las educadoras y educadores sociales y de la Educación Social.
- Promover y cooperar con el desarrollo del asociacionismo profesional en el ámbito autonómico, estatal e internacional.
- Servir de lugar de encuentro de las distintas realidades asociativas de la profesión en todo el ámbito estatal.
- Cooperar en la creación de todas las Comunidades Autónomas de Colegios Profesionales.
- Fomentar el estudio, la investigación y formación respecto a las materias que afecten al ejercicio profesional y a la Educación social para adecuar este ejercicio a las necesidades e intereses de la ciudadanía.

Flor Hoyos, presidenta de ASEDES, en el V Congreso Estatal de Toledo, dentro de su ponencia *La profesionalización de los educadores sociales desde la organización profesional* destacaba los siguientes logros (Hoyos, 2007, p. 22):

- La creación de colegios profesionales.
- El proceso de habilitación y el proceso de homologación.
- La creación del Consejo General de colegios de educadoras y educadores sociales.
- La proyección internacional, mediante la participación en la asociación internacional de educadores sociales (AIEJI).
- La creación y gestión del portal de la Educación Social Eduso.net.
- La dotación de un código deontológico del educador y la educadora social para la profesión.
- La elaboración de una definición de Educación Social.
- La organización de cinco congresos estatales y uno internacional.

Caben destacar dos logros, por encima de toda la arquitectura: el primero, señalar la energía depositada y apoyo solidario a la creación de colegios, donde es de justicia destacar la tutela en dichos procesos del colegio catalán y, posteriormente, el gallego; y, el segundo, no menos importante, el código deontológico (2002) y la definición de educación social (2003). De otra manera, esta etapa destacaría principalmente por su estrategia como *constructores de colegios*, no negando su importancia en la medida que sigue siendo un recurso imprescindible para conformar una cultura y socialización profesional.

El proceso de definición y código, serán las estrategias más significativas del colectivo como fuente de cultura e identidad colectiva en esta etapa. En consecuencia, una profesión empieza a existir cuando aquellos que realizan la misma clase de prácticas reconocen sus afinidades. Textos que posteriormente, dieron pie al catálogo de funciones y competencias (2007) y conjuntamente a lo que hoy denominamos los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, CGCEES, 2007) aprobados en el citado congreso de Toledo en 2007. Unos documentos, sin los cuales se nos antoja imposible la socialización de la profesión, dado que vagamente se podría

dar a entender qué somos, para qué fines laboramos y cómo desempeñamos nuestra praxis. Dentro de una etapa de la *adolescencia* de la Educación Social, donde poder pensarnos para madurar como práctica, profesión y titulación devenía indispensable.

Un ciclo que culminó con la creación de diez colegios profesionales y, en consecuencia, procedía constituir una entidad que superase el carácter asociativo de ASEDES, fundándose el Consejo General de Colegios (CGCEES) en 2007 mediante la Ley 41/2006 de 26 de diciembre. Una corporación de derecho público integrada por todos los colegios de educadores y educadoras del Estado Español, disponiendo de personalidad jurídica y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines. Configurando el órgano de mayor incidencia en la representación de un colectivo profesional, para la interlocución de actores como el Estado y sus administraciones, Universidades y resto de profesiones, fijándose los siguientes objetivos en su documento de modelo de funcionamiento⁶⁹:

- Elaborar los propios estatutos del Consejo General de Colegios.
- Las atribuidas a los Colegios Profesionales en cuanto tengan ámbito o repercusión estatal.
- Dirimir los conflictos que puedan suscitarse entre los Colegios Oficiales pertenecientes a las diferentes Comunidades Autónomas o los Consejos Autonómicos de Colegios.
- Adoptar las medidas necesarias para que los Colegios cumplan las resoluciones del propio Consejo General dictadas en materia de competencia.
- Ejercer las funciones disciplinarias con respecto a los miembros de las Juntas de Gobierno de los Colegios Oficiales, cuando no exista el correspondiente Consejo Autonómico de Colegios, de los Consejos Autonómicos de Colegios y del propio Consejo.
- Aprobar sus presupuestos y regular y fijar equitativamente las aportaciones de los Colegios.
- Informar preceptivamente todo proyecto de modificación de la legislación en materia de Colegios Profesionales.
- Informar de los proyectos de disposiciones generales de carácter fiscal que afecten concreta y directamente a los profesionales respectivos.
- Asumir la representación de los y las profesionales españoles ante las entidades similares en otros estados.
- Organizar con carácter estatal instituciones y servicios de asistencia y previsión y colaborar con la Administración para la aplicación a los profesionales colegiados del sistema de seguridad más adecuado.
- Tratar de conseguir el mayor nivel de empleo de las personas colegiadas, colaborando con la Administración en la medida que resulte necesario.
- Velar por que se cumplan las condiciones exigidas por las Leyes y los Estatutos para la representación y proclamación de candidatos para los cargos de las Juntas de Gobierno de los Colegios.

Y, finalmente, destacamos de su último plan de trabajo sus líneas fundamentales:

⁶⁹ Información disponible en su documento de modelo de trabajo, estatutos provisionales, reglamento de régimen interior y planes de trabajo en <http://www.consejoeducacionsocial.net>.

- Continuidad en el trabajo de los estatutos definitivos del CGCEES.
- Continuidad en los trabajos para el impulso de la Ley de Derecho a la Educación Social.
- Análisis de la legislación que afecte a nuestra profesión, en el ámbito europeo, estatal y estar pendientes de aquella normativa que afecte directamente a las organizaciones colegiales. Con dos líneas de actuación: solicitar la incorporación de educador social en aquella normativa que aparezca solo educador, tanto en el ámbito estatal como autonómico y, directiva del parlamento europeo relativa al test de proporcionalidad, antes de adoptar nuevas regulaciones de profesionales.
- Continuar estableciendo espacios de formación conjunta para miembros de la Junta de Gobierno y secretarías técnicas de los colegios, como la Escuela de Formación de otoño, para intercambiar y exponer asuntos comunes que afecten a la vida colegial.
- Cierre y revisión del reglamento del régimen interno.
- Seguimiento y apoyo al VIII Congreso de Educación Social.
- Favorecer la creación de grupos interterritoriales de trabajo, comisiones, referentes, etc.

Para poder interpretar tales estrategias desde el modelo para el estudio de la profesionalización de las educadoras y los educadores, procederá interrogarnos que entendemos por la construcción de la identidad profesional, monopolio de conocimiento y de socialización profesional, aspectos que abordaremos en el siguiente apartado.

Finalmente, nos detendremos en la entidad de representación colectiva de nuestra región, el Colegio Profesional de educadoras y educadores sociales de la Región de Murcia (CPESRM), siendo el cuarto colegio en constituirse en el estado en 2003. Según la página web de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se puede leer que “los colegios profesionales y los consejos de colegios son corporaciones de derecho público, con personalidad jurídica propia y con plena capacidad para el cumplimiento de sus fines. Su estructura interna y su régimen de funcionamiento serán democráticos”. En sus estatutos, en los artículos 8º y 9º, encontramos sus fines y funciones. En cuanto a los primeros destacamos:

- Ordenar en el ámbito de su competencia el ejercicio de la profesión en cualquiera de sus formas y modalidades.
- Representar y defender los intereses generales de la profesión.
- Defender los derechos e intereses profesionales de los colegiados y colegiadas.
- Velar para que la actividad profesional respete y se adecue a los derechos e intereses legítimos de las personas.
- Garantizar en su ámbito territorial un adecuado nivel de calidad de las prestaciones profesionales y promover la formación y perfeccionamiento de los mismos.
- Promover y fomentar en el ámbito general el reconocimiento social y profesional de la Educación Social.
- Asegurar que la actividad de los colegiados se someta, en todo caso, a las normas deontológicas de la profesión y a las requeridas por la sociedad a la que sirven.
- Colaborar con las administraciones públicas en el ejercicio de sus competencias en los términos previstos por las leyes.

En su web – www.cpesrm.org – podemos hallar las sucesivas memorias, planes de trabajo y listado de acciones emprendidas, donde prima una articulación por comisiones de trabajo (comunicación, formación, mediación, sociolaboral, sección profesional de Educación Social, igualdad y género) articuladas por sendos planes de trabajo. Objetivos que se materializan en acciones, estrategias, imágenes, métodos o puntos de vista por los que los educadores sociales van configurando la cultura profesional – individual y colectiva – por medio de actividades asociativas, colegiales y laborales ahondando en los intereses de la profesión y problemas que nos presenta la sociedad, debiendo auspiciar la *casa común* del profesional.

4.2.2.- La socialización e identidad profesional.

Por socialización profesional, en sentido amplio, proponemos la definición y propuesta de la obra Pedagogía Social, pensar la Educación Social como profesión:

La socialización es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida del hombre, y que tiene por objeto los variados casos en la relación hombre, sociedad y cultura. En la socialización se señala ese vector de cuestiones que analiza la introducción del hombre en el ámbito de la cultura, su moverse en él y su ruptura, juntamente con sus posibilidades de reincorporación (Speck y Wehle, en Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 264).

Términos de hombre, sociedad y cultura, que, podríamos pensar en clave profesionalizadora. Un proceso complejo que será influido por las organizaciones y los diferentes escenarios laborales, que median entre el profesional y la ciudadanía. En cierto sentido, aquello que Durkheim pretendía establecer a través de una nueva moral en la búsqueda del interés público por la que se cohesionaran las sociedades, una subordinación de dichos colectivos a los intereses comunes para una digna convivencia y habitabilidad que solventase las injusticias, conflictos, individualismos y abusos que pudieran hacer tambalear una comunidad. Instituciones que deben de velar no solo por tratar de imponer su particular orden y sentido en sociedad, sino por acreditar que las actuaciones de sus miembros son socialmente responsables. Estamos ante el nacimiento de marcos deontológicos para las asociaciones, colegios y consejos profesionales, que consecuentemente contribuyen a tal ideal profesional.

Si partimos de la idea de que uno de los rasgos principales de una sociedad civilizada son las profesiones, la bienvenida a sus organizaciones se sobrentiende dada. A la postre, es un colectivo que vela por los intereses comunes desde un saber concreto, dado que “una profesión surge cuando un número considerable de personas comienza a practicar una técnica fundada en una formación especializada” (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 265). Escenario que con una relativa tutela del Estado y un reconocimiento del mercado debería ser el marco para que cualquier ciudadano identifique a tal o cual profesional. Cabe preguntarse ante ello, ¿sucede esto con la Educación Social?, ¿qué imagen tiene la ciudadanía, mercado, administración y otras profesiones del colectivo?, ¿qué estrategias se siguen para socializar el mismo?

Hughes (1958b), trabajó ampliamente en el proceso de socialización, tratando de profundizar en cómo se alcanza dicha cohesión social y moral centrado su análisis en las carreras y biografías profesionales, en las relaciones individuales y colectivas, identidades, subjetividades, construcción de discursos propios y prácticas cotidianas. La significación de las mismas, los problemas que solventan, los valores en común y consecuentemente las formas de autonomía para desarrollar tal destreza. No le interesará *tal o cual* profesión, sino que tratará de comprender las dinámicas, vivencias e interacciones en las que se desenvuelven para dar solución a los problemas que justifican su existencia. Para tal empeño de socialización profesional nos propone (expuesto en Sáez Carreras y García Molina; 2006, Sáez Carreras et al., 2016a): potenciar la inmersión de los profesionales en la cultura profesional que conllevará pertenecer y adherirse a una profesión, cuyos ideales cabe defender al igual que la oferta que se hace a la comunidad por la vía de las destrezas que los profesionales deben dominar; moverse y asumir que la práctica profesional es un ejercicio entre el deseo y lo factible, entre la motivación y el desánimo, entre la posibilidad y la queja, entre lo laboral (ocupar un empleo) y lo profesional (ejercer una profesión). En un contexto donde el actor mercado en la mayoría de los casos, no está pensando precisamente en la figura del educador social en los términos de condiciones laborales y profesionales que nos corresponden. Una toma de conciencia influenciada por su *mochila* académica, competencias y capacidades personales para el desarrollo de su trayectoria en la profesión.

Un *utillaje*, que tendría que ver con la adscripción a los discursos y modelos de entender la acción socioeducativa; un recorrido donde poder seguir creciendo profesionalmente, vinculado a otros colegas de profesión que entienden de forma semejante la implementación la praxis. Véase como ejemplo, determinados grupos de formación permanente, grupos de trabajo de colectivos profesionales, colectivos de referencia en determinados campos de la profesión, etc. Éstos no solo asentarán el proceso de profesionalización, sino que además le impregnarán de significantes que le permitirá desarrollar un profesionalismo propio, como hemos definido anteriormente, mediante el término *alma*. Por ejemplo, no es coincidencia que los profesionales que fundaron el Grupo de Estudio e Investigación (GEIES) de la Asociación Profesional de Castilla-La Mancha conjuntamente orientados con docentes como Sáez Carreras y García Molina, fueran la base de la profunda revisión del Código Deontológico (propuesta inicial de la Universidad de Deusto), impulsores de la Definición Profesional y Catálogo de Funciones y Competencias, así como del Informe Socioeducativo, entre otras acciones profesionalizadoras, bajo la insignia de un discurso e identidad profesional claramente diferenciado y consciente.

Lo dicho hasta aquí, supone que obtener un grado universitario y ejercer un trabajo, no tiene necesariamente que significar desarrollar una profesión. Requiere de un tránsito de la *profesionalización al profesionalismo* que le otorgará una particular visión de la sociedad donde desempeña su práctica.

4.2.3.- Las funciones y competencias como área de responsabilidad: una sólida base para pensar el ideal profesional.

La función no es la ejecución de tal o cual acción, sino la agrupación de un cúmulo de tareas y acciones que se materializan a través de las competencias, que atendiendo a un encargo concreto y sostenidas en el tiempo como un área de responsabilidad profesional, posibilitan que a las personas con las que laboramos les pueda suceder *algo* del orden de lo educativo. Situemos ambos conceptos.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), la palabra función se define, entre otras, como “tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas”. El catálogo profesional la conceptualiza como “un campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral” (CGCEES, 2007, p. 38), he aquí, acciones a realizar con un cierto nivel de garantía.

La competencia es un concepto complejo y controvertido. Según Perrenoud (2004) podemos entenderla como “una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción” (p. 174). El catálogo de funciones del educador social las define como “el consenso generalizado a la hora de entender la competencia como un concepto que remite a un saber, un saber hacer y/o una actitud, sirve para entender al educador social como un profesional capaz de desarrollar funciones adecuadas a su formación universitaria y a su tradición/experiencia acumulada” (CGCEES, 2007, p. 36).

Para adentrarnos en la competencia – saber abstracto – como el medio para dar orden y sentido a las tareas agrupadas en torno a una función y, ésta, como un área de responsabilidad del educador ante un sujeto en un determinado escenario laboral, partiremos de la disertación de nuestro compañero Ignacio Fuerte (2007) en su comunicación para el V Congreso de Educación Social *La formación del educador social: un recorrido y retrato para la reflexión*⁷⁰.

Toda praxis del educador social que tienda al *ideal profesionalizador* debe de partir de un encargo social y educativo y, éste de una competencia acreditada. El término encargo remite a una acción o un efecto de encargar. Una de las acepciones de encargar es poner algo al cuidado de alguien, como podría ser su proceso educativo o determinados aprendizajes para mejorar su calidad de vida. Los encargos llevan implícito, en cierto sentido, una cierta

⁷⁰ Ignacio Fuerte (1973-2020) fue un comprometido y gran educador social con el que pudimos compartir numerosos debates en torno a pensar la profesión. Lidero diversos foros, como los primeros grupos de formación en Castilla-La Mancha (Grupo de formación permanente de CLM y Grupo de Investigación y Estudio en Educación Social, GEIES) espacios entre profesionales y académicos que dieron lugar a los documentos profesionalizadores por encargo de ASEDES) del 2001 al 2007.

imposibilidad técnica⁷¹ de quien encarga, por esta razón recae en un determinado experto. Una imposibilidad que consiste en no poder o no saber realizar un conjunto de tareas que permiten dar cuenta de algo que debe o puede hacerse. Las razones pueden ser varias. O bien no se dispone de tiempo, materiales, recursos o, por el contrario, no se saben realizar las tareas que dicho encargo llevan asociadas. Es en este último caso, cuando podemos hablar de competencia, destreza o habilidad si la complejidad de la tarea se corresponde con la adquisición de saberes específicos para desarrollarlas o llevarlas a cabo.

Cuando una institución asume un encargo se puede hablar de la responsabilidad de hacerse cargo del mismo. El profesional se organiza distribuyendo, a su vez, diferentes responsabilidades en función de su praxis. Es el momento en el que la competencia *entra en juego*, como la razón que opera para hacer a alguien responsable de un encargo que lleva asociadas una serie de tareas para dar cuenta del mismo. Véase, todo el sentido de distribución de responsabilidades, a partir de lo que se sabe o no se sabe hacer, se basa, si nos fijamos, en dar cuenta de encargos y tareas.

Es sabido que las tareas se pueden agrupar en relación a la competencia, y éstas podemos remitirlas a funciones. Es decir, las funciones pueden entenderse desde esta perspectiva, como ámbitos de responsabilidad, que permiten ordenar y dar sentido a un conjunto de tareas, con las cuales puede darse cuenta del encargo recibido. Posición distante de ejecutar una técnica, herramienta, protocolo, etc. No siempre los educadores sociales han tenido la posibilidad y competencia de pensar y diseñar su acción, remitiéndonos a ocupar meramente un trabajo (ocupación). Es en la competencia sobre lo que sabemos hacer, donde reside la posibilidad de asumir responsabilidades, para dar cuenta de algo que debe o puede hacerse con un determinado nivel de pericia.

De este modo, la competencia profesional, se puede traducir en la posibilidad de asumir una responsabilidad profesional (área o función), que se corresponde con un determinado nivel de responsabilidad y cualificación. Por tanto, la competencia del educador social, ha de permitir asumir una serie de responsabilidades profesionales (funciones profesionales), desde donde dar coherencia a la tarea educativa, como respuesta a unos encargos que responden a una utilidad pública. Lo que vincula, pues, a los educadores sociales entre sí, además del nombre, son las funciones y competencias profesionales que posibilitan dar cuenta de encargos educativos en una institución, al tiempo que permiten identificar la acción del profesional independientemente del ámbito o sector de población al cual se dirige su acción educativa. Siendo dicha vinculación una solvente base para construir una cultura profesional, por lo tanto, aproximarnos a dicho ideal profesional que en su quehacer experto prestará similares servicios de utilidad pública a la sociedad.

De esta forma, es importante diferenciar, conceptualmente, lo que entendemos como una función, propia de la profesión e identificativa de los profesionales, de aquellas otras que se asumen directamente de las instituciones. Poder retraducir éstas, es decir, abstraer las

⁷¹ El término técnica en el diccionario de la RAE permite hablar de una habilidad para ejecutar cualquier cosa o para conseguir algo. Como adjetivo, también admite la acepción de “persona que posee los conocimientos especiales de una ciencia o arte”.

funciones laborales o de los puestos de trabajo, e identificarlas con las funciones profesionales, es uno de los pasos que pueden permitir hablar a los profesionales de *lo mismo* con un cierto nivel de autonomía, a partir de encargos institucionales aparentemente diferentes. Posibilitaría abordar la práctica educativa como prácticos de lo socioeducativo – colectivo consciente – desde las diferentes y diversas instituciones en las que trabajamos como educadores sociales, en relación a las funciones profesionales que, como denominador común, diferencian a una profesión de una ocupación, semiprofesión y de otras profesiones.

Pero en este asunto cabe una importante advertencia. Si el encargo institucional, o lo que se deja al cuidado del educador, no se corresponde con un encargo susceptible de naturaleza educativa, puede que no sea un encargo para el educador social; o quizá, no lo asumamos desde una visión de una naturaleza educativa acorde a una competencia educativa cualificada, sino desde otro tipo de competencia más relacionada con la vigilancia, el control social, los cuidados o las acciones meramente asistenciales. En ese caso, los educadores sociales realizarán tareas no educativas, aquellas que no son propias de su profesión ni de sus funciones, con la consiguiente dificultad para instalar la profesión.

Así, pues, la competencia cualificada del educador social, se entendería como una de las razones que vincularían la práctica educativa con las funciones o responsabilidades de la profesión. Por lo que volvemos a interrogarnos sobre ¿cómo se adquiere esta competencia cualificada?, ¿se adquiere de la formación académica?, ¿de la experiencia práctica? o ¿de la conjunción de las dos? Estando ante una nueva justificación al inseparable trabajo colaborativo entre el mundo profesional y el académico.

Pero antes, cabe también preguntarnos sobre ¿qué enfoques de funciones y competencias profesionales son los más convenientes para referenciar el profesional de la Educación Social en los diferentes escenarios laborales? En los últimos años ha sido frecuente ver propuestas de funciones desde diversos ámbitos, por ejemplo, el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social, Documento de Conclusiones del Seminario sobre Identidad y Perfil del educador social de la Conferencia de Decanos en Sevilla en 2015, el Marco conceptual de las competencias del educador social de la AIEJI, el Catálogo de Funciones y Competencias de ASEDES y CGCEES, además de otras propuestas que las remiten a ámbitos y colectivos concretos.

Ante posibles dudas sobre el marco de referencia adecuado, proponemos partir de los siguientes criterios extraídos de la ponencia *Funciones y competencias desde la lógica profesional* que ofreció Sáez Carreras en las jornadas del título de grado de Educación Social de 2006 en la facultad de educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB), para corroborar el tipo de funciones y competencias que interesa al ideal profesional. Para el autor es vital para toda construcción teórica que trate de explicar la Educación Social como profesión y, sobre todo, el papel de la Pedagogía Social como campo de conocimiento legitimador. En consecuencia nos referimos a las propuestas de Hannes Siegrist de su obra *Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity* (1990), dado que nos permitirán pensar aquellas funciones que profesionalizan y cuáles no, atendiendo a:

1. aquellas que determinan un campo propio y se obtienen por la correspondiente titulación;

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

Seguidamente, respecto a lo expuesto en las líneas anteriores, analizaremos los mismos criterios con disposición de ser utilizados como elementos categorizadores que nos permitan profundizar en las nociones de funciones y competencias:

1. Competencias que generan un campo propio. Bourdieu (1983) nos muestra como el punto de vista de cualquier profesional sobre el espacio que desarrolla su reflexión, acción o trabajo es dependiente de la posición que ocupa en el mismo. Unos escenarios que tienen sus límites físicos, pero ante todo son lugares simbólicos que condicionan sus prácticas. Una realidad en construcción constante en campos pensados por ideologías, conflictos, intereses, etc. Toda una teoría que el autor la denomina de la práctica, delimitando por la competencia y el conflicto de los grupos que actúan en dicho interior de un campo de conocimiento y profesional. Generando unos escenarios de lucha donde se intenta justificar, legitimar y monopolizar determinadas prácticas y discursos como resultado de un proceso socio-histórico ineludible que genera *ideal profesional*.
2. Competencias que requieren de unos conocimientos pedagógicos obtenidos por una titulación académica de grado. Una de las características que comparten todas las definiciones de profesión es la de poseer, una formación *especializada y controlada*. En este sentido los Decretos de la Diplomatura y Grado aportan dichas características dando carácter de profesión académica, formación que desde 1992 solo puede ser obtenida mediante formación y superación de titulación académica para entrar en el campo profesional de la Educación Social.

En relación a tales conocimientos que constituyen el prerrequisito principal para ejercer presentando ciertos peligros desde la perspectiva del proceso de

profesionalización. Nos referimos a la tendencia a imitar a las profesiones superiores o mayores (Glazer, 1974), como aquellas que se dedican a la solución de los problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos, ya que el conocimiento con el que trabajan es fundamentalmente científico. El profesor Sáez Carreras nos advertía de los riesgos de imitar tales prototipos, por dos razones: el ansia de algunos centros de formación y profesionales por alcanzar ese rigor de conocimiento científico ajeno a las Ciencias Sociales y, el intento de tales *profesiones menores* por lograr el estatus de *superiores* presentándose como conocedores de la verdad absoluta.

Otra de las advertencias viene de la mano de Schön (1992), quien en este sentido subrayaba lo siguiente: que en la medida que crece la racionalidad técnica, disminuye la preparación de profesionales para el arte de la práctica, haciendo sentir a los prácticos menos libres para ejercer sus capacidades de reflexión en la acción. Como venimos afirmando la Educación Social cobra significado como titulación, profesión y especialmente como una práctica. Advertencias anteriores que nos deben hacer reflexionar en la tendencia a la tecnificación de la misma, con el riesgo llegar a ser (imitar) un sucedáneo de una profesión superior e incluso quedarnos meramente en una ocupación cualificada.

3. Competencias que producen una práctica profesional y laboral educativa específica, diferenciándose de otras profesiones con las que se coincide en los ámbitos del campo de lo denominado como social. Para ello, cuestionarnos qué tiene de educativo la práctica que se realiza en Educación Social es una tarea necesaria, un ejercicio que nos legitima.
4. Competencias que generan una cultura e identidad profesional conducentes al desarrollo de un tipo específico de conciencia, valores, identidad y cultura colectiva, así como a sentirse miembro de una comunidad profesional. Intereses que tratan de ser materializados por la utilización consensuada y común de estrategias pertinentes para ello. Tratando de dotar de un *corpus* necesario que pueda ser la carta de presentación del colectivo ante el resto de actores, con una clara vocación de utilidad pública a la ciudadanía.

En consecuencia, indagar en el trabajo de campo qué tipo de funciones, autonomía y capacidad de decisión tienen los educadores sociales en la actualidad será clave para poder extraer tal condición de experto e identidad común. Seguidamente, procederemos a analizar el catálogo de funciones de referencia para la profesión y el presente estudio.

4.2.4.- Un hito fundamental: el Catálogo de Funciones y Competencias de ASEDES y CGCEES.

En la asamblea general de la Asociación Española de Educadores Sociales (ASEDES) de 2005, celebrada en Toledo, se acordó que la comisión que se había encargado de la Definición de Educación Social recibiese un nuevo compromiso. Este consistía en elaborar un documento que pudiese establecer un catálogo de las funciones y competencias propias del educador

social. Un “documento que define la casa común a todas las perspectivas de la educación social y, a la vez, como texto a partir del cual profundizar en las posibilidades futuras de desarrollo especializado de la profesión” (Vilar, 2021, p.10), “un documento para la historia” (Moyano, 2012, p. 53), autor que destaca dos grandes hitos en la profesión: el Real Decreto de 1991 y el citado Congreso de Toledo de 2007, siendo precisamente en este evento donde se presentan los documentos profesionalizadores, versando sus contenidos en torno a la profesionalización.

La Educación Social, en lo que hemos denominado su etapa de adolescencia y juventud (1991-01 y 2002-07), estaba necesitada de un catálogo de funciones y competencias – si bien una herramienta como ésta siempre presenta un carácter fragmentario y revisable – con la que poder legitimarse y hacerse visible ante las diferentes administraciones e instituciones relacionadas con la profesión, así como ante la ciudadanía en general. Para ASEDES y CGCEES, un documento de este tipo debía permitirle concretar la legitimidad y conveniencia de un profesional que cuenta con una formación universitaria específica y que recibe encargos sociales y profesionales particularizados. Desde los que se articulan tanto su propio discurso profesional, como las orientaciones técnicas y éticas que capacitan al educador social para satisfacer las demandas y necesidades socioeducativas del conjunto de la ciudadanía.

Por ello, se creó una comisión que se haría cargo de dicho trabajo denominándose Comisión de Funciones y Competencias de ASEDES. Heredera de la que ya realizó la definición profesional y de los colectivos: Grupo de formación permanente (GFPA) y Grupo para la investigación y estudio de la Educación Social (GEIES) de Castilla-La Mancha.

La comisión dará cuenta pormenorizada en dos completos dossieres de todo el proceso de trabajo, textos inéditos no publicados lamentablemente para la profesión, partieron de dos objetivos:

- Elaborar un documento que sirva de referencia al colectivo profesional para establecer un marco de funciones generales y competencias del educador social en cualquier ámbito.
- Elaborar un documento de marcado carácter profesionalizador que sirva de referencia a las administraciones y otros colectivos profesionales sobre las funciones y competencias de la Educación Social como profesión social y educativa emergente.

Los dossieres recogen el plan de trabajo, solicitud de documentación en la materia a todos los territorios, forma de financiación, listado de participantes, actas de las sesiones (divididas en con expertos académicos, sin expertos y subgrupos de trabajo), primeras alegaciones al borrador del resto de colegios al proceso, informes de la comisión a ASEDES, presentación del documento, segunda fase de alegaciones, propuesta final integradora y aprobación en Asamblea del CGCEES y presentación en el congreso de Toledo. Un extenso y rico material donde se muestra todo el devenir del proceso, sus debates, alegaciones, respuestas, etc., por cierto, a día de hoy todavía inédito.

La comisión desarrolló un trabajo continuado de estudio, reflexión y debate con la intención de producir un documento colectivo, mediante el que se quiere consensuar y dar a conocer las

funciones y competencias propias de los educadores sociales en nuestro territorio. En este contexto, educadores pertenecientes a diferentes Asociaciones y Colegios profesionales de nuestra geografía⁷² se dieron cita en sesiones de trabajo presencial, donde se han ido analizando y profundizando los diferentes conceptos sobre los que fundamentar dicho catálogo.

En enero de 2006, la Comisión finalizó su tarea y el catálogo esperará a ser aprobado por el resto de los Colegios y Asociaciones profesionales del territorio español, trámite que se produjo en el Congreso de Toledo en 2007 con su presentación que corrió a cargo de Ignacio Fuerte y la de definición por quien suscribe este trabajo.

El documento se estructura en torno a tres ejes, desde los que se organiza y cobra sentido el desarrollo del texto:

- Principios Profesionalizadores básicos que presentan una clara línea de continuidad respecto a lo propuesto en la Definición de Educación Social y el Código Deontológico.
- Competencias Transversales. Se denominan así, en tanto vienen a ocupar el lugar de competencias presumibles a realizar, prácticamente, por cualquier profesional de lo social, la salud, lo educativo o, en última instancia, cualquier otro con responsabilidades en lo referente a las posibilidades de desarrollo de las personas.
- Catálogo de Funciones y Competencias Profesionales que sitúa las coordenadas de aquello que es singular y nuclear en nuestra profesión. El mismo incluye una serie de competencias profesionales relativas a cada una de las funciones o áreas de responsabilidad, tanto las consideradas singulares del educador social o denominado de la acción socioeducativa, como las compartidas con otros profesionales.

El documento establece una definición de los conceptos función y competencia, existe un consenso generalizado a la hora de entender la competencia como un concepto que remite a un saber, un saber hacer y/o una actitud, sirve para entender al educador social como un profesional capaz de desempeñar funciones adecuadas a su formación universitaria y su tradición/experiencia acumulada. Ser competente, entonces, puede entenderse como ser capaz de realizar, de manera efectiva y ética, tareas que se desprenden de las funciones asumidas por los educadores sociales, arribamos en cierta manera al ideal profesionalizador.

La Definición de Educación Social de ASEDES (2004) establece el punto de partida para pensar y concretar las funciones generales del educador social. Partir de ella aseguraba la continuidad de una serie de conceptos (derecho, profesión, ciudadanía) y lógicas en las que los educadores

⁷² En concreto han participado activamente los Colegios profesionales de Aragón, Murcia, Valencia, Cataluña y Castilla-La Mancha e incluso ADESU (Uruguay), así como con presencias esporádicas de miembros de otras asociaciones profesionales, todas las sesiones se publicitaban y eran abiertas. El trabajo ha contado también con la colaboración como expertos de los Doctores en Pedagogía y profesores de la Diplomatura de Educación Social de la UCLM Dr. José García Molina y Dra. Rosa Marí Ytarte, así como el Catedrático de Pedagogía Social por la Universidad de Murcia Dr. Juan Sáez Carreras.

sociales pueden identificar sus encargos, sus responsabilidades y sus finalidades, independientemente del ámbito o institución en el que se trabaje.

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

Las competencias transversales son aquellas que permiten al educador dar cuenta de su responsabilidad respecto al encargo social y/o institucional, asumido hacia otros profesionales y hacia sí mismo. Hablaríamos de capacidades, habilidades y actitudes, relativas a la comunicación y las relaciones interpersonales que tienen como meta favorecer procesos de interacción social y cooperación. También abarcan aquellas aplicaciones técnicas instrumentales básicos, que conforman en su uso y dominio una inquietud por la mejora continua de la práctica profesional del educador social en sus dimensiones reflexivas, éticas y técnicas. Con ello, además, los profesionales desarrollan y ejercitan su capacidad de innovación, comunicación, crítica, etc., son las siguientes: competencia comunicativa, relacional, capacidad de análisis y síntesis, capacidad crítico-reflexiva y, finalmente, competencia para la selección y gestión del conocimiento y la información.

En relación a las funciones, las define como campos comprensivos que subsumen funciones y tareas de carácter excesivamente particular – relativas al desempeño de la práctica diaria propia de marcos y equipamientos específicos – dotándolos de un carácter más general, pero claramente identificable por los profesionales.

Las funciones, desde este carácter generalista, se han dividido en dos grupos. El primer grupo nos conduce a las que hemos denominado **funciones singulares o propias**, es decir, aquellas que particularizan – al tiempo que diferencian – el trabajo del educador social del de otros profesionales y, por tanto, señalan lo nuclear de la acción socioeducativa, siendo la función y sus respectivas competencias en las que nos detendremos:

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

Esta función supone toda una declaración de intenciones respecto a la definición de Educación Social profesional, en relación a su marcado carácter pedagógico, promoción y adquisición cultural de los sujetos de la educación. Función que rompe con la tendencia en centrar el trabajo en aspectos psicológicos y sociales, apostando por aquellos que nos son propios: educar, enseñar e implementar procesos de aprendizaje disponiendo el concepto cultura en el centro de los contenidos de la Educación Social.

- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
 - Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.
 - Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.
 - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
 - Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.
 - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.
 - Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.

La socialización es una de las finalidades inherentes a la Educación Social, por ello poder generar: redes, contextos, condiciones, procesos y recursos es clave para su desarrollo, gestando nuevos escenarios para el aprendizaje. Posibilitando el acceso, uso y disfrute a los sujetos, comunidades o grupos a participar en la vida social, promoviendo la circulación social de los individuos. No solo en las instituciones donde laboramos sino de todo su entorno y contexto, lugares de valor social y cultural para la vinculación social y apropiación de los derechos básicos para una vida plena.

- Mediación social, cultural y educativa.
 - Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.
 - Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.
 - Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.
 - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

Requiere entender la mediación más allá de los significados habituales en relación a la resolución de conflictos, sino como una apuesta por poner al sujeto en contacto con lo sociocultural donde el educador social mediará no solo con otros iguales, sino con los contenidos, recursos y lugares de valor social. Un acompañamiento físico y simbólico por dichos territorios, propiciando los encuentros y aprendizajes oportunos para que el sujeto pueda hacer suyos tales encuentros culturales.

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

- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
 - Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.
 - Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.
 - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.
 - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.
 - Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).
 - Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador social.
 - Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).
 - Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.

Destacar no solo la función de conocimiento y análisis, sino también la de investigación. Legitimación plena que arribaría años más tarde a la profesión con la certificación de estudios de grado, pero que en el catálogo de 2007 ya se incluyó. Una demanda profesional que al igual de la producción intelectual de textos y artículos firmados por educadores sociales en aquellos tiempos era un imperativo.

- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
 - Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.
 - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.
 - Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes.
 - Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.

Vinculada a la anterior función son inherentes a la autonomía, capacidad de decisión y confianza que se le atribuye a un profesional para abordar el encargo asumido. La Educación Social como profesión académica y práctica, diseñará e implementará la acción socioeducativa. Relegarse a una u otra solamente conllevaría un importante

retroceso para la profesión. Una función que debería sellar viejas miradas al colectivo en las que ubicaban al educador como mero ejecutor de programas, protocolos, técnicas y herramientas, introduciendo la capacidad de que los profesionales piensen, diseñen y evalúen sus propuestas desde posiciones pedagógicas.

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

Esta función abre la puerta a igualar roles con otras profesiones que arribaron antes como diplomados y licenciados al campo de lo social y que consecuentemente conquistaron ciertas posiciones de poder en relación a la gestión, dirección y coordinación de instituciones y recursos, desplegando unas competencias que facultan tales encargos en las diversas instituciones, ordenados desde la Pedagogía Social.

4.3.- El lugar del consenso para las profesiones. El conocimiento abstracto: la formación, acreditación e investigación.

Si en el mundo de las profesiones hay un tema en el que exista pleno consenso, éste es sobre la formación. De la que se espera habilite al profesional a analizar e implementar aquello que se les confía y debe solventar:

Ser profesional significa estar en condiciones de abordar problemas más o menos complejos para dar un sentido a la propia acción. Pensar es, entonces, una actividad inherente al desempeño profesional. Y si esto es así, debiera contemplarse como un contenido, competencia o procedimiento (García Molina, 2012, p. 20).

La universidad como institución tiene el encargo de impartir la docencia de las competencias para el ejercicio, liderar la investigación en dicho campo y acreditar la adquisición de conocimientos para que los universitarios se conviertan en futuros profesionales, por ello, es uno de los actores clave en la profesionalización de toda profesión.

Los sistemas de gobierno organizan y estructuran sus actividades en torno a las profesiones y, éstas mediante las funciones y competencias que desempeñarán para prestar un servicio de utilidad pública a los Estados y ciudadanía, un *saber hacer* enseñado y legitimado por la Universidad. Un sumatorio de acciones formativas que inauguran la siguiente secuencia en el proceso de profesionalización: estudiantes, Universidad, Estado, profesionales, mercado de trabajo y ciudadanía.

Conformándose, como distinguía Freidson, en su libro *Professionalism, The Third Logic* (2001), en un entramado de burocracias, dominios de mercado y dinámicas profesionales que propicie

actuar en diversas instituciones y organizaciones. Así, del actor Universidad destacaríamos las siguientes características referenciadas en el artículo *La universidad y las profesiones: profesionalización de los académicos y los prácticos* (García, Del Cerro, Zaplana y Gutiérrez, 2016):

1. Su encargo principal es la formación de los profesionales, reconocida a través de las diferentes leyes, decretos y normativas donde los Ministerios, Facultades y Departamentos diseñan y planifican las distintas ofertas formativas que se despliegan en las aulas, que acreditarán a los futuros profesionales. Para profundizar en tales temas, es recomendable la lectura de *La Universidad como organización social: entre la profesionalización y la desprofesionalización del campo* (Esteban, Campillo y Sáez, 2016).
2. El recurso o materia prima fundamental para llevar a cabo la formación es el conocimiento, del cual dependen estrechamente las profesiones. Para ello la producción de conocimientos e investigación debe ser el motor fundamental de la Universidad. En la medida que este campo de responsabilidad se desarrolle, su consideración y estatus será mayor; es impensable una universidad que forme profesionales sin dicha función de producción e indagación y procede preguntarse en qué punto contribuye la investigación a la profesionalización.
En este punto merece interés la lectura del siguiente artículo *El aspecto del conocimiento en la profesionalización: el caso de la formación en enfermería basada en la ciencia en Suiza*, por Aan Elzinga publicado en el colectivo *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones* (Esteban et al. 2016c), artículo que detalla cómo dicho colectivo ha basado su estrategia en la construcción de conocimiento y la investigación.
3. La Universidad tiene la potestad de conceder las credenciales o titulaciones, acción que funda, legitima e institucionaliza las profesiones en una sociedad credencialista donde devienen imprescindibles en la correlación carrera y formación especializada. Recorrido histórico que hemos podido exponer en el apartado anterior.
4. Investigación, formación y credencial son recursos encaminados al conocimiento científico como distinción a actores Estado, mercado y profesionales enfocados al servicio y la utilidad pública. Por tanto, el tipo de producción de saber debe dar razón de las exigencias, transformaciones y retos de la sociedad y sus posibles soluciones, así como de la profesionalización de los actores en los diferentes escenarios laborales.

La razón de tildar de *fundamental* al actor Universidad, es debido a que ideal profesional va íntimamente ligado a la figura del experto y éste llega a serlo por la formación que recibe para ello, primando la capacidad cognitiva no manual. Es decir, es el actor que de forma más evidente da razón de ser a los profesionales y a la utilidad de estos.

4.3.1.- Un punto de inflexión: la implantación de los estudios de Educación Social en la Región de Murcia.

En este apartado recorreremos las diferentes posibilidades de realizar los estudios de Educación Social en nuestra región, titulación bajo la modalidad presencial que implementó en la Universidad de Murcia, en 2001-02; y en el formato a distancia, también ese mismo año en la Universidad Nacional a Distancia (UNED) mediante su extensión en Cartagena y, posteriormente, en formato online⁷³, le siguieron la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) en 2009 (apertura del campus en castellano en 2016) y la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) en 2020. Una modalidad de formación que, por su proliferación, en el caso de la Educación Social ha venido para quedarse.

La Universidad de Murcia ha estado ofertando desde el curso 1975-76 la titulación de pedagogía. Es en ella donde comienza a emerger el campo de conocimiento, la Pedagogía Social, va a dar razón de ser y a ocuparse de la Educación Social como práctica educativa, titulación y profesión.

El Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto establece el título universitario oficial de Educación Social, pero no será hasta el año 2000 cuando se decida implantar la Diplomatura en la Universidad de Murcia, mediante la resolución de 14 de noviembre de 2000. Por la que se hará público el plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social, que sentó las bases para implementarla a partir del curso 2001-02. Obteniendo el curso 2003-04 la primera promoción de diplomados en Educación Social por la Universidad de Murcia, con un total de 48 egresados (el curso 2004-05 fueron 99, el 2005-06 en 76 y el 2006-07 de 111)⁷⁴.

En el curso 2009-10, la mayoría de las universidades españolas iniciaron los estudios de Grado de Educación Social, fruto del acuerdo de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, firmado en la Declaración de Bolonia en 1999 por los ministros con competencias en educación superior de los países europeos. Se perseguía dar un carácter intergubernamental con participación de universidades, estudiantes, la misma Comisión Europea y otras organizaciones para el establecimiento de dicho Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010. Se contemplaba como un escenario abierto en el que no existen obstáculos a la movilidad de los estudiantes, titulados, profesores y personal de administración, y se articulaba en torno al reconocimiento de titulaciones y otras certificaciones de educación

⁷³ Cabe destacar un cierto retraso respecto a otros territorios, siendo los años de implantación de la diplomatura presencial los siguientes:

- Curso 1992/93: Catalunya (Lleida, Autónoma de Barcelona, Barcelona, Ramón Llull) y Comunidad Autónoma de Madrid (Complutense).
- Curso 1993/94: Castilla y León (Burgos, Valladolid, Pontificia de Salamanca), Catalunya (Girona), Euskadi (Deusto) y Galicia (Santiago de Compostela).
- Curso 1994/95: Castilla y León (Salamanca), Galicia (Vigo) e Islas Baleares.
- Curso 1995/96: Euskadi (País Vasco), Extremadura y Asturias (Oviedo).
- Curso 1996/97: Galicia (A Coruña).
- Curso 1997/98: Madrid (Autónoma) y Valencia.
- Curso 1998/99: Castilla-La Mancha.

⁷⁴ Datos obtenidos del documento de justificación del Título de Grado en Educación Social de la UM.

superior, la transparencia (un sistema de titulaciones compresibles y comparables) y la cooperación europea como garantía a la calidad.

Un marco que inscribe a la Educación Social en la máxima formación superior, con dos connotaciones importantes para el colectivo: en primer lugar, el acceso a la construcción del conocimiento mediante el acceso a la docencia e investigación fruto de poder superar el mismo grado, masters y proceder a los oportunos estudios de doctorado; y, en segundo lugar, se alcanzan las máximas competencias en dirección, coordinación, planificación y evaluación, competencias que ya avanzó el Catálogo de Funciones y Competencias, en 2007, bajo el perfil de diplomado y, que ahora se adquieren de pleno derecho. Un asunto en el que históricamente la Educación Social se había incorporado tarde, debido a alcanzar la diplomatura en 1991 con un considerable lapso con el Trabajo Social, Psicología, Pedagogía y Sociología. Rezagándose en ostentar posiciones de poder que han venido determinando en muchos territorios la interpretación y participación en las políticas sociales y su puesta en escena por la administración, apostando por unos paradigmas determinados a la hora de interpretar el trabajo con personas en vulnerabilidad, riesgo y exclusión con sus consecuentes repercusiones en la posición educativa y en los perfiles laborales en los diferentes programas y proyectos.

La Universidad Nacional a Distancia (UNED) ha sido y sigue siendo la segunda Universidad de referencia en nuestra región. En el año 2000 elabora su plan de estudios para la Diplomatura en Educación Social, siendo aprobado por la Resolución de 24 de enero de 2000, implantando sus estudios en el curso 2001-02.

Deseamos subrayar, que dicha universidad diseño e impartió, durante los cursos 2005-07, el curso de nivelación para la equivalencia de la Diplomatura de Educación Social, la denominada homologación. Atendiendo a la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia que, en el Real Decreto 168/2004, regulaba las condiciones para la declaración de la equivalencia entre una serie de títulos en materia de educación social y el título oficial de diplomado. Esta normativa respondía así a las justas aspiraciones de un colectivo de profesionales formados en las Escuelas de Educadores Especializados, ya que parecía "(...) procedente, por una parte, reconocer con carácter general la idoneidad profesional de los antiguos titulados en materias de educación social y, por otra, establecer un sistema transitorio de obtención de la equivalencia con la titulación de Diplomado en Educación Social para aquellos profesionales que cursaron las enseñanzas de educación social antes de la aparición de la Diplomatura que establece el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto" (RD 168/2004). Dichos casos, fueron los procedentes de los profesionales formados en las siguientes escuelas especializadas:

1. Escuela de Educadores Especializados «Flor de Mayo» de Cerdanyola del Vallès (Barcelona): Técnico Especialista en Adaptación Social.
2. Escuela de Educadores Especializados, de la Fundación Bartolomé de Carranza de Navarra, luego denominada Instituto de Formación Profesional Mixta/Instituto de Educación Secundaria, número 7: Técnico Especialista en Adaptación Social.

3. Escuela de Educadores Especializados No Docentes de Valencia: Técnico Especialista en Adaptación Social.
4. Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social de Galicia, en Santiago de Compostela: Técnico Especialista en Adaptación Social.
5. Escuela de Educadores Especializados en Girona: Educador Especializado. Las Escuelas de Pedagogía del Tiempo Libre y Animación Socio-Cultural, reconocidas por el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones (INCANOP) de la Generalidad de Cataluña: Pedagogía del Lleure i Animació Sociocultural.

Una vía, la de la homologación, que posibilitó una sólida equiparación de aquellos compañeros, aunque, nunca se llegó a explorar vías similares para supuestos del proceso de habilitación. Un proceso que hubiese facilitado la obtención del título de diplomado tras cursar un número determinado de créditos en la entidad que debe de acreditar por excelencia tales competencias, la universidad. Algo que, sin duda, hubiese contribuido todos estos años a aliviar las tensiones que se han abierto y siguen abiertas entre noveles diplomados, graduados y habilitados. Sin duda, por este itinerario, la cultura e identidad profesional en estos momentos estaría mucho más fortalecida y cohesionada, e incluso, la desconfianza tantas veces escuchada en foros de educadores recién titulados hacia las organizaciones colegiadas distantes de la eterna habilitación... estaría superada.

4.3.2. La Universidad, su razón de ser.

La universidad, al igual que los profesionales, se debate en la actualidad entre dos posiciones, situación que nos expone García Molina en su artículo *Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble* (2013b). La primera como una comunidad vital con criterios propios científico-intelectuales, dedicada expresamente al conocimiento y la investigación; posicionando un derecho al pensamiento crítico sin condicionamientos, la experimentación y el debate abierto sin censuras; la segunda, condicionada por la configuración económica de un mercado laboral globalizado y por las políticas de los Estados, lógicas que afectan al hacer profesional, impregnadas de una beligerante lógica empresarial marcada por los resultados, beneficios y la calidad.

La primera “parece hoy en día poco creíble o sostenible; la segunda, sin embargo, es a todas luces injusta” (García Molina, 2013b, p. 14). Una doble visión no muy distante al terreno de juego y exigencias que se encuentran los profesionales ante las demandas y condiciones de las instituciones del tercer sector, tendentes a una disminución de la autonomía convirtiendo a los profesionales en una suerte de ingenieros sociales, burócratas y trabajadores especializados, asalariados en el mejor de los casos, en definitiva, alejándose del ideal profesionalizador.

Lógicamente, la Universidad como otras instituciones y actores del proceso no pueden vivir en una burbuja, se configurará en función de las relaciones e intereses que juegan con el resto de actores. Por ende, hoy en día se han desdibujando las finalidades que erigió la universidad en sus primeros pasos, denominada por Humboldt “institución del saber superior”, ideales que

encontramos en el siglo XIX y hasta finales del XX caracterizados como una institución independiente, autorregulada y responsable de sí misma, conformada por profesionales autónomos que deciden libremente sus áreas de trabajo en la docencia e investigación. Un modelo ideal donde no estaría sujeta al mandato del capital y a las presiones gubernamentales del momento.

Las corrientes neoliberales en la universidad, como en otros actores, han influido en ella. Generando tensiones sobre la institución de libre pensamiento y de producción de conocimiento por excelencia, tendentes a funcionar como una empresa. Definir sus producciones, véase grados, máster, investigaciones, etc. en función de un rendimiento, resultados y beneficios, tampoco es muy plausible si quiere ser coherente con los objetivos que las instituciones universitarias se fijan. Estamos ante la mayor *fábrica* de intangible intelectual, donde se le presuponen los más nobles efectos para la sociedad y comunidad científica. Orientar su labor en términos cuantitativos es confundir el *alma* de la misma, a la postre la *esencia* con la que se nutre el profesional.

Profesionalismo vs burocracia-empleabilidad, es decir, la esencia de los valores encarnados en las profesiones: autonomía, altruismo, erudición, tradición intelectual, valores, servicio público, confianza, destreza, etc., tratarán de tornarse hacia la utilidad, el marketing, el rendimiento, credencial y funcionalidad. Una identificación de valores, forma de comportamiento, compromiso y ética que decaen ante las exigencias del mercado. Una corriente que afecta al resto de actores como la administración, el tercer sector, los profesionales, otras profesiones que son competencia, ciudadanía, etc. Exigencia que pone en jaque la confianza en las profesiones y, que, por su punto fundacional e imprescindible que ocupa la Universidad la sitúa en una tensión a veces irreversible, cargándola de incertidumbre e inseguridad.

Acompañar a los estudiantes en su socialización profesional – un asunto compartido con los colegios profesionales – para un adecuado desarrollo del profesionalismo, invita a una estrecha colaboración entre ambos actores. No dejando verse mermadas sus posiciones ante los vaivenes del mercado, condenados a la simple alienación como empleados o bien, al deseo neoliberal de convertirse la universidad en “un sujeto flexible y empresario de sí mismo” (Jódar, 2007, p. 145).

4.4.- Nuestro cliente *único*: el Estado.

Según la Real Academia Española el término Estado remite al “país soberano, reconocido como tal en el orden internacional, asentado en un territorio determinado y dotado de órganos de gobierno propios”, aportando a las profesiones, según el modelo que adopte, un determinado *tablero y fichas de juego* desde donde desplegar sus servicios. El primero, mediante las políticas sociales y, tales fichas, en cuanto a la forma de implementar sus servicios fundamentales para organizar la vida social de los ciudadanos y responder a sus necesidades. En nuestro caso, un *color* pertenecerá a los recursos públicos y el otro a los gestionados por el tercer sector, la empresa privada y en menor medida responderá a un perfil de autónomo o profesional independiente. A través de las políticas sociales se interviene en la realidad social

con el fin de aumentar el bienestar conjunto de la sociedad. En consecuencia, son tanto reguladores de la vida profesional como de los recursos que propician el avance de las profesiones. Si se consolidan o no, lo harán dentro de su marco.

Las políticas sociales son los instrumentos de los Estados, presuponiéndoles diversos objetivos, tales como hacer real la igualdad de oportunidades, eliminar la pobreza y lograr cotas de vida más justas a través de una redistribución, acceso, uso y disfrute de los derechos – recursos, servicios y bienes – que nuestro ordenamiento jurídico por excelencia, la Constitución, consensuó en su día. Lo hará a través de dos tipos de políticas sociales: las propias de una sociedad de bienestar, tales como asistencia sanitaria, educación, vivienda, pensiones, etc. y, las denominadas políticas de integración social, orientadas a incorporar a las personas en vulnerabilidad, riesgo y exclusión social a la sociedad.

Estas políticas serán implementadas por un modelo de Estado, con una determinada agenda, influenciado por la economía de mercado, estando sujeta su realización a sus ideales y valores y, por consiguiente, adoptando unos modelos u otros. Para tales logros, desplegarán recursos y servicios propios dependientes de la administración y, para otros, necesitarán *encargarlos*, momento en el que inaugura la relación con las empresas privadas y el denominado tercer sector. Un asunto para nada *baladí* en la Educación Social por residir en estas dos dimensiones las posibilidades laborales y profesionales que contribuirán a su profesionalización. Por ende, el trabajo empírico indagará la situación de los educadores sociales que laboran directamente para la administración y por cuenta ajena.

Figura 14

El estado como cliente único para los profesionales.



Nota. Visión genérica que requerirá de profundizar en los diferentes modelos de estado, aspecto que se abordará en la siguiente figura. Elaboración propia (2001)

Llegado este punto, procede cuestionarse ¿quién *contrata* tales recursos y programas para atender las necesidades sociales? En la Educación Social la figura del cliente individual que paga unos honorarios por unos servicios no suele existir, todavía son residuales las experiencias de profesionales que trabajan como autónomos. Es decir, el cliente final no es, en general la persona beneficiaria de las actividades de los educadores sociales, como en las profesiones médicas o legales, sino la administración mediante sus propios programas o las entidades externas con las que convenía.

Los educadores sociales prestarán servicios socioeducativos a una ciudadanía en vulnerabilidad, riesgo y exclusión en la mayoría de los casos, mediada por los programas que despliega la administración donde articulan diversas relaciones laborales directas con consejerías, ayuntamientos, diputaciones, mancomunidades, etc. o bien, conveniando con entidades privadas o del tercer sector para que presten aquellos servicios que por no poder – falta de estructura pública, ahorro costes, etc. – o, no saber – alta especialización – requieren de prestaciones educativas.

En consecuencia, el *usuario Estado*, se convierte en nuestro *cliente principal*. Generando una importante disyuntiva en cuanto ¿a quién se debe el profesional?, al que le abona la nómina o a la ciudadanía. Incluso las entidades privadas o del tercer sector sufren tal dilema, debiendo satisfacer las necesidades con la administración que convenían para mantener las oportunas subvenciones. Un terreno donde penetran los mercados con los consiguientes efectos en las políticas sociales. De ahí que, como veremos en el apartado siguiente, condicionarán tanto el servicio a la ciudadanía como la instalación de nuestra profesión.

Lógicas que, si bien han sido el motor del desarrollo profesional de la Educación Social como proveedora de empleo con la expansión de los Estados del bienestar, puede ser a su vez un importante freno, al perder el profesional cierta autonomía y nivel de decisión en el trabajo. Cuando no, sufrir intrusismo o requerir de servicios susceptibles de ser prestados por otros perfiles ocupacionales para abaratar los costes. Escenarios donde surge la figura del empresario o patrón privado – de entidades lucrativas o no – que:

Como es suficientemente conocido, frente el abuso de los empresarios y sus demandas, lo profesionales suelen proteger su autonomía, su condición, su cosmovisión y su manera de pensar como tal profesional, creando o acudiendo a la organización, a la cultura que identifica el ser profesional, lo que no asegure que el empresario llegue a respetarla (Sáez Carreras, 2007a, p. 23).

Situaciones que, en primer lugar, abrirán una competencia entre los mismos profesionales, primero para optar a un empleo y, posteriormente, para tratar de obtener los reconocimientos y gratificaciones oportunos difiriendo de toda comunidad laboral consciente.

4.4.1.- De qué tipo de necesidades hablamos y qué tipo de Estado capitula con las profesiones educativas y sociales.

Podemos observar que la posición del Estado respecto a las profesiones no siempre ha sido la misma, ni con el resto de actores. Siendo tanto reguladores de la vida profesional como instrumentos que posibilitan sus avances y retrocesos. No será posible entender el surgimiento de las profesiones modernas sin relacionarlas con el estado. La independencia de las profesiones es el resultado de un proceso político por el que la intervención gubernamental no solo reduce la autonomía, sino que es un producto de la gobernabilidad que justifica y da vida al estado (tesis de Mann⁷⁵ y Freidson en Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 191). Ello motiva necesariamente detenernos en recorrer una perspectiva de las posiciones tomadas, así como su visión de las profesiones y la ciudadanía: siendo los más representativos el Estado del Bienestar, por una parte, y sus consecuentes aspiraciones a lograr un Estado de Justicia y Derecho Social y, por otra, los Estados Liberales.

Ambos estados son considerados como los modelos típico-ideales, teniendo consecuencias no solo en cuanto a cómo consideramos a los ciudadanos sino también sobre cómo percibimos el papel de las profesiones modernas.

En las diferentes tradiciones, donde han confluído la mayoría de las investigaciones (sobre todo la anglosajona y americana), hemos podido observar que los movimientos ocupacionales de cualquier colectivo laboral han tendido a imitar las profesiones liberales de mayor tradición – abogacía y medicina – dentro de un contexto de sociedades modernas, estados democráticos, descentralizados en el marco del Estado de Bienestar.

En la Europa continental, además, se da la circunstancia que el reconocimiento y la protección no respondían solamente a la iniciativa de las ocupaciones en el mercado, sino en gran medida a un Estado central mucho más activo en la organización de la enseñanza y el empleo que se encargaba, además, de “proteger a la profesión de la competencia en los mercados” (Finkel, 2016, p. 88). Ocupaciones que aseguraban su credencial mediante el acceso a las enseñanzas tuteladas por el estado, sobreentendiendo que se aseguraban posiciones laborales en el sistema de derechos y servicios que promueve el Estado; es el caso de España, una secuencia lógica tanto para el empleo público como privado donde podemos adscribir a la Educación Social.

Previamente al desarrollo de la cultura del bienestar, procede conceptualizar el Estado Liberal como una configuración de orden jurídico y político que surge como consecuencia de la crisis de los modelos políticos absolutistas, propiciando la sustitución de los monárquicos o de antiguo régimen por el modelo liberal. Un contexto que inaugura la edad contemporánea con

⁷⁵ Horace Mann, político y educador estadounidense (1776-1859). Inspirado en la ética de Franklin, se dedicó a reformar la educación. Fue miembro del Senado y secretario del Consejo de Educación. A través de la Ley de 1843, Mann impulsó la creación de la escuela común (pública y laica) y de las Escuelas Normales. Fue innovadora, respecto a las propuestas europeas, tanto por la importancia dada a la instrucción como por la inclusión de materias nuevas, también fomentó la protección de los niños contra la explotación laboral, la asistencia escolar obligatoria, la creación de bibliotecas públicas, etc. (en Núñez, 1999, p. 70)

sus consecuentes matices en el mundo anglosajón y europeo, un modelo que tendrá vigencia hasta nuestros días conviviendo con el Estado de Bienestar.

El Estado Liberal está caracterizado por la separación de poderes, un orden democrático sometido al libre mercado dentro de un Estado de Derecho con las máximas libertades para el individuo, derechos en la esfera civil y en la propiedad privada. En este sentido, las profesiones regulan el mercado y a su vez son reguladas por éste. Los derechos se consiguen por mecanismos de mercado, véase ejemplos sobre fondos de pensiones, seguros de salud, educación concertada-privada, etc. Al respecto, observamos en los últimos tiempos, cómo empresas de otros sectores que no tienen por objeto principal la inclusión social se han hecho cargo de residencias, centros de menores, pisos de menas, etc.; o bien, cómo proliferan instituciones en el tercer sector ante la ausencia de programas y proyectos públicos en los ámbitos o campos susceptibles de trabajar los educadores sociales.

No cuesta trabajo reconocer las formas que adoptan estas empresas, identificadas en las corrientes liberales y neoliberales, confiando la solución de los problemas a la autorregulación del capital y al mercado bajo las tesis que inspiró a Adam Smith en su célebre obra *La riqueza de las naciones*, publicada en 1976⁷⁶. Para el autor, el hombre es un ser económico que buscará el lucro, ya que las metas individuales de cada uno de ellos redundarán en el bien general, por lo tanto, el mejor plan será dejar que el proceso guiado por una *mano invisible* siga su propio curso, lo que se denominó el *laissez faire*.

Un punto de partida, que nos facilita reflexionar sobre la finalidad de nuestros proyectos y nos permite preguntarnos: ¿se sostendría una institución, armada desde la Educación Social, conceptualizada prioritariamente en valores organizacionales como maximizar el beneficio, producir con *defecto cero*, afirmando que el cliente (pensemos lógicamente en administración) es lo primero?, ¿qué papel les otorgarían a los profesionales?, ¿qué lugar se le confiere al saber, autonomía y libertad en el saber hacer de los trabajadores? La respuesta es conocida, según la *mano invisible*, reconduciría nuestro interés y lo retraduciría en el bien general.

La fragmentación del tejido social, las bolsas de miseria y la situación de exclusión de amplias capas de población constituyen un escenario que genera desigualdad y conflicto, apareciendo nuevas categorías sociales, objeto de intervención y política gubernativa. Hoy en día esta fractura social parte principalmente del desempleo, haciéndose especialmente explícita en grandes bolsas de jóvenes menores de 25 años sin cualificación y poca o ninguna experiencia. Sin olvidar las graves situaciones de paro en la población mayor de 45 años, contexto en el que al colectivo profesional debe preguntarse ¿qué papel pueden jugar entidades pensadas desde la Educación Social en estos casos?, ¿una tendencia neoliberal apostará más por la asistencia o por la igualdad de oportunidades?

Estemos de acuerdo o no, todas las formas de Estado moderno, tendrán que coexistir con tales corrientes, tensando las adjectivaciones de social, democrático, bienestar, justicia social, etc. El

⁷⁶ También llamado por ciertas corrientes la *biblia de la economía*, unas tesis que siguen operando de diferentes formas a nivel mundial también, conceptualizando la ideología neoliberal dentro de la llamada globalización

Estado de Bienestar moderno no dejará de ser una organización política, social y económica que convive con la democracia, el bienestar social y el capitalismo.

Seguidamente, podemos ubicar el origen del Estado del Bienestar en la consolidación de la reconstrucción económica y política tras la segunda guerra mundial, conllevando nuevas formas democráticas y la aparición del Estado del Bienestar, el *Welfare State*. Diferenciándose del Estado Liberal en la amplitud de sus reivindicaciones en torno a los derechos de los ciudadanos. Esto se conjugará, con la necesidad de un sector público de mayor desarrollo con necesidades de financiación vía impuestos, el Estado del bienestar colectiviza las profesiones y profesionaliza los servicios sociales a la ciudadanía, afirmación realizada por el historiador y sociólogo británico Thomas Marshall en una conferencia en el London School of Economics, publicada en 1949 bajo el título de *Ciudadanía y clase social*. Para el autor, la idea de ciudadanía estaba vinculada a igualdad social, una evolución social hacia mayores y mejores accesos a derechos civiles, políticos y sociales:

- Derechos civiles entendidos como el ejercicio de las capacidades individuales fundamentales y desarrollo integral de las personas, así como otras que legitiman para la propiedad, el ejercicio de contratos y la representatividad ante la justicia.
- Derechos políticos, comprendidos por el ejercicio de la democracia tanto en la capacidad de elección, representación y participación en estructuras políticas.
- Derechos sociales, garantes de una calidad y bienestar de las personas, accediendo a los derechos fundamentales de nuestros ordenamientos legales básicos, caso de la vivienda, trabajo, prestaciones sociales, socioeducativas, etc.

Derechos que nos permiten introducir la definición de Estado de bienestar:

El Estado del bienestar implica el desplazamiento de ciertas áreas de conflicto social a la esfera de la acción pública. Es un espacio institucional público, donde por medio de un abanico de políticas sociales, se dirimen y se resuelven necesidades colectivas. En sentido estricto, el campo de las políticas sociales se extiende, por un lado, a las intervenciones públicas sobre el plano laboral, es decir sobre las pautas de inserción y exclusión de las personas en los mercados de trabajo; y por otro lado, sobre el conflicto distributivo, es decir, sobre las tensiones por la asignación de todo tipo de valores, recurso y oportunidades entre grupos y colectivo sociales... En síntesis, las políticas de bienestar se configuran como un espacio de gestión colectiva de los múltiples ejes de desigualdades – de clase, de ciudadanía, de género, etc. – que surjan las múltiples esferas – pública, mercantil, asociativa, familiar – que presentan las sociedades avanzadas de siglo XXI (Subirats y Goma, en Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 196).

Figura 15

Tipos de estado, modelos y tensiones para instalar la profesión.



Nota. El Estado de Derecho incluye la consecución de los derechos fundamentales que garantizan una igualdad de oportunidades de todos los miembros de la comunidad, constituyendo un marco idóneo para el desarrollo de los diferentes servicios que presta la Educación Social a la ciudadanía.

En la actualidad, uno de los dilemas éticos más frecuentes a los que tienen que hacer frente los profesionales es el de trabajar en *pro* de la justicia social en medio de un sistema neoliberal, que “a menudo se materializa en situaciones de exclusión resultado de las brechas en el sistema de garantías y de derecho y en programas que ahondan en la exclusión social” (Borges y Cid, 2021). Sobre el particular, la Constitución de 1978 enuncia que España se constituye en un Estado social y democrático de derecho, de los que se desprenden todos los principios que configuran el ordenamiento jurídico español: libertad, justicia, igualdad y pluralismo económico⁷⁷. Debemos detenernos en tales conceptos, exponiendo sus implicaciones para pensar la Educación Social como profesión. Veamos a continuación.

⁷⁷ En nuestra región, como hemos expuesto anteriormente en el capítulo 3º, fue pionera y referente sobre todo en los ámbitos de la educación especializada y animación sociocultural, fruto del impulso del Estatuto de Autonomía de Ley Orgánica 4/1982 de 9 de junio, asumiendo las competencias de asistencia y bienestar social:

Denominamos Estado de Derecho cuando sus miembros, instituciones y grupos están sujetos tanto a la Constitución como al ordenamiento jurídico que se desprende de la misma. Marco que asegura los derechos y, a la par, exige el cumplimiento de los mismos. Sus rasgos principales según Garrarena (citado en Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 194) son los siguientes: la convicción de la identidad esencial de todos los hombres, es decir, la dignidad y la libertad; fe en las posibilidades de la razón humana y su capacidad de limitar el poder; distribución de poderes y representación social en ellos; y, aceptación de la ley elaborada por el Parlamento como expresión de la voluntad general y, por tanto, sometimiento a ella del resto de poderes.

Es un Estado Social porque contribuye al desarrollo de las sociedades y comunidades del país, recogiendo el espíritu de las constituciones europeas preocupada por los derechos sociales de la población. Otorgándole el derecho a intervenir directamente en el control de las condiciones sociales de su país, para su mejora, desarrollo y progreso. Por lo tanto, el Estado asume la responsabilidad de garantizar, para todo ciudadano, el cumplimiento de los derechos sociales para una vida digna.

Hablaremos de un Estado Democrático cuando permite incorporar a las personas y colectivos a los mecanismos de control y toma de decisiones que tienen que ver con sus vidas, reconociendo la pluralidad como principio y valor. Esto no solo tendrá que ver con las organizaciones políticas, sino también con las cívicas, laborales, empresariales, religiosas, profesionales, etc.

Nuestra profesión emana de las políticas públicas que tienden a garantizar el bienestar, de su recorrido y desarrollo dependerá en gran medida las posibilidades de prestación de servicios que podamos implementar. Un Estado, además tildado de Justicia Social daría mayor sentido al principio de igualdad de oportunidades, dado que justicia y bienestar son dos conceptos muy distintos, donde el segundo necesitará irremediablemente del primero. El diccionario de la Real Academia Española nos define Estado de Derecho como el régimen propio de las sociedades democráticas en que la Constitución garantiza la libertad, los derechos fundamentales, la separación de poderes, el principio de legalidad y la protección judicial frente al uso arbitrario de poder; la misma institución conceptualiza Estado de Bienestar como la organización del Estado en la que este tiende a procurar una mejor redistribución de la renta y mayores prestaciones sociales para los más desfavorecidos; marcos que requerirán de voluntad política y legislativa.

Liberales o no, globalizados o no, los presupuestos que se le atribuyen a un profesional son los mismos: autonomía, libertad, confianza, saber, destreza, etc. Donde precisamente deberán ser más determinantes en situaciones de cambio o turbulencia estatal y política. Pero algo es indudable, una mínima apuesta por la justicia social y desarrollo de las políticas sociales son

Art.10.1.8. Asistencia y bienestar social. Desarrollo comunitario. Política infantil y de la tercera edad. Instituciones de protección y tutela de menores, respetando, en todo caso, la legislación civil, penal y penitenciaria. Promoción e integración de los discapacitados, emigrantes y demás grupos sociales necesitados de especial protección, incluida la creación de centros de protección, reinserción y rehabilitación.

imprescindibles para desplegar los servicios profesionales. A este respecto, Teresa Montagut nos señala:

Las necesidades humanas básicas han sido concebidas como derechos morales que se adquieren como miembros de una determinada sociedad y por ello se reconoce esa existencia de unas necesidades sociales que deben ser atendidas mediante la política social. El vínculo entre política y desarrollo de ciudadanía parece innegable (Montagut, 2008, p. 23).

Unas necesidades sociales que interpelan a las políticas a materializar los derechos para alcanzar unos niveles mínimos de calidad de vida y aproximarnos al concepto de ciudadanía; un contexto donde la educación irremediablemente es protagonista “a lo largo de toda la vida” (Delors, 1996), habilitando los servicios de la Educación Social.

4.4.2.- La ciudadanía como quinto actor: la piedra angular entre el Estado y otros actores.

Cabría considerar a la ciudadanía como el quinto actor aportando las necesidades, algo que actualmente no procede dado que se carece de la suficiente información y estudios empíricos de cuáles han sido los efectos de los programas en los que participaron. Si bien, se encuentran numerosos trabajos sobre los “derechos y prestaciones mínimas que todo ciudadano debería percibir, especialmente desde los servicios sociales” (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 216) y desde los principales factores del “equilibrio exclusión-inclusión”. En la actualidad, se echa en falta evaluaciones y trabajos empíricos en profundidad sobre los efectos de promoción social, cultural y educativa (CGCEES, 2007), algo que supone una limitación en la teorización sobre este actor fundamental por cuanto, sin ellos, los profesionales no tendrían razón de ser.

Por esta razón, debemos preguntarnos qué entendemos por ciudadanía y concretamente, en el caso de los educadores sociales, qué relación tiene con la educación. Qué queremos decir cuando uno de los grandes objetivos son la formación del ciudadano, cómo se lleva a cabo y en qué consiste dicha formación, para qué tipo de ciudadano y qué significará ejercer como tal.

Las políticas sociales tienen en su ideario conseguir un modelo de ciudadanía pacífica, armónica y productiva, conformando unos valores compartidos que permitan una tranquila convivencia. Asociados a otras connotaciones de bienestar emocional de los individuos como felicidad y urbanidad en comunidad, aspectos que se están trasladando de la esfera privada al ideario público. Unos fines que todos suscribiríamos como profesión, en este siempre permanente y utópico ideario político de cada Estado.

Por ciudadanía, podemos entender:

La ciudadanía es el ejercicio, en su sentido clásico, del ejercicio de la *civitas* (en tanto que comunidad jurídica), forma ideal de la igualdad de los seres humanos libre, expresión del vínculo común, del acuerdo y la responsabilidad pública. Ciudadanía como estatuto político y jurídico que posibilita la acción social, garantizando las libertades y la seguridad de sus representantes. Ciudadanía en tanto que expresión de la autonomía y la individualización, adhesión a la ley y articulación del pacto. Como

representación de lo público, la ciudadanía constituye el ideal a través del cual hacer efectivo los principios democráticos (en el sentido más arendtiano, como condición necesaria de la *polis*). Más allá de ese estatuto que otorga a cada persona la condición de ciudadanía, ésta se despliega como una *utopía* a la que es necesario incorporar a todos los individuos, y de ahí, que la educación sea convocada como el agente principal de ese proceso. Por ello, remite también a un cierto tipo de identidad, a una cierta forma de sociabilidad, cuyos contenidos principales ha sido y siguen siendo fuente de conflicto y enfrentamiento entre modelos y sensibilidades distintas (Ytarte, Moreno e Hipólito, 2016, p. 3).

Unas sensibilidades desde las cuales se articularán los diferentes encargos estatales en *pro* de lo que considera un modelo de sociedad que regula las conductas de sus habitantes. Definición que supera ampliamente la educación tildada de formal, dando apertura a otras figuras profesionales y, sobre todo, cuando tal renta o salario cultural mínimo para desenvolverse con normalidad, por un motivo u otro, no se ha podido adquirir con anterioridad por el sujeto. Un mundo idealizado que produce márgenes y fronteras al que no todos se pueden sumar, he aquí, el asunto de adjetivar el Estado como de justicia social.

Son conceptos, indispensables para las sociedades democráticas que instan una conquista de los derechos políticos, económicos y sociales para optar al bienestar con el fin de obtener: igualdad y libertad; derechos individuales, civiles y sociales; y, reconocimiento político y jurídico (Cortina, 2010). Es decir, para la vida en sociedad y en los derechos humanos mediante una emancipación individual y colectiva, es aquí donde el concepto cultura toma su peso como aquello que media entre el sujeto y el mundo, habilitando la figura del educador social y el acceso a los llamados “derechos o bienes culturales” (CGCEES, 2007, p. 12).

La conquista, desde una mirada pedagógica, implica dotar la noción de ciudadanía desde una doble dimensión (Ytarte et al. 2016): la del desarrollo de la autonomía y la individualidad y la constituyente de un horizonte de sociedad justa y democrática. Para ello es necesario adquirir una cierta práctica social que atraviesa todas las relaciones humanas: desarrollarnos en una profesión, participar en la comunidad, aprender y ejercer responsabilidades públicas, desarrollarnos de forma autónoma y con capacidad crítica e implicarnos y aportar a lo grupal.

Por la misma razón, si la educación es un derecho de la ciudadanía, como estratégicamente promulga nuestra definición profesional, cabrá incidir de forma especial en los escenarios donde la ciudadanía ha sido dejada fuera o al margen de la misma. En un ejercicio que trata de reponer el reconocimiento y la garantía en la igualdad de oportunidades para el conjunto de la sociedad sin exclusiones. No solo, como afirmaba Marshall, valen los reconocimientos civiles y políticos, sino hay que incorporar de pleno derecho los sociales. En consecuencia, la ciudadanía debe ser pensada bajo cierta coyuntura política en donde nuestro *cliente único* el Estado debe establecer los programas y proyectos concretos para que lejos de asistir, auxiliar o tener una lógica clientelar, toda persona pueda aprender a ejercer como ciudadano, además preguntándose ¿qué profesionales son los más idóneos para tal encargo? Por esta razón, dejemos trabajar a las profesiones educativas y sociales, entre ellas, la Educación Social.

Procede finalizar, con aquello que define qué somos, la definición profesional (CGCEES, 2007), donde cobra todo su sentido. No solo fue una apuesta estratégica para posicionarnos como una de las profesiones que puede garantizar tal derecho de la ciudadanía, sino además lo hizo superando las referentes a ámbitos y colectivos aunando en la figura única -educador social-, en una dimensión que le vincula con las diferentes formas que pueden adoptar las políticas sociales. Permitiendo retraducir éstas en una forma *de hacer* educativa, en sintonía con los fines recorridos en el concepto ciudadanía, Estado de bienestar y Estado de derecho y justicia social. Recordamos que entendemos la Educación Social como:

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

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (CGCEES, 2007, p. 12).

El motivo de tildarla de estratégica para el desarrollo de la profesión se debe a dos razones:

1. Supone un servicio de calidad para la ciudadanía, es decir Educación Social entendida como un derecho de la ciudadanía. Concebida como una prestación educativa al servicio de los derechos y valores fundamentales de un Estado de Derecho, Justicia y Bienestar: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática.

Sabemos que, en los parámetros del mercado actual, es a través de una *marca*⁷⁸ como se logra que un producto o servicio se legitime y cobre relevancia. Una *buena marca* puede convertirse en el activo principal de una empresa o colectivo profesional a través del cual se puede lograr:

- un reconocimiento, ante nuestro principal cliente: administraciones y ante los receptores de nuestros servicios: la ciudadanía y,
- una ventaja competitiva, respecto a otras ocupaciones y profesiones con los que compartimos ámbitos y colectivos, así como las grandes finalidades en relación a mejorar la calidad de vida.

2. El segundo punto de anclaje aborda la identificación y reconocimiento como profesional, que despliega acciones socioeducativas que se desprenden de los

⁷⁸ Podemos entender el término marca comercial como un nombre, símbolo, diseño o cualquier combinación entre ellos, que tenga como fin identificar bienes o servicios y diferenciarlos de los competidores. Refleja los valores funcionales, expresivos y centrales de una empresa (colectivo) y su visión (cultura e identidad profesional). Por lo que crear una marca debe consistir, antes que nada, en definir una plataforma (documentos profesionalizadores), que es la base para su identidad a largo plazo y es su fuente esencial.

anteriores derechos. En torno a una forma de hacer *propia*: el carácter o pensamiento pedagógico que sustenta nuestra acción y posibilita una intencionalidad, planificación y sistematización de nuestra praxis, para el acceso, uso y posterior vínculo educativo de todos los ciudadanos a los bienes y servicios culturales.

Acciones socioeducativas que persiguen fortalecer la garantía de la marca Educación Social, que, de no ser así, puede reducir y cambiar la percepción del resto de actores y contextos (en consecuencia, riesgos de un efecto pendular hacia la desprofesionalización), por lo que hablaremos de garantía de calidad en tanto que:

- es garantía de responsabilidad pública: en torno a las cuentas que debe de rendir todo profesional, institución y colectivo sobre sus acciones y finalidades, atendiendo a criterios y competencias profesionales;
- garantía de autenticidad: relativo a una cierta exclusividad con afán de monopolizar las oportunidades laborales, asumida, en base a conocimiento y destreza profesional (relación entre el conocimiento y la división del trabajo);
- finalmente, garantía de constancia en la calidad en la prestación educativa: debe tener continuidad, y ser mantenida en el tiempo, velando por las buenas prácticas. Una conciencia colectiva de servicio a la ciudadanía que sea la base de autorregulación y ordenación de la profesión por parte de los colegios profesionales.

4.5.- Los diferentes escenarios laborales de la Educación Social.

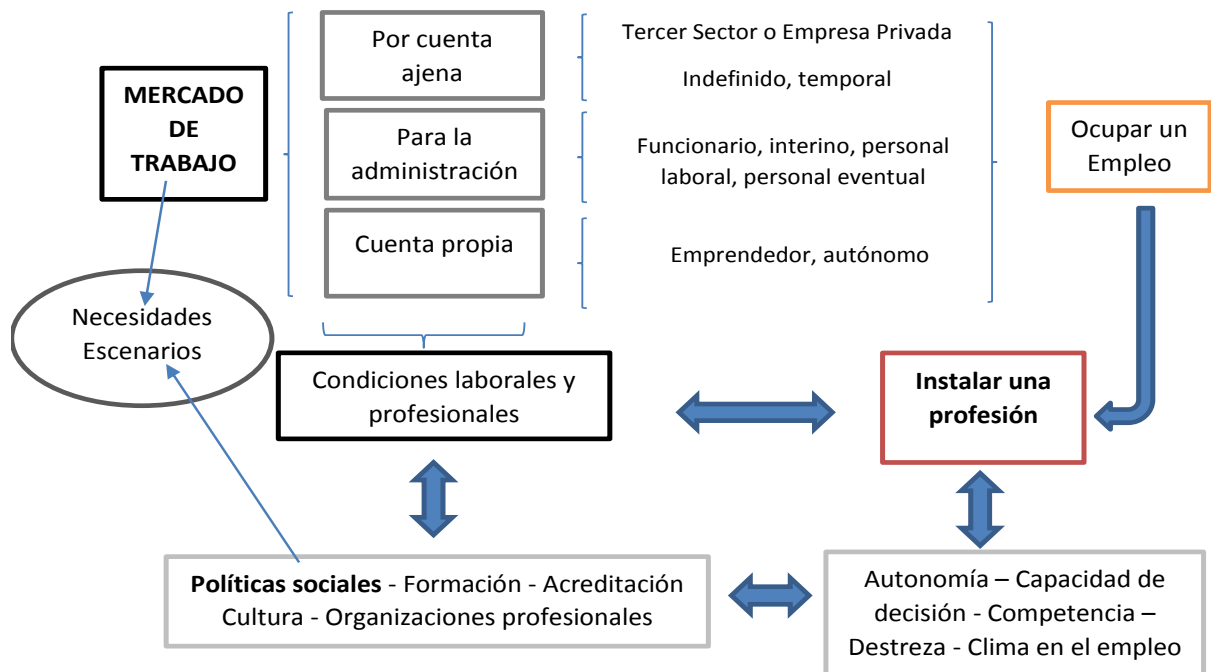
Los escenarios laborales viven configurados por el mercado laboral, mediante los viejos y nuevos yacimientos de empleo. Se suele afirmar que la Educación Social en España se ha desarrollado bajo el abrigo del Estado, y es cierto, tan solo hay que recorrer nuestras tres vías preprofesionalizadoras – educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos – pero como es sabido, hoy en día, por su propia estructura, no es capaz de dar *calor* a todos los profesionales. Por lo tanto, actuará como mercado y como posibilidad de empleo, abriendo las puertas a la externalización de sus programas y servicios a diversas entidades proporcionando nuevamente trabajo a los educadores sociales.

El mercado en sentido amplio – recursos trabajo y empleo en la medida es posible instalarnos como profesionales – es una variable profesionalizadora que confirmará o por el contrario alejará del ideal profesional. En consecuencia, en el mismo mercado, unas profesiones estarán mejor situadas que otras. De manera que será objeto del trabajo de campo para indagar qué papel está desempeñando en la actualidad el mercado teniendo presente las condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales y en qué escenarios, esto es ¿qué posibilidades se están ofertando a los educadores sociales para auspiciar sus posibilidades profesionalizadoras, tanto cuantitativa (laboral) como cualitativamente (profesional)?

Los educadores sociales estarán sujetos a los movimientos del mercado, podrán laborar por cuenta ajena, para la administración o siendo todavía minoritario, por cuenta propia. Por su idiosincrasia, lo harán en los dos primeros ámbitos a diferencia de otras profesiones que prestan sus servicios de manera más liberal y autónoma – abogacía, arquitectura, ingenierías, farmacia, etc. – La idea del *freelance*, por el tipo de utilidad pública que ha prestado y presta, queda lejos.

Figura 16

El mercado de trabajo, ocupar un empleo vs instalar una profesión.



Nota. Elaboración propia (2021).

El mercado laboral es el conjunto de relaciones entre empleadores y personas que buscan un empleo, escenarios donde confluye una oferta y una demanda de trabajo, en el que se fijan unas condiciones por los bienes producidos o prestados. El mercado de trabajo tiene imperfecciones siendo complicado su equilibrio. Debido a que, en tales condiciones, tanto oferentes como demandantes tienen oportunidades de influir y, muestran rigideces, se basa en una relación contractual en la que tanto profesional como institución les interesan otras condiciones además del salario. Satisfacciones personales y colectivas que buscan un reconocimiento en su entorno social, el trabajo representa el plano donde nacen, crecen y de desarrollan las sociedades.

El trabajo supone una actividad humana, el empleo racionaliza la relación entre empleadores y trabajadores y la profesión otorga identidad y reconocimiento. Existirán diferentes condiciones en referencia al capital humano y la formación para el empleo, pero el factor trabajo no será homogéneo. Los trabajadores tienen diferentes niveles de formación, experiencia y

especialización, por ello, los puestos de trabajo son heterogéneos. Por este motivo, la productividad de los trabajadores y, en consecuencia, sus condiciones, difieren. Sin tal división del trabajo organizado, no sería posible la evolución e historia del ser humano como hemos comprobado sobre todo a partir de la revolución industrial y las sociedades modernas. Pero no debemos confundir trabajo y empleo, este último constituye un marco estructurado donde tiene lugar el primero. Por lo tanto, no todo trabajo se realizará en condiciones de empleo ni todo empleo tendrá el carácter de profesión. Ni un mayor empleo se puede traducir como mayor visibilidad y desarrollo de la profesión. Ambos han sufrido y sufren continuas transformaciones.

Sobre el papel, el ajuste en caso de los educadores sociales debería ser *muy sencillo*, dado que, de entrada, descartamos al educador como una profesión liberal, a modo abogacía que ofrece sus servicios a clientes y cobra unos honorarios. Podríamos presuponer que tanto la administración como las entidades del tercer sector carecen de lucro, incluso en sus idearios de responsabilidad corporativa velan por las condiciones sociales y medioambientales de su institución y entorno. La administración, emparentada con la Universidad pública, es consciente del esfuerzo y desempeño de su compañera para formar los mejores profesionales que ayuden a solventar las necesidades de la sociedad, y la administración sabedora de que sus políticas sociales necesitan de tal trabajo experto, así lo reconocen y demandan. La administración, como sabemos, cuando no puede asumir tales necesidades externaliza a otras entidades. Como es sensible con el tipo de programas y proyectos con personas en vulnerabilidad, riesgo y exclusión es conocedora de que debe apostar por un determinado tipo de entidades y, es consciente, que mercantilizar su prestación iría en detrimento del ciudadano. Por ello, en sus pliegos de condiciones para prestar tal o cual servicio la dotación presupuestaria es justa y, exige, que las entidades colaboradoras sean remuneradas justamente y en plazo, así como reivindica unos determinados profesionales a dichas entidades para tales prestaciones. Qué finalmente, por supuesto, supervisa tal servicio para reconducir cualquier situación que escape de esta lógica. Inscibiría su papel dentro de un modelo de Estado de justicia y derecho social con fines de bienestar, distando de las presiones y lógicas capitalistas tendentes a maximizar el capital y abaratar costes. En este hipotético caso, la administración *dormiría más tranquila*, los profesionales ejercerían sus profesiones y la ciudadanía tendría mayores posibilidades de mejorar su calidad de vida.

Retomemos la realidad. Los educadores sociales suelen encontrar empleo con prontitud en muchos de los ámbitos donde han venido laborando históricamente, pero cabe interrogarse sobre qué tipo de trabajos ocupan, en qué condiciones y si corresponden al nivel de acreditación y competencia adquirida, es más, conocer cómo están ejerciendo la profesión (autonomía, toma de decisiones y satisfacción por el encargo realizado). Reflexiones que son frecuentes de escuchar desde *el lado de la queja*, veamos:

El hecho de que los puestos de trabajo sean a menudo tan precarios como poco valorados, el que no persista, con frecuencia, la continuidad del servicio donde trabaja, la escasa rentabilidad productiva de tales tareas, la insuficiencia de infraestructuras la escasa cooperación entre el sector público y privado que cuando llegan a darse las relaciones son de mera gestión, el hecho de que los proyectos relacionados con las

nuevas tecnologías de la información y la comunicación se centran más en el sector industrial que en el educativo, la dificultad de acceder al capital para promover proyectos o programas o, cuando se logra, la duración breve de las financiaciones, el burocratismo para tomar decisiones que alarga la posibilidad de propuesta o las ralentiza hasta el agotamiento, la falta de control en el servicio, la inexperiencia de recién egresado que cogen trabajo para sobrevivir y la satisfacción del empleador que contrata a bajo precio, el coste de inversiones para los que se atreven y las dificultades de toda índole para la financiación, los problemas de difusión de la oferta para confirmar iniciativas, la carencia de coordinación técnica y política en los ayuntamientos, servicios a la comunidad, etc. todos ellos son obstáculos que se han detectado como potentes limitaciones de la expansión, afirmación y permanencia de estos empleos, que aparecen y desaparecen con sospechosa fugacidad hasta ser caracterizado como muy estacionales (Sáez Carreras, 2003a, p. 158).

Referencia del año 2003 del libro *La Profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*, síntomas evidentes de que el profesor Sáez Carreras cuando estaba a punto de ofrecernos el modelo propuesto y, tal como hoy es frecuente escuchar, apelaba a las malas condiciones, la escasa influencia de la profesión o a la eficacia de sus propias organizaciones en la defensa de sus intereses e interrelación con el denominado mercado para la búsqueda de una jurisdicción o territorio laboral propio (Abbott, 1988). Los profesionales perciben la Educación Social como “una profesión insuficientemente instalada” (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 247). Un murmullo en términos de *estamos mal*, pero no sabemos cuánto ni en qué grado en los dos grandes escenarios: para la administración y por cuenta ajena. Urge, en un primer momento, disponer de datos empíricos básicos para poder extraer las oportunas conclusiones y seguir profundizando en los motivos.

4.5.1.-La Educación Social en el mercado. Tendencias desprofesionalizadoras.

La posición de la Educación Social en el mercado tendrá que ver con la posibilidad de articulación de nuestras destrezas en el mundo del empleo. Arribaremos a un *trabajo*, su forma de regulación y marco jurídico le otorgará la calidad de *empleo*, pero otra cosa distinta será que podamos *instalarnos* como profesión. Por tanto, la situación idílica sería que el empleo ofrecido esté pensado para una profesión concreta, definido claramente su encargo y siendo sabedor el empleador de lo que puede esperar de tal profesional; consciente de su categoría profesional y pericia basada en un saber, a partir de aquí, entonces, podemos pensar en satisfacciones materiales, personales y profesionales por el servicio prestado. En ese caso, empleo y profesión serían intercambiables.

Sin embargo, como se demostrará en el trabajo de campo, tal equilibrio es complicado y, cuando no se consigue, cuando el empleo no está relacionado con la profesión se vivirán situaciones de proletarización, desprofesionalizándose progresivamente el colectivo. En otras palabras y, sin entrar en la denominación del puesto de trabajo, categoría y grupo laboral, sí aceptamos que hemos perdido el control sobre los objetivos y fines cabría preguntarte con tintes críticos y revisionistas ¿estaremos proletarizados?

Un pulso de poder que conlleva cierta complejidad en su comprensión, los profesores Campillo, Del Cerro, López y Bas apoyándose en las cuatro fuentes subyacentes de poder de mercado que expone Brin (1994) tratan de esclarecer algunos caminos:

- La capacidad de las profesiones y los profesionales para organizarse en función de los servicios que prestan.
- La contribución de las profesiones a los intereses de grupos y comunidades, instituciones y empresas.
- La respuesta de los profesionales a las necesidades e intereses del Estado, que se bosqueja y diseña, en gran medida, en torno a los profesionales y profesiones.
- La compensación por sexo de la ocupación (Campillo et al. 2016, p. 109).

Reflexiones que nos convocan, en primer lugar, a conocer cuáles son las actividades que caracterizan a la Educación social, las transformaciones que han sufrido en el acceso a los empleos y las reestructuraciones que se han ido dando en los mismos, de ahí que se justifica nuestro recorrido, en el capítulo 3º dedicado a la infancia, adolescencia, juventud y adultez de la profesión.

Estos estudios permiten reinterpretar la *desventaja* de la Educación Social en su *escalada al olimpo de las profesiones*. Ocupación que cuando ingresa en la comunidad profesional debe competir con otras profesiones ya asentadas, véase los psicólogos, sociólogos, pedagogos y sobre todo trabajadores sociales, dado que formalizaron su conocimiento y obtuvieron sus credenciales mucho antes que nosotros. Al respecto, llegaremos tarde para tratar de sumar una mirada o posición pedagógica a los problemas sociales, a ciertos puestos de poder o escalafones de promoción – sobre todo en la administración, que a la postre será quién interpreta dichas políticas y quién convoca las subvenciones a empresas y empleo directo – y, esto, supondrá empezar desde abajo, en un orden vertical en los empleos sociales donde ya se han establecido nuestros colegas y competidores de ámbito.

Es decir, presentan una doble estratificación (Campillo et al. 2016, p. 111): vertical, por los niveles de acreditación universitaria que condiciona las posibilidades de ingreso en el mercado de trabajo; y, horizontal, por los tipos de mercado interno que remiten a los modos de gestión laboral por parte de las instituciones/gerencias que controlan las trayectorias de sus empleados en el transcurso de sus carreras.

La Educación Social es la última en alcanzar el reconocimiento universitario. Nuestras primeras promociones datan de 1996, ejercicio donde por primera vez alcanzamos el nivel de las profesiones competidoras desde el prisma de la credencial académica. Un deseo y reivindicación histórica que conllevó el riesgo de dividirnos (intrusos, habilitados y titulados) con diferentes riesgos: tender a lógicas credencialistas, presuponiendo que a más títulos mayores posibilidades e, incluso, a sentir la profesión como insuficientemente instalada (Murphy, 1988); un retorno de nuevo a la fragmentación de la figura única educador social, al construir la carrera profesional o la identidad en torno a ser educador *de*; e, intentos de monopolización por ámbitos y colectivos en lugar de por competencia profesional conllevando una balcanización del mercado de trabajo (Kerr, 1985). Todo un conjunto de riesgos que podemos observar en numerosos documentos, donde para poder explicarnos o presentarnos

necesitábamos decir primero el dónde y el con quién laboramos, en lugar del qué y el cómo desplegamos la acción socioeducativa.

Unos contextos donde en los escenarios los empleos ya estaban instalados e, incluso, la figura del educador, existe y ha existido bajo las diversas denominaciones de la especializada, adultos o animación sociocultural. Unos programas y proyectos en los que al resto de compañeros de las otras profesiones y a sus entidades no se les han realizado una adecuada socialización en relación a nuestro colectivo y proceso, para poder entender qué sumamos como titulados y qué asentamos como ocupación histórica. Un choque de intereses, un nuevo competidor que recela respecto a las parcelas laborales conseguidas, junto con un *tropiezo* con los educadores no titulados que ocupaban ya dichos empleos, renaciendo las viejas rencillas entre los defensores de la experiencia y la vocación y, los nuevos titulados.

Una situación que estará necesitada de estrategias de posicionamiento como colectivo, de socialización, de una capacidad de seducción para el resto de actores con toda la sutilidad que debe tener *el recién llegado* al mundo de las profesiones. Exclusión o poder es lo que estará en juego, con la vigilante *guadaña* de la desprofesionalización.

Sobre el particular de la proletarización, cabe detenernos en la interpretación que nos ofrece Murphy (2016), presentándonos sus dos hipótesis marxistas en relación al término, pensando en la Educación Social:

- La hipótesis de la fuerte proletarización. Donde los profesionales, al igual que los proletarios, han perdido el control de los objetivos y las direcciones políticas de su trabajo, de sus instrumentos y procedimientos técnicos.

A diferencia de otras profesiones, que nacieron con cierta autonomía para prestar sus servicios de forma independiente, la Educación Social siempre ha actuado en instituciones como asalariado. Desde sus inicios como titulación, se incorpora desde las anteriores premisas, trabajará en servicios públicos o entidades donde lo ha venido haciendo en categorías y responsabilidades inferiores, en una jerarquización donde el educador realizaba una determinada práctica, pensada y dirigida por otros. Dicho sistema de control burocrático ha sido motivo de insatisfacciones de otras profesiones prototipo, siendo denominada esta situación, por algunos autores, como el declive de lo profesional.

Desde esta tesis, Murphy expondrá que, aunque en algunas coyunturas la experiencia se aproxima a tal perfil de proletarización, la situación del profesional será diferente a la vivida por el proletariado. Dado que en nuestros ámbitos no es una cuestión de aplicación de técnicas y protocolos, sino que tarde o temprano se requiere un conocimiento y competencia para desenvolverse en dichas situaciones. Motivo por el que la Educación Social trasciende de ocupación a profesión.

- La hipótesis débil. Por lo general los educadores sociales comparten con el trabajador proletario la no posesión de medios de producción y la dependencia de las organizaciones burocráticas donde laboran asalariadamente. Los profesionales de la Educación Social, observando su recorrido histórico (capítulo 3º), nunca estuvieron en

posesión de las instituciones y sus recursos y, tampoco gozaron de independencia plena para prestar sus servicios. Una certeza que está ralentizando el egreso de la posición pedagógica y la competencia educativa cualificadora (Sáez Carreras, 2004a; CGCEES, 2007, García Molina 2012) en los diferentes programas y proyectos.

Deber (1982a) en este sentido, distinguirá entre una proletarización técnica, es decir la pérdida de conocimiento y decisiones en el proceso de trabajo; y, por otro lado, la proletarización ideológica sobre las metas y fines hacia los que se dirige nuestro trabajo. Afirmando que las profesiones solo han experimentado pérdidas en esta última, dado que corresponde a los directores y coordinadores de las instituciones, o en última instancia, a los llamados cuerpos, cuadros o equipos técnicos. Pensemos en un centro o piso de menores donde conviven entre otros el auxiliar educativo, el técnico en integración social y el educador social y, preguntémosnos ¿quién implementa el Proyecto Educativo Individualizado?, ¿quién lo evalúa, sostiene la oferta educativa y asume las áreas de aprendizaje, sostiene la mediación con los contenidos, grupos de iguales y recursos? Si no coincide con la tercera figura, procederá denominarlo *educador de*.

En cuanto a la posición o mirada pedagógica (ideológica) devendrá clave la inclusión de los educadores sociales en tales gerencias o cuerpos técnicos, puestos de decisión y poder de los que dependerá los discursos y modelos de la entidad para solventar los encargos recibidos, en los que la inscripción del educador social ha tenido y tiene una lenta incorporación. Motivados, como hemos abordado anteriormente, por ser la última profesión del sector en acceder a la universidad y, por consiguiente, capacitarse en dichas competencias. Una información que se demanda contrastar, siendo objeto del trabajo empírico.

Las teorías marxistas de la proletarización de las profesiones resuenan con frecuencia. Si bien, los términos de proletariado, clase obrera o trabajador especializado que planteaba Marx no son equiparables al profesional de la Educación Social ni por el tipo de encargo ni por el nivel de conocimiento práctico abstracto. En todo caso no podemos negar, que todas las tesis críticas, sí nos interpelan, bien por la pérdida de objetivos, medios o ya por falta de autonomía en los diferentes escenarios en los que nos empleamos. Un asunto, que sí tendrá que ver con el estatus y el reconocimiento, mostrándonos unos interesantes elementos críticos para pensar las lógicas neocapitalistas o la racionalización institucional, entendida como un sistema legal, configurado en una organización burocrática y dispuesta en un contexto de mercado capitalista. Murphy en este sentido y tratando de retomar la idea de cierre, matizaba que el profesional deberá disponer:

- De un sistema de educación formal que certifica la posesión de conocimiento y el modo de prestar sus servicios para controlar la naturaleza y al resto de actores, sumando al menos, las fuerzas de los vectores de los actores Universidad y profesiones en este sentido.
- El desarrollo de una investigación sistemática en busca de conocimiento abstracto y también práctico, realizada desde las instituciones universitarias, una suerte que en la Educación Social va ligada a la de la Pedagogía Social y viceversa. Un asunto más que evidente para los postulados de esta tesis, pero no está tan claro que se perciba de

esta manera en todo el colectivo profesional y el mundo universitario. Tan solo hay que pensar en los clásicos debates entre los teóricos y prácticos, históricos y titulados, fragmentación de departamentos, disciplinas, etc. un infructuoso camino que solo contribuye a la pérdida de identidad y cultura profesional.

- La transformación de las profesiones y el aumento de las especializaciones.

Concluamos con la idea de Murphy sobre el capital cultural como conocimiento práctico abstracto, que supondrá el recurso más importante en la lucha estratégica por obtener remuneración, estatus y poder; o lo que Freidson (2001), como expondremos en el apartado siguiente, denomina las ideologías en su tercera vía, tesis que, en la actualidad, pueden contribuir al logro de algún tipo de cierre en la Educación Social. Así, a modo de resumen:

Si la permanencia de las profesiones, frente a otro tipo de ocupaciones, se debe tanto a la combinación y convergencia de estrategias de clausura en el mercado en el que se mueven, como a la competencia demostrada por ellas, a juicio de Collins (1990), es preciso para Murphy buscar un punto de equilibrio que no llegue a identificar la profesionalización con estrategias de mercado y dé juego a otras variables por las que los grupos y las personas no estén determinadas por la economía y la ética pueda jugar un papel más importante (p. 116).

4.5.2.- El ideal profesionalizador y la autonomía en el trabajo.

Tras este recorrido sobre la proletarización de las profesiones, procedamos a establecer una división más acorde al estudio de Freidson, superadora de la establecida en el mercado libre y las burocracias y adentrémonos en un concepto clave como es el de autonomía.

El trabajo ha sido dividido por la especialización, entendida como una destreza particular que a la par, otorgará la diferencia con otros empleos, en consecuencia, el camino por el que unos colectivos específicos se constituyen en ocupaciones organizadas. Cuando se vincula la división del trabajo y las profesiones es más que recomendable retomar las aportaciones sobre las tres lógicas de Freidson (en Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2007):

1. La lógica de la concepción consumista. Basada en las teorías sobre la libre competencia de Adam Smith y por lo tanto en una lógica mercantil basada en la oferta y la demanda de productos y bienes de consumo, que provoca que tal división esté intermediada por trabajadores individuales, empresas y consumidores.
2. La concepción burocrática. La división del trabajo es burocrática, según el modelo racional-legal que anuncio Weber. En este caso, el control se ejerce por una autoridad monocrática y racionalizada. Para la concepción consumista, el trabajo, es ante todo un medio para ganarse la vida y disponer de empleo.
3. La concepción del profesionalismo. Son los propios profesionales, más que los consumidores o directivos (gerentes), los que determinan las tareas que realizarán y la relación de especialización entre las mismas, involucrándose en el servicio prestado a la ciudadanía. El trabajo es fuente de significado e identidad.

Un tercer supuesto que nos emplaza a un orden negociado, en el que cada especialista controla el trabajo para el que es competente, tratando de establecer sus límites respecto a las otras especialidades, los cuadros técnicos y las gerencias. Un ejercicio negociado, basado en las teorías y conceptos propios que demandan una considerable discrecionalidad, ésta es la primera idea clave para el autor en su ideal profesional, la creación de una credencial formativa como paso inexcusable para formar a los profesionales y la conquista de un estatus cultural para poder pensar lo que Freidson denomina las ideologías.

Las ideologías son los valores, ideas y acciones en las que se asientan las instituciones del profesionalismo, con la finalidad de justificar la posición privilegiada de una ocupación y, contrarrestar la lógica del mercado (concepción de consumismo), así como la lógica de las burocracias (gerencialismo) que controlan el trabajo. Bien sea el profesionalismo, la autonomía será la condición indispensable, dado que la profesionalización se materializa en última instancia en la acción en el empleo... ¿pero de qué manera se materializa?

Los profesores Sáez Carreras y García Molina en su obra *Pedagogía Social* (2007) nos proponen un interesante recorrido para abordar el concepto autonomía como condición indispensable de la profesionalización. Partiendo de la división entre profesiones que nos ofrece Freidson, de las características centrales de una profesión de Goode y de la intervención del estado en relación a la acción socioeducativa en la situación laboral en el empleo, construyen un camino que no solo convoca a pensar la autonomía como competencia técnica, sino también ética, más tratándose de una profesión educativa y social un asunto que ya avanzamos en el punto 4.2.3. y siguientes. Procedemos a exponer sus tesis.

Para Freidson, las profesiones que parten de las distinciones de Goode (1960): prolongada educación especializada en un cuerpo de conocimiento abstracto y orientación de servicio a la comunidad, nos presenta una primera división entre profesiones científicas o eruditas y prácticas o de consulta; las primeras elaboran el conocimiento y las segundas lo aplican.

Una primera distinción, donde la Educación Social, como no puede ser de otra manera, se adscribe a las profesiones prácticas jugando una intersección entre el conocimiento y la vida real y, una segunda, que abre los siguientes interrogantes: en cuanto a cómo de prolongada, controlada y especializada debe de ser una formación para calificarla de abstracta y, qué intensidad y profundidad debe de guiar tal servicio de orientación a la comunidad.

Respuestas que condicionarán el nivel de autonomía y que, a juicio del autor, cuya respuesta debemos encontrar en la significación de nuestro trabajo, es decir en la acción socioeducativa. Acto que se inaugura con el encargo individual o colectivo que recibimos bajo el mandato de un Estado legitimado por unas políticas sociales, situación que nuevamente moldea y perfila el término autonomía. Éste será el punto de partida, pero no el de llegada.

En tal sentido, la autonomía debe pensarse desde dicha casilla de salida, en consecuencia, una administración más intervencionista conllevará una menor autonomía, lo que obliga a matizar (Johnson, 1972):

- la intervención se concibe como algo ya existente;

- se presupone y se considera de manera mecánica, sin atender a pensar en las características propias de todo proceso;
- la intervención del Estado se considera *engullidora* de los profesionales, estando configurada por toda una serie de elementos y variables, grupos y personas, programas y acciones que se entrecruzan e interactúan, de modo jerárquico y horizontal. Un todo complejo en el que no es fácil identificar donde se produce esa intervención y grado de intensidad que limita la autonomía.

Y, es justo, en esta frontera donde termina el intervencionismo estatal, donde empieza la autonomía profesional. La Educación Social históricamente ha tenido que *obedecer*, hasta que no conquistó el reconocimiento de diplomado y otros profesionales interpretaban tal intervención Estatal y la retraducían en tareas a realizar por los *educadores*. Ahora, con un grado de responsabilidad laboral equivalente a una categoría A1 y A2, se presupone que tal recepción es interpretada por el educador social o al menos negociada con el resto de profesionales del equipo.

En tal intervención, Johnson nos advierte de dos posibles confusiones:

- es un error asociar y asumir un vínculo directo entre la intervención del Estado y la falta de autonomía profesional;
- y, lo es porque, en realidad, solo tiene sentido hablar de autonomía en el terreno de la acción profesional.

Sobre el particular, nuestro encargo viene siempre codificado en términos políticos, socioeducativos y administrativos. Grandes fines de nuestro ordenamiento jurídico y objetivos institucionales que tienen que ver con las necesidades ciudadanas y con su oportuno rendimiento de cuentas. Incluso en este sentido, es de esperar que estén sancionados por unos protocolos o burocracias en términos de tipo de documentación, plazos, seguimientos y evaluación, correcto. Pero esto no agota la autonomía, se podrá entrar en un juego de burocracias, pero siempre deja margen al cómo y desde dónde resolver – negociar – el problema por parte del educador.

El Estado propone que la gente sea *educada* y tenga conductas cívicas, pero no bajará al detalle en cuanto a cómo conseguirlo. De otra manera, no tendrían sentido las profesiones. Este es el terreno de juego que nos permite implementar una acción independiente, creando las condiciones de la acción socioeducativa. Por lo tanto, es en el empleo – en la práctica – donde se va a medir el nivel de autonomía profesional de los educadores sociales (Sáez Carreras y García Molina, 2007). De la misma manera que a un médico se le encomienda velar por la salud de un ciudadano no poniendo en duda su diagnóstico y tratamiento, al educador social se le encarga asuntos de naturaleza educativa no poniendo en jaque el Proyecto Educativo Individualizado y la oportuna implementación para conseguir tales fines. Un amplio margen que tomará significación en el trabajo con cada sujeto particular y, en el ejercicio del mismo, que ante conductas o acciones profesionales inapropiadas, obrarán los principios y normas autoimpuestos por el Código Deontológico.

La autonomía es la prueba del estatus profesional, al igual que la autorregulación es signo de independencia profesional, concluyendo:

- La situación laboral se despliega en marcos de empleo, en los mismos es donde potencialmente se desempeña la autonomía.
- La práctica profesional estará sometida a diferentes presiones que influirán en la autonomía: el ambiente en el trabajo, el encargo de la administración, los objetivos de nuestra institución, el contexto donde se despliega la acción socioeducativa, la voluntariedad del sujeto, etc. influyendo en la capacidad de decisión o en la implementación de las soluciones propuestas.
- La implementación de la acción socioeducativa en la práctica condiciona la estabilidad de una profesión, para ello debe estar basada en un conocimiento preciso y detallado científicamente que agote cualquier posibilidad de incertidumbre.
- Una profesión práctica que se ubica en una intersección entre la teoría y la práctica, el equilibrio siempre será complicado, el desplazamiento excesivo a un lado u otro originará posibles disfunciones.
- La práctica requiere de una continua revisión y posición crítica, por encima del reproche o la autoafirmación ante actuaciones desafortunadas, la autonomía presupone la capacidad para reconducir tales situaciones desde la competencia.
- Los códigos éticos y deontológicos son los mecanismos para persuadir al público en general en la confianza de los profesionales ante acciones de dudosa conducta o tendencias tecnocráticas que homogeneizan las respuestas.

4.5.3.- El contexto donde se materializa la autonomía: el clima laboral.

Uno de los intereses del estudio es determinar el grado de satisfacción en el puesto de trabajo, por este motivo, diferenciaremos una serie de factores externos e internos al empleo, los cuales constituyen un micro ambiente en la institución compuesto por los individuos que la conforman y por cómo articulan las diferentes tareas y actividades en conjunto.

Definiremos dos tipos de factores: los factores o condiciones externas, cuando aquellos que no dependen en ningún momento del trabajador, otorgando este un rol de perceptor: sueldo, horario, denominación del puesto, nivel de cualificación, ámbito, etc.; y, los factores o condiciones internas, cuando el trabajador se convierte en el actor principal de las mismas: autonomía, capacidad de decisión, comunicación, implicación, compromiso, etc. Ambos configuran el clima y serán objeto de indagación en el trabajo de campo en el apartado I del cuestionario.

En el mundo académico no existe unanimidad a la hora de definir el concepto clima, siendo cambiante a lo largo del tiempo, si bien podemos encontrar una idea en común en torno a la estabilidad y permanencia. Remitiendo a una serie de características sostenidas en un periodo laboral y en un determinado contexto, que permiten identificar una institución de otra y cómo influye en la conducta de los miembros de una organización (Sáez Carreras, 2004). Históricamente se han identificado tres tipos de clima:

- el psicológico, compuesto esencialmente por las percepciones que tienen los profesionales de sus entornos laborales, reflejando como los individuos organizan sus experiencias en los mismos teniendo en cuenta que cada percepción individual puede ser única y precisamente son dichas diferencias las que juegan un papel importante;
- el clima agregado, como el conjunto de percepciones de los profesionales que pertenecen a una misma unidad, representando un cierto nivel de acuerdo y consenso en las percepciones;
- y finalmente, el clima colectivo, conformado por individuos para quienes las situaciones tienen un significado común, partiendo del acuerdo entre profesionales sobre la base de las percepciones que se tienen en sus contextos.

Las tres visiones han sido cuestionadas, dado que muchos profesionales incluidos en un mismo clima, no interactúan entre sí en el día a día ni de la misma manera e, incluso, no tendrán una misma percepción de pertenencia, viéndose además las mismas influidas por el tipo de jerarquización en la organización. E, incluso, como abogan los interaccionistas en los momentos biográficos de su carrera profesional, responderán a lógicas e intereses muy diversos.

Brunet (2011) define clima laboral como un conjunto de características que son percibidas de una organización o de sus departamentos, que pueden ser deducidas según la forma de actuar, percepciones que configura el individuo de la información de los hechos que acontecen, las características de la organización y sus características personales y laborales. Las instituciones logran sus objetivos por medio de sus trabajadores, dándose una relación de intercambio constante de intereses entre ambos (Navarro et al. 2017), configurando estos un capital humano intangible en forma de conocimientos, experiencias y destrezas, potencial puesto en juego del que dependerán los logros comunes.

El clima laboral, se configura pues, como un elemento de crecimiento y proyección personal proporcionando una satisfacción personal, profesional y cívica en la realización de un trabajo. Mediante sus percepciones se tratan de agrupar las dimensiones más significativas, siendo objeto de numerosas investigaciones con el objeto de definir cuando un clima es positivo. Para poder comprender la evolución del colectivo de Educación Social, optaremos por las dimensiones de Koys y Decottis (1991), una propuesta que agrupa 80 dimensiones mediante el estudio de sus principales componentes. Seleccionamos las 8 que estimamos más relevantes: autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento, participación, imparcialidad e innovación.

- Autonomía. Definida como la libertad de un trabajador para planificar el horario de trabajo y determinar los procedimientos usados para hacerlo, valorando la capacidad de dotarlo y caracterizarlo a partir de la responsabilidad, la capacidad de gestión y la toma de decisiones en la parcela concreta que todo profesional desarrolla en sus funciones y tareas.
- Cohesión. Entendida como la existencia de una dinámica de grupo entre los diferentes profesionales que laboran en un mismo lugar de trabajo, en un mismo proyecto, o en

puestos relacionados con un ámbito laboral: la cooperación de servicios, entre los miembros de un equipo de trabajo, la sociabilidad y las relaciones que se establecen entre ellos y el equipo de comunicación que se genera en el proceso laboral.

- Confianza. Referida a la seguridad en la realización de las tareas, la ejecución de funciones, la obtención de objetivos en un puesto de trabajo y la asunción de roles del resto de participantes en el proceso de trabajo educativo.
- Apoyo. Planteado desde dos vertientes diferentes: por un lado, la seguridad que aporta la estructura organizativa y laboral al desarrollo del trabajo por el profesional; y, por otro, la necesidad de que existan determinados elementos que aseguren una respuesta profesional válida para la organización.
- Reconocimiento. Sentirse reconocido como un buen profesional, tanto por la organización, como por los compañeros y los sujetos de la educación.
- Participación. En qué medida el trabajador se encuentra vinculado y comprometido con la organización, con sus compañeros, con el proyecto de trabajo y, finalmente, de qué modo este compromiso confiere mayor calidad a sus prácticas.

Factores que ejercen una influencia significativa en la cultura de la organización, constituyendo un conjunto de conductas, creencias y valores compartidos y, por consiguiente, en el rol que se otorga a los profesionales de la Educación Social. El clima es una configuración particular de variables situacionales, que pueden variar después de intervenciones particulares teniendo influencia sobre los profesionales. Una cultura, sostenida por un buen clima laboral, proveerá la instalación de la profesión en los diferentes escenarios (Salazar et al. 2009), facilitará:

- La adaptación externa, comprendiendo un conjunto de elementos que deben compartir y suscribir el total de los miembros de la organización porque son indispensables para tener éxito en el entorno laboral de la institución.
- La integración interna que recoge aspectos vinculados a la forma de relación entre los miembros de la institución (p. 70).

Un sumatorio de aspectos que definen la satisfacción en el trabajo, un clima organizacional apropiado que cohesionará la cultura colectiva e institucional beneficiando a la entidad y a los profesionales que laboran en la misma. Como consecuencia el reconocimiento, confianza, autonomía, participación, cohesión y comunicación deberán estar acorde con los roles, funciones y competencias desempeñados por una profesión de grado, con el grado de satisfacción común en términos de capital humano en un programa o proyecto que forjará una personalidad mutua y que redundará en el servicio prestado a la ciudadanía, consiguientemente, con una *buena salud* de la institución.

4.5.4.- Género, profesionalización y Educación Social.

La presencia mayoritaria de las mujeres como profesionales de la Educación Social es incontestable. En el estudio realizado por el profesor Sáez Carreras en 2002-2004 un 67 % de los empleos era ejercido por mujeres, pasando en la actualidad a un 78 %, datos que consolida la feminización de la profesión. Una tendencia que se confirma también en el género de las matrículas universitarias, correspondiendo a un 81 % mujeres y un 19 % hombres en la

Universidad de Murcia⁷⁹. Razones por las cuales es imprescindible observar las relaciones entre género, profesionalización y Educación Social para analizar el proceso de profesionalización del colectivo.

En otros apartados hemos mencionado a la Unión Profesional (UP), organismo del que el CGCEES es socio, representando a todos los colegios profesionales de Educación Social. La UP es una asociación estatal que agrupa a las profesiones colegiadas españolas, integrada por 37 consejos generales de colegios profesionales, siendo su objeto la defensa e impulso de la cultura de los valores profesionales en la sociedad desde 1980. Entidad que publica anualmente un estudio que versa *sobre las brechas salariales y profesionales en las profesiones en España*.

Un trabajo basado en los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), la encuesta de estructura salarial, el indicador Gender Pay Gap y la estadística Over Qualification Rate de la oficina europea de estadística (Eurostat), centrándose en el ejercicio de las profesiones colegiadas, reseñando para el 2020 en relación a las mujeres que ejercen una profesión:

- La brecha salarial en el subsector servicios profesionales se fija en el 15 % frente al 21.92 % general, repuntando en el ámbito de la dirección hasta el 22.67 %. Afirmando que, en buena medida, se explicaría por las peores condiciones laborales de las profesionales.
- Las condiciones laborales reflejan que las profesionales presentan nuevamente menor duración y mayor rotación en su ocupación que sus compañeros, así como un aumento del número de mujeres profesionales con contrato inferior a un año y con una ocupación parcial respecto a sus compañeros. Cuestión última que afecta más a las mujeres con educación superior.
- Referente a ocupación y paro. En el ámbito financiero y asegurador, la arquitectura, ingeniería y en el área científica, las mujeres quedan por debajo del 50 % del total de la ocupación. En contraste, en las profesiones sanitarias y sociales donde sobresalen las mujeres suponiendo tres de cada cuatro empleados. Un asunto que está en sintonía con los posibles sesgos en la elección de mujeres hacía estas profesiones. Dado que, en el total del subsector de servicios profesionales, dos de cada tres ocupados son mujeres profesionales. Además, en estos casos las tasas de paro de las profesionales mejoraron por debajo del 10 %, aunque siguen siendo superiores a sus compañeros.

La Educación Social pertenece a las ocupaciones del bienestar, éstas sostienen la legitimidad social de sus funciones dentro del Estado de Bienestar, asumiendo en el mismo sus responsabilidades en una relación *cara a cara* con el ciudadano. Por este motivo, según Elzinga nos referimos a tales prácticas como ocupaciones blandas o semiprofesiones, para distinguirlas de las profesiones duras, que tratan asuntos materiales.

⁷⁹ Datos de la Universidad de Murcia recuperados en <https://www.um.es/web/umu-encifras/docencia/grado/matricula/estudiantes-matriculados>

Las profesiones denominadas de lo social tienen su razón de ser en tales políticas sociales, basándose en valores humanitarios y no comerciales. Unos matices que, acompañados de sus orígenes vinculados al cuidado, la caridad y el voluntarismo se han venido asociando indebidamente a la mujer y, por consiguiente, arrastran a día de hoy una diferente consideración en el plano laboral y profesional. La Educación Social está altamente feminizada, realizando Elzinga la siguiente advertencia:

El hecho de que muchas ocupaciones del bienestar son dominadas por mujeres, lo cual en la sociedad actual funciona como un factor deslegitimador, sino en la teoría en la práctica. En otras palabras, los miembros de esas ocupaciones, tanto en virtud del trabajo que hacen como por el hecho de que la mayoría son mujeres, se enfrentan a dificultades especiales en su persecución de la profesionalización (Elzinga 2016, p. 80).

Una afirmación que presenta matices al respecto. El trabajo del bienestar tiende fácilmente a equiparse al *trabajo de mujeres*, suponiendo – erróneamente – que las mujeres tienen habilidades innatas para la ayuda, atención y cuidado. En consecuencia, la entrada en tal empleo puede verse como una extensión de las tareas que tradicionalmente han desempeñado en otros ámbitos de la vida cotidiana. Pensemos, por ejemplo, antes de profesionalizarse los escenarios laborales en la Educación Social en los ámbitos de la infancia, dependencia y mayores, para estos cuidados destacaban las entidades caritativas y religiosas donde tales roles recaían en su mayor parte en la mujer. Una situación a la que hay que añadir la todavía no alcanzada paridad en cargos de responsabilidad entre hombres y mujeres, no siendo una garantía disponer de la misma formación entre hombres y mujeres para romper con esta barrera. Como una posible solución, el autor especializado en el caso de la enfermería, propone una estrategia de profesionalización que ponga el acento en el conocimiento, concretamente en la producción de investigación de las prácticas por un determinado colectivo profesional que disponga un cambio de mirada por encima de las visiones anteriormente estereotipadas. Retornando la coincidencia con otros autores en basar el monopolio del colectivo en el saber, la competencia y la función, no siendo relevante qué condición sexual se pone en juego, sino cómo la despliega y para qué.

Cuando el cuidado al que se refiere conlleva otros matices, implícita o explícitamente se pueden encontrar otros requisitos que directamente excluyen a la mujer, casos que, por fortuna, cada vez son más minoritarios. Veamos una oferta de trabajo recibida en el CPESRM, en 2016, por una entidad de la región, en la que pedían la difusión en su sección de empleo, solicitando el siguiente perfil:

- Funciones: bolsa de empleo para técnicos educativos, preferentemente de género masculino, para centro de menores con problema de conducta.
- Requisitos: experiencia demostrada en un puesto de similares características. Personas resolutivas, capacidad de trabajo en equipo y motivada para el trato con este tipo de población. Se valorará formación en medidas de contención mecánica.

Una oferta que el CPESRM tildó de descarada e inapropiada al ser enviada al colegio profesional, vulnerando todo el marco legal en relación a género, menospreciando la práctica y

profesión y, evidenciando su mero interés por la contención y el control. Lógicamente, la oferta carecía de un encargo de naturaleza educativa y, finalmente, no fue publicada.

Llegados a este punto, para enmarcar los conceptos género y profesionalización, nos detenemos en los trabajos de Witz (2016) relacionados con el patriarcado y profesiones. En un contexto de capitalismo patriarcal donde el desarrollo de las profesiones ignoró la perspectiva de género, privilegiando proyectos exitosos de orden masculino y siendo en sus inicios desconocidos para la sociología de las profesiones, la autora recorrerá críticamente los principales enfoques.

En consecuencia, la profesionalización – basada en el concepto de poder y de cierre social neoweberiano – se convirtió en una estrategia de control ocupacional, que obvió el género. Tan solo en los 70' y 80', señalan Witz, y Parry y Parry fueron la excepción deteniéndose en estudiar la dimensión de género en el cierre social de la medicina en un contexto masculino y de clase media alta. Desde el primer momento, los hombres tomaron los proyectos profesionales ubicados dentro de una sociedad civil de actores masculinos burgueses. Sucediendo algo similar en el campo de saber, tanto en el acceso a la universidad como a los estudios como al cuerpo docente, siendo en ambas atmósferas donde se instaura el patriarcado en un capitalismo incipiente de finales del siglo XIX. Donde estas lógicas actuaron como un telón de fondo, planteando resistencias para que las mujeres pudieran desarrollar sus proyectos profesionales. Por consiguiente, recordemos que el núcleo del proyecto profesional de una persona es la resultante del nexo entre educación y empleo.

En ocasiones, los únicos espacios para tal desarrollo profesional han sido los de la práctica, como el caso de las enfermeras en los hospitales supervisadas por los médicos; el cuidado de la infancia en las primeras instituciones de orden filantrópico y religioso; la asistencia a la exclusión; etc., lejos de los lugares de formación especializada y las organizaciones de poder. Posibilidades que marcarán la afiliación al mercado laboral en unos campos u otros de la mujer, determinando que no es por azar que las profesiones vinculadas históricamente a la protección y ayuda social (cuidar, curar, asistir, enseñar, etc.), tengan en la actualidad mayor tendencia en unas profesiones que en otras. Necesidades sociales que una vez salen de la esfera privada-familiar es el Estado el que debe hacerse cargo, siendo el primer interesado en que se presten tales servicios sociales bajo la pátina de tales imaginarios (Lorente, 2004).

El significado que se desprende es “que, si estas funciones asignadas a las culturas femeninas cobran valor social y prestigio, la autoridad que ello conlleva implica el cuestionamiento del modelo androcéntrico de Estado como paradigma” (Lorente, 2004, p. 48), siendo la sociedad civil en este modo una excusa para el traslado de tales funciones de ayuda y cuidado. Actividades que son gestionadas por el tercer sector, que toma a las mujeres como mano de obra, incidiendo Lorente, bien contratadas con salarios muy bajos y bien incorporadas con carácter voluntario bajo el rubro de la solidaridad. Para la autora, la presencia de las profesiones feminizadas en el marco de la administración del Estado es propensa a los siguientes vaivenes:

- la valoración simbólica, social y política diferencial que se asigna a las actividades enmarcadas en las funciones de ayuda social y cuidado del otro;

- la segunda está relacionada con las modalidades de gestión política y económica de la llamada cuestión social;
- y la tercera identifica cómo dichas actividades de ayuda y cuidado están históricamente ligadas a una noción de gratuidad, de servicio voluntario marcado por las influencias caritativas y filantrópicas (p. 50).

Tan solo el hecho de que las mujeres se hayan ido organizando colectivamente y hayan participado en intensas luchas dentro del mercado laboral tratando de ser dueñas de su destino, ha ido lentamente cambiando tal inercia en la sociedad actual logrando estrategias inclusivas sostenidas por la progresiva implementación de marcos legales igualitarios.

Será Witz, entre otras, la que estudie estas estrategias de cierre y los medios de movilización de poder para reclamar recursos y oportunidades, que al obviar la dimensión femenina se convertían de estrategias de cierre ocupacional para la movilización del poder masculino. Junto con, las estrategias demarcadoras – negociaciones entre grupos ocupacionales mediante las que se reparten entre sí esferas separadas por capacidad y control – centradas en el “enclaustramiento de las mujeres dentro de una esfera de competencia relacionada pero distinta dentro de una división ocupacional y, además (más bien, probable) la subordinación de las competencias de las mujeres a las ocupaciones dominadas *pro* hombres” (Witz, 2016, p. 204), creando unas claras fronteras gestadas por el poder patriarcal.

Contextos donde la base de solidaridad entre hombres y mujeres distaba del marco actual, como parte del artículo 14 de la Constitución Española en materia de igualdad, o en las propuestas de la ONU, donde dentro de sus 17 objetivos de desarrollo sostenible para 2016-2030, dedica el 5º a la importancia de “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas; eliminando todas las formas de violencia en los ámbitos privado y público”. La Carta de la Mujer de la comisión europea, en su Compromiso Estratégico para la igualdad de mujeres y hombres 2016-2019, sigue insistiendo en este tema, y según el orden siguiente: la igual independencia económica; salario igual a trabajo igual y trabajo de igual valor; igualdad en la toma de decisiones; dignidad, integridad y fin de la violencia sexista; igualdad en la acción exterior; y en asuntos horizontales.

Tales observaciones, posibilitan que el término semiprofesión esté presente en todo análisis sobre género y profesionalización, presentando, a día de hoy, diferencias tangibles en la brecha salarial y oportunidades laborales. Algo que hace suscitar una reflexión, siendo la Educación Social una profesión altamente feminizada en un contexto, el español, de lento desarrollo en el caso de las profesiones, cabe preguntarse ¿está siendo influida a día de hoy por tales tesis?, ¿en qué medida? Es decir, ¿tiene algo que ver la tardía incorporación de las prácticas educativas y sociales al mundo de las profesiones y sus dificultades de instalación de la profesión con el hecho de ser sociológicamente femenina?

CAPÍTULO 5.- OTROS ESTUDIOS SOBRE PROFESIONALIZACIÓN BASADOS EN LOS DIFERENTES ACTORES.

El capítulo quinto recorre diferentes estudios realizados a partir del modelo teórico para el estudio de la profesionalización de la Educación Social (Sáez Carreras, 2004a, 2005, 2007a, 2007b, 2016; Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2021). Exponiendo tres investigaciones donde se evidencia el potencial explicativo para abordar los procesos de profesionalización basados en los actores que intervienen, proponiendo a través de sus recursos y estrategias la comprensión de tales procesos. Concluyendo con la presentación del estudio realizado en 2004 por el profesor Sáez Carreras sobre *Los educadores sociales en la Región de Murcia: entre la formación y la situación laboral en el empleo*, punto de partida de la presente tesis.

5.1.- Las investigaciones de Bautista Villaécija y Moreno López.

Estamos ante dos investigaciones presentadas en 2020 que evidencian las virtualidades y potencial del modelo: caso de Oscar Bautista para dar a conocer el proceso de profesionalización de la Enfermería, así como el trabajo de Roberto Moreno en relación a profundizar en los actores, concretamente en las competencias profesionales de los profesionales de la Educación Social a la hora de desenvolverse en el medio laboral en que actúan.

Bautista Villaécija, en su trabajo la *Construcción del proceso de profesionalización de enfermería desde los Centros Universitarios de la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios*, da a conocer el proceso de la Enfermería a partir del modelo teórico desarrollado por Sáez Carreras, concretamente desde la incorporación al grado universitario desde el actor Universidad y en una institución concreta.

Partir del modelo le permite otorgar un sentido al marco teórico tratando de identificar la Enfermería a través de los diferentes actores y sus recursos que intervienen en ella y examinando el proceso de profesionalización durante el pregrado en los citados centros de formación, desde una perspectiva histórica y dialéctica. Un enfoque analítico y empírico que le permite indagar los elementos que emergen en el proceso de formación de las enfermeras: análisis de discursos y prácticas y, comprensión de significados y vivencias del profesorado, para poder analizar cómo influyen en el proceso de profesionalización.

De ahí que se apuesta en esta tesis por un enfoque que proporcione la reflexión detenida y la obtención de datos que nos permita adquirir visiones amplias y comprensivas del proceso que se reconstruye en esta exploración. Esta es una de las razones de que nos hayamos detenido en la construcción de un marco teórico centrado en aplicar el modelo de Juan Sáez Carreras en el estudio de la profesionalización de las profesiones, y en concreto aplicados a la Enfermería (Bautista, 2020, p. 54).

Merece la pena señalar que el trabajo empírico se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa, a través de grupos focales con los diferentes directores, jefes de estudio y profesorado de los Centros universitarios de la Orden Hospitalaria San Juan de Dios en España.

Presentando los apartados de discusión y conclusiones de su trabajo por actores en relación a los objetivos de la investigación, prueba de la capacidad explicativa del modelo.

El segundo trabajo referenciado corresponde al profesor y educador social Roberto Moreno sobre *Competencias profesionales en Educación Social. Análisis de la formación e inserción de jóvenes desde una perspectiva profesionalizadora*, donde el concepto profesión es el elemento central, seguido de las competencias profesionales como conjunto de elementos subjetivos que consolidan los procesos de profesionalización y, finalmente, la inserción profesional y sociolaboral como elemento regulador de las relaciones sociales, y la inclusión/exclusión en las estructuras económicas en las sociedades actuales.

Moreno López nos expone un trabajo empírico a través de la aplicación de tales competencias en el trabajo por los educadores sociales, orientados a diferentes programas y proyectos en juventud en Castilla-La Mancha, siendo conjuntamente con los profesionales la población elegida para atender a los objetivos de la investigación.

Parte de un primer capítulo denominado *Contextualización. El enfoque con el que abordamos nuestra tesis*, donde toma partido por el modelo propuesto por Sáez Carreras realizando un recorrido por conceptos centrales que articulan el modelo y sus actores, deteniéndose especialmente en el actor Universidad.

El investigador nos propone un primer bloque denominado *Universidad y competencias profesionales* donde interpela al actor Universidad, concretamente en sus funciones de investigación y formación, teniendo como objeto las competencias que capacitan para el ejercicio profesional al educador social. Basándose en una metodología de análisis bibliográfico y de ensayo, mediante la compilación de artículos realiza un análisis de los planes de estudio sobre los grados de Educación Social y concretamente sobre las materias de inserción sociolaboral para la formación de los futuros educadores. En el bloque segundo, la parte central de su estudio, concretamente al apartado sobre la *Percepción profesional de las competencias en Educación Social*, explorando las percepciones que tienen los profesionales de las competencias que usan en sus medios de trabajo, que indagará mediante un estudio cuantitativo de los diferentes agentes implicados. Seguidamente, en el tercer bloque denominado *Estudios sobre competencia y programas de inserción sociolaboral*, explora estudios significativos sobre las competencias profesionales vinculadas a la inserción sociolaboral. Y, finalmente, el cuarto y quinto bloque se centran en propuestas metodológicas sobre la forma de trabajar en la Educación Social para formar a los futuros profesionales.

Una investigación que explora sobre la formación del buen profesional para, a su juicio, regenerar la vida económica y promover la cohesión social construyendo ciudadanía, concluyendo sobre la formación de los educadores sociales:

La formación no puede centrarse, como hasta ahora, en la lógica de las disciplinas (campo indeterminado, difuso, inarticulado, basado solo en conceptos que remiten a otros conceptos y éstos a teorías..., y así sucesivamente) sino en la lógica de las profesiones, basado en las actividades y las competencias que tales profesionales pueden desplegar en aquellos escenarios laborales donde habrán de intervenir y actuar (Moreno López, 2000, p. 269).

5.2.- El trabajo de García Nadal sobre la profesionalización del educador social en la Región de Murcia.

Alicia García Nadal presenta un trabajo en 2005 denominado *La profesionalización del educador social: entre la formación y la experiencia profesional*, una fecha coincidente con el acaecimiento de la Diplomatura de Educación Social en Universidad de Murcia. Su principal aportación es que se cimienta sobre la teoría de las profesiones, profundizando en el concepto profesionalización y dedicando gran parte de su trabajo a la fundamentación.

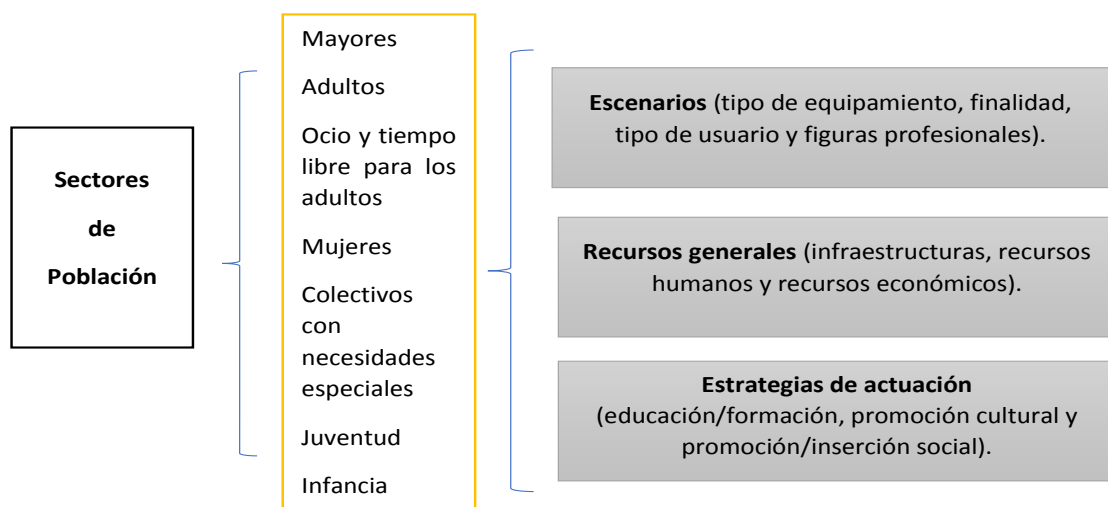
Desde este concepto la autora indaga en dos variables fundamentales como son la formación y la experiencia profesional, tratando de dar cuenta del modo de relación entre la formación recibida por los educadores sociales y las condiciones laborales en las que trabajan a lo largo de su experiencia profesional contribuyendo, o no, a la profesionalización.

En sus conclusiones percibe que los educadores sociales son una fuerza de trabajo joven, identificando que la mayoría inicia su carrera profesional en el momento de estabilización de la oferta laboral pública, correspondiéndose un 54 % a trabajos en el empleo público. Por consiguiente, disponiendo de unas buenas condiciones laborales, aunque precisando de un mayor reconocimiento concentrado en una única figura laboral – educador social – que pueda desempeñar la acción socioeducativa: en diversos escenarios laborales por encima de la fragmentación y especialización de los clásicos ámbitos y colectivos donde ha venido laborando el educador.

La autora identifica una gran diversidad de escenarios, fruto de una amplia revisión de programas y proyectos, así como del recorrido realizado por otros autores que han trabajado tales ámbitos. Tal división tiende a superar los mismos, presentando el siguiente esquema que será la base para desarrollar en años posteriores el asunto de los escenarios de trabajo, siguiendo la siguiente lógica:

Figura 17

Escenarios laborales del educador social.



Nota. Fuente, estudio sobre la profesionalización del educador social de García Nadal (2005).

Propuesta que supone el esfuerzo de pensar los contextos donde labora el educador social desde los escenarios, recursos y estrategias, un ejercicio necesario en los albores de la figura única del educador social, donde la autora supo evidenciar la dificultad de unificación por el amplio número de denominaciones laborales identificadas con la consecuente fragmentación, condiciones laborales y profesionales que se producen en el escenario de trabajo. Estudio que dio pie a reflexionar sobre formación troncal del educador social para posteriormente pasar a la especialización, en un ejercicio de superar la lógica de articular la formación atendiendo a los perfiles.

La investigación, también, nos ofreció datos relacionados con el fomento de un mayor número de oportunidades de empleo en las ciudades de Murcia y Cartagena, especialmente en la administración, concluyendo la existencia de una relación directa entre la capacidad de inversión en materia de acción social del municipio y la implementación de programas y proyectos (tipo de escenario y recursos). Prueba del protagonismo de ambas ciudades, como hemos mencionado anteriormente, fue su liderazgo en la construcción de las asociaciones que dieron lugar al colegio profesional.

Por lo que se refiere a las condiciones laborales, concretamente la remuneración, los datos arrojaron unos salarios bajos oscilando el salario medio entre 900 y 1200 euros, situándose un número importante de educadores por debajo de los 900 euros que, además, realizan funciones superiores a la categoría que les correspondería por dicha remuneración.

Una investigación en la que destaca positivamente la capacidad de toma de decisiones del colectivo, teniendo una notable autogestión y libertad, repercutiendo en un alto grado de confianza en la organización, en los compañeros y en su capacidad profesional. También sobresale la coordinación entre los grupos profesionales y sus departamentos, percibiendo positivamente los empleadores la figura del educador.

Con respecto al clima de trabajo se evidencia en el estudio unos valores más bajos en aquellos relacionados con la falta de recursos para la acción socioeducativa y la escasa oportunidad de promoción. Dos variables que tienen que ver con la implementación del actor mercado – público o privado – más que con la interacción del educador como profesional en su trabajo, con los compañeros u organizaciones que destacan positivamente, en el aspecto del clima, favoreciendo la profesionalización.

En cuanto a la formación destaca aquella que tiene significación en el trabajo, confirmando la dimensión práctica de la praxis del educador, así como señalando el tipo de formación que se demanda en la Universidad para no caer en una excesiva tecnicidad y especificidad. Pudiendo adquirir unas competencias que permitan implementar el encargo social, político y administrativo recibido en situaciones singulares para otorgar una respuesta educativa.

Los profesionales consideraron la formación imprescindible, no teniendo dicha consideración la experiencia requerida para ejercer o acceder al puesto de trabajo, demandando una formación especializada de carácter práctico.

Para concluir, la autora destaca como elementos importantes que pueden incidir en una mejor profesionalización los siguientes: mayor dotación de recursos; políticas sociales con objetivos en el medio y largo plazo; mayor preparación teórico-práctica; coordinación entre profesionales y organismos implicados en las intervenciones; apoyo al tejido del tercer sector; mayor autonomía profesional; y, como la experiencia influye en la mejora de la consideración profesional por parte de los compañeros. A la postre, estamos hablando de la consolidación de los recursos ofertados por los actores y de las interacciones producidas entre los mismos.

5.3.- El estudio del profesor Sáez Carreras sobre profesionalización en la Región de Murcia.

El profesor Sáez Carreras nos presenta en su propuesta investigadora a Cátedra, en 2004, una amplia exploración sobre profesionalización denominada *Los educadores sociales en la Región de Murcia: entre la formación y la situación laboral en el empleo*. Un ejercicio empírico que supone la significación de sus trabajos de investigación realizados en años anteriores sobre la profesionalización de las profesiones, un ingente estudio sobre las principales corrientes y autores en materia de profesionalización, sin duda, un antes y un después para la presentación de su *modelo teórico para el estudio de la profesionalización de la Educación Social* (Sáez Carreras 2005a, 2007b; Sáez Carreras y García Molina, 2006) que presentó por primera vez a los académicos en la Revista de Educación del Ministerio en el año 2005.

Para ello, recabó información sobre los diferentes programas y proyectos tanto públicos como privados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En aquel contexto, la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (APESRM) representaba un 20 % del colectivo, realizando un esfuerzo por difundir el cuestionario entre todos los programas y proyectos susceptibles de laborar como educadores sociales en la Región de Murcia.

Se estimó un número total de profesionales en la CARM, en torno a 1200 trabajadores, obteniendo una muestra aleatoria con una respuesta voluntaria de 309 encuestados entre marzo y octubre de 2002.

El estudio partió de los siguientes objetivos generales:

1. Analizar la formación de los educadores sociales, relacionando la formación previa como elemento profesionalizador con la capacidad de decisión y de responsabilidad en el puesto de los educadores sociales.
2. Analizar la situación laboral del educador social, determinando que factores son los que determinan el clima laboral y, por consiguiente, identificar cuáles son los que tienen mayor importancia para los profesionales a la hora de satisfacerse en el trabajo y, por ende, tratar de mejorar su práctica profesional.
3. Analizar las relaciones existentes entre la formación inicial y la permanente, y las variables que conducen a la existencia de un ambiente de trabajo adecuado, tratando de averiguar si los educadores sociales perciben como favorables o contrarias la para la práctica profesional.

4. Tratar de identificar el modelo de formación deseado por los educadores sociales de la CARM, a partir de las percepciones que tales profesionales tienen de esta variable y de alguna otra (condiciones laborales).

Un trabajo empírico que “pretendía averiguar como finalidad general si la formación cumplía o no un papel determinante en la profesionalización del Educador Social” (Sáez, 2004a, p. 107). Procedemos a comentar sus resultados y conclusiones, dado que serán de gran utilidad para poder establecer la discusión oportuna con el actual trabajo empírico propuesto en la investigación.

5.3.1.- Datos descriptivos de la muestra.

En relación a los datos físicos por edad y sexo se obtenía la siguiente información:

- La edad media de los participantes fue de 34 años, es decir, es significativo, dado que supone un amplio grupo de personas nacidas mayoritariamente en los años 70. Por lo que podemos sobreentender que iniciaron su carrera profesional en torno a los años 90. Situando la edad media de los encuestados en unos años donde se gestó el tránsito entre las tres vías preprofesionalizadoras hacia la figura única debido a la constitución de la diplomatura universitaria, así como supuso la época de mayor creación y externalización de servicios socioeducativos.
- Referente al género un 67 % de las encuestadas fueron mujeres, sobre un 33 % de hombres, datos que ya revelaban una clara feminización de la profesión.

En lo que concierne a los datos identificativos de la actividad profesional se preguntó por:

- El año de inicio de la actividad profesional, el 13 % respondió en la primera mitad de los 90 y el 25 % en la segunda, siendo las franjas más representativas; seguida de “no sabe, no contesta” (NC) un 25 % y en el 2000 el 18 %.
- En cuanto a las áreas de trabajo donde laboran, la investigación afirma una situación confusa. No pudiendo delimitar lo que hemos venido definiendo como escenarios laborales, dado que en las respuestas aparecen por ámbitos, áreas, perfiles e incluso materias diversas.

5.3.2.- Condiciones sociolaborales del personal activo.

Con respecto a la capacidad de decisión en el puesto de trabajo, el estudio consideró:

- El 63 % de la muestra respondió que disponía de un nivel intermedio en la toma de decisiones. Siendo en la administración donde se encontraban los profesionales con menor capacidad de decisión y mayor dependencia a la dirección, respondiendo un 73 % de los empleados públicos como baja.
- En cuanto a la forma de tomar las decisiones, un 76 % de los educadores encuestados contestó disponer de información y tiempo suficientes.

5.3.3.- La formación previa y permanente de los educadores y educadoras sociales.

Conocer la formación previa de los educadores sociales en activo, así como sus inquietudes por la formación permanente, constituía un objetivo clave en aquella época. Un contexto, donde en el ámbito de la formación académica se iniciaba la primera promoción de Educación Social por la Universidad de Murcia en el curso 2003-04⁸⁰, con 48 diplomados⁸¹, alumnos que iniciaron sus estudios en el curso 2001-02.

La diplomatura acababa de iniciar su camino en Murcia, al igual que en otras comunidades del territorio estatal. En consecuencia, era relevante indagar cómo los profesionales en activo que su perfil no responde a una formación específica en Educación Social se dotaron de la base teórica necesaria para ejercer a lo largo de su carrera profesional.

También fue importante comprobar qué y cómo incorporaron la formación teórica y/o práctica, así como qué importancia se otorga al profesional y qué papel juega la formación, en este sentido se obtuvieron los siguientes resultados:

- Un 8 % de los encuestados contestos tener la diplomatura en Educación Social, un 30 % estudios universitarios relacionados con el campo de trabajo (un 37 % licenciado y un 45 % diplomado) y en cuanto a la formación no universitaria especializada respondió un 48 % (en este bloque un 14 % cursó formación profesional de grado medio, un 10 % formación profesional grado superior y por último, un 18 % afirmaban tener estudios en escuelas de educadores).
- En cuanto a cómo valoraron los profesionales su formación permanente, obtenemos:
 - En relación a su práctica profesional, el 72 % opinó que es fundamental la formación previa y especializada, un 45 % considera necesaria la titulación en Educación Social y un 66 % considera importante la formación la práctica.
 - En cuanto a la utilidad de la tipología de acciones formativas realizadas, destacaron las jornadas con un 82 %, cursos de formación (83 % de corta duración y 66 % de larga duración), seminarios el 57 %, grupos de trabajo el 58 % y formación en el trabajo el 57 %.
 - En las expectativas de los contenidos, la respuesta en torno a capacitarse para la comprensión del trabajo un 81 % respondió mucho o bastante, para la resolución de problemas un 77 % de nuevo optó por mucho o bastante e *ibídem* para favorecer el trabajo con otros colegas con un 77 %.

⁸⁰ Resolución de 14 de noviembre de 2000 de la Universidad de Murcia por la que se hace público el plan de estudios de Diplomado en Educación Social a partir del curso 2001-02.

⁸¹ Los primeros datos de matriculados y egresados fueron: curso 2001-02 se matricularon 190 alumnos, 2002-03 matriculados 176 alumnos, 2003-04 en 191 alumnos y 2004-05 fueron 177 matriculados; los egresados para el curso 2003-04 de 48 alumnos, 2004-05 de 99 diplomados, 2005-06 de 76 alumnos y 2006-07 de 111 diplomados.

En el territorio estatal atendiendo a la memoria de la ANECA en el curso 2003-04 habían matriculados 17276 alumnos, siendo 9400 de la UNED, universidad que aprueba su plan de estudios por resolución del 24 de enero de 2000 iniciando la diplomatura en 2001-02 y finalizando los estudios 395 alumnos en 2004-05, 404 en 2005-06 y 412 en 2006-07.

- Con respecto a la estimulación de la formación por parte de su entidad, un 23 % respondió mucho y un 36 % bastante.
- En relación al grado de importancia que tienen los contenidos de la formación permanente en la práctica, los encuestados dieron más importancia a los contenidos relacionados las habilidades sociales, la intervención práctica, desarrollo de habilidades profesionales (planificación, evaluación) y solución de problemas cotidianos.
Señalar que las opciones más vinculadas con un conocimiento abstracto y teórico se situaron al final.
- Por lo que se refiere a cómo se realiza y selecciona la formación permanente en su trayectoria profesional: un 52 % respondió que elegía según sus necesidades, un 50 % buscaba por actividades prácticas en el ámbito, el 36 % seleccionaba las de reflexión sobre la propia práctica y un 43 % utilizaba las nuevas tecnologías para conseguir información y conocer otras experiencias. Las opciones menos utilizadas fueron: acceder a la información por medio de lecturas especializadas con un 30 % y mediante el conocimiento directo de otras experiencias un 28 %.
- Cuando se pregunta cómo ha de ser una formación de calidad en cuanto a su utilidad para la práctica profesional, los encuestados opinaron que es necesaria para mejorar las condiciones laborales en un 66 %, para un mayor reconocimiento social un 67 % y para una mejora de la calidad de la práctica un 78 %.

5.3.4.- El clima en el puesto de trabajo.

Uno de los objetivos claves del estudio fue determinar el clima laboral en el trabajo, para ello se diferenció una serie de factores externos e internos en el empleo.

La investigación definió los factores o condiciones externos en aquellos casos que no dependen en ningún momento del trabajador, otorgando a éste un rol de perceptor: sueldo, horario, denominación del puesto, nivel de cualificación, ámbito territorial, política de la organización, etc.; y factores o condiciones internas, cuando el trabajador se convierte en actor de las mismas en relación a la autonomía, decisión, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación.

El estudio nos ofreció los siguientes resultados:

- Los elementos mejor valorados fueron los relacionados con la autonomía (responsabilidad individual, capacidad de gestión y toma de decisiones), la cohesión (cooperación, sociabilidad, relaciones y comunicación) y la confianza (en el líder, la dirección, autoconfianza y libertad).
- Los menos estimados fueron aquellos relacionados con el reconocimiento (crecimiento cualitativo y cuantitativo, recompensas materiales y personales, y oportunidades de aprendizaje y promoción) y la preocupación la contribución al proceso.

- Cabe señalar que los trabajadores de la administración pública manifiestan en mayor medida descontento en su grado de satisfacción.

5.3.5.- Relaciones entre los diversos factores de la formación y el clima.

Se establecieron las siguientes relaciones entre la formación y el clima:

a.- Las variables de formación se valoraron en tres niveles: formación universitaria relacionada con la Educación Social, formación universitaria sin relación con el campo de la Educación Social y formación especializada no universitaria con el clima laboral. Obteniendo las siguientes conclusiones:

- Los encuestados con nivel universitario relacionado con la Educación Social tienen una media más elevada en variables relacionadas con el ámbito laboral (sociabilidad, comunicación y apertura).
- Los trabajadores con formación universitaria presentan correlaciones más significativas con variables como libertad, preocupación por el encargo y vinculación con la dirección.
- La variable “oportunidades de formación y promoción que se dan en el puesto de trabajo” solo es significativa en niveles no universitarios de formación.

b.- Relaciones entre los factores que constituyen la formación continua con los de clima sociolaboral.

Se alcanza un elevado grado de relación, configurando un adecuado ambiente para que se pueda ejercer la formación continua y el crecimiento personal y profesional del educador social.

c.- Se comprobó que las relaciones entre las variables “capacidad de decisión que manifiestan los educadores en su puesto de trabajo y las tareas que realiza”, explorando qué variables del ambiente laboral se relacionan con más fuerza (capacidad de gestión, toma de decisiones, apertura, autoconfianza, libertad y oportunidad de promoción).

Obteniendo que las variables de toma de decisiones, capacidad de gestión o libertad existe una clara relación con aspectos del clima para un logro de una mayor autonomía profesional.

d.- La formación previa influye decisivamente en el tipo de trayectoria de formación continua del educador y la educadora social. Confirmando la hipótesis de que existe una relación directa entre “la selección de actividades según las necesidades profesionales sentidas, búsqueda de actividades prácticas de su ámbito profesional, realización de acciones para ampliar conocimientos en áreas profesionales relacionadas con la Educación Social, participación en actividades de carácter social y/o cultural, participación en grupos para análisis y reflexión práctica, desplazamientos para conocer experiencias de otros educadores, pertenencia a una red o asociación relacionada con la Educación Social, se mantiene al día con lecturas especializadas y relacionadas con la Educación Social y el uso de nuevas tecnologías” y la formación posterior seguida.

e.- Condiciones del grado de autonomía en la toma de decisiones laborales y los modos en las que las decisiones se toman.

Una correlación que permitió evidenciar el nivel de desarrollo profesional. Para ello, exploró las relaciones y fuerza de la misma con las variables “nivel y capacidad de la toma de decisión en el trabajo” (conformada por: autonomía plena, toma de decisiones en solo algunos temas y las decisiones las toman los superiores siempre) y “forma de tomarlas decisiones” (compuesta por: toma de decisiones informada, toma de decisiones por intuición y toma de decisiones por “rutina”). Los resultados estadísticos fueron significativos, con una fuerza de relación alta, por lo que los educadores que tienen un nivel de autonomía plena y los educadores de nivel de autonomía restringida toman sus decisiones de modo “informado”, en tanto un 7 % de los primeros y un 18 % de los segundos afirmaron tomarlas por intuición.

f.- Implicaciones que pueden tener los componentes del ambiente profesional en el grado de satisfacción que percibe el educador y la educadora social en el puesto de trabajo. En concreto, se observó la relación entre los factores del clima laboral autonomía o capacidad de decisión en su labor cotidiana.

Exploró, de una parte, la variable “nivel y capacidad de la toma de decisión en el puesto de trabajo” (con tres niveles de decisión: autonomía plena, toma de decisión en algunos temas o autonomía restringida y las decisiones las toman siempre los superiores o autonomía nula) y la variable “grado de satisfacción con el puesto de trabajo”. Los resultados confirman niveles muy significativos entre la interacción entre las dos variables contrastadas, existiendo una fuerte relación directa entre el grado de satisfacción con el puesto de trabajo y el grado de autonomía que se disfruta.

g.- Se valoró importante profundizar entre las relaciones e implicaciones de algunos componentes del ambiente profesional con el grado de satisfacción del educador y la educadora social respecto a su puesto de trabajo y conocer en qué medida influyó o interaccionó el ambiente o clima sociolaboral.

Las variables relacionadas con la dirección, gestión y organización (confianza en el líder, en la dirección, apertura, autoconfianza, libertad, apoyo de la dirección, de la organización, mejora de procesos y facilidad para realizar el trabajo) y, por otro lado, las variables de oportunidades de promoción y crecimiento profesional cualitativo tienen una relación muy significativa estadísticamente. Es decir, se dio una relación de satisfacción laboral y entre las variables de clima laboral, fundamentalmente con respecto al ámbito del grado de gestión, tipo de dirección, relaciones personales que existen y vínculos hacia personas y organización.

5.3.6.- Conclusiones y sugerencias del estudio.

Las conclusiones obtenidas tras la investigación fueron las siguientes:

1. Los educadores y educadoras sociales como profesionales desempeñan su labor en un contexto en el que la formación y el clima – con unas determinadas características de apoyo, confianza, delegación de responsabilidades, relaciones sociales y profesionales, así como un fuerte liderazgo ejercido por la dirección – favorecen los procesos de

integración y desarrollo profesional. Por tanto, la formación y el clima, no solo como variables aisladas, sino también puestas en relación, auspician los procesos de profesionalización.

2. Las correlaciones calculadas entre las variables de formación y las diferentes dimensiones de clima fueron positivas y estadísticamente significativas.
3. Los educadores y educadoras sociales demandan una buena formación, una formación de carácter teórico-práctico con la que lograr hacer frente a sus tareas y problemas al tiempo que desean “particularizar” su profesión: es decir potenciarla como ámbito de trabajo propio en el que se va generando una “jurisdicción laboral” exclusiva del educador y la educadora social.
4. La profesionalización de los educadores y educadoras sociales alcanzan un alto nivel cuando existe un entorno laboral en el que poder materializar sus acciones y actividades.
5. La valoración de la formación por parte de los educadores y educadoras sociales demuestra el valor que dan a la teoría confirmando la tesis de los estudios empíricos sobre la importancia que tienen la abstracción para la resolución de problemas.
6. Es expresiva la variable que hemos planteado en asilado: satisfacción laboral es causa y efecto de profesionalización, dando la razón a los estudios teóricos y empíricos que ponen el énfasis en la profesionalización en el entorno laboral. Al fin y al cabo, es en último lugar, el trabajo (fuente de identidad, pero también de desgaste y de desprofesionalización) donde tienen lugar la posibilidad de profesionalización y la oportunidad de que se concreten otras variables como la formación, la experiencia acumulada, las condiciones salariales, etc.

5.3.7.- Datos relevantes entre ambas investigaciones de 2004 y 2021.

Han transcurrido 18 años desde la presentación del citado estudio (casi 20 años si se considera el inicio real de su estudio: el año 2002), una investigación que constituye el punto de partida de la actual indagación, por consiguiente, trataremos de analizar los datos de ambos estudios, tras lo cual nos permitirá adentrarnos en el proceso de discusión y conclusiones finales.

En primer lugar, nos detendremos en apreciar los recursos aportados por los principales actores que intervienen en el proceso de profesionalización, tránsito que aspiran a recorrer todas las ocupaciones para convertirse en profesiones, siendo los más destacables:

5.3.7.1.- Principales aportaciones realizadas por los actores.

En primer lugar, nos detendremos en apreciar los recursos aportados por los principales actores que intervienen en el proceso de profesionalización, siendo los más destacables:

Tabla 10

Actores y recursos aportados en ambos estudios.

Actores Recursos	Recursos aportados en 2004	Recursos aportados en 2021
Profesionales	Cultura	
	<p>La creación del colegio profesional (CPESRM), el proceso de habilitación y la socialización de la figura única educador social acreditada por la diplomatura, acaparaban todos los esfuerzos del colectivo profesional. Se genera una identidad colectiva en relación a la <i>lucha</i> por la consecución de tales objetivos.</p> <p>Hay una ausencia de documentos identitarios (documentos profesionalizadores) que, en consecuencia, dificulta la construcción de una cultura como colectivo, así como una presentación pública ante el resto de actores.</p>	<p>Consolidación de una identidad colectiva a través de los documentos profesionalizadores: definición, catálogo de funciones y competencias y código deontológico (2007).</p> <p>Como hándicap, las entidades que representan a los profesionales y autorregulan el colectivo, no terminan de identificarse ni participar plenamente sobre todo en el caso de los educadores sociales más bisoños.</p> <p>En particular, procede recordar los estudios de Brichaux y Hughes (Sáez, Del Cerro y Esteban, 2016) en relación a la importancia de concluir los procesos de interacción, socialización e identidad con la profesión.</p>
Universidad	Organizaciones	
	<p>Tratan de organizarse y adoptar formas más sólidas, se empiezan a profesionalizar sus recursos humanos, materiales y financieros. Se consolida la transición de APESRM a la creación del CPESRM en 2003, se da un tránsito similar en el plano estatal de ASEDES y el CGCEES en 2006 orientados a consolidar la red de colegios en todos los territorios y tener un interlocutor único para aquellos asuntos que superen el ámbito autonómico.</p>	<p>Las organizaciones colegiales se consolidan. Las condiciones laborales y profesionales acaparan gran parte interés del colectivo: ordenar el ejercicio, promover el reconocimiento y defender los derechos profesionales en el empleo, robando protagonismo en cuanto a articular un discurso en relación a la función y competencia propia del colectivo, construir el ideal profesional o velar por la calidad de los servicios prestados.</p>
Universidad	Formación	
	<p>Puesta en marcha de los primeros Planes de Estudio en Educación Social, que darán sentido a las prácticas que los educadores sociales han venido realizando.</p>	<p>Consolidación de tales planes bajo el formato de grado de 240 créditos regulado por el Plan Bolonia. Suponiendo una apertura a otros escenarios formativos como estudios de postgrado, máster o la reciente creación de la Escuela de Prácticas de la Universidad de Murcia.</p>

	Acreditación	
	<p>Creación de la diplomatura en Educación Social en la UM y UNED, 2001-02. Sancionando y regulando su formación con la consiguiente acreditación para ejercer.</p> <p>Periodo donde hay una mayor presencia de habilitados que de titulados en Educación Social.</p>	<p>Consolidación de la posesión de estudios universitarios en Educación Social en la mayoría de educadores sociales. La implantación de los estudios de grado en 2009, otorgarán por primera vez la posibilidad de acceder a los profesionales a la docencia universitaria e investigación, así como a máximas cotas de responsabilidad en dirección y coordinación.</p>
	Investigación	
	<p>La Pedagogía Social da un orden y sentido a la confluencia de las tres vías preprofesionalizadoras tratando de concretar los escenarios y prácticas diversas en la confluencia de la figura única que articula la Educación Social.</p> <p>Progresivamente se irá desplazando la producción de conocimiento en Educación Social desde los ámbitos, colectivos y necesidades a modelos de acción socioeducativa contemplando la Educación Social como una práctica, titulación y profesión.</p>	<p>El afianzamiento en el plano estatal y regional de las Universidades que imparten Educación Social, ha posibilitado la creación de líneas de investigación específicas en Educación Social en diversos departamentos y grupos, así como las líneas de programas de doctorado.</p> <p>Los estudios de grado posibilitan a los profesionales el acceso a la docencia e investigación, siendo los titulados en Educación Social quienes puedan alcanzar tal protagonismo en el marco universitario.</p>
Estado	Políticas	
	<p>Etapa de consolidación de las políticas sociales, por consiguiente, de sus administraciones.</p> <p>Concluye una década en los 90 de externalización de servicios por parte de la administración, consolidando las entidades del tercer sector y ámbito privado.</p>	<p>Prosigue la falta de jurisdicción laboral en políticas socioeducativas específicos para programas y proyectos en Educación Social.</p> <p>Necesidad de socializar la destreza propia de la profesión con los objetivos de los marcos políticos con efectos de utilidad pública y servicio a la ciudadanía.</p>
	Servicios	
	<p>Se termina de fijar a nivel regional la base de la estructura de programas y proyectos locales, mancomunados y regionales actuales.</p>	<p>La administración continúa siendo el <i>cliente único</i> para dotar de escenarios a la Educación social, por la vía de la externalización a entidades y el fomento de programas y proyectos propios.</p>
Mercado	Empleo	
	<p>Los años 90' supusieron el auge de la externalización de servicios a la empresa privada y tercer sector, por aquellos entonces como denominaba el anterior estudio</p>	<p>Se consolida dicha externalización y creación de empleo en ámbitos socioeducativos, que no ha conllevado un reconocimiento pleno ni en las condiciones laborales ni</p>

	<p>asociaciones y ONG, generando numerosas oportunidades laborales para los educadores sociales en ámbitos de las tres vías colegiales.</p>	<p>profesionales de la figura del educador social tanto en los empleos ofertados por la administración como en la empresa privada y tercer sector.</p>
--	---	--

Nota. Fuente, elaboración propia (2021).

5.3.7.2.- Información relevante de ambos estudios.

Proseguiremos, relacionando los datos más relevantes de ambas investigaciones relativos a las condiciones laborales y profesionales, la formación previa y permanente y de la experiencia requerida en los diferentes escenarios laborales.

Tabla 11

Datos relevantes de ambos estudios.

<p>Datos descriptivos generales</p>	<p>Edad media. En 2004 la edad media de los profesionales era de 34 años, siendo en 2021 de 36 años. Se confirma que estamos ante una profesión conformada por un colectivo relativamente joven.</p> <p>Género. En el estudio realizado por el profesor Sáez Carreras un 67 % de los empleos era ejercicio por mujeres, en la actualidad hemos pasado a un 78 % consolidando la feminización de la profesión.</p> <p>Año de inicio de la actividad profesional. En el año 2004, se ubicaba el inicio de la actividad profesional de los educadores, a mediados de la década de los 90´ tan solo el 18 % iniciaba su carrera a partir del 2000 y, en la actualidad, el inicio de la actividad se localiza en el ejercicio 2010. Primeros datos que coinciden con el auge de la externalización por la implementación de las políticas sociales que conllevó el Estado de Bienestar y, posteriormente, podemos relacionarlo con la confirmación de los estudios universitarios. Dado que, si situamos la edad media en 36 años, estamos refiriéndonos a educadores sociales que tuvieron la oportunidad de cursar estudios en la UM a partir de su inicio en el 2002, como se confirma en el apartado de formación previa con un 72 % de educadores sociales en posesión de la titulación universitaria.</p> <p>Escenarios y equipamientos. En 2004 no es posible establecer un perfil de aquellos ámbitos o escenarios preminentes. Si bien, la tendencia como hemos observado, tiende a consolidarse aquellos escenarios y recursos que tradicionalmente han tenido que ver con la educación especializada tanto en infancia y juventud, adultos y personas mayores; perdiendo importancia progresivamente los escenarios laborales relacionados con la animación sociocultural, ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario y, pasando a ser meramente testimonial aquellos relativos en su día a la educación de adultos.</p>
--	--

	<p>Colegiación profesional.</p> <p>En el ejercicio 2004 el número de profesionales asociados a APESRM era del 20 %, en 2021 el de colegiados en el CPESRM es del 38 %. Un dato que confirma la lenta vinculación de los profesionales con sus propias estructuras para la defensa y socialización de la profesión.</p>
<p>Condiciones sociolaborales</p>	<p>El presente estudio profundiza en la división de los educadores sociales que laboran para la administración (Grupo A) y los que lo hacen por cuenta ajena o propia (Grupo B) indagando datos generales referentes al nombre de la entidad, localidad y ámbito y, lo que podemos denominar factores externos como el tipo de contrato, duración de la jornada, categoría profesional, denominación del puesto de trabajo, franja salarial y motivos de inactividad profesional. Conviene subrayar, que no son comparables estos datos por no responder a unas condiciones ocupacionales en relación a las tres vías precolegiales, el estudio se llevó a cabo de 2002 a 2004, en un contexto situado al inicio de los estudios universitarios con la consiguiente consolidación de la figura única – educador social – durante la primera década de siglo.</p> <p>No obstante, podemos establecer el oportuno análisis en cuanto a la capacidad para decidir y la competencia que se disponía en aquella época y en la actualidad.</p> <p>En 2004 el 63 % respondió que disponía de un nivel intermedio en la toma de decisiones, en la actualidad el Grupo A manifiesta tener un nivel alto en un 33 % e intermedio en un 66 %. Invirtiendo la tendencia anterior donde los profesionales que laboran para la administración afirmaban tener un 73 % de nivel bajo en la toma de decisiones. En cuanto al Grupo B, se posiciona como intermedia el 73 % y alta el 20 %.</p> <p>En cuanto a la información y competencia para tomarlas, en 2004, el 76 % afirmó disponer de suficiente información. Actualmente el Grupo A la eleva al 95 % y el Grupo B el 88 %.</p>
<p>Formación previa</p>	<p>En el estudio presentado en 2004 un 8 % contestó tener la diplomatura en Educación Social, un 30 % estudios universitarios relacionados (un 37 % licenciado y un 45 % diplomado) y en cuanto a la formación no universitaria especializada respondió un 48 % correspondiéndose a un 14 % Formación Profesional de Grado Medio, 10 % Formación Profesional Grado Superior y por último 18 % afirmaban tener estudios en escuelas de educadores.</p> <p>Actualmente: un 72 % confirma diplomatura o grado en Educación Social, un 47 % otros estudios universitarios y un 25 % ha cursado ciclos medios o superiores.</p>
<p>Formación permanente</p>	<p>Llama la atención que, en 2004, si bien un 72 % opinaba que era fundamental la formación especializada, tan solo un 45 % consideraba que era necesaria la titulación universitaria en Educación Social. Un tipo de consulta que no procedía hacerla en estos términos en 2021, pasando directamente a preguntar por la formación exigida para trabajar y la valoración de la misma por las entidades que han impartido.</p> <p>En cuanto a las modalidades elegidas, la presencial sigue siendo la primera opción en ambos estudios, sumándose en segundo lugar las posibilidades</p>

	<p>y modalidades que otorga internet.</p> <p>A propósito de las expectativas, si bien en 2004 destacaba la respuesta en relación a capacitarse para la comprensión del trabajo, resolver problemas y favorecer el trabajo con otros colegas, en 2021 sobresalen en función de las necesidades profesionales, por ámbito profesional, ampliar conocimientos y utilizar nuevas tecnologías como medio para conseguir información, conectar y conocer experiencias.</p> <p>Siguen siendo similares los resultados respecto a las facilidades que ofrecen a sus trabajadores para seguir formándose, obteniendo en ambos casos sobre unas dos terceras partes de respuestas favorables.</p> <p>Los contenidos demandados en 2004 tendían a compensar una ausencia de formación sintiendo necesaria: el desarrollo y habilidades sociales, intervención práctica, evaluación, planificación y solución de problemas: en 2021 se opta por formación permanente en las funciones y responsabilidades en el puesto de trabajo y seguidamente, los relativos al ámbito y colectivo con los que labora.</p> <p>Si valoramos como realiza y selecciona la formación permanente coinciden ambas investigaciones, opinando que en función de las necesidades profesionales y por actividades prácticas por ámbito y para ampliar y conocer nuevos conocimientos y conocer otras prácticas a través de las nuevas tecnologías. Diferenciándose la primera investigación en la presencia de la necesidad de reflexionar sobre la práctica.</p> <p>Varían las respuestas en cuanto a las finalidades, anteriormente se opinaba que debería estar enfocada la formación permanente a la mejora de condiciones, el reconocimiento de la profesión y la mejora de la práctica; en la actualidad a la resolución de problemas en entornos concretos, resolución de problemas sociales en general, desarrollo de actitudes y habilidades positivas, intercambio de experiencias con otros profesionales y planificación y evaluación.</p>
Clima laboral	<p>Existe coincidencia en las demandas en relación al reconocimiento en términos de recompensas materiales y oportunidades de promoción, si bien, en 2004, eran más acuciantes. Del mismo modo son mejor estimadas en ambos la autonomía, la cohesión y la participación, existiendo la diferencia en la participación siendo, con la cohesión, la mejor valorada en 2021.</p>
Correlaciones	<p>El ejercicio 2021 ha estado centrado en indagar las diferencias significativas entre el Grupo A y B, en 2004 se centró en establecer las relaciones entre formación y el clima laboral; capacidad de decisión y clima laboral; formación previa y continua; influencia de la formación previa y en la carrera profesional; autonomía y toma de decisiones; grado de satisfacción y clima laboral.</p>
Conclusiones	<p>La investigación realizada en 2004 responde con solvencia a los objetivos que se había planteado en dicha época. Confirma que las variables formación y clima laboral son claves en el proceso de profesionalización; el interés y la demanda de los educadores sociales en una formación que permita hacer frente a su práctica a la par que particularizar su profesión generando una jurisdicción laboral propia; revela la importancia del entorno laboral en relación a las condiciones laborales en las que poder</p>

optar a un empleo e instalar la profesión; el peso de la teoría para afrontar problemas abstractos en la práctica; y, se confirma la variable satisfacción laboral como causa y efecto de la materialización de la profesión en el empleo.

En lo que respecta a las conclusiones del actual estudio se detallará en la tercera parte de la tesis.

Nota. Elaboración propia (2021).

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO PARA EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN LABORAL Y PROFESIONAL DE LAS Y LOS EDUCADORES SOCIALES EN LA REGIÓN DE MURCIA

CAPÍTULO 6.- METODOLOGÍA.

6.1.- Introducción.

La segunda parte de la tesis, tiene por objeto la estructuración del modelo, la observación o trabajo de campo y el análisis de la información que permita comprender el fenómeno de las condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales en la Región de Murcia, interpelando cuál es el estado de la profesión en nuestra región.

La estructuración constituye el punto de encuentro entre la problemática desarrollada en el marco teórico y el trabajo de indagación. Para tal desafío, se han abordado los conceptos clave del proceso de profesionalización: profesión, profesionalización y profesionalismo desde los principales autores, corrientes y antecedentes; los modelos teóricos que permiten pensar la Educación Social como profesión; el recorrido de la Educación Social hasta nuestros días, identificando los principales actores y recursos; así como las principales tendencias profesionalizadoras y desprofesionalizadoras. Con la finalidad, todo ello, de responder a las preguntas que guían el estudio que nos permitan alcanzar unas tesis provisionales de partida, que comprobaremos con el trabajo empírico.

¿Cuáles son las causas para que una profesión alcance tal estado? Una respuesta que hemos articulado desde dos posiciones: en primer lugar, la definición de profesión ofrecida por Kozka (en Torstendahl y Burrage, 1990, p. 205) y la problemática desplegada en el marco teórico. Un *estado* de la Educación Social que debe fundarse en conocer las condiciones laborales y profesionales; confirmar que está basada en un cuerpo de conocimientos que otorga una pericia singular en el empleo; que dicha destreza es sancionada, formada e investigada por la Universidad; que existan unas políticas sociales dentro de un marco de justicia social y derechos humanos que las administraciones deben de asumir para atender las necesidades de la ciudadanía, habilitando los diferentes escenarios laborales a las profesiones sociales y educativas para su cumplimiento; con un colectivo debidamente organizado, imprimiendo una cultura propia que trata de socializar y autoimponiéndose normas de conducta para prestar dicho servicio público; existiendo un mercado de trabajo donde se brindan dichas posibilidades de empleo; así como el empeño de instalar a un colectivo particular como profesión y materializando tales dinámicas en el trabajo, mediante una serie de condiciones laborales (denominación del puesto, tipo de institución, escenario y recurso, grupo-categoría y tipo de contrato), condiciones profesionales (encargo de naturaleza educativa, tipo de funciones y tareas, nivel de toma de decisiones e identidad profesional), ambiente en el trabajo (grado de autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación), formación previa y permanente y, experiencia profesional requerida en la actualidad.

Una fase en la que los supuestos apuntados sustituyen a la pregunta inicial, una estructuración de conceptos que entrañan una abstracción aspira a dar cuenta de lo que sucede en la realidad, permitiendo identificar los comportamientos del fenómeno a estudio, armando el

espíritu de descubrimiento que requiere tal esfuerzo intelectual. El compromiso, ahora, consistirá en confrontarlas con los datos observados.

La metodología se enarbolará sobre dos procesos clásicos en la investigación para, posteriormente y antes de la discusión y de las conclusiones, analizar los principales avances y retrocesos del estudio realizado en 2004:

- **Inductiva.** Un trayecto que va de lo particular a lo general, se llevará a cabo mediante la aplicación de un cuestionario que interpele a las y los profesionales de la educación social. Su objetivo es conocer las condiciones laborales y profesionales, la satisfacción en el puesto de trabajo, la relevancia del conocimiento abstracto y su aplicación en la práctica para la comprensión de su contribución al proceso de profesionalización de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios de trabajo. Matizando tales observaciones en dos grupos: los educadores sociales que laboran para la administración y aquellos que lo hacen por cuenta ajena o propia.
- **Deductiva.** La deducción fundada en el modelo teórico para el estudio de las profesiones propuesto nos permitirá pasar de afirmaciones de carácter general a interpretaciones particulares en relación a los supuestos propuestos de ocupación, semiprofesión o profesión en relación al estado de la Educación Social en la Región de Murcia.
- **Analítica.** Se establecerá un análisis con el estudio empírico presentado en 2004 en la Región de Murcia en el Proyecto de Cátedra del profesor Juan Sáez, denominado *La profesionalización de los educadores/as sociales en la Región de Murcia: entre la formación y la situación laboral en el empleo*. Examen que nos permitirá observar los avances y retrocesos en las condiciones laborales y profesionales, así como la relevancia de la formación académica acreditada por el actor Universidad y las tendencias en los escenarios laborales en el periodo 2004-2021.

6.2.- Objetivos.

Los objetivos persiguen dar respuesta a los interrogantes que ha guiado la investigación:

¿Cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?

Articulando los siguientes objetivos operativos de la presente tesis doctoral:

- Identificar algunos de los diferentes enfoques teóricos más reconocidos sobre los procesos de profesionalización que sufren las profesiones. Ello nos permite construir una trama teórica, una estructura en la que los conceptos claves y las nociones más fundamentales se articulen y generen una red de relaciones semánticas, de significado,

necesaria para el diseño de nuestro proyecto, su desarrollo, las actividades que deben concretarse y los resultados que podamos obtener para conducirnos a las conclusiones que de ellos se desprenden. Es imperativo aclarar que para realizar tal tarea apostamos por un modelo teórico que permita orientar y dirigir nuestra tesis muy vertebrada a comprender la evolución de la Educación Social como profesión.

Este primer objetivo conlleva algunas tareas o actividades primordiales con la misión de fundamentar nuestro marco teórico. Tales como:

- Plantear algunas de las principales corrientes teóricas de la sociología de las profesiones con la finalidad de aproximarnos semánticamente a los conceptos profesión, profesionalización y profesionalismo ya que son las columnas conceptuales que sostienen el discurso profesional.
 - Definir los conceptos claves, sus dimensiones y relación con los procesos de profesionalización.
 - Describir la evolución del colectivo profesional de educadoras y educadores sociales y de la Educación Social como profesión.
 - Examinar el proceso de profesionalización de las educadoras y los educadores sociales y la Educación Social en la Región de Murcia.
- Conocer las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales de la Región de Murcia en sus escenarios laborales, instaurando las generalizaciones oportunas para comprobar en qué medida contribuyen al proceso de profesionalización. Un segundo gran objetivo que reclama realizar tareas o actividades como las siguientes:
 - Profundizar sobre la situación laboral y profesional de los educadores y educadoras sociales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
 - Determinar el grado de satisfacción, nivel de toma de decisiones y autonomía, determinando qué factores son los que establecen el clima laboral.
 - Examinar la formación inicial y permanente de los educadores y educadoras sociales, identificando las áreas formativas más relevantes en sus escenarios laborales.
 - Analizar las relaciones existentes entre los profesionales que trabajan en el tercer sector, por cuenta ajena y propia, así como los que laboran en la administración, tratando de averiguar cómo se perciben los educadores y educadoras sociales su práctica profesional.
 - Analizar los principales avances y retrocesos del colectivo profesional y la Educación Social como profesión, teniendo como instrumento de contraste y comparación la última investigación realizada sobre el proceso de profesionalización de las educadoras y educadores sociales en la Región de Murcia (Sáez Carreras, 2004).

Este trabajo comparativo propiciará los cambios y las transformaciones sufridas por la Educación Social en Murcia en los casi últimos veinte años.

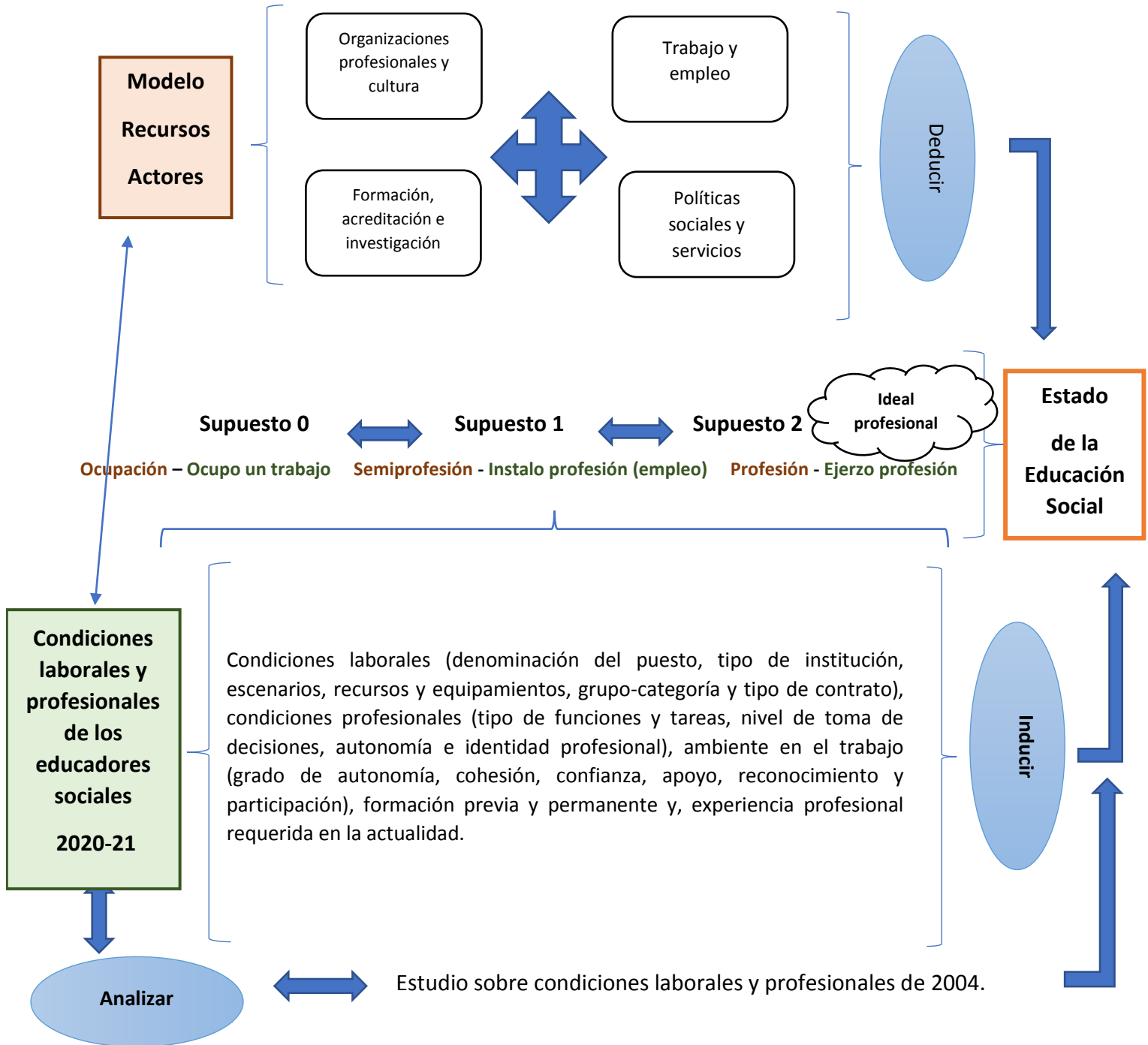
6.3.- La estructuración del modelo de análisis.

La estructuración constituye el punto de encuentro entre la problemática desarrollada en el marco teórico y el trabajo de indagación. Dilucidar la manera de exponer el problema y responder a él. De ahí que, es fundamental describir con precisión el marco teórico, precisar sus conceptos fundamentales, las relaciones que existen entre ellos y diseñar de este modo la estructura conceptual que va a fundamentar las proposiciones que darán respuesta a las preguntas iniciales.

La problemática precede y justifica el modelo de análisis, para responder a ¿cuáles son los diferentes enfoques del problema descubiertos en las lecturas?, ¿cuáles son las convergencias y divergencias que aparecen en los marcos teóricos descubiertos?, ¿qué enfoque se elegirá para mejorar el conocimiento que se tiene del problema?, ¿en qué marco ha sido abordado este enfoque?, ¿cuáles son los conceptos fundamentales de dicho marco teórico?, ¿cuáles son los problemas conceptuales y metodológicos de este enfoque?, ¿cómo se trabajaron o resolvieron en las investigaciones anteriores?, ¿cuáles son los conceptos y la estructura conceptual a considerar para precisar la problemática específica en su investigación? Dicho de otro modo, ¿cuál es la estructura conceptual que va a expresar su problemática, para hacer plausible la estructuración del modelo de análisis? Interrogantes que hemos dado respuesta desde el modelo para el estudio de la profesionalización de la Educación Social de los profesores Sáez Carreras y García Molina, atendiendo al siguiente esquema que articula el trabajo empírico:

Figura 18

Construcción de supuestos sobre el Estado de la Educación Social.



Nota. Elaboración propia (2020).

En primer lugar, procedemos a estructurar los conceptos clave que encontramos en las preguntas principales: *¿cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? Y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?* Comenzaremos por el tercer término, para posteriormente abordar aquellos que ocuparán la observación directa en el empleo. Hemos insistido en el estudio, que el proceso de profesionalización consiste en el recorrido que lleva a cabo una ocupación para convertirse en profesión, un proceso histórico, dinámico e interrelacionado con otros actores. En consecuencia, debemos interrogarnos en qué medida contribuyen los recursos que aportan a consolidar dicho proceso.

Seguidamente, convendremos conocer los atributos para que una ocupación aspire a profesión, buscando las causas principales de dicho proceso. Un ejercicio que nos permite definir la problemática enunciada.

En segundo lugar, podremos plantear los supuestos sobre el estado de la profesión en base a los atributos descritos y cómo se relacionan con el proceso de profesionalización, actuando el concepto profesión como articulador. Constituyendo la función que desempeña el conocimiento abstracto, la oferta de servicios (derechos en base a necesidades de la ciudadanía), la existencia de un colectivo organizado y su socialización y, un escenario laboral indispensable para entender la profesionalización y su proceso. Cuatro ejes que responden a los recursos movilizados por los cuatro actores principales: Universidad, profesionales, Estado y mercado, constituyendo los rasgos observables (Tabla 12).

Finalmente, nos permite establecer una relación entre las dimensiones propuestas y el estado de la profesión (Tabla 13). La profesionalización se consolidará en la medida los atributos de las dimensiones existan (rasgo observable, que se podría tildar de enfoque funcionalista), tengan un mayor o menor desarrollo y establezcan apropiadas interacciones con el resto de actores (ejercicio deductivo basado en el modelo propuesto y a través del trabajo de campo). El resultado es el siguiente:

Tabla 12

Recursos movilizados por los principales actores: dimensión, definición y atributos.

ENFOQUE DE PROCESO PROFESIONALIZADOR. BASADO EN LOS RECURSOS MOVILIZADOS POR LOS DIFERENTES ACTORES.		
DIMENSIÓN	Definición ⁸² .	Atributos en términos de recursos desplegados por los actores.
CONOCIMIENTO ABSTRACTO	<p>Relación entre el profesional y el conocimiento. Formación <i>especializada, sistemática y abstracta</i> por la Universidad que forma, investiga y acredita. Los recursos movilizados y su aprovechamiento actúan como indicadores.</p> <p>Es un requisito indispensable para su ejercicio, <i>la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de este modo sancionan su papel en la división laboral.</i></p> <p>La universidad crea, recrea y construye un conocimiento al servicio de la ciudadanía y el progreso social.</p>	<p>Se ofertan estudios universitarios en Educación Social: grado, masters y doctorados.</p> <p>Certifican una pericia y destreza propia aprendida por el aspirante a profesional, la condición de experto.</p> <p>Otorgan autonomía y capacidad de decisión.</p> <p>Recrean constantemente el conocimiento: grupos de discusión y reflexión, publicaciones especializadas, impulso líneas y programas de investigación.</p> <p>Existe una intención de formación permanente a los profesionales: postgrados y Escuelas de Prácticas; colaboración diferentes eventos cívicos, administrativos, profesionales, empresas y tercer sector.</p> <p>Desarrolla una influencia en la sociedad a través de la interrelación y presencia con el resto de actores: investigación, convenios de colaboración, comisiones, asesoramiento, orientación en legislación, evaluación de programas, eventos de difusión, divulgación y formación, etc.</p>
DERECHOS AL SERVICIO DE LAS NECESIDADES DE LA CIUDADANÍA	<p>Políticas sociales implementadas por las distintas administraciones que requieren de trabajo especializado para cubrir las necesidades de la ciudadanía.</p> <p>Programas y proyectos que tienen como finalidad atender necesidades de naturaleza educativa desde los derechos humanos y la justicia social.</p>	<p>Las políticas sociales se traducen en programas y proyectos socioeducativos que abordan las necesidades de la ciudadanía.</p> <p>El Estado y sus administraciones requieren, de educadores sociales para laborar en sus servicios, conforma parte del su escenario laboral.</p> <p>La administración externaliza sus servicios requiriendo instituciones, mediante procesos abiertos y velando por su adecuado desempeño.</p>
COLECTIVO PROFESIONAL Y	<p>Colectivo debidamente organizado, que demanda un</p>	<p>Se dispone de organizaciones profesionalizadas: colegios profesionales y consejo superior de los</p>

⁸² La cursiva pertenece a la definición de profesión por la que hemos apostado en la investigación. La propuesta de Kocka y Conze, que podemos encontrar en el apartado 2.4.1. Es la siguiente:

Profesión hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone necesariamente de formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a la acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social (en Torstendhal y Burrage, 1990, p. 2005).

<p>UTILIDAD PÚBLICA</p>	<p><i>monopolio de servicios y libertades frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos.</i> Articula señas de cultura e identidad, <i>basadas en competencias y una ética asociada a la acción profesional y la importancia de su trabajo para la sociedad y el bien público.</i> Reclamarán tanto <i>recompensas materiales como un mayor prestigio social.</i></p>	<p>mismos. El colectivo de profesionales tiene algún tipo de vinculación o pertenencia con el mismo. Profesión adecuadamente socializada con el resto de actores y ciudadanía. Cultura y cohesión del colectivo, mediante unas conductas guiadas por documentos identitarios: definición, funciones y competencias y, código deontológico. Concurre una representatividad y reconocimiento por el resto de actores, materializada en acciones conjuntas: convenios de colaboración para mejorar la calidad del servicio, investigación, formación permanente, asesoramiento, etc. Existe una concordancia entre los fines profesión con las prestaciones demandadas por los ordenamientos jurídicos y políticas que las implementan.</p>
<p>ESCENARIOS LABORALES</p>	<p>Dotan de contextos para el trabajo y empleo ofertados por la administración, tercer sector y autoempleo. El proceso de profesionalización cobra sentido en el empleo, entendiéndolo como un marco regulado superador del término trabajo. La aspiración del colectivo es instalar la profesión en el empleo. En este sentido es pertinente que el profesional reciba un encargo de naturaleza educativa, instante que permite hablar de la presencia del educador social y por lo tanto de la posibilidad de empleabilidad, mejora y consolidación de la práctica educativa.</p>	<p>Se mantienen las posibilidades de empleo en los escenarios clásicos de la Educación Social, aquellos que históricamente se ha venido laborando: educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural; así como aquellos que reguló el Real Decreto 14/1991. Se generan en cada época nuevos yacimientos de empleo. Son identificables los mismos bajo escenarios: recursos y equipamientos. Se dan las condiciones laborales para poder instalar la profesión, en términos contractuales correspondientes a un grado universitario. Se requiere la titulación para profesar y se valora la experiencia acreditada. Reconocidas el anterior contexto, existen las condiciones para ejercer la misma: encargo, responsabilidad, función y competencia. En consecuencia la administración, empresa privada y tercer sector, demandan y reconocen la figura profesional. Se identifica un territorio o jurisdicción laboral propio. Tal territorio se determina por la acción en el trabajo: destreza y pericia propia.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020).

Posteriormente estructuraremos el primer término de la pregunta, el fenómeno de las **condiciones laborales y profesionales en los diferentes escenarios laborales**, que remite directamente al trabajo empírico preguntando directamente al actor profesional mediante el oportuno cuestionario.

En primer lugar, deberemos inquirir las características del escenario laboral y las condiciones para poder ser instalada una profesión que corresponde a un título de grado universitario; seguidamente el contexto que permite *instalar la profesión*; así como corroborar que la variable de máximo consenso en las profesiones – la formación – tiene su relevancia; y finalmente, que el perfil o experiencia requerido para laborar es el que corresponde a la

profesión de Educación Social. Esto es, son acordes con lo que se espera de una profesión en el mercado que presta servicios a la ciudadanía.

En segundo lugar, trataremos de definir y conocer los indicadores, buscando las premisas principales de dicho proceso: *ocupa, instala y ejerce una profesión*, una labor que permitirá inducir la problemática enunciada.

Finalmente, estableceremos una relación entre los indicadores propuestos, selección de la metodología a utilizar, el tipo de muestra, fase de observación, en análisis de la información y, la discusión y conclusiones en términos de profesionalización de los educadores sociales.

Tabla 13

Condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales: dimensión, componentes e indicadores.

FENÓMENO DE LAS CONDICIONES LABORALES Y PROFESIONALES DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS ESCENARIOS LABORALES.		
DIMENSIÓN	Componentes.	Indicadores en términos de respuestas facilitadas por los profesionales.
CONDICIONES LABORALES	Tipo de empleador.	Será importante conocer qué peso tiene la administración, tercer sector y autoempleo.
	Descripción de escenarios para el empleo.	Debemos descubrir qué tipo de escenarios: recursos y equipamientos labora el educador social, es decir cómo se materializan las políticas sociales. Lo haremos atendiendo a la disertación ofrecida en el punto 4.5.
	Entidad, ámbito territorial, situación contractual, tipo de contrato, grupo/categoría, denominación del puesto y franja salarial.	Qué entidades, dónde se ubican geográficamente y cuál es su ámbito, qué tipo de contrato nos ofrecen, qué categoría, cuál es la denominación del puesto de trabajo y la franja salarial. Así como poder diferenciar entre las condiciones de trabajo para la administración, cuenta ajena y propia.
CONDICIONES PROFESIONALES	Tipos de funciones habituales, su vinculación con las tareas y fines de la profesión e institución.	Consideraremos por un lado las relativas a la acción socioeducativa directas con personas, grupos y comunidades; las compartidas con otros grados: análisis, diseño, evaluación, planificación, dirección, etc.; administrativas y aquellas que tienen que ver con la asistencia. Así como el grado de adecuación en su institución.
	Capacidad para la toma de decisiones y la información que se dispone.	Dispone de plena independencia sobre su trabajo y los recursos asignados, sólo sobre determinados aspectos o, en tercera instancia, no puede tomar decisiones.
	Ambiente o clima laboral.	Grado de satisfacción con la situación laboral en relación a la autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación.
	Identidad profesional, documentos profesionalizadores.	Cabe preguntarse si conocemos nuestros documentos profesionalizadores y si los podemos implementar.

	Pertenencia al colectivo profesional y sus finalidades.	Desconocemos en qué porcentaje los profesionales se colegian y qué peso les conceden a las responsabilidades de dicha entidad.
	Factores que inciden en la calidad de la práctica profesional.	En términos de: autonomía, labor de las organizaciones colegiales, coordinación de entidades, presencia de un discurso propio, figura única profesional, formación especializada, desarrollo del tercer sector y de las políticas sociales.
	Construcción y socialización del conocimiento.	Participación en la difusión de las buenas prácticas.
FORMACIÓN PREVIA Y PERMANENTE	Formación inicial de los profesionales.	Se debe conocer cuál es el perfil formativo en la actualidad.
	Formación mejor valorada.	Posicionamiento sobre las diferentes acciones impartidas por la Universidad, administración, entidades colegiadas, instituciones donde trabaja, empresas privadas y tercer sector.
	Dentro de la formación ofrecida por la Universidad.	Identificar aquellas modalidades que le otorgan mayor importancia.
	Papel de la formación en la práctica profesional.	Conocer las modalidades, motivaciones y principales contenidos.
	Plan de estudios en Educación Social.	Materias impartidas por la Universidad que se les otorga mayor relevancia en el empleo
EXPERIENCIA LABORAL REQUERIDA	Perfil en relación a los datos generales del profesional.	Edades, distribución por género, año en el que comenzó a ejercer como profesional, áreas profesionales en su trayectoria y situación laboral.
	Formación requerida.	Acreditación requerida por el actor mercado para ejercer.
	Experiencia solicitada en el empleo.	Importancia y años de experiencia solicitados como educador social.
	Tipo de experiencia exigible.	En caso de solicitar experiencia conocer el posicionamiento de los profesionales.

Nota. Elaboración propia (2020).

Dos operaciones que se concretan en los siguientes supuestos, referidas al comportamiento de los hechos estudiados, que deberán ser confrontadas con los datos observados para contribuir a una mejor comprensión:

- 1.- Un ejercicio de deducción, guiado por el marco teórico presentado, para el estudio de las profesiones con la finalidad de descender a lo particular en referencia del estado de la profesión. Discurriremos en el proceso de profesionalización en términos de recursos ofrecidos por los actores, por ello utilizaremos en lugar de indicadores (de mayor precisión en su medición), atributos creando conceptos sistémicos. El concepto

profesionalización es caracterizado por los siguientes campos: conocimiento abstracto; derechos al servicio de las necesidades de la ciudadanía; colectivo y utilidad pública; y los escenarios laborales que significan la profesión en el trabajo.

Según la información obtenida (cualitativa o cuantitativa) por los atributos (e indicadores del trabajo empírico), podemos establecer una clasificación entre una **débil profesionalización (ocupación), provisional (semiprofesión) o fuerte (profesión)**. Un juego de avances y retrocesos entre los recursos movilizados por los actores no exento de tensiones, dado que existen relaciones conflictivas donde unos y otros – los actores – que pueden ganar o perder. Interacciones de las que depende la profesionalización del educador social, especialmente, los vectores que enlazan el actor profesional con Estado, Universidad y mercado en cuanto a la capacidad de asumir el conflicto, negociarlo y solucionarlo.

Y, como venimos afirmando, la profesionalización se confirma en el desarrollo y **concreción de la actividad profesional** en el empleo, por ello.

2.- De manera inductiva, mediante un cuestionario que recopile información, consultando a los profesionales qué (les) sucede en sus escenarios laborales, podemos obtener conceptos operables aislados a través de los indicadores de respuesta. Ejercicio de corte cuantitativo, que permitirá pensar la profesión en términos de **ocupación de un trabajo (ocupación)**, desarrollo de un empleo con posibilidades de **instalación de una profesión (semiprofesión)** o, realmente, **ejerzo una profesión (profesión)**.

Para este desempeño partiremos de una herramienta contrastada, el cuestionario utilizado en el proyecto de cátedra por el profesor Sáez Carreras en 2004, ya presentado en el apartado 5.3., pudiendo acceder al cuestionario original en el apéndice A.

Información de corte cualitativo y cuantitativo que deberá interrelacionarse, para poder aportar conocimiento al fenómeno estudiado desde la presente tesis. Una relación histórico-dialéctica mediante la cual se esclarecen y definen mutuamente, residiendo en su capacidad heurística la posibilidad de descubrir y comprender el objeto de la investigación.

Para tal ejercicio, que permita abordar el estado de la Educación Social, proponemos los siguientes escenarios expuestos en la Figura nº 18:

Escenario nº 1: El proceso de profesionalización de las y los educadores sociales dependerá de la pertinencia de los **recursos aportados por los actores** que intervienen en el proceso de profesionalización definidos en el modelo propuesto. Una escasa presencia o interrelación entre los mismos procederá una débil profesionalización (ocupación), su presencia relevante en un proceso desarrollo e instalación, conllevará a

un estado provisional de profesionalización (semiprofesión) y, finalmente, más contingente, contextualizará su implantación definitiva (profesión). Estados nunca exentos de presentar tensiones, avances y retrocesos.

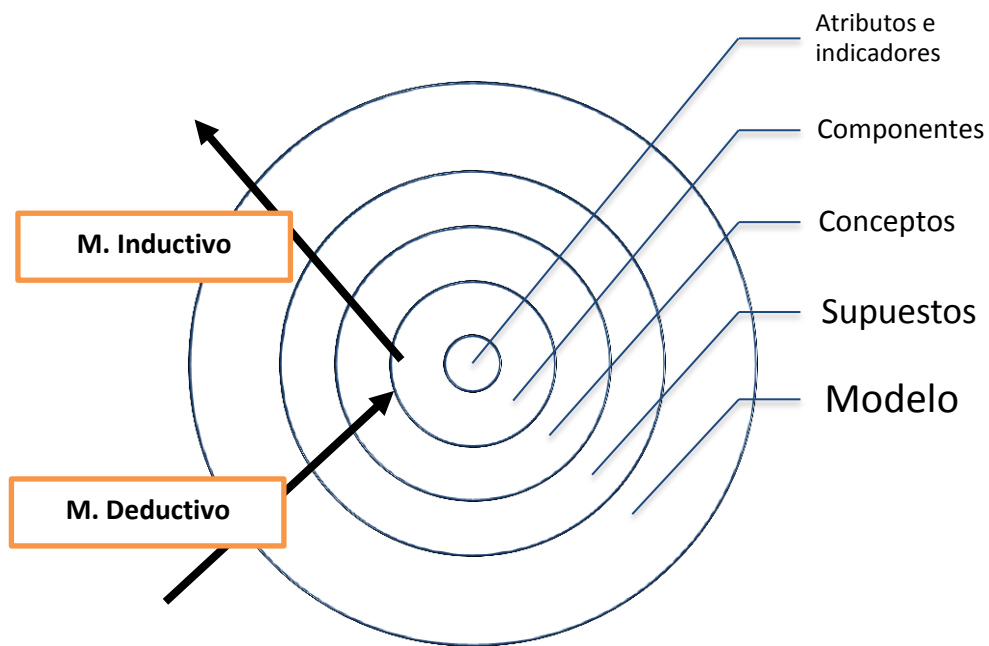
Escenario nº 2: La profesionalización de las y los educadores sociales – tránsito de ocupación a profesión - se materializará en el empleo, dependiendo de las **condiciones laborales y profesionales, de su formación previa y permanente, y de la experiencia requerida en los diferentes escenarios laborales**. Condiciones que permitirán concretar el estado de la profesión en términos de ocupar un empleo (ocupación), el proceso de instalar una profesión en el mismo (semiprofesión) o ejercer una profesión (profesión).

Escenario nº 3: La conveniente **interrelación de los actores y sus recursos y, las condiciones laborales y profesionales** correspondientes a unas competencias y titulación de grado de las y los educadores sociales, determinarán el **estado de la Educación Social** en la Región de Murcia: comprendiendo su posible posición, causas y tendencias móviles entre la ocupación, semiprofesión y profesión en la actualidad.

Trabajo que producirá unos resultados, entendidos éstos dentro de un proceso de mejora de la profesión y aplicación en el terreno práctico, que no podremos tomar como un hecho aislado y acabado en sí mismo. Una importante referencia para las futuras comparaciones e indagaciones en la región, que acompañados del ejercicio de análisis de la investigación presentada en 2004 (tercera parte de la investigación), podrá aspirar a comprender la evolución y situación del proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia, entre el 2004 y 2021. Ampliando los trabajos empíricos que podrán constituir la base de futuras líneas de investigación que profundicen en el potencial explicativo del modelo, incidiendo en un mayor conocimiento de los recursos propuestos por los actores y, sobre todo, sus interrelaciones, así como las asignaturas pendientes del actor ciudadanía y los efectos de las políticas sociales participadas por los educadores en sus necesidades.

Figura 19

Operaciones de estructuración y método de investigación.



Nota. Elaboración propia a partir del esquema de Quivy y Van Carnpenhount (2005).

CAPÍTULO 7.- FASES DEL ESTUDIO.

7.1.- La observación.

La observación comprende el conjunto de operaciones por medio de las cuales el modelo de estructuración de análisis se somete a prueba: delimitar el campo, disponer el instrumento y proceder a la recopilación de datos, confrontándolo a los hechos observables para su análisis; para seguidamente proceder a la depuración de encuestas, describir los datos, indagar las relaciones entre las variables, comparar con los resultados esperados y los resultados observados e investigar el significado de las desviaciones.

Precisaremos definir los atributos e indicadores propuestos (Tablas 12 y 13). La investigación se dirigirá a los mismos, los *atributos* que responden a los recursos aportados por los actores que vienen definidos por el modelo y de una manera u otra estarán presentes; siendo los *indicadores* de las condiciones laborales y profesionales, la formación previa y permanente y la experiencia requerida la que nos permitirá esclarecer en qué términos y qué nivel de interrelación – tensiones – se articulan entre sus actores.

7.2.- La muestra y sus características.

El campo de análisis se inscribe en la Región de Murcia, en los respectivos escenarios laborales de las y los educadores sociales. Una consulta que toma forma de cuestionario, enfocado a los profesionales de la Educación Social que laboran para la administración, por cuenta ajena y propia, desarrollándose entre abril de 2020 y febrero de 2021.

Se indagará el comportamiento de los mismos en sus entidades, recursos y equipamientos, una totalidad que configura el conjunto denominado población. Aquí reside la primera dificultad, por la imposibilidad de acceder a todos los *colegas* de profesión, por ello, necesitaremos definir una muestra representativa de dicha población.

En nuestro caso, se trata de un muestreo aleatorio estratificado por niveles de sectores, dividiremos la población objeto de estudio en diferentes estratos: contratación pública o privada, educadores desempleados y sin experiencia laboral. La población objeto del estudio son educadores y educadoras sociales de la Región de Murcia independientemente de que sus condiciones se correlacionen con la situación que correspondería contractualmente y profesionalmente, dado que son precisamente tales diferencias las que nos ayudarán a esclarecer los objetivos de la tesis. Un asunto que ha tenido que ser explicado, habida cuenta de que muchos compañeros de profesión al no gozar de la categoría educador social en sus trabajos, disponiendo de otros grupos laborales y denominaciones fragmentarias (*educador de*), no se vieron inicialmente interpelados. De hecho, si el estudio hubiese sido dirigido a los compañeros que disponen de una categoría A1 o A2 y son denominados como educador social en sus empleos, la población hubiese sido realmente exigua, además de no tener sentido estudiar el proceso de profesionalización de tan *selecto* colectivo.

El número de educadoras y educadores sociales estimado para obtener la validación del constructo – pensamos que – se puede aproximar por varias vías. La primera es sobreentendiendo el número de profesionales colegiados, recordemos que la Educación Social es una profesión que no requiere de la colegiación obligatoria como otras profesiones. Los Colegios Profesionales, como hemos comentado, son corporaciones de derecho público, amparadas por la Ley y reconocidas por el Estado, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para la ordenación del ejercicio de la profesión, representación institucional, defensa de los intereses profesionales de los colegiados y protección de la ciudadanía a la que prestan sus servicios, atendiendo al artículo 1º de la Ley 2/1974 sobre Colegios Profesionales. Es decir, es la entidad y contexto, donde todo profesional adscrito a la Educación Social se presupone que debe de estar vinculado, incluso estando en situación de desempleo.

El Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de la Región de Murcia (CPESRM) estimó en 2020 que su nivel de colegiación media es de 550 colegiados y colegiadas, pudiendo, en primera instancia, tomar dicha cifra como la muestra representativa para investigar sobre la situación laboral y profesional de los profesionales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Primera aproximación que no coincide con la realidad, dado que no todos los profesionales de la Educación Social optan por colegiarse. El estudio presentado por el profesor Juan Sáez se llevó a cabo entre septiembre de 2001 y marzo de 2002, estimando una población de 1200 educadores en la región, unos datos que podríamos apreciar próximos a la realidad actual. Como hemos abordado en el capítulo tercero, el fervor por la profesión de finales de los 80 y los 90 ejerció de poderoso motor en el actor profesional, periodo en el que las tres vías precolegiales: educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural eran convocadas para converger en la figura única, educador social. Una realidad, que como hemos disertado no se completó en su totalidad en el caso de las dos últimas vías, siendo la especializada la que más *tiró del carro* y, en consecuencia, actualmente, la que viene a corresponderse con la mayoría de puestos susceptibles a ocupar por el educador social. Un proceso que ha convivido con el egreso de los primeros titulados universitarios desde el 2004 en Universidad de Murcia y en las otras posibilidades formativas expuestas anteriormente (UNED y posteriormente UOC y UNIR). Un número de titulados por año que es complicado de calcular, dado que se desconoce qué graduados siguen viviendo en la región y, además, ejercen o buscan empleo en la Educación Social, cuáles estudiaron siendo de otros territorios retornando a su finalización e, incluso, otros profesionales de la Educación Social que puedan haber encontrado, en nuestro territorio, su lugar de vida y trabajo.

Lo cierto es no disponemos de un censo de profesionales de la Educación Social, titulados y/o habilitados en la región. Además, debemos tener en cuenta, los procesos por los que los educadores se fueron habilitando en los diferentes colegios, que se configuraron sobre todo antes de la creación del CPESRM (2003), datos que también se desconocen al no existir la colegiación obligatoria.

Por consiguiente, siendo un tema difícil que se ha tratado de investigar solicitando información a los diferentes actores, confirmamos su complejidad, no obteniendo una información que permita una concreción sobre la muestra de educadores sociales en la región. Ejercicio, que ya

nos aporta una primera reflexión en relación al estudio propuesto: la incapacidad de conocer el número de profesionales titulados y habilitados en Educación Social.

En definitiva, tratándose de una investigación de rigor científico, se deben tomar decisiones como investigador, pronunciándonos por una población que, al menos, estimamos similar a la propuesta en 2002.

Tras un intenso trabajo de campo se obtuvieron 345 encuestas, siendo 33 erróneas en la mayoría de los casos por ser respondidas por educadores sociales que laboran fuera de la comunidad autónoma, por estar incompletas, no haber ejercido nunca como educadores sociales o siendo respondidas con ocupaciones que no tienen que ver con la profesión (titulados en Educación Social que trabajan en otros sectores). Primer supuesto que nos aporta un nuevo síntoma, que vino determinado por las consultas que recibimos por parte de compañeros que están ejerciendo fuera de la región: preguntando por la posibilidad de participar en la encuesta, respondiendo éstos en su mayoría que los motivos de su salida se debían a la dificultad de obtener un empleo de calidad en nuestra región. Obteniendo finalmente 312 cuestionarios que representan a una población de 1640 educadores sociales en la región para un porcentaje de fiabilidad del 95 %.

De las 312 encuestas, 272 corresponden a educadores sociales en activo que procederán a responder todos los apartados del cuestionario y configurarán el **Grupo A: educadores sociales que laboran para la administración** y el **Grupo B: educadores sociales que trabajan por cuenta ajena o propia**. Respondieron también, 24 casos que se encuentran en situación de desempleo teniendo experiencia previa como educadores sociales, cumplimentando los apartados 0, II y III y, finalmente, 16 educadores recién titulados sin experiencia que responderán a los apartados 0 y II.

El trabajo de campo ha tenido un carácter colaborativo. Para facilitar tal voluntariedad de participar en el cuestionario, libre de posibles presiones en cuanto a sus respuestas, se optó por que pudiese sí así lo desea la persona, ser anónimo. Existe la posibilidad de identificar su nombre y apellidos, o no, y la entidad para la que labora o bien, ocultarla. En este sentido, todas las encuestas han venido identificadas por la remisión de un email, siempre contestado para agradeciendo su participación, intercambiar impresiones y contrastar su relevancia. Ésta fue una decisión muy mediata, justificada en el recelo que mostraron muchos compañeros, dado que manifestaban no querer que apareciesen sus datos en una investigación sobre tales condiciones, argumentando sus respuestas en cuanto a que su situación laboral y profesional iba a reflejar una realidad que no podían exponer abiertamente en las instituciones donde laboran.

Escenario que concuerda con las pocas facilidades encontradas para la socialización del cuestionario en algunas instituciones, sobre todo privadas y del tercer sector, pero también de la administración. Un estudio que, por su objeto, las condiciones laborales y profesionales del educador social, era percibido con cierta suspicacia en muchos de los contactos que se han realizado para la difusión del estudio, debiendo realizar en todos los casos un ejercicio personalizado de socialización con respecto a la contextualización y los fines académicos que pretendía la investigación.

7.3.- Instrumento propuesto, validez y fiabilidad.

El instrumento que se ha utilizado es de carácter cuantitativo, ya que se ha utilizado *el cuestionario*, recabándose una información de tipo descriptivo y relacional obtenido por medio de técnicas estadísticas. Parte del cuestionario propuesto en 2002 por el profesor Sáez Carreras para su Proyecto Docente e Investigador de Pedagogía Social, defendido en 2004, en el que afirmaba:

El trabajo realizado aspira a sentar las bases desde las que se concibe la investigación como una evaluación en profundidad de la situación de los educadores sociales y cómo la formación puede repercutir en esta situación, entendidos ambos (clima y formación) como factores de profesionalización. Al fin y al cabo, los resultados pueden servir para iniciar un ciclo más amplio de mejora, tanto en la calidad de la formación como de la praxis profesional de los educadores sociales (Sáez Carreras, 2004a, p. 107).

Supone partir de una sólida herramienta ya contrastada, si bien ha sido reconstruida y actualizada realizándose las oportunas revisiones, como expondremos posteriormente en el apartado 7.4. Aportaciones que fueron sometidas a juicio de expertos, entendido como un conjunto de opiniones emitidas por profesionales solventes en una disciplina, materia o proyecto concreto; un método de validación para verificar la fiabilidad de una herramienta de investigación, definido como “una opción informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008, p. 29).

Una técnica que somete el instrumento a consulta y juicio para reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad, rasgos que deben de reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a consulta, que vendrán dados por el diseño de la prueba y por la validación del instrumento en cuanto a su estandarización y significación de los contenidos; tratando de eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son pertinentes y modificar aquellos que los requieran.

La validez se entiende como el grado en que un cuestionario mide aquello que realmente pretende estimar y atiende al propósito por el que ha sido construido, tanto en contenido como ítems; así como, a la capacidad para evaluar las dimensiones y constructo en relación a las medidas resultantes siendo claras y pertinentes al fenómeno y, a la fiabilidad, como el grado con que un instrumento mide con precisión y consistencia el hecho a estudiar.

Para el presente juicio, se ha propuesto seguir las orientaciones de las profesoras Escobar y Cuervo presentadas en su artículo de 2008 que lleva por título la *Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización*. Previamente a contactar con los expertos se ha procedido a la preparación de las instrucciones y plantillas, a su selección, explicación del contexto, discusión del proceso y acuerdo para calcular la consistencia e idoneidad de la herramienta, valorando en cada ítem:

Tabla 14

Categorías de validez y fiabilidad del cuestionario.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. Los ítems son suficientes.
	4. Alto nivel	
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no es claro. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	2. Bajo nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	3. Moderado nivel.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
	4. Alto nivel.	
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	3. Moderado nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
	4. Alto nivel	
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante El ítem es muy relevante y debe ser incluido
	4. Alto nivel	

Nota. Fuente: Escobar y Cuervo (2008).

La selección de jueces se realizó en base a su formación, experiencia y reconocimiento por la comunidad profesional y académica, mostrando disponibilidad y motivación ante el encargo⁸³.

⁸³ Por su trayectoria en el mundo profesional, en el académico y en algunos casos en ambos, tanto en la Región de Murcia como en otras de comunidades autónomas, los candidatos y candidatas propuestos

Realizaron aportaciones en relación al ajuste de tipos de escala de medición y rangos; comprensión del enunciado, orientaciones en respuestas abiertas y subjetivas y extensión del documento; valorando todos ellos, la idoneidad de los contenidos y necesidad de la información consultada.

Un ejercicio de reajuste y validación del cuestionario, atendiendo al proceso dinámico y momento histórico del proceso de profesionalización en nuestra región. Dado que, desde aquella época, han tomado mayor protagonismo actores como la Universidad desplegando los estudios que forman y sancionan la profesión; los profesionales con la profesionalización de sus estructuras asociativas; el continuo desarrollo de las políticas sociales por las administraciones; y, el desarrollo del actor mercado, tanto del tercer sector, empresa privada y educadores emprendedores.

7.4.- Modificaciones realizadas en el cuestionario.

El ejercicio propuesto, parte del reconocimiento del cuestionario implementado en 2002 por el profesor Sáez Carreras, una completa herramienta que supuso un exhaustivo estudio sobre las variables y factores de interés en la investigación en relación a las condiciones laborales, formación y experiencia de los educadores y educadoras sociales.

Tabla 15

Apartados del cuestionario.

APARTADO 0.-	Datos generales.
APARTADO I.-	Condiciones laborales del personal activo actualmente. Apartado I.1. Si Vd. trabaja en la administración pública. Apartado I.2. Si Vd. no trabaja en la administración pública. Apartado I.3. El clima en el puesto de trabajo.
APARTADO II.-	La formación: formación previa y permanente de los educadores y educadoras sociales en la actualidad.
APARTADO III.-	La experiencia y práctica profesional.

Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario propuesto (2021).

son los siguientes: Carmen Lozano Garrido (presidenta CPESRM, con gran experiencia como educadora social en infancia y juventud), Marimar Román (docente de la UM, educadora social y fue vocal de la junta del colegio), Francisco Méndez Colmenero (coordinador del Centro de Servicios Sociales de Espinardo, vicepresidente del CPESRM y vocal en el CGCEES), Miguel Ángel Martínez Fuentes (educador social, vocal del CPESRM y ha desempeñado cargos en APESCAM, CESCLM, ASEDES y CGCEES en vocalías de sociolaboral), Ignacio Fuerte García (educador social en protección y salud mental, ha asumido responsabilidades en APESCAM, CESCLM y ASEDES, coordinando los trabajos para la construcción de los Documentos Profesionalizadores) y Roberto Moreno López (docente en la Universidad de CLM y UOC, ha ocupado cargos en entidades colegiadas y participado en la construcción de los documentos profesionalizadores, así como posee amplia experiencia como educador social en movimientos asociativos).

Se procede a exponer las principales reflexiones y propuestas atendiendo a los anteriores bloques del cuestionario, citando el apartado y pregunta a modificar (apéndice B) y la modificación propuesta (apéndice A), siendo las siguientes:

7.4.1.- Transformaciones realizadas en el apartado 0: datos generales.

Información general.

Bloque de información ordinaria que nos permitirá obtener datos en relación a la edad, distribución por sexos, año de inicio de la carrera profesional, situación laboral, sector y áreas profesionales; siendo el apartado sobre sexo y los dos últimos conceptos en los que se planteó la revisión. Recordemos que estamos ante un ejercicio voluntario y anónimo, por ello, este tipo de información es relevante.

En relación al género, sustituiremos sexo por género, así como ampliaremos las opciones de respuesta, con la finalidad de ser más inclusiva en relación a dar cabida a otras identidades⁸⁴.

Ámbitos y colectivos.

Un apartado en el que retomamos el siempre polémico, por su carácter fragmentador, asunto de los ámbitos, colectivos y perfiles, por esto, proponemos una actualización. Se formula revisar la pregunta 4ª y 5ª acerca de las áreas o ámbitos donde labora el colectivo a estudio, también, en los más significativos a lo largo de su carrera profesional y en la división laboral por sectores en la pregunta 7ª. Modificaciones que han sido expuestas en el apartado 5.2. basándonos en los escenarios, recursos y estrategias que parten de la propuesta de García Nadal (2005) en su tesis *La profesionalización del educador social: entre la formación y la experiencia profesional* y, en la misma línea, desde las expuestas por Sáez Carreras y García Molina (2006) en su libro *Pedagogía social, pensar la Educación Social como profesión* más. La propuesta sería la siguiente:

- Sectores de población: infancia y juventud, adultos y personas mayores.
- Escenarios: recursos y equipamientos en los que se llevan a cabo los programas y proyectos.

Planteando pensar la Educación Social a través de escenarios laborales que bajo determinadas circunstancias y condiciones se ponen en juego prácticas y procedimientos, donde ir construyendo una imagen y percepción del profesional:

Espacios, con sus equipamientos y recursos, en los cuales la Educación Social toma contacto con la realidad en la que va a intervenir y que orienta sus prácticas hacia aquellos con los que establece una relación directa: los ciudadanos... equipamientos, cuya función como escenario de programas de la acción socioeducativa es la de ser un servicio, pero también es la de estructurar el propio espacio, en tanto en cuanto los colectivos y las personas son los protagonistas que actúan en él... y los recursos

⁸⁴ Orientaciones basadas en <https://www.questionpro.com/blog/es/preguntas-de-genero/>

aseguran las posibilidades para el desarrollo de programas y competencias en un territorio determinado (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 135).

Tabla 16

Propuesta de sectores y escenarios de la Educación Social.

a.- Sector de población: Infancia y Juventud	b.- Sector de población: Adultos
<p>Escenarios: recursos y equipamientos para infancia y juventud</p> <ul style="list-style-type: none"> Centros de Servicios Sociales Entidades y programas de Animación Sociocultural Centros de Ocio y Tiempo Libre Centros educativos y programas apoyo centros escolares (infantil, primaria y secundaria) Programas relacionados con actividades medio ambiente, cultura y deporte. Programas acción socioeducativa y diversidad cultural Centros de atención temprana Adopción y acogimiento Centros de protección, pisos u hogares tutelados Programas de justicia juvenil en medio abierto Centros de reforma de justicia juvenil Centros de día Orientación y formación laboral Entidades y programas distinta capacidad Programas de adicciones Programas de emancipación 	<p>Escenarios: recursos y equipamientos para adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> Centros de Servicios Sociales Centros Cívicos y Culturales Asociaciones ciudadanas Entidades y programas de Animación Sociocultural Programas de Desarrollo Comunitario Centros de Educación de personas adultas y aprendizaje a lo largo de la vida Universidades Populares Centros de la mujer, casas de acogida Programas de igualdad y género Instituciones penitenciarias en prisiones Medidas penales alternativas Centros y programas de Prevención y Tratamiento de adicciones Programas acción socioeducativa y diversidad cultural Programas y proyectos para personas inmigrantes Centros de acogida Centros residenciales, personas sin hogar Centros especiales de empleo Servicios para adultos con distinta capacidad Centros ocupacionales Orientación y formación laboral
<p style="text-align: center;">b.- Sector de población: Adultos</p> <p>Escenarios: recursos y equipamientos para adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> Centros de Servicios Sociales Centros Cívicos y Culturales Asociaciones ciudadanas Entidades y programas de Animación Sociocultural Programas de Desarrollo Comunitario Centros de Educación de personas adultas y aprendizaje a lo largo de la vida Universidades Populares Centros de la mujer, casas de acogida Programas de igualdad y género Instituciones penitenciarias en prisiones 	<p style="text-align: center;">d.- Sector de población: Personas mayores</p> <p>Equipamiento y recursos generales en personas mayores</p> <ul style="list-style-type: none"> Centros de Servicios Sociales Clubes y Asociaciones culturales de Tercera Edad Entidades y programas de Animación Sociocultural Programas dependencia y autonomía Centros de día, centros de atención a personas mayores Centros residenciales especializados Universidades de mayores Centros culturales, deportivos, sociales y cívicos

Medidas penales alternativas Centros y programas de Prevención y Tratamiento de adicciones Programas acción socioeducativa y diversidad cultural Programas y proyectos para personas inmigrantes Centros de acogida Centros residenciales, personas sin hogar Centros especiales de empleo Servicios para adultos con distinta capacidad Centros ocupacionales Orientación y formación laboral	Programas de voluntariado para mayores
e.- Otros escenarios Docencia en ciclos de formación profesional Docencia en educación superior Investigador Formador Consultor Programas y proyectos de cooperación internacional	

Nota. Propuesta por franjas de población y, dentro de las mismas, define los posibles escenarios donde es susceptible de laborar el educador social en términos de recursos y equipamientos.

Sectores laborales.

Proposición relativa a los sectores laborales, en el cuestionario original en la pregunta 7ª exponen las siguientes divisiones:

- La administración pública.
- La empresa privada.
- Una asociación.
- Una ONG.

En este sentido se propone para su actualización:

- Empleo público.
- Por cuenta ajena: facilitando dos opciones, empresa privada y tercer sector.
- Por cuenta propia.

Con referencia al personal que no depende de la administración, trabajadores por cuenta ajena, se dispone separar aquellas entidades con ánimo de lucro de las adscritas al tercer sector, de aquellas empresas que están orientadas al libre mercado y la maximización del beneficio. Un concepto, tercer sector, que ha sufrido continuas modificaciones, paralelas a la consolidación y reestructuración del Estado del Bienestar. Un término todavía ambiguo y de múltiples aproximaciones disciplinares, veamos:

- Definido en algunos casos como lo que no es: “organizaciones que no encajan en el sector público ni en el mercado” (Douglas, 1983 y Olabuénaga, 2000, citado en Corral Lage et al., 2019);
- O, como las entidades con personalidad jurídica propia e inscritas en registros públicos de entidades sin ánimo de lucro y titularidad privada. Según define el *5º Anuario del tercer sector Social de Cataluña* en los estatutos de la Plataforma del Tercer Sector creada en 2012⁸⁵:

Tienen la finalidad de garantizar el bienestar de la ciudadanía y colectivos con algún tipo de desventaja que afecte a su dignidad y calidad de vida. Se trata de entidades privadas sin fines lucrativos, surgidas de la libre iniciativa del Tercer Sector de Acción Social, que pretende, por medio de sus acciones perseguir el interés general, impulsar el reconocimiento de los derechos sociales, lograr la cohesión y la inclusión social en todas sus dimensiones y evitar que determinados colectivos sociales queden excluidos de unos niveles suficientes de bienestar (Plataforma del Tercer Sector, 2012, artículo 1º).

- En una penúltima acepción de corte más académico:
El tercer sector es aquel conjunto de entidades en activo cuya estructura se caracteriza por poseer una organización formal; de carácter, naturaleza y origen privado; in ánimo de lucro; dotadas de autogobierno; con un interés general o colectivo; de carácter altruista y voluntario; de libre adhesión; que producen bienes y sobre todo servicios sin contraprestación o una inferior al coste; y donde el beneficio económico no es utilizado como principal medida de eficiencia (Corral et al., 2019, p. 147).
- Y, finalmente⁸⁶, desde el plano legal, la ofrecida por la Ley 43/2015, de 9 de octubre, del Tercer Sector de Acción Social en su artículo 2º:

1. Las entidades del Tercer Sector de Acción Social son aquellas organizaciones de carácter privado, surgidas de la iniciativa ciudadana o social, bajo diferentes modalidades, que responden a criterios de solidaridad y de participación social, con fines de interés general y ausencia de ánimo de lucro, que impulsan el reconocimiento y el ejercicio de los derechos civiles, así como de los derechos económicos, sociales o culturales de las personas y grupos que sufren condiciones de vulnerabilidad o que se encuentran en riesgo de exclusión social.

2. En todo caso, son entidades del Tercer Sector de Acción Social las asociaciones, las fundaciones, así como las federaciones o asociaciones que las integren, siempre que cumplan con lo previsto en esta Ley. Para la representación y defensa de sus intereses de una forma más eficaz, y de acuerdo con la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del derecho de asociación, y con su

⁸⁵ Plataforma creada en 2012 que ha ido configurando la red autonómica fundando la de la Región de Murcia en 2014, más información en www.plataformatercersector.es/es/default

⁸⁶ Ley 43/2015, de 9 de octubre, del Tercer Sector de Acción Social: www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-10922

normativa específica, las entidades del Tercer Sector de Acción Social podrán constituir asociaciones o federaciones que, a su vez, podrán agruparse entre sí.

En la Región de Murcia, el último estudio realizado fue en el año 2009 bajo el título *El Tercer Sector y el mercado de trabajo de la Región de Murcia* dirigido por el Servicio Regional de Empleo y Formación. Un documento que identifica las entidades en la región, el número de trabajadores, ámbitos (acción social; cultura, ocio y tiempo libre; medio ambiente; y, educación, investigación y docencia) y los perfiles profesionales requeridos; destacando en aquel momento un total de 224 entidades (98 en Murcia) y 5265 trabajadores (3046 en la ciudad de Murcia).

En suma, es importante abrir un apartado para tratar de obtener datos sobre el educador social como profesional independiente, capaz de emprender y gestar su propia actividad laboral. En el mundo de la Educación Social carecemos de una tradición de iniciativa empresarial siendo escasas las experiencias, sin embargo, estamos ante un campo donde se empiezan a observar educadores y educadoras sociales que emprenden sus propias ideas o prestan servicios como formadores, consultores, *freelance*, etc. adoptando diversas formas jurídicas, principalmente la de autónomo.

Laborar como *freelance*, atendiendo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se refiere al profesional que trabaja por cuenta propia y vende sus trabajos a una empresa o a un medio de comunicación; o como consultor, refiriéndose al profesional que asesora sobre una materia determinada. Esto es, que trabaja independiente y de manera autónoma desenvolviéndose en las áreas de interés profesional y ofreciendo sus servicios a terceros, una figura que suscribiría las premisas clásicas del ejercicio profesional e identificaríamos desde una forma jurídica con el autónomo en el plano individual o como empresario en términos de fundar una institución.

7.4.2.- Modificaciones realizadas en el apartado I: condiciones laborales del personal activo.

Apartado que trata de indagar sobre la situación laboral en el empleo, las condiciones laborales del personal en activo y el clima en el puesto de trabajo, diferenciando los dos grupos que centrarán la investigación: trabaja para la administración, preguntas del apartado I.1., o no, consultas del apartado I.2. (se orienta para facilitar las argumentaciones seguir los apéndices A y B, cuestionario propuesto y original).

En el mismo se propone modificar:

En las **preguntas I.1.1. y I.2.1.** (son idénticas según se conteste la opción trabaja en la administración pública o por cuenta ajena), se consulta por el nombre de la institución o empresa, respuesta que indicaremos como voluntaria. Somos conocedores del momento de actual de la profesión en el plano laboral y en lo referente a las condiciones de contratación, aspecto donde todavía es frecuente encontrar profesionales sin el grupo, categoría y denominación adecuado. Tener que desvelar la entidad puede mermar la intención y/o voluntariedad de colaborar a pesar de no ser nominal el cuestionario, ni requerir la identificación de la persona que la realiza. Dado que, en muchas de ellas, se están jugando las

oportunas luchas y tensiones para tratar de mejorar las condiciones contractuales y profesionales.

Pregunta I.1.4., en relación a la situación administrativa / contractual de los profesionales que laboran en la administración, se proponía:

- Funcionario.
- Laboral fijo.
- Interino.
- Colaboración social.
- Fijo discontinuo.
- Por obra o servicio determinado.
- Otras (especifique).

Para su actualización se ha apelado las dos normativas que regulan la Función Pública regional con carácter general: el texto refundido de la Ley de la Función Pública de la Región de Murcia, aprobado mediante Decreto Legislativo 1/2001, de 26 de enero y la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, se propone:

- Personal funcionario de carrera: son nombrados legalmente como tales, y una vez nombrados, son inamovibles en su condición de funcionario de carrera; su relación con la Administración es de naturaleza estatutaria y se rige por el Derecho Administrativo; sólo ellos pueden desempeñar funciones que impliquen la participación directa o indirecta en el ejercicio de las potestades públicas o en la salvaguardia de los intereses generales del Estado y de las Administraciones Públicas.
- Personal funcionario interino: son nombrados por razones de urgencia o necesidad expresamente justificadas; con carácter general ocupan puestos de trabajo vacantes atribuidos a funcionarios de carrera en sustitución de éstos. Cesaran cuando desaparezca la causa por la que fueron nombrados o cuando sus puestos son ocupados por un funcionario de carrera.
- El personal laboral: es personal laboral el que, en virtud de contrato de trabajo formalizado por escrito, en cualquiera de las modalidades de contratación de personal previstas en la legislación laboral, presta servicios retribuidos por las Administraciones Públicas. En función de la duración del contrato éste podrá ser fijo, por tiempo indefinido o temporal.
- El personal eventual: Son nombrados con carácter no permanente para realizar funciones expresamente calificadas como de confianza o asesoramiento especial a un alto cargo. En la Administración Regional solo pueden nombrar personal eventual el presidente y los consejeros. Su nombramiento y su cese serán libres. Su finalización tendrá lugar, en todo caso, cuando cese la autoridad a la que se presta la función de confianza o asesoramiento. La condición de personal eventual no podrá constituir mérito para el acceso a la Función Pública o para la promoción interna.
- Otros. Cabría la posibilidad de estar desempeñando un alto cargo, caso que no se tendría la posibilidad de empleado público.

Pregunta I.2.4., con respecto a la situación administrativa / contractual de los profesionales que laboran en la empresa privada por cuenta ajena. Estamos ante un contrato que establece el trabajador y el empresario, definiéndose en el Estatuto de los Trabajadores, como trabajador “aquella persona física que, voluntaria y personalmente, está obligada a realizar, o efectivamente realiza, una actividad retribuida por cuenta y bajo dependencia ajenas” (art. 1). Disponiéndose en el cuestionario de 2002:

- Contratación indefinida.
- Contratación discontinua.
- Contrato de prácticas.
- Contrato de aprendizaje.
- Contrato de formación.
- Contrato por actividad o servicio determinado.
- Contrato por horas.
- Colaboración social.
- Otras situaciones.

Para su actualización, atendiendo a la Guía de contratos del Servicio Público de Empleo para septiembre de 2019⁸⁷ respecto del Real Decreto 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, se propone:

1. Contrato indefinido. Es aquel que se concierta sin tener límite de tiempo en la prestación de servicio. Es decir, hay fecha de inicio del contrato, pero no hay fecha de finalización. Los hay de tres tipos: indefinido ordinario, indefinido incentivado y fijo discontinuo. Todos pueden celebrarse a jornada completa o parcial, según conveniencia.
2. Contrato temporal. En este caso, la relación laboral entre el trabajador y el empresario sí tiene una duración determinada. Entre este tipo de contratos se encuentran los siguientes:
 - Contrato de obra o servicio determinado. Su objetivo es la realización de obras o servicios con autonomía y sustantividad propias dentro de la actividad de la empresa y cuya duración es incierta, no pudiendo ser superior a tres años.
 - Contrato eventual por circunstancias de la producción. Se realizan por necesidades puntuales del mercado, como acumulación de tareas o exceso de pedidos, aun tratándose de la actividad habitual de la empresa.
 - Contrato de interinidad. Sirve para sustituir a trabajadores con derecho a reserva del puesto de trabajo o para cubrir temporalmente un puesto durante un proceso de selección o promoción de personal.
 - Contratos temporales incentivados. Son contratos bonificados para la contratación de ciertos colectivos que tienen más difícil el acceso al mercado laboral. Por ejemplo, jóvenes sin experiencia laboral, mujeres víctimas de violencia de género, discapacitados...

⁸⁷ Guía de contratos del Servicio Público de Empleo Estatal: [file:///C:/Users/Cesar/Downloads/guia_contratos_2019%20\[09\].pdf](file:///C:/Users/Cesar/Downloads/guia_contratos_2019%20[09].pdf).

- Contrato de relevo. Se utiliza para sustituir a un trabajador de la empresa que acede a la jubilación parcial. El trabajador sustituto ha de estar inscrito como desempleado para poder realizarle este contrato.
- 3. Contrato para la formación y el aprendizaje. Este contrato pretende favorecer la inserción laboral y la formación de las personas jóvenes en un régimen que combina actividad laboral retribuida y actividad formativa. La formación recibida permite obtener una titulación oficial en formación profesional o un certificado de profesionalidad relacionado con la actividad laboral desarrollada. La duración mínima de este contrato es de un año y la máxima de tres, y se podrá celebrar con trabajadores mayores de 16 años y menores de 25. Además, la retribución del trabajador será proporcional al tiempo de trabajo efectivo, según convenio y nunca por debajo de la parte proporcional del salario mínimo interprofesional.
- 4. Contrato en prácticas. Estos contratos tienen como objetivo la adquisición por parte de los trabajadores de práctica profesional relacionada con su titulación. Para realizarlo, salvo excepciones, no pueden pasar más de cinco años desde que el trabajador terminase sus estudios. Además, su duración no podrá ser inferior a seis meses ni superior a dos años.
- 5. Por cuenta propia.

Una vez abordado, tanto la relación con la administración como por cuenta ajena, es recomendable abrir otro escenario donde se pueda considerar los casos de emprender en Educación Social contemplando el caso de por cuenta propia, se propone incluirlo en el presente apartado.

Referente a **la pregunta I.1.6.**, Vd. Pertenece al grupo/categoría en relación a los profesionales que laboran en la administración se plantea dar las siguientes opciones atendiendo a la descripción de cuerpos, escalas y opciones existentes en la Administración Regional correspondiéndose con las titulaciones de grado, técnico superior, bachiller o técnico, educación secundaria obligatoria⁸⁸: A1, A2, C1, C2 y otros.

Opción que anularía la **pregunta I.1.8.**, sobre remuneración, por lo que se refiere al personal funcionario. Dado que dependiendo de la categoría se podrían acceder al salario mediante la Resolución de 24 de enero de 2019, de la Secretaría General de la Consejería de Hacienda, por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia del Acuerdo del Consejo de Gobierno sobre retribuciones del personal al servicio de la Administración General de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, sus organismos autónomos y Altos Cargos de esta Administración Regional, para el año 2019.

Se propone suprimir las preguntas **I.1.9. y I.2.9.**, la importancia que en el 2002 podría desvelar en cuanto a la situación laboral y disposición en el organigrama, en la actualidad, si hablamos del educador y la educadora social como profesión de grado, presuponemos que no procede

⁸⁸ Información obtenida de <https://transparencia.carm.es/-/cuerpos-de-funcionarios-de-la-administracion-regional>.

especificar denominación y titulación del equipo. Referente a la composición y estructura de cada equipo de trabajo se plantea indagar en relación a la función en la **I.1.10.**

Por el contrario, la **pregunta I.2.6.**, a propósito del nivel profesional para profesionales no funcionarios se quedaría abierta, dada que la convivencia de diversos convenios colectivos de empresas sugiere averiguar dicha situación, así como la **pregunta I.2.8.**, referente a la remuneración, estimamos oportuna facilitar las opciones que se publican en el *Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social 2015-2017* de BOE nº 158, de viernes 3 de julio de 2015, e incrementos salariales para los años 2016 y 2017:

Tabla 17

Tablas salariales del Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social.

Grupo profesional	Salario base bruto anual año 2015
	Euros
0	23.800
1	20.300
2	18.320
3	16.060
4	14.000

Nota: Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social.

Información salarial que nos permitirá remitirnos al grupo profesional que aplica el sector privado, regulado en el artículo 21 sobre clasificación profesional del convenio estatal de acción e intervención social.

El cuestionario prosigue con unas preguntas relativas a la **función y área de responsabilidad**. De ahí que, conviene preguntarse en la actualidad, si el encuestado es conocedor del Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social y en qué términos se identifica. La investigación considera como uno de los documentos claves en la construcción de la identidad colectiva en base a una práctica educativa concreta, constituyendo un tipo de monopolio basado en el conocimiento pedagógico. Funciones identificadas con áreas de responsabilidad profesional, como un campo de trabajo que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral, dando cuenta los trabajos y tareas que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía y destreza (CGCEES, 2007). Entendiendo:

Por funciones como campos comprensivos que subsumen acciones y tareas de carácter particular relativas al desempeño de la práctica diaria propia de marcos y equipamientos específicos dotándolos de un carácter más general, pero claramente identificable por los profesionales y que señalan lo nuclear de la acción socioeducativa.

Las competencias profesionales señalan los saberes y actitudes que permiten desarrollar las tareas correspondientes a las funciones profesionales que se describen (CGCEES, 2007, p. 37).

Seguidamente, se plantea sustituir la pregunta **I.1.10.**, tratando de ubicar además de la función en el organigrama del proyecto o programa (*idem* para profesionales que no laboran en la administración) y en la **I.1.11.**, se modifica el término tarea dado que puede ser confuso.

Se considera oportuno plantear una pregunta directa en relación al conocimiento del Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social, se sustituiría por la I.1.10., para tratar de corroborar su conocimiento con la respuesta anterior, quedando de la siguiente manera:

I.1.10.- ¿Conoce y utiliza Vd. el Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social? (Publicado en 2007 por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, documento conformando el libro *Documentos Profesionalizadores* conjuntamente con la Definición Profesional de Educación Social y Código Deontológico del educador y la educadora social), con las siguientes opciones:

- Si lo conozco.
- Lo conozco y utilizo.
- No lo conozco.

En esta consulta cabría la posibilidad de tratar de identificar otros catálogos de referencia en el marco académico y/o laboral, como, por ejemplo:

- Desde el plano académico, en primer lugar, las propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que define una estructura de aprendizaje en torno a la adquisición de competencias, conceptualizada como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas competencias son comunes a todos los títulos del mismo nivel MECES y vienen establecidas por el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior en su artículo 6º el nivel de Grado. El nivel de grado se constituye en el nivel 2 del MECES, en el que se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.
- En el apéndice 5 del volumen 2, del libro blanco de la Titulaciones de grado en Pedagogía y Educación Social, titulado *Ámbitos profesionales en el campo de la Pedagogía y la Educación Social*, se describen los ámbitos y perfiles profesionales tanto de la Pedagogía como de la Educación Social. En el punto 2º de dicho , referido solo a la Educación Social y los ámbitos y perfiles profesionales que el titulado de grado en Educación Social, afirma: “estar capacitado para el desarrollo de tareas en relación a varios perfiles que tienen que ver con el trabajo para la promoción sociolaboral y la empleabilidad de las personas, tanto de aquellas que puedan estar en riesgo o vulnerabilidad social, como aquellas otras que puedan estar formando parte de categorías que son también objeto de la acción social y educativa que el Educador y la Educadora social despliegan” (ANECA, 2004, p. 261).

- En el contexto laboral, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional.

Comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles. Constituye la base y el referente para elaborar la oferta formativa de los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad.

En la actualidad, es la referencia para valorar la similitud que, para algunas tareas a desempeñar tanto por los trabajadores sociales como por los educadores sociales, se encuentran en el catálogo nacional de ocupaciones en el código CNO-11. Dicho catálogo ha sido aprobado para clasificar las ocupaciones del Estado en relación a la semejanza de sus competencias, aprobado en el Real Decreto 1591, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011.

En este sentido, según el CNCP, el Trabajo Social y la Educación Social se encuentran asociadas entre ellas al estar en el mismo epígrafe. Epígrafes que agrupan a las ocupaciones en diferentes niveles, en relación a sus competencias y la empleabilidad de éstas para el desarrollo de tareas.

El mismo documento, en su introducción, define por empleo un conjunto de tareas y cometidos desempeñados por una persona, o que se prevé que desempeñe, en su puesto de trabajo. También define ocupación como un grupo de empleos cuyas principales tareas y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud, entendiendo por competencias la capacitación necesaria para llevar a cabo eficazmente las tareas y cometidos correspondientes a un determinado empleo.

En cuanto al criterio de clasificación, el CNCP señala que: los criterios de clasificación utilizados son el tipo de trabajo realizado y las competencias. Se entiende por competencias la capacidad para desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado, para lo cual se tienen en cuenta dos puntos vista: el nivel y la especialización de las competencias.

Así pues, ambas ocupaciones, o profesiones, se encuentran agrupadas dentro del epígrafe 282, correspondiente a las competencias y tareas similares que se han de corresponder con “Sociólogos, historiadores, psicólogos y otros profesionales en ciencias sociales”, un documento que equipara el nivel de responsabilidad laboral pero que no singulariza la función profesional.

En las notas explicativas de este epígrafe 2824 afirma: los profesionales del Trabajo Social y la Educación social prestan: asesoramiento y orientación a personas, familias, grupos, comunidades y organizaciones en respuesta a dificultades personales y sociales. Ayudan a las personas a desarrollar habilidades y a acceder a los recursos y los servicios de apoyo que necesitan para dar respuesta a los problemas vinculados al desempleo, la pobreza, las discapacidades, los comportamientos delictivos y a las circunstancias conyugales o de otros tipos. Entre sus tareas se incluyen:

- realizar entrevistas a los usuarios, individualmente, en familias o en grupos para evaluar su situación y determinar qué tipos de servicios precisan;
- analizar la situación en que se hallan las personas y sugerir distintas opciones acerca de la manera en que pueda resolver sus problemas;
- reunir antecedentes e informes para su presentación ante los tribunales u otras instancias legales;
- prestar asesoramiento y servicios terapéuticos y de mediación y facilitar la asistencia a sesiones de grupo para ayudar a las personas o desarrollar las habilidades personales que necesiten para abordar y resolver sus problemas personales y sociales;
- planificar y aplicar programas de asistencia a las personas que incluyan la intervención en casos de crisis y a la remisión a entidades que presten ayuda financiera, asistencia jurídica, servicios de vivienda, tratamiento médico y otro tipo de servicios;
- investigar los casos de malos tratos o de abandono y adoptar medidas para proteger a los niños y a las demás personas en riesgo;
- trabajar con quienes han infringido la ley durante los procesos judiciales y una vez dictada la sentencia, y ayudarles a integrarse en la comunidad y a cambiar sus actitudes y comportamientos para reducir la comisión de infracciones futuras;
- asesorar a las autoridades penitenciarias y a los servicios responsables de la libertad condicional y la libertad vigilada para determinar si procede mantener en prisión a los condenados, liberarles o someterles a otras medidas correctivas y, en su caso, en qué condiciones;
- actuar en la comunidad en defensa de colectivos y ejercer presión para solucionar los problemas que les afectan;
- elaborar programas de prevención de intervención para satisfacer necesidades de la comunidad;
- mantener contactos con otras entidades de servicios sociales, centros de enseñanza y servicios sanitarios, para facilitarles y obtener información sobre la situación general y los procesos de personas.

Un recorrido que sería objeto para otro tipo de investigación. En nuestro caso, profundizaremos en la función y competencia que sostiene la acción socioeducativa, así como desde donde se despliega: plano académico con un mayor peso en la competencia a aprender; laboral, en cuanto a la función y responsabilidad, etc. Nos decantamos por tratar de indagar en relación a las funciones consensuadas por colectivo profesional (CGCEES, 2007), aquellas que además de contemplar otras responsabilidades y competencias compartidas singularizan la acción socioeducativa. En consecuencia:

- Son la referencia del colectivo profesional para establecer un marco de funciones generales y competencias del educador y la educadora social en cualquier ámbito.
- Supone un documento de marcado carácter profesionalizador siendo la referencia a las administraciones y otros colectivos profesionales sobre las funciones y competencias de la Educación Social como profesión social y educativa.

La pregunta **I.1.12.**, trata de conocer las funciones más habituales (*ídem* para profesionales que no laboran en la administración). Proponemos un cambio para poder conocer

principalmente en qué medida se identifican con los dos bloques propuestos en el catálogo profesional, partimos:

- Socioeducativas.
- Gestoras.
- Administrativas.
- Asistenciales.
- Otras (especifique).

Para sugerir:

- Acción socioeducativa con personas, grupos y/o comunidades.
- Análisis, diseño, implementación y evaluación de informes técnicos, programas y proyectos.
- Planificación, gestión, dirección y coordinación de recursos e instituciones.
- Administrativas.
- Asistenciales y auxiliares.

Evidentemente las administrativas, asistenciales y auxiliares no son funciones que estén recogidas en el catálogo de funciones y competencias, pero convenimos mostrarlas para identificar aquellas situaciones donde tales tareas todavía tienen un peso relevante. Datos que proporcionarán interesantes reflexiones sobre las condiciones profesionales.

Conjuntamente con las preguntas **I.1.11**, **I.1.12** y **I.1.13**, nos proyectarán datos para ver en qué sentido los profesionales tienden a vincularse con las profesiones de *cuello blanco* con un carácter más técnico. Observando de que modo se ponderan las funciones de la acción socioeducativa o directas con los sujetos, grupos y comunidades en relación a las indirectas de análisis, diagnóstico, evaluación, implementación de informes técnicos, coordinación y dirección; así como poder identificar el nivel de autonomía, dependencia y desempeño a la hora de implementar los proyectos y programas. Dado que con las respuestas obtenidas en la I.1.12. y I.1.13., también accederemos a obtener información sobre el rol, bien como profesional correspondiente a una titulación de grado o como un ejecutor de programas, técnicas y herramientas.

Para concluir el apartado I, dos propuestas finales:

- **Pregunta I.1.15.** (actual I.1.13), en la primera respuesta planteamos sustituir “información” por “competencia” más acorde con la profesión de grado a investigar (*ídem* para profesionales que no laboran en la administración).
- La última **pregunta I.1.16.**, optamos por eliminarla. Dado que genera confusión al mostrar desde la herramienta de investigación diversas denominaciones y/o perfiles del educador y la educadora social. Una pregunta que en el 2002 tenía su sentido, dado que todavía no existía la *marca común* Educación Social (*ídem* para profesionales que no laboran en la administración).

7.4.3.- Evoluciones realizadas en el apartado II: formación previa y permanente.

En la **pregunta II.1.**, en relación a la formación reglada de los encuestados, se parte de:

II.1.1.- Formación universitaria específica en Educación Social (especifique su respuesta).

- Diplomatura en Educación Social.
- Licenciatura relacionada con Educación Social.
- Doctorado relacionado con Educación Social.
- Otros.

II.1.2.- Formación universitaria no específica en Educación Social (especifique su respuesta).

- Diplomatura.
- Licenciatura.
- Doctorado.
- Otros.

II.1.3.- Formación no universitaria especializada y relacionada con la Educación Social (especifique su respuesta).

- Ciclos formativos de grado medio.
- Ciclo formativo de grado superior.
- Escuela de educadores.
- Otros.

Para su revisión, se propone introducir las opciones que desde el Plan Bolonia se abren con respecto al acceso a las más altas cotas en credencial académica (grado, máster y doctorado), así como indagar en aquellos estudios no específicos en Educación Social, matizando el caso de la habilitación por los colegios profesionales⁸⁹.

II.1.1.- Formación universitaria específica en Educación Social.

- Diplomado/a en Educación Social.
- Grado en Educación Social.
- Máster relacionado con Educación Social.
- Doctorado relacionado con Educación Social.

II.1.2.- Formación universitaria no específica en Educación Social.

- Diplomatura.
- Licenciatura.
- Grado.
- Máster
- Doctorado.
- Además, estoy habilitado por algún Colegio Profesional de Educación Social.

⁸⁹ Referente a los procesos de habilitación que se establecen en la creación de cada colegio autonómico: <http://www.eduso.net/habilitacion/index.htm>.

II.1.3.- Formación no universitaria especializada y relacionada con la Educación Social.

- Ciclos Formativos de Grado Medio.
- Ciclo Formativos de Grado Superior.
- Escuelas de educadores.
- Primeras escuelas de educadores especializados “Flor de Mayo”, “Bartolomé Carranza”, “Educadores especializados no docentes” de Valencia, “Educadores Especializados en Marginación y Adaptación social” en Galicia y “Escuelas de tiempo libre y animación socio-cultural” en Cataluña⁹⁰.
- Además, estoy habilitado por algún Colegio Profesional de Educación Social.

Referenciar las primeras escuelas especializadas previas al establecimiento de los estudios de Diplomado en Educación Social del Real Decreto 1420/91, supone un reconocimiento a los inicios de la profesión. Evidenciando en aquellos tiempos una clara intención de controlar su formación, articulando un conocimiento y discurso propio en relación a un saber que daría pie a los estudios universitarios venideros. También supondrá poder conocer los casos de profesionales en activo en nuestra región que se titularon en aquellas escuelas. Se ha optado por señalar únicamente aquellas que reconoce el real decreto por el que se enunció el proceso de homologación en 2004.

Se añaden las preguntas **II.1.2 y II.1.3.**, que corresponden a titulaciones no relacionadas con la Educación Social, se incide en la posibilidad de indicar si está habilitado por un Colegio Profesional, un dato que nos permitirá analizar la intrusión en la profesión. Dado que la experiencia requerida para habilitarse solo se tiene en cuenta anterior al ejercicio 2004, fecha que coincide con la primera promoción de Diplomados en Educación Social por la UNED. Estableciendo la frontera para considerar la experiencia, debido a que todo educador desde cualquier punto del territorio español podía acceder los estudios de la diplomatura.

La **pregunta II.2.**, versa sobre el requisito en materia de formación para optar al puesto de trabajo, se dispone:

- Diplomatura y/o Grado en Educación Social.
- Otros estudios universitarios.
- Ciclo formativo de grado medio o superior relacionado con la Educación Social.
- Titulación de escuelas de educadores especializados.
- Estar habilitado.
- Estar habilitado y en posesión de estudios universitarios.
- Otras formaciones no relacionadas directamente con la Educación Social.
- Ninguna formación.

En cuanto a las preguntas **II.3., II.4., II.5. y II.6.**, se propone suprimirlas. En la actualidad, dieciocho años después de su propuesta en el cuestionario original, interpretamos que son obvias las respuestas. La formación específica, acreditada y sancionada por el actor

⁹⁰ Real Decreto que regula y articula las directrices generales para el proceso de homologación de los profesionales que se acreditaron en dichas escuelas especializadas, información: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-2651>.

Universidad se puede considerar en el punto de encuentro de las diversas escuelas y autores en relación a sentar las bases de una profesión moderna. Tan solo desde una perspectiva indagatoria, *bucear* en las clásicas tensiones entre teóricos y prácticos, titulados y habilitados tendría sentido y, sobre todo, en una valoración del prácticum y otras configuraciones de formación en la praxis, como la recién conformada Escuela de Prácticas Profesional que podremos estimar en la pregunta III.9⁹¹.

La reflexión anterior elimina un escenario que debe de ser impensable actualmente. Las opciones sin titulación y sin habilitación deben quedar fuera de los cauces establecidos, situación que debe de ser excepcional. Algo que no quiere decir que no interese investigar, así como qué formación es relevante una vez formado e iniciado la carrera profesional, por ello proponemos incluirla en las siguientes modificaciones.

Propuesta II.7., se formulaba en el cuestionario original:

II.7.- Por favor, ordene del 1 (*más*) al 6 (*menos*) los cursos que ha realizado en función de la importancia que han tenido en su proceso formativo, lo que han aportado más enriquecimiento a su práctica profesional, procurando, en la medida de lo posible asignar un solo número a cada posición.

- Los impartidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Los impartidos por la Universidad.
- Los impartidos por la administración pública.
- Los impartidos por el ámbito empresarial privado.
- Los impartidos por otras entidades (asociaciones, ONG, etc.).

Propuesta de modificación:

- Los impartidos por la Universidad⁹².
- Los impartidos por la Administración Pública.
- Los impartidos por Asociaciones y Colegios Profesionales.
- Los impartidos por las entidades donde labora.
- Los impartidos por el ámbito empresarial privado.
- Los impartidos por entidades del tercer sector.

Se suma una opción más, pasando a modificar en el enunciado el término acciones formativas en lugar de cursos y se suma la opción “entidad donde labora”, que conjuntamente con la cuestión II.8., podrá proyectar información sobre cantidad y calidad de las actuales propuestas en dicho ámbito.

⁹¹ Noticias de su creación por parte de las dos entidades promotoras: <https://cpesrm.org/actividad-cpesrm/1369-nace-la-escuela-de-practica-profesional-en-educacion-social.html>. y <https://www.um.es/web/sala-prensa/-/nace-la-escuela-de-practica-profesional-de-educacion-social-de-la-universidad-de-murcia>.

⁹² Títulos oficiales y propios de la Universidad de Murcia: <https://www.um.es/web/estudios-propios/actividades/tipos-de-actividades>.

Se proponen dos preguntas nuevas:

1ª.- Por favor, ordene del 1 (*más*) al 7 (*menos*) las acciones formativas impartidas por la Universidad en función de la importancia que piensa que pueden tener en el proceso formativo del educador y la educadora social, y en la medida de lo posible asignar un solo número a cada posición.

Estudios oficiales en Educación Social:

- Grado.
- Másteres oficiales (especificar).
- Estudios de doctorado (especificar).

Estudios propios en Educación Social:

- Máster propio (especificar).
- Especialista universitario (especificar).
- Otros (cursos, jornadas, seminarios, congresos, simposios y talleres).
- Escuela de prácticas profesional en Educación Social.

2ª.- En el artículo 9º de los Estatutos del Colegio Profesional de educadores y educadoras sociales de la Región de Murcia expone: “i) promover y desarrollar la formación profesional y promover el perfeccionamiento científico y técnico de los colegiados/as”⁹³

En relación al artículo 8º de fines del CPESRM, expone: ordenar la competencia del ejercicio, representar y defender a la profesión y colegiados/as, garantizar un adecuado nivel de calidad de las prestaciones y promover la formación y perfeccionamiento de los mismos, impulsar el reconocimiento, cooperar con los estudios conducentes a la titulación, velar por la normativa deontológica y colaborar con las administraciones públicas. No haciendo alusión directa a la formación hasta el artículo 9º de funciones, referenciado en el ítem planteado como una de la veintena de funciones. La pregunta trata de averiguar la importancia y contenido que le atribuyen los profesionales a la formación colegial, donde evidentemente se no corresponde como una de las funciones principales en del actor colectivo profesional dentro del proceso de profesionalización, como el tipo de contenidos de “perfeccionamiento técnico” que esperan. Referente a la misión de los colegios profesionales, se indagará en el apartado III.

A continuación, la pregunta II.9., afecta a la modalidad de formación, siendo interesante en la actualidad poder averiguar la importancia que tiene la formación online o mixta, dado que en el anterior cuestionario solo se preguntaba por la presencial.

Una referencia según lo establecido en el Art. 14, Ley 30/2015 de 9 de septiembre, para el Sistema de Formación Profesional para el empleo en ámbito laboral, la formación profesional para el empleo en el ámbito laboral podrá impartirse:

a.- Modalidad presencial.

⁹³ Estatutos publicados en el Boletín Oficial de la Región de Murcia de mayo de 2006, <https://cpesrm.org/docus/basicos/Estatutos%20CPESRM.pdf>.

b.- *E-learning* (cuando la parte presencial sea igual o inferior al 20 %).

c.- Mixta o semipresencial.

Opciones a las que tendríamos que incorporar la autoformación o los denominados cursos masivos abiertos en línea denominados *massive open online courses* o MOOC.

En cuanto a la modalidad presencial al igual que en el cuestionario original debemos de desplegar las siguientes opciones, se parte de:

- Jornadas, congresos...
- Cursos corta duración.
- Cursos larga duración.
- Talleres.
- Foros.
- Grupos de trabajo.
- Formación en el lugar de trabajo.
- Seminarios.

Y se propone generar una nueva pregunta y las siguientes opciones:

- Congresos.
- Jornadas.
- Cursos.
- Talleres.
- Seminarios.
- Grupos de trabajo.
- Foros.
- Proyectos de formación en las instituciones de trabajo.

La pregunta **II.10.**, se propone mantenerla, realizando tan solo observaciones de forma, pasando a:

- Las funciones y responsabilidades de su puesto de trabajo.
- El ámbito y colectivo con el que labora en su puesto de trabajo.
- Fueron contenidos fundamentalmente administrativos o protocolarios.
- Programas y proyectos específicos de actuación.
- La mejora de competencias como profesional.
- Estaban relacionados con las funciones propias del educador y la educadora social.

Las cuestiones **II.11.** y **II.12.**, se mantienen.

La pregunta **II.13.**, se ha obtenido la información en las anteriores, se toma la decisión de suprimirla.

Y finalmente, la cuestión **II.14.**, se conserva.

7.4.4.- Modificaciones realizadas en el apartado III: experiencia y práctica profesional.

Se propone suprimir la pregunta **III.1.**, con la reciente implantación de los estudios de diplomatura podría tener su importancia, en el presente, debemos de presuponer que la mayoría de profesionales acceden por acreditación universitaria. Otro aspecto, sería tratar de averiguar las motivaciones por las que alguien se decanta en estudiar Educación Social, un aspecto personal y subjetivo difícil de valorar; o bien, que imagen previa tiene de la profesión y el motivo de matricularse en el grado, cuestión más interesante pero igualmente subjetiva⁹⁴.

Mantendríamos las preguntas **III.2.**, **III.3.**, **III.4.** y **III.5.**, dado que comparan la evolución de los requisitos entre las dos investigaciones.

Sobre la pregunta **III.6.** En relación a ¿qué tipo de experiencia cree Vd. que se debe exigir?, se proponen las siguientes modificaciones:

- Acorde con las funciones y competencias a realizar en el puesto de trabajo.
- Experiencia genérica en cualquier área relacionada con la Educación Social.
- Experiencia exclusiva en el ámbito y colectivo concreto del puesto de trabajo.
- Experiencia exclusiva en los programas y proyectos concretos del puesto de trabajo.

La consulta **III.7.**, se preserva.

Los interrogantes **III.8.**, **III.9.** y **III.10.**, se suprimen por los argumentos anteriormente expuestos.

III.11. Se mantiene.

La pregunta **III.12.**, una vez revisado el actual Plan de Estudios del Grado en Educación Social de la Universidad de Murcia⁹⁵, se propone sumar todas las asignaturas de formación básica y obligatoria.

Y para finalizar la revisión del apartado III, planteamos sumar dos nuevas preguntas en relación a la colegiación y a la importancia que le otorgan a los objetivos y funciones expuestas en los Estatutos del Colegio Profesional, son las siguientes:

III.7. ¿Está Vd. actualmente colegiado?

⁹⁴ En noviembre de 2019 momento de revisión de la herramienta se estrena en Televisión Española una serie denominada *Promesas de arena*, donde sus protagonistas son educadores sociales cooperantes en una ONG en Libia. Independientemente de la calidad de la misma, es destacable la apuesta de una serie producida por la cadena pública por la figura del educador social, algo impensable en otras producciones similares donde médicos, policías, abogados, etc. venían recreando el mundo de la profesión y la trama de sus protagonistas. Acciones que dan un lugar como profesión en la sociedad y facilitan la identificación con la misma, aunque muchas veces cargadas de estereotipos y acciones desacertadas que nada tiene que ver con la profesión, como se ha venido mostrando en el conocido programa *Hermano mayor*. De una manera u otra se habla de Educación Social, algo complicado hace unos años.

⁹⁵ Asignaturas ofertadas en el curso 2019/20:
<https://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-social/2019-20/guias>.

- Si / No

III.8. De las siguientes finalidades reguladas en el artículo 8º del Estatuto del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales ordene en importancia las más relevantes para Vd. de mayor (1) a menor (9):

- Ordenar el ejercicio de la profesión en cualquiera de sus formas y modalidades, dentro del marco legal respetivo.
- Respetar y defender los intereses generales.
- Defender los derechos e intereses profesionales de los colegiados.
- Velar para que la actividad profesional respete los derechos e intereses de las personas.
- Garantizar un adecuado nivel de calidad de los servicios profesionales de los colegiados y promover la formación y perfeccionamiento de los mismos.
- Promover y fomentar en el ámbito general el reconocimiento social y profesional de la Educación Social.
- Cooperar en la mejora de los estudios conducentes a la obtención del título de Educación Social.
- Asegurar que la actividad de los colegiados cumpla las normas deontológicas de la profesión y las requeridas por la sociedad que sirven.
- Colaborar con las Administraciones en el ejercicio de sus competencias en los términos previstos por las leyes.

Un último apunte, en todas las escalas se reorganizaron las puntuaciones partiendo de menor a mayor, dado que existían diferentes criterios, atendiendo a una de las observaciones realizadas en la prueba de juicio de expertos.

7.5.- Apartados, contenidos y dimensiones del cuestionario.

Tras las modificaciones realizadas los bloques, contenidos y dimensiones del cuestionario han sido los siguientes (cuestionario final en apéndice A):

1. Datos.

- 1.1. Edad.
- 1.2. Distribución por género.
- 1.3. Año de inicio de la actividad profesional.
- 1.4. Sector y escenario de actividad profesional actual.
- 1.5. Sector y escenario lo largo de la carrera profesional
- 1.6. Situación de inactividad laboral.
- 1.7. Sector donde labora: público, cuenta ajena o propia.

Además, previamente, se solicita la identificación personal con nombre, apellidos y un mail para poder registrar la encuesta.

2. Condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales en activo.

- | | |
|--|--|
| I.1.- Profesionales que laboran para la administración pública. | I.2.- Profesionales que laboran por cuenta ajena o propia. |
| I.1.1.- Entidad donde labora. | I.2.1.- Entidad donde labora. |
| I.1.2.- Localización geográfica. | I.2.2.- Localización geográfica. |
| I.1.3.- Ámbito territorial. | I.2.3.- Ámbito territorial. |
| I.1.4.- Situación contractual, tipo de contrato. | I.2.4.- Situación contractual, tipo de contrato. |
| I.1.5.- Tiempo completo o parcial. | I.2.5.- Tiempo completo o parcial. |
| I.1.6.- Grupo o categoría. | I.2.6.- Nivel o categoría profesional. |
| I.1.7.- Denominación del puesto de trabajo. | I.2.7.- Denominación del puesto de trabajo. |
| I.1.8.- Tipo de funciones que realiza habitualmente. | I.2.8.- Franjas salariales. |
| I.1.9.- Aspectos que se relacionan con las funciones. | I.2.9.- Tipo de funciones que realiza habitualmente. |
| I.1.10.- Conocimiento y aplicación del catálogo de funciones y competencias. | I.2.10.- Aspectos que se relacionan con las funciones. |
| I.1.11.- Capacidad para la toma de decisiones. | I.2.11.- Conocimiento y aplicación del catálogo de funciones y competencias. |
| I.1.12.- Características toma de decisiones. | I.2.12.- Capacidad para la toma de decisiones. |
| | I.1.13.- Características toma de decisiones. |

3. El clima en el puesto de trabajo.

- 3.1. Grado de satisfacción.
- 3.2. Variables que describen el clima laboral.
 - 3.2.1. Autonomía.
 - 3.2.2. Cohesión.
 - 3.2.3. Confianza.
 - 3.2.4. Apoyo.
 - 3.2.5. Reconocimiento.
 - 3.2.6. Participación.

4. La formación de los educadores sociales.

- 4.1. Formación reglada.
 - 4.1.1. Formación universitaria específica.
 - 4.1.2. Formación universitaria no específica.
 - 4.1.3. Formación no universitaria especializada.
- 4.2. Formación exigida para el puesto de trabajo.
- 4.3. Importancia de la formación según las entidades que los imparten.

- 4.4. Estímulo y facilidades desde la organización donde labora.
- 4.5. Modalidades formativas.
 - 4.5.1. Relevancia de los estudios impartidos por la Universidad.
 - 4.5.2. Las distintas modalidades de formación.
 - 4.5.3. Contenidos abordados en la formación permanente.
- 4.6. Contribución a la mejora de la formación.
- 4.7. Valoración de la formación realizada.
- 4.8. Tipos de contenidos y capacidades según la importancia en la práctica profesional.

5. La experiencia profesional.

- 5.1. La experiencia y el puesto de trabajo.
 - 5.1.1. La experiencia como requisito para laborar.
 - 5.1.2. La experiencia como factor exigible.
 - 5.1.3. Años exigidos.
 - 5.1.4. Tipo de experiencia exigible para el puesto de trabajo.
 - 5.1.5. Valoración del papel de la experiencia en como requisito.
- 5.2. Factores que inciden en la calidad de la práctica profesional.
- 5.3. La colegiación.
- 5.4. Finalidades de los colegios profesionales.
- 5.5. Materias básicas para la formación.
- 5.6. Construcción y socialización de buenas prácticas.

7.6.- Aplicación de las encuestas.

El objeto del presente apartado es describir los procesos de obtención de los datos primarios, una operación en la que hemos encontrado los siguientes hándicaps:

- La ausencia, ya comentada, de un censo de educadores sociales en la región.
- La saturación de información que reciben los profesionales por los diferentes canales: mails, portales web, redes sociales, etc.
- Las resistencias de ciertas entidades a socializar la información, debida a la inexistencia o escasa contratación de educadores sociales en la categoría y grupo correspondiente en sus entidades.
- En cuanto a la difusión del cuestionario, la situación originada por el COVID.

El primer paso fue recabar los listados de todos los recursos y equipamientos en instituciones públicas y privadas, donde tuvieran presencia los educadores sociales en nuestra región por razones laborales, profesionales, formativas o corporativas. Inventario que se fue completando con la información en las diferentes webs de la CARM, guías de recursos, Universidad (convenios con las entidades de prácticas), datos del tercer sector, contacto con profesionales e información ofrecida por el CPESRM, entidad con la que se firmó con anterioridad un acuerdo y aval de colaboración, el 1 de marzo de 2018, para la socialización y colaboración en la difusión de la investigación. En consecuencia, se obtuvieron:

- Entidades participantes en el estudio realizado en 2004, considerando aquellas en activo donde actualmente laboren educadores y educadoras sociales.

- Entidades facilitadas por el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de la Región de Murcia (CPESRM).
- Educadores colegiados actualmente en el CPESRM, contactados a través del colegio.
- Listado de entidades que actualmente participan en el prácticum del Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia.
- Solicitud formal de difusión a través de las consejerías de la CARM, susceptibles implementar programas y proyectos donde labore el educador social en sus distintas entidades.
- Registros entidades privadas y del tercer sector que prestan servicios socioeducativos de la CARM.
- Listado de entidades del tercer sector susceptibles de contratar educadores y educadoras sociales.
- Profesores Educación Social de la UM.
- Portales y redes sociales sobre Educación Social.
- Red de Agentes de Desarrollo Local (ADL) de la Región de Murcia.

El motivo de tales gestiones, como hemos comentado anteriormente en el apartado 7.2. sobre la muestra, es debido a la inexistencia de un censo de educadores sociales en la región con el que proceder a realizar una selección rigurosa y establecer un contacto lo más directo posible. Hecho por el que hemos tratado de recabar todos los recursos y equipamientos susceptibles de laborar históricamente por los profesionales de la Educación Social, independientemente de sus condiciones laborales y profesionales, así como de la denominación del puesto de trabajo.

Las solicitudes siempre estuvieron motivadas y justificadas por la oportuna carta de presentación, formal y acreditada, en la que se identificaba, explicaba y socializaba el estudio con sus consecuentes garantías de tratamiento de datos, pidiendo la oportuna colaboración. Ésta, consistía en la difusión voluntaria del cuestionario a los trabajadores de su entidad que ocupasen puestos propios de la Educación Social o donde, históricamente, hubiésemos tenido presencia. Petición que, si bien no fue rechazada, tuvo sus resistencias en determinados casos, al alegar que no había en muchas entidades de educadores sociales como tales, sino auxiliares educativos, monitores, educadores *de*, técnicos *de*, otras figuras pertenecientes a ciclos formativos superiores de formación profesional, como los técnicos en integración sociocultural o animadores socioculturales. También se dio el caso, de que en entidades del tercer sector, nos indicaban que debería ser solicitada a la oportuna consejería de la CARM, siendo la misma quien aprobase tal difusión y se la requiriese directamente a ellos.

Un ejercicio de divulgación que rápidamente se pudo comprobar, bien por la saturación de información cuando efectivamente accedían y les llegaba a los profesionales, o por una escasa difusión y falta de implicación, era claramente insuficiente.

Es por esto que, con prontitud nos dimos cuenta que necesitaba de otras acciones más personales y directas con nuestros *colegas* de profesión. Para solventarlo, se llevaron a cabo dos operaciones, hubo que trabajar desde el *cuerpo a cuerpo*: incrementando los contactos personales con profesionales y entidades, para poder explicar de primera mano el proyecto y

obtener referencias de compañeros que *desde dentro* pudiesen colectivizar el cuestionario con la oportuna complicidad; y, en segundo lugar, si el censo no existía habría que crearlo.

Esta segunda operación, que lógicamente no constituye un censo al uso, devino clave. Se establecieron dos estrategias: tener una mayor presencia posible en los diversos foros donde se reunían profesionales, participando en los mismos, un asunto que nos permitió pulsar las necesidades del colectivo y, especialmente, la creación de un perfil propio en las redes sociales⁹⁶. Una posibilidad directa de poder entablar un contacto con muchos de los compañeros de la región en los que se propició explicarles directamente la importancia del estudio, solicitando su colaboración voluntaria, a la par que le facilitaba preguntar directamente quién estaba detrás del estudio, bajo qué marco y con qué fines e, incluso, solventar dudas en su implementación y envío. Un canal que, también, implicó la recogida de una valiosa información sobre la realidad del colectivo.

⁹⁶ Bajo el perfil *Cartas para navegar* – todo un guiño a una obra clásica para los educadores sociales de la profesora Violeta Núñez - fuimos socializando los fines e importancia del estudio, configurando una red donde progresivamente agregábamos a profesionales de la región. Realizando un trabajo de *arqueología* para conseguir contactos voluntarios a través de las diferentes cuentas institucionales, eventos relativos a la profesión, contactos sugeridos por otros, etc. Hasta generar un gran foro constituido por educadoras y educadores en su mayoría de la Región de Murcia o con una vinculación de la profesión en nuestra región. Como anécdota que en su día no tuvo tal consideración, es el cierre de la red Facebook en septiembre de 2020, por un error al modificar la fecha de nacimiento de la persona que la administraba al tratar de ponerle la fecha del inicio del estudio, algo que la red detectó como menor de edad y la clausuró permanentemente. Hubo, inmediatamente, que abrir otra recuperando el máximo de noticias publicadas y volviendo a restablecer todos los contactos posibles.

Figura 20

Ejemplos de algunas estimuladoras imágenes que introducían el oportuno debate en las redes sociales.



Nota. Ejemplos de algunas estimuladoras imágenes que introducían el oportuno debate en las redes sociales.

Acciones últimas que fueron determinantes por la situación de COVID que todos hemos sufrido, habida cuenta de que dichos foros fueron en su mayoría virtuales, así como el contacto directo a través de las redes sociales. Este último motivo, también modificó los planes de difusión de la encuesta, puesto que se pretendía lanzar con anterioridad y estar más acotada en el tiempo. El 14 de marzo de 2020 se establece en toda España el confinamiento, teniendo previsto en esas fechas iniciar la campaña de difusión y recogida de datos, tuvimos sensaciones encontradas. No siendo capaces de iniciar el trabajo de campo, dada la grave

situación que estábamos viviendo toda la sociedad y tener una extraña sensación al pedir la colaboración a encuestados que podríamos definir como *cautivos*. Seis semanas después, pudiendo todos encajar un el duro golpe que supuso tal excepcionalidad, procedimos a iniciar el trabajo de campo proyectándose hasta abril de 2021.

CAPÍTULO 8.- EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

El objetivo de la investigación persigue dar respuesta a las preguntas iniciales de la que parte el estudio. A este respecto, hemos formulado tres posibles supuestos (Figura 13 en apartado 6.3.), una operación que requerirá en parte de verificación empírica. El presente apartado tiene por objeto presentar tales datos⁹⁷, para posteriormente ser interpretados, revisando dichos escenarios a fin de que, en discusión y conclusiones, podamos tener la capacidad de sugerir su comprensión, líneas de investigación y reflexiones futuras sobre el estado de la Educación Social en nuestra región.

En primer lugar, presentaremos los datos descriptivos, siguiendo el orden de los apartados del cuestionario (Apéndice A):

APARTADO 0.- Datos generales.

APARTADO I.- Condiciones laborales y profesionales del personal activo actualmente:

- Apartado I.1. Si Vd. trabaja en la administración pública.
- Apartado I.2. Si Vd. no trabaja en la administración: por cuenta ajena y propia.
- Apartado I.3. El clima en el puesto de trabajo.

APARTADO II.- La formación: formación previa y permanente de los educadores y educadoras sociales en la actualidad.

APARTADO III.- La experiencia y práctica profesional.

8.1.- Datos descriptivos generales de la muestra.

Procedemos a mostrar los datos obtenidos en el trabajo de campo, tras la depuración de encuestas y el correspondiente análisis estadístico, por su extensión se ha presentado la información en tablas, analizando los resultados, así como se ha seleccionado aquellas gráficas más reveladoras.

Cabe subrayar, que está a disposición de cualquier investigador el informe estadístico íntegro de tratamiento de datos trabajado conjuntamente con la Sección de Apoyo Estadístico de la Universidad de Murcia. En el que podemos encontrar cada pregunta con su tabla y figura gráfica, tanto de los descriptivos como de los cruces sobre el **Grupo A** (educadores sociales que laboran para la administración) y **Grupo B** (educadores sociales que laboran por cuenta ajena o propia).

⁹⁷ Para tal ejercicio los investigadores se han apoyado de la Sección de Apoyo Estadístico (SAE), Área Científica y de Investigación (ACTI) de la Universidad de Murcia (www.um.es/web/acti), mediante un análisis realizado con R versión 4.0.3. (R Core Team 2020).

8.1.1.- Apartado 0. Datos generales.

Datos referidos a las características generales del colectivo con la finalidad de perfilar la muestra de educadores y educadores sociales que han participado.

8.1.1.1.- Datos en relación a edad y género.

01.- Cuestión 1. Edades de la muestra.

Los datos para el apartado 0 se extraen de 272 profesionales en activo y 24 en situación de desempleo con experiencia acumulada, sumando un total de 296 encuestados.

Tabla 18

Descriptivos por edades.

N	Mín	Q1	Mediana	Media	Sd	Q3	Máx
296	23	28.71	33.5	36.38	9.75	41	64

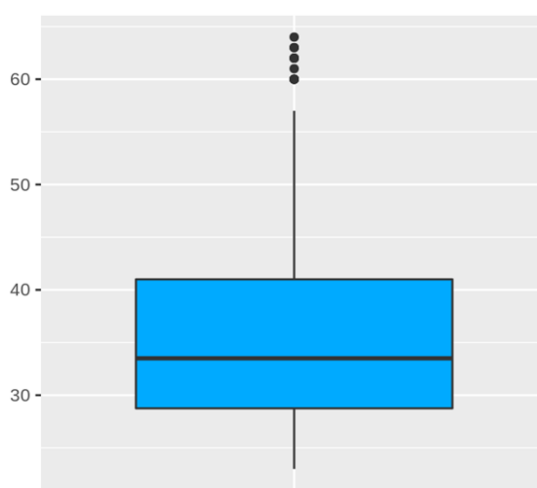
Nota. Elaboración propia (2021).

La edad media del colectivo es de 36 años, correspondiéndose a personas nacidas alrededor de 1985. Un perfil en el que podemos afirmar que sí pudo optar a cursar estudios universitarios, accediendo a la diplomatura de Educación Social en la UM o UNED, viniendo a coincidir con la implantación de la misma en 2002.

Los datos de la mediana también evidencian una tendencia en torno a una profesión joven. Al existir valores altos en los extremos – 23 y 64 años – es recomendable atender también a esta medida de tendencia central, situando la mediana en 33.5 años.

Figura 21

Edades de la muestra.



02.- Cuestión 2. Género de la muestra.

Los datos obtenidos en el informe de descriptivos por género son los siguientes:

Tabla 19

Descriptivos por género.

	N	pct
Femenino	232	78.38
Masculino	63	21.28
Prefiero no contestar	1	0.34
Total	296	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Sobre la muestra de 296 encuestados, se aprecia una amplia mayoría de mujeres, 232, representando el 78.38 %. Un dato que destaca la feminización de la profesión, interpelando realizar oportunas reflexiones en relación al género y la profesionalización, como hemos abordado en el apartado 4.5.4. Los estudios sobre profesionalización se han centrado mayoritariamente en ejemplos de proyectos profesionales de actores masculinos, siendo ineludible incorporar una visión de género para poder explicar el proceso de profesionalización.

03.- Cuestión 3. Año de inicio de la carrera profesional.

El año de inicio de la carrera profesional es un dato relevante para comprobar el periodo medio de incorporación a la profesión.

Tabla 20

Año de inicio de la actividad profesional.

N	Mín	Q1	Mediana	Media	Sd	Q3	Máx
296	1980	2007	2015.5	2010.21	8.73	2017	2020

Nota. Elaboración propia (2021).

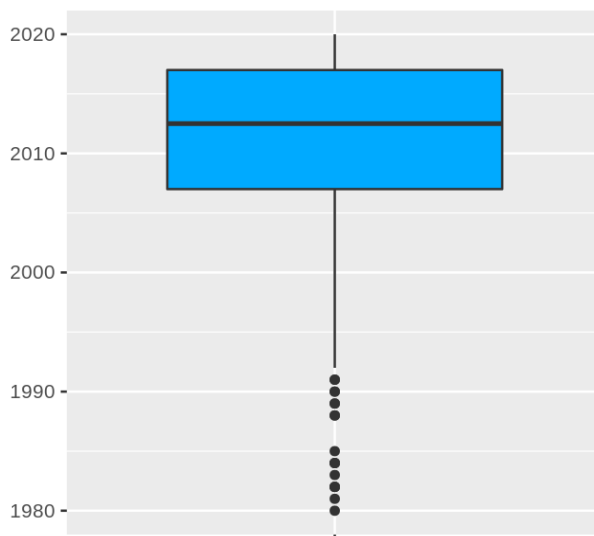
La media nos precisa el inicio de la trayectoria profesional en 2010, al igual que en la primera pregunta, por obtener datos excesivos en los extremos de la muestra valoraremos también la mediana ofreciéndonos esta medida central el año 2015, datos que coinciden con el asentamiento de los estudios universitarios en la región.

Cabe destacar que entre el 2007 y 2017 respondieron iniciar su carrera el 75 % de los encuestados, franja de edad en la que se instalaría un perfil de profesionales que finalizaron sus estudios, correspondiéndose con la edad media de la profesión de la pregunta nº 1. Así como el porcentaje es similar a los que afirmaron estar en posesión de estudios de diplomado o graduado en Educación Social.

Datos que modifican radicalmente el perfil en relación al estudio anterior, donde se ubicaba el grueso de respuestas en la época de mayor desarrollo y externalización de servicios en el área de acción social en la Región de Murcia, llevado a cabo en los 90, donde se registró el mayor auge de contratación de educadores sociales en la región (Sáez Carreras, 2004a).

Figura 22

Inicio de la carrera profesional.



8.1.1.2.- Datos por sectores y escenarios: recursos y equipamientos.

Una sección que nos ofrece dos líneas de información relevante por medio de las respuestas de los 272 educadores sociales encuestados en activo. En primer lugar, supone un reflejo de los recursos movilizados por el actor mercado – entendiendo en el mismo como ofertante de trabajo tanto a la administración, la empresa privada y el tercer sector – y, el actor Estado, mediante la significación de sus políticas sociales en sectores y escenarios concretos y, nos proporcionará datos sobre la importancia y tendencia en los mismos, en suma, donde la Educación Social gana o pierde relevancia.

La cuestión cuarta, pregunta por el sector y escenario donde los encuestados trabajan en la actualidad y la quinta consulta donde ha trabajado a lo largo de su carrera profesional. Procede recordar que la construcción de la pregunta y estructuración de tales sectores y escenarios se ha elaborado en el apartado 7.4.2., en base a las aportaciones teóricas realizadas en los apartados 4.5. y 5.2.

En cuanto al peso de los sectores, es preciso señalar que se ha realizado un recuento de cuantas veces eligen en los cuatro ámbitos y distintos ítems por separado, la mayor ponderación lo obtiene el sector infancia y juventud con 289 respuestas, seguido de adultos en 230. Dos sectores en los que en la mayoría de ocasiones se trabaja conjuntamente, tanto con la infancia y juventud como con su contexto y familias; y, con una considerable distancia como últimas opciones, el trabajo con personas mayores y otros escenarios, ambos empatados con 49 elecciones. Procedemos a presentar los datos.

04.- Cuestión 4. Sector y escenario donde labora en la actualidad.

Se hace un recuento de cuantas veces se elige cada vez por separado.

04.1.- Sector de población: infancia y juventud.

Destacan los recursos relativos a servicios sociales, programas de acción socioeducativa y diversidad cultural; centros de protección, pisos u hogares tutelados; y, centros de reforma; representando el 56 % de los escenarios laborales en infancia y juventud.

Señalar que los recursos pertenecientes a lo que podríamos denominar como tradición de la animación sociocultural representan un 13 %, así mismo cabe destacar que el trabajo con jóvenes con distinta capacidad obtiene meramente un 3 % y, en programas de adicciones, un escaso 2.4 %.

04.2.- Sector de población: adultos.

Los equipamientos que ostentan el 54 % de la muestra son los centros de servicios sociales; programas de acción socioeducativa y diversidad cultural; programas y proyectos para personas inmigrantes; y, centros de acogida y residenciales.

Los equipamientos tradicionales de animación sociocultural, como es el caso de las respuestas de programas de animación sociocultural, desarrollo comunitario, centros cívicos, y culturales y asociaciones ciudadanas aglutinan el 18.56 % del total del sector adultos.

En lo que concierne a lo que denominamos históricamente educación de adultos, los ítems de centros de educación de personas adultas, universidades populares y aprendizaje a lo largo de la vida, proyectan un exiguo 1.3 %, y los equipamientos para la distinta capacidad, ítems 15 y 16, un 8.26 %.

04.3.- Sector de población: personas mayores.

Servicios sociales es el equipamiento que representa el 41 % del total de la muestra, seguido de recursos vinculados a la educación de adultos y animación sociocultural, como son los clubes y asociaciones culturales de tercera edad con un 16 % y, seguidamente, con un 10 % los programas de animación sociocultural, los programas en centros culturales, deportivos, sociales y cívicos.

04.4.- Sector de población: otros escenarios.

Responden 49 personas de las 272, destacando que en el ámbito de la formación prestan servicios 29 encuestados entre docencia en ciclos de formación profesional y como formador. Tan solo 5 educadores sociales laboran como profesores universitarios suponiendo un insignificante 1.7 % y, finalmente, en 8 casos se están dedicando a la investigación que representa un 2.9 % de los encuestados.

05. Cuestión 5. Sector y escenario donde ha laborado a lo largo de su trayectoria profesional.

Al igual que en el apartado anterior se realizó un recuento de cuantas veces se elige cada vez por separado.

05.1.- Sector de población: infancia y juventud.

De los encuestados que respondieron que han laborado anteriormente, un 28 % en recursos de animación sociocultural y ocio y tiempo libre, tendencia que como hemos visto disminuye a un 13 % en los empleos actuales. Manteniéndose la presencia de servicios sociales (con un leve aumento en la actualidad del 10 % al 15 %); programas de acción socioeducativa y diversidad cultural; centros de protección, pisos u hogares tutelados; y, los centros de reforma que han aumentado del 39.5 % de anteriores empleos a un 56 % en la actualidad. Siendo el resto de escenarios similares en porcentajes.

05.2.- Sector de población: adultos.

En los sectores de adultos obtenemos que en servicios sociales, programas de acción socioeducativa y diversidad cultural, programas y proyectos para personas inmigrantes y centros de acogida y residenciales... obtienen una ponderación del 34.3 %. De donde se infiere que, en la actualidad, se experimenta una tendencia alcista hasta alcanzar el 54 % reseñado en el apartado anterior.

Los equipamientos afines a la animación sociocultural (ítems 2, 3, 4 y 5) suponían un 27 % respecto al 18.56 % actual, experimentando una tendencia a la baja. Y aquellos vinculados a las políticas de género: programas de igualdad y género, y centros de la mujer y casas de acogida con un 12.29 % en empleos anteriores, señalan una leve caída en el presente con un 10.87 %.

05.3.- Sector de población: personas mayores.

En servicios sociales, la ponderación en empleos pasados es del 21 %, reflejándose una tendencia al alza al obtener un 41 % en el apartado anterior. Los relativos a la animación sociocultural experimentan en el sector de adultos una leve bajada del 40 % al 36 % del peso de las respuestas.

El equipamiento universidades de mayores arroja 0 respuestas en empleos anteriores y actuales, no existiendo evidencias de la labor del educador social, que, sumado a la poca presencia en centros de educación de personas adultas, universidades populares y programas de aprendizaje a lo largo de la vida, confirma la irrelevante incorporación de la vía preprofesionalizadora de educación de adultos.

05.4.- Sector de población: otros escenarios.

Datos de empleos anteriores similares a los actuales, destacando una mayor presencia en las opciones de formador en los realizados anteriormente con un 50.6 %, sucediendo lo mismo en los proyectos de cooperación internacional con un 14 %.

En síntesis, presentamos una tabla resumen con las principales tendencias:

Tabla 21

Tendencias en los escenarios actuales.

Sector	Tendencias en los escenarios actuales
Infancia y juventud	Se consolida la propensión en los recursos vinculados a servicios sociales, experimentando una relevante subida en los equipamientos de protección, pisos tutelados y centros de reforma. Observamos un significativo decrecimiento en los relativos a la animación sociocultural.
Adultos	Los escenarios clásicos de la educación de adultos desaparecen, nos referimos a las escuelas de adultos y universidades populares. Los equipamientos de centros de servicios sociales; programas de acción socioeducativa y diversidad cultural; programas y proyectos para personas inmigrantes y centros de acogida y residenciales observan una tendencia al alza. No se consolida la presencia en programas y proyectos vinculados a políticas de género.
Personas mayores	Presencia al alza en programas de servicios sociales y se mantiene, con un leve descenso, los escenarios de animación sociocultural. Los programas residenciales y centros de día, tienden a la baja.
Otros escenarios	Se mantiene la presencia en el perfil formador, no obstante, todavía es testimonial en la docencia universitaria y en el rol de investigador.

Nota. Elaboración propia (2021).

8.1.1.3.- Motivos de inactividad profesional.

La pregunta 6ª estaba dirigida a los educadores en situación de desempleo y que habían tenido experiencias previas laborales como educadores sociales.

Tabla 22

Motivos de inactividad profesional.

	N	pct
Está Vd. en un período voluntario de inactividad para mejorar su formación.	4	12.90
Los trabajos que le ofrecen no corresponden a ningún área profesional relacionada con la Educación Social.	6	19.35
Las ofertas que recibe y que están relacionadas con su perfil de Educador Social, no ofrecen las condiciones laborales que Vd. cree idóneas.	8	25.81
Su experiencia y formación no se corresponde con la que le exigen en el trabajo que le han ofertado.	5	16.13
En situación de desempleo motivado por COVID-19.	5	16.13
En situación de expediente de regulación temporal de empleo (ERTE) por COVID-19.	2	6.45
Situación de desempleo, fin de programa y/o contrato.	1	3.23
Total.	31	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

La información nos ofrece que el 61 % de los encuestados manifiesta que el trabajo ofertado no se corresponde con ningún área, perfil o, experiencia y formación profesional relacionada con la Educación Social no reuniendo las condiciones esperadas.

Particularmente es importante subrayar la incidencia del COVID en los casos de desempleo, bien motivado por el mismo o por ERTE, suponen el 22.5 % de las personas desempleadas.

Y finalmente, procede advertir que tampoco se puede tomar como una información relevante. No siendo una muestra representativa de los profesionales en situación de desempleo, debido a que gran parte de los colegas contactados en paro desestimaron contestarla al estar dirigida el grueso de la investigación, principalmente a profesionales en activo.

APARTADO I.- CONDICIONES LABORALES Y PROFESIONALES DEL PERSONAL ACTIVO EN LA ACTUALIDAD.

El siguiente bloque de respuestas la han respondido los profesionales que laboran para la administración, siendo 88 casos y aquellos que lo hacen por cuenta ajena o propia con un total de 184 encuestados (datos en la pregunta 7ª del apartado de datos generales). Situaciones que nos van a permitir establecer dos grupos: educadores sociales que laboran para la administración (Grupo A) y educadores sociales que lo hacen por cuenta ajena o propia (Grupo B), para valorar posteriormente las diferencias significativas.

Tabla 23

Situación en el empleo.

	N	pct
1. Empleo público	88	32.35
2.1. Por cuenta ajena en la empresa privada	64	23.53
2.2. Por cuenta ajena en entidades del tercer sector	114	41.91
3. Por cuenta propia	6	2.21
Total	272	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Procede destacar, que el 32 % de los educadores sociales en la Región de Murcia laboran para la administración y el 68 % restante por cuenta ajena. Seguidamente, que el 23.5 % de este segundo bloque, afirma laborar para una empresa privada, mientras que el 42 % califica su entidad como perteneciente al tercer sector. Siendo hoy en día menos relevante los profesionales que se identifican como emprendedores o agentes libres por cuenta propia.

8.1.2.- Apartado I.1. Profesionales que laboran para la administración pública.

Aproximadamente podemos estimar que un tercio de los educadores sociales de la región labora para la administración, concretamente un 32.35 %, procedemos a conocer más datos de los mismos.

8.1.2.1.- Entidad, localización geográfica y ámbito territorial.

Relacionamos las contestaciones ofrecidas en la pregunta I.1., referente al nombre de la entidad (I.1.1.), localidad donde está ubicada (I.1.2.) y ámbito territorial en el que actúa (I.1.3.).

Respuestas en las que un 33 % de los participantes opta por omitir la entidad donde labora por los motivos expuestos en el apartado 7.4. Por instituciones, se destaca una mayor presencia en el ayuntamiento de Murcia con un 19 %, seguido de entidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia con un 11 % y el ayuntamiento de Cartagena con un 8 %.

En cuanto a la localización geográfica, resalta la ciudad Murcia con el 48 % de profesionales y Cartagena con el 11.36 %.

El ámbito de actuación de las instituciones es local con un 61 %, seguido de autonómico con un 21 %.

8.1.2.2.- Situación contractual, tipo de contrato, categoría profesional y denominación del puesto de trabajo.

Ofrecemos el resultado de las preguntas I.1.4, I.1.5, I.1.6. y I.1.7. En primer término, referente a la situación contractual de los educadores sociales que laboran para la administración, se obtuvo la siguiente información:

Tabla 24

Situación contractual de los educadores sociales que laboran con la administración.

	N	pct
Personal funcionario de carrera.	20	22.73
Personal funcionario interino.	35	39.77
Personal laboral.	23	26.14
Personal eventual.	10	11.36
Otras.	0	0
Total.	88	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Cabe destacar que, del total de educadores sociales que ejerce en la región, solo el 32 % trabaja para la administración y de éstos, menos de una cuarta parte, el 23 %, dispone de plaza de funcionario de carrera, siendo aproximadamente un 40 % interinos y el resto laborales y eventuales.

Es decir, solamente un 7 % del total de los educadores sociales en la actualidad es funcionario de carrera y dispone de plaza propia por oposición, un 13 % del conjunto serían interinos y 12 % laborales y eventuales.

Tabla 25

Temporalidad en la jornada.

	N	pct
A tiempo completo.	77	87.5
A tiempo parcial.	11	12.5
Total.	88	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

El 87.5 % de los educadores sociales que laboran para la administración lo realiza a tiempo completo.

Tabla 26

Grupo laboral de los educadores sociales con la administración.

	N	pct
A1	2	2.27
A2	64	72.73
C1	17	19.32
C2	2	2.27
Otros	3	3.41
Total	88	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

El 75 % de los participantes, dispone del grupo laboral o categoría correspondiente para una titulación de grado universitario y de éstos, tan solo, un 2 % alcanza puestos de la máxima responsabilidad disponiendo de la categoría A1. Por consiguiente, hoy en día es ínfima la representatividad de altos cargos profesionales de la Educación Social en la administración y solo un 23 % del total del conjunto del estudio labora en la administración como A2, cabe apuntar la importancia de estos lugares de empleabilidad para la profesión y, sobre todo, por la influencia para posicionar la profesión en los terrenos de decisión y poder de los diferentes marcos legislativos y políticos.

Tabla 27

Denominación de los puestos de trabajo en la administración.

	N	pct
Educador social.	47	53.41
Otras denominaciones.	41	46.59
Total.	88	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Datos que corresponden a la pregunta I.1.7., posibilitando una respuesta abierta en la que los encuestados facilitaban la nomenclatura de su puesto de trabajo, para posteriormente agrupar aquellas contestaciones que afirmaban tener la denominación de educador social y, el resto, en "otras denominaciones" aglutinando aquellas no coincidentes con la figura única que identifica nuestra profesión.

El 53 % manifiesto que su denominación en el puesto de trabajo corresponde con el educador social, que corresponde a un 17 % del total de la muestra, tanto educadores sociales que trabajan para la administración como por cuenta ajena. Como veremos posteriormente, el dato en el Grupo B en esta pregunta desciende ostensiblemente a un 27 % y en consecuencia, tan solo el 35 % del total de los encuestados afirman tener la denominación de educador social en sus escenarios laborales, dato que coincidirá con el 33 % de los profesionales que manifiestan disponer de un contrato laboral acorde con la categoría de grado universitario en ambos grupos.

8.1.2.3.- Funciones y tareas en el puesto de trabajo.

Respuestas que corresponden a las preguntas I.1.8, I.1.9 y I.1.10., referentes al tipo de funciones que realiza habitualmente, consonancia con el encargo profesional y laboral y, conocimiento y utilización de las funciones y competencias de los documentos profesionalizadores.

Tabla 28

Funciones y tareas más habituales, profesionales que laboran para la administración.

Función	Media	Mediana
Acción socioeducativa con personas, grupos y/o comunidades.	3.84	5
Análisis, diseño, implementación y evaluación de informes técnicos, programas y proyectos socioeducativos.	3.37	4
Planificación, gestión, dirección y coordinación de recursos e instituciones.	3.23	3
Administrativas.	2.82	3
Asistenciales y auxiliares.	2.15	2

Nota. Elaboración propia (2021).

Con respecto al tipo de funciones que realiza el educador social habitualmente en el trabajo, en un rango de entre 1 y 5 (de menos a más habitual) obtenemos una media de 3.84 en aquellas vinculadas con la acción socioeducativa (el 52 % la destaca como más habitual); le sigue, las funciones de análisis, diseño, implementación de informes técnicos con media de 3.37 (el 30 % la reseña como más habitual) y; finalmente las de planificación, gestión, dirección y coordinación con 3.23 (un 23 % como más habitual). A la postre, nos referimos a aquellas funciones y competencias que el colectivo profesional dispone en los documentos profesionalizadores, destacando como habituales las tres primeras áreas de responsabilidad del catálogo que corresponden con las funciones singulares o propias de la Educación Social (formadoras, mediadoras y generadoras de contextos).

Seguidamente, se proponían en la pregunta del cuestionario tareas de índole administrativa y asistencial para valorar otras situaciones, no siendo funciones propias de la profesión. Presentando unas medias de 2.82 y 2.15 respectivamente y, en porcentaje de respuestas, en las primeras que un 15 % la identifica como más habitual e ibidem en un 7 % en la segunda.

En cuanto a la pregunta I.1.9. ¿En qué grado (de 1 menor a 6 mayor grado) piensa Vd. que sus funciones y tareas habituales?:

Tabla 29

Consonancia de las funciones con el tipo de empleo y objetivos de la Educación Social.

Función	Media	Mediana
Están de acuerdo con el puesto de trabajo que usted ocupa en el servicio o departamento en el que trabaja.	4.68	5
Están en consonancia con los objetivos, medios y metas que usted atribuye a su profesión como educador social.	4.34	5
Están de acuerdo con las necesidades internas que en cada momento tiene el servicio o departamento al que usted pertenece.	4.60	5
Corresponden a objetivos y metas que su Servicio o Departamento tiene previstos.	4.69	5
Dependen de cualquier eventualidad que se presente.	3.51	3
Se corresponde con la formación y preparación que se le exigió para ocupar el puesto.	4.51	5

Nota. Elaboración propia (2021).

Respecto a la pregunta I.1.9., en consonancia de las funciones realizadas con los fines de la institución y la profesión, hay un mayor consenso en relación a concordar con el trabajo del servicio; conformidad con objetivos, medios y metas como educador social; necesidades internas de la entidad y expectativas de la formación exigida para laborar en el puesto, obteniendo unas medias superiores al 4.5 en un rango de 1 a 6. Por el contrario, aquellas funciones que dependen de cualquier eventualidad se les otorga a una puntuación más baja.

Finalmente, la tercera pregunta de este bloque, consulta sobre si se tiene conocimiento del Catálogo de Funciones y Competencias:

Tabla 30

Conocimiento y aplicación de los documentos profesionalizadores en la administración.

	N	pct
Si lo conozco, pero no lo aplico.	24	27.27
Lo conozco y aplico.	51	57.95
No lo conozco.	13	14.77
Total.	88	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Un 58 % de los encuestados que laboran en la administración se reconocen y lo aplican, a la postre aquello que identifica al profesional, lo que tenemos en común independientemente del ámbito y colectivo con el que se labore.

8.1.2.4.- Capacidad de decisión y competencia para tomarla.

Información que se corresponde a las preguntas I.1.11. y I.1.12., referentes a la autonomía y competencia para tomar decisiones en el trabajo.

Tabla 31

Autonomía en la toma de decisiones.

	N	pct
Alta: tiene plena autonomía sobre su trabajo y los recursos asignados.	29	32.95
Intermedia: puede tomar decisiones sobre determinados aspectos del trabajo.	58	65.91
Ninguna: no puede tomar decisiones, son los superiores quienes las toman.	1	1.14
Total.	88	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Cuando se ha preguntado por la autonomía para decidir sobre si es alta, media o ninguna un 33 % ha respondido que tiene plena autonomía sobre su trabajo y los recursos asignados, recordemos que un 75 % había respondido disponer de un grupo A (Tabla 26), dato que invita a pensar que el porcentaje en *plena autonomía* debería ser superior y, un 66 % manifiesta intermedia, es decir, puede tomar decisiones sobre determinados aspectos del trabajo.

Tabla 32

Competencia para tomar decisiones.

	N	pct
Posee la suficiente competencia para tomarla.	84	95.45
Lo hace por intuición.	1	1.14
Lo hace por rutina.	3	3.41
Total.	88	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Posteriormente se les ha consultado por la competencia para poder tomar la decisión, manifestando el 95.45 % que tiene la suficiente para tomarla.

8.1.3.- Apartado I.2. Profesionales que laboran por cuenta ajena o propia.

Aproximadamente dos tercios de los educadores sociales de la región no trabaja para la administración. Laborando el 65.44 % por cuenta ajena, concretamente manifiestan laborar el 23.52 % para la empresa privada y para una entidad del tercer sector el 41 %, testimonialmente, solo un 2.21 % manifiesta hacerlo por cuenta propia.

8.1.3.1.- Entidad, localización geográfica y ámbito territorial.

Relacionamos las respuestas ofrecidas en la pregunta I.2., referente al nombre de la entidad (I.2.1.), localidad donde está ubicada (I.2.2.) y el ámbito territorial en el que actúa (I.2.3.).

Un 43 % opta por omitir la entidad por los motivos anteriormente expuestos en el apartado 7.4., resaltando que es un porcentaje superior al de la administración pública que está en un 33 %. Por entidades destaca el porcentaje de participación los educadores de la Fundación Diagrama y CEPAIM sobre el resto de entidades de la región.

En cuanto a la localización geográfica sobresale la ciudad de Murcia con el 45 %, supone tres puntos porcentuales menos que en los compañeros que laboran en la administración.

El ámbito de actuación es análogo al apartado anterior, siendo predominantemente el local con un 56 %; gana relevancia el autonómico, pasando de un 21 % a un 56 %; el nacional con otro 56 % e incluso el internacional con un 12 %. Prueba del crecimiento y expansión de las entidades del tercer sector de nuestra región.

8.1.3.2.- Situación contractual, tipo de contrato, categoría profesional y denominación del puesto de trabajo.

A continuación, mostramos el resultado de las respuestas que corresponden a las preguntas I.2.4, I.2.5, I.2.6. y I.2.7.

Referente a la situación contractual de los educadores sociales que laboran por cuenta ajena o propia (Tabla 26), disponemos que:

Tabla 33

Situación contractual en la empresa privada y tercer sector.

	N	pct
Contrato indefinido	89	48.63
Contrato temporal	23	12.57
Contrato de obra o servicio determinado	51	27.87
Contrato eventual por circunstancias de la producción	6	3.28
Contrato de interinidad	3	1.64
Contrato de relevo	3	1.64
Contrato para la formación y el aprendizaje	1	0.55
Contrato de prácticas	0	0.00
Por cuenta propia	4	2.19
Expediente de regulación temporal de empleo (ERTE)	3	1.64
Total	183	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

El 48.63 % de los encuestados que laboran por cuenta ajena, dispone de un contrato indefinido, baja considerablemente la fijeza respecto a los profesionales que laboran en la administración situándose anteriormente en el 62.5 % entre funcionarios de carrera e interinos. El 47.5 % pertenece a diversas modalidades temporales, siendo testimonial la opción de por cuenta propia con un 2.19 % y los compañeros en ERTE por COVID supone un 1.64 %.

Tabla 34

Temporalidad de la jornada por cuenta ajena.

	N	pct
A tiempo completo	135	73.77
A tiempo parcial	48	26.23
Total	183	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Se recoge una tendencia a la baja del 87.5 % de los educadores sociales que laboran en la administración al 73.77 % del personal por cuenta ajena en la duración de los contratos a tiempo completo.

El interrogante I.2.7., consultaba sobre la denominación del puesto de trabajo a aquellos profesionales que laboran por cuenta ajena o propia, obtenemos:

Tabla 35

Denominación de los puestos de trabajo en situación laboral por cuenta ajena o propia.

	N	pct
Educador social	50	27.17
Otras denominaciones	134	72.83
Total	184	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Datos que corresponden a la pregunta I.2.7., posibilitando una respuesta abierta en la que los encuestados facilitaban la nomenclatura de su puesto de trabajo, posteriormente se agrupó aquellas que afirmaban tener la denominación de educador social y, el resto, en otras denominaciones no coincidentes con la figura única que identifica nuestra profesión. Obteniendo en este grupo respuestas como: educador, monitor, monitor escolar, técnico, técnico educativo, técnico especialista, auxiliar, auxiliar educativo y cuidador.

El 27 % de los educadores que trabajan por cuenta ajena o propia manifiesta que su denominación en el puesto de trabajo corresponde con el término educador social, perteneciendo al 18 % del total de la muestra. Deseamos subrayar que en los *colegas* de la administración pública suponía un 53 % correspondiéndose al 17 % de la muestra general. En otros términos, un 35 % del total de la muestra tienen la denominación de educador social en los puestos donde labora.

Tabla 36

Franjas salariales de los educadores sociales.

	N	pct
Entre 14.000 y 16.060 euros brutos anuales	103	56.91
Entre 16.060 y 18.320 euros brutos anuales	33	18.23
Entre 18.320 y 20.300 euros brutos anuales	19	10.50
Entre 20.300 y 23800 euros brutos anuales	21	11.60
Más de 23.800	4	2.21

Omite remuneración	1	0.55
Total	181	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

En cuanto a la categoría profesional de educadores sociales que laboran por cuenta ajena, resulta complicado indagarla debido a la diversidad de convenios, denominaciones y categorías. La pregunta I.2.6., consultaba directamente sobre cuál es su nivel profesional o grupo profesional, obteniendo una gran disparidad de respuestas de difícil interpretación. De modo que, como posible solución para averiguar el grupo o categoría profesional, en la pregunta I.2.8., nos planteamos preguntar por la franja salarial vinculada a grupos profesionales

En diversos convenios laborales se han ido incorporando progresivamente la figura del educador social, un asunto que requeriría de un trabajo en profundidad para valorar y comparar dichos convenios laborales de empresa. Por ello, como se expuso en el apartado 7.4., referente a las modificaciones realizadas por el estudio, se ha optado por preguntar por las franjas salariales del *Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social*, donde sí podemos concretar las franjas salariales en las que se ubica el colectivo, pudiendo deducir la categoría y responsabilidades. Veámoslo a través de la siguiente tabla.

Tabla 37

Equivalencia del grupo profesional en relación a las funciones y formación.

	Grupo profesional	Funciones
Entre 14.000 y 16.060 euros brutos anuales.	4	Puestos de soporte auxiliar que atienden a rutinas e instrucciones concretas simples y repetitivas. Funciones que siguen un método de trabajo preciso, con alto grado de supervisión. Formación básica en ESO o formación básica equivalente, puede complementarse con formación específica de grado medio o experiencia profesional. A título orientativo: portería, ordenanza, conserje, personal de limpieza, personal de almacén y telefonista.
Entre 16.060 y 18.320 euros brutos anuales.	3	Autonomía y complejidad dadas por el marco normativo y procedimental. Su responsabilidad está limitada por una supervisión directa y sistemática. Funciones consistentes en la ejecución de actividad, bajo instrucciones precisas, requiriendo conocimientos profesionales y aptitudes prácticas. Formación profesional de grado medio o equivalente. A título orientativo: monitor de programa o taller, auxiliar sociosanitario y auxiliar socioeducativo.
Entre 18.320 y 20.300 euros brutos anuales.	2	Puestos que exigen la comprensión de fundamentos teóricos y prácticos. Las decisiones están relacionadas con la aplicación de sistemas, pautas, procedimientos y métodos de trabajo previamente definidos. Funciones de complejidad media, caracterizadas por el desempeño de actividades operativas bien determinadas por la capacidad de instrumentos y técnicas, pudiendo ser autónomas en el límite de dichas técnicas.

		Formación profesional superior o de grado medio, complementada con experiencia en el puesto. A título orientativo: técnico en integración social y técnico en animación sociocultural.
Entre 20.300 y 23800 euros brutos anuales.	1	Funciones con un alto grado de autonomía, conocimientos profesionales y responsabilidades. Consisten en la realización de tareas complejas y diversas, con objetos definidos, que incluyen, además, tareas que pueden o no implicar responsabilidad de mando y que exigen un alto contenido intelectual o de interrelación universitaria. Formación: titulación universitaria, titulación superior de FP complementada con una dilatada experiencia profesional y/o formación especializada. Dispone a título orientativo: educador social, psicólogo o trabajador social.
Más de 23.800.	0	Funciones de coordinación, planificación, organización, dirección y control al más alto nivel. Personal designado libremente por la empresa.

Nota. Definición de funciones perteneciente al Capítulo IV, artículo 21 sobre la Clasificación profesional del Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social. Elaboración propia (2021).

La información obtenida nos evidencia que tan solo el 13.81 % de los educadores sociales que laboran por cuenta ajena gozan de la situación contractual deseable para un profesional con formación universitaria de grado. Deseando subrayar que el 57 %, según las respuestas ofrecidas por franja salarial percibida, les correspondería una categoría del Grupo profesional 4 del Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social. Por consiguiente, equivalen a puestos de “soporte auxiliar que siguen que siguen rutinas e instrucciones concretas simples y repetitivas”; ubicándose un 29 % en los grupos 2 y 3 destinados a titulados en formación profesional de grado superior y medio. Aspectos que requerirán indagar en la función, capacidad de toma de decisiones y autonomía para desvelar si tales condiciones laborales están en consonancia con la definición del grupo o, si bien, se dispone de mayor autonomía en la función en una situación no correspondida con la coyuntura contractual.

Otra conclusión, que nos expone la pregunta I.2.8. es la escasa remuneración que percibe el profesional que labora por cuenta ajena en nuestra región: 136 casos respondieron ganar menos de 18320 euros brutos al año, correspondiéndose con los grupos 3 y 4, dato que equivale al 50 % del total de la muestra.

Para culminar el presente apartado, sobre la situación contractual, el tipo de contrato, la categoría profesional y la denominación del puesto de trabajo, exponemos una tabla comparativa entre el Grupo A (educadores que laboran en la administración) y Grupo B (profesionales que laboran por cuenta ajena o propia), mostrando la información más relevante:

Tabla 38

Resumen condiciones laborales Grupos A y B: situación contractual, categoría profesional y denominación puesto de trabajo.

Componente dimensión condiciones laborales.	Grupo A	Grupo B
Denominación en el puesto de trabajo como educador social.	53 %	27 %
Grupo profesional acorde con una profesión de grado.	75 %	14 %
Duración indefinida del contrato.	62 %	48 %
Duración de la jornada a tiempo completo.	87.5 %	74 %

Nota. El grupo A corresponde a los educadores sociales que laboran en la administración pública, suponen el 32 % y el B a los que prestan sus servicios por cuenta ajena o propia con un 68 %. Elaboración propia (2021).

En síntesis el total de la muestra de educadores sociales, contemplando ambos grupos, un **35 % manifiesta tener como denominación en su puesto de trabajo el término educador o educadora social, un 53 % su tipo de contrato sería de funcionario e interino (Grupo A) o indefinido (Grupo B)** y, que un **33 % del total de ambos grupos gozaría de la categoría laboral que corresponde a una profesión de grado**, en el caso de la administración a los grupos A1 y A2 y por cuenta ajena o propia, el equivalente a los grupos 0 y 1 del convenio de referencia (Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social).

Desde otro punto de vista, interpellando al actor Universidad, mercado y Estado, podríamos afirmar que un tercio de los alumnos que se forman como graduados en Educación Social acaban laborando como tal; que un tercio de las ofertas públicas y privadas para contratar educadores sociales son acordes con la categoría y grupo profesional (con el matiz que así será para tres cuartas partes de los profesionales que trabajen en la administración y solo en un 14 % de los contratos en el tercer sector); y, que un tercio de los programas y proyectos que implementa la administración contempla la figura del educador social en los mismos.

8.1.3.3.- Funciones y tareas en el puesto de trabajo.

Respuestas que corresponden a las preguntas I.2.9., I.2.10. y I.2.11., referentes al tipo de funciones que realiza habitualmente, consonancia con encargo profesional y laboral y, conocimiento y utilización de las funciones y competencias de los documentos profesionalizadores.

Tabla 39

Funciones y tareas más habituales, profesionales que laboran por cuenta ajena.

Función	Media	Mediana
Acción socioeducativa con personas, grupos y/o comunidades.	3.80	4
Análisis, diseño, implementación y evaluación de informes técnicos, programas y proyectos socioeducativos.	2.94	3
Planificación, gestión, dirección y coordinación de recursos e instituciones.	2.52	2
Administrativas.	2.55	2
Asistenciales y auxiliares	2.59	3

Nota. Elaboración propia (2021).

Pregunta que versa sobre el tipo de funciones que realiza habitualmente el educador social en el trabajo, entre un rango de 1 y 5 (menos habituales a más habituales), manteniéndose resultados similares a los del grupo anterior de educadores que laboran en la administración, con una media de 3.80 en aquellas vinculadas con la acción socioeducativa (el 48 % las destaca como habitual), si bien ocupa un 4º lugar respecto al 5º que ostenta el grupo de educadores de la pública.

La medida de tendencia central, la mediana, conjuntamente con las medias se desplaza un punto en las funciones de análisis, diseño, implementación de informes técnicos con media de 2.94 (grupo anterior 3.37 y, ahora, un 22 % las destaca como habituales frente a un 30 % en la administración) y las de planificación, gestión, dirección y coordinación con 2.52 (en la administración 3.23, referenciando ahora un 17 % las referencia como habituales y en la administración un 23 %).

Se observa una tendencia a la baja en el resto de funciones, tan solo siendo superiores en este grupo las relativas a las asistenciales o auxiliares con una media de 2.59., pasando de contestar la opción más habitual de un 7 % en la administración a un 11 %.

En cuanto a la pregunta I.2.10. ¿En qué grado (de 1 menor a 6 mayor grado) piensa Vd. que sus funciones y tareas habituales?:

Tabla 40

Consonancia de las funciones con el tipo de encargo y objetivos de la Educación Social, profesionales que laboran por cuenta ajena.

Función	Media	Mediana
Están de acuerdo con el puesto de trabajo que Vd. ocupa en el servicio o departamento en el que trabaja.	4.31	5
Están en consonancia con los objetivos, medios y metas que Vd. atribuye a su profesión como educador social.	3.93	4
Están de acuerdo con las necesidades internas que en cada momento tiene el servicio o departamento al que Vd. Pertenece.	4.09	4
Corresponden a objetivos y metas que su Servicio o Departamento tiene previstos.	4.39	5
Dependen de cualquier eventualidad que se presente.	4.01	4
Se corresponde con la formación y preparación que se le exigió para ocupar el puesto.	3.88	4

Nota. Elaboración propia (2021).

Observamos respecto a la consonancia con los fines de la institución y la profesión, tan solo se invierte ganando un punto en la mediana en las situaciones que dependen de eventualidades, siendo superior en el grupo por cuenta ajena. En el resto, son coincidentes en el primero y cuarto ítems: estando en alineación con el trabajo que desempeña en el servicio y corresponden a los objetivos del mismo. Tomando una diferencia de un punto en consonancia con objetivos, medios y metas como educador social y necesidades internas de la entidad y expectativas de la formación exigida para laborar en el puesto.

Finalmente, la tercera pregunta de este bloque, consulta sobre si se tiene conocimiento del Catálogo de Funciones y Competencias:

Tabla 41

Conocimiento y aplicación de los documentos profesionalizadores en los educadores que laboran por cuenta ajena.

	N	pct
Si lo conozco, pero no lo aplico.	58	31.52
Lo conozco y aplico.	83	45.11
No lo conozco.	43	23.37
Total.	184	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Cerrando este bloque, en cuanto al conocimiento del Catálogo de Funciones y Competencias, se observan datos similares al grupo de educadores sociales que trabajan en la administración en cuanto a su conocimiento y aplicación. Pero se acentúa un incremento de respuestas del 14.77 % al 23.37 % referente a la opción de desconocer el catálogo, cabe recordar que la pregunta iba más allá, presentando una imagen de los documentos profesionalizadores.

8.1.3.4.- Capacidad de decisión y competencia para tomarla.

Información que corresponde a las preguntas I.2.12. y I.2.13., referentes a la autonomía y competencia para tomar decisiones en el trabajo.

Tabla 42

Autonomía en la toma de decisiones, educadores sociales por cuenta ajena.

	N	pct
Alta: tiene plena autonomía sobre su trabajo y los recursos asignados.	37	20.11
Intermedia: puede tomar decisiones sobre determinados aspectos del trabajo.	134	72.83
Ninguna: no puede tomar decisiones, son los superiores quienes las toman.	13	7.07
Total.	184	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

Se observa un descenso de capacidad de decisión en los educadores que trabajan por cuenta ajena respecto a los que lo hacen para la administración, pasando de un 33 % comentado al 20 %, subiendo ligeramente los que muestran capacidad intermedia en el sector privado de un 66 % al 73 %.

Una posición intermedia en la toma de decisiones que equivaldría al grupo profesional 2º y 3º del Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social (Tablas 39 y 40), pero cabe advertir que solo un 29 % respondió pertenecer a estos grupos, desplazándose el 57 % al 4º grupo (recordemos que la relación a los grupos es por respuesta por franja laboral y no por nivel de autonomía y responsabilidades asumidas). De donde se puede presuponer que existe

una frecuente contratación en categorías y grupos laborales inferiores del educador social en nuestra región, demandando en la acción socioeducativa en el empleo un nivel de toma de decisiones intermedio.

Tabla 43

Competencia para tomar decisiones, profesionales por cuenta ajena.

	N	pct
Posee la suficiente competencia para tomarla.	151	88.30
Lo hace por intuición.	11	6.43
Lo hace por rutina.	9	5.26
Total.	171	100.00

Nota. Elaboración propia (2021).

En cuanto a la competencia que se posee para tomarlas, un 88 % afirma tener la suficiente, frente al 95 % de los compañeros de la administración pública.

8.1.4.- Apartado I.3. El clima en el puesto de trabajo.

Finalizados los apartados I.1. y I.2., en donde hemos obrado con una doble categorización, el Grupo A (educadores que laboran para la administración pública) y el Grupo B (educadores que laboran por cuenta ajena y propia), el presente apartado de descriptivos toma en consideración, de nuevo, a ambos grupos. Ahora bien, estos datos serán tenidos en cuenta en el estadístico de cruces para valorar sus inferencias.

8.1.4.1.- Satisfacción con su situación laboral.

Cuando se le ha preguntado al total de la muestra sobre su satisfacción general en el empleo, mediante la pregunta I.3.1., correspondiendo al rango 1, nada satisfecho, y al 8, totalmente, obtenemos los siguientes resultados.

Tabla 44

Grado de satisfacción en el trabajo.

N	Media	Mediana	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5	% 6	% 7	% 8	Sd
272	5.61	6	1.84	3.31	6.99	11.76	16.54	28.68	17.65	13.24	1.68

Nota. Elaboración propia (2021).

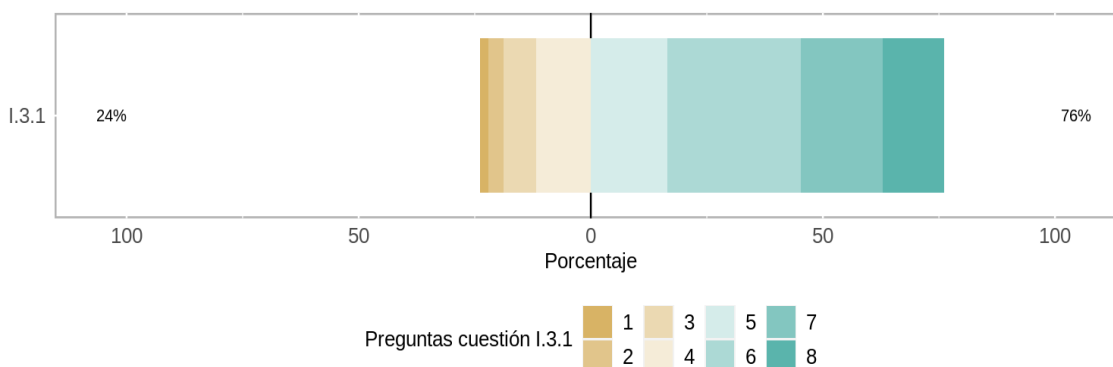
Obtenemos una media de 5.61 entre 1 (*nada satisfecho*) y 8 (*totalmente*). Ubicándose el 76 % de las respuestas entre el 5 % y 8 %, destacando la posición 6ª donde encontramos el 28.68 % de las respuestas. Tan solo un 5 % estaría nada o muy poco satisfecho y un 13 % totalmente satisfecho en su trabajo.

De las ocho partes de la muestra en las posiciones 7ª y 8ª obtendríamos un 30 % de las respuestas, que se aproxima a los datos obtenido anteriormente en relación a que un 35 % de los educadores sociales encuestados tiene la denominación educadora o educador social en su

puesto de trabajo y un 33 % dispone de la situación contractual que corresponde a una profesión de grado universitario.

Figura 23

Grado de satisfacción en el trabajo.



8.1.4.2.- Características del ambiente laboral: autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación.

En esta pregunta procedemos a presentar las medidas de tendencia central, media y mediana de las dimensiones que conforman cada concepto, estimando oportuno adjuntar su gráfico. Las respuestas oscilan a partir de un rango 1, que indica ausencia, y 7, presencia, obteniendo las siguientes réplicas (ver descripción original de dimensiones en apéndice A del cuestionario utilizado):

Tabla 45

Características en el ambiente laboral.

	Media	Mediana		Media	Mediana
AUTONOMÍA			COHESIÓN		
Encargo individual/grupal	4.45	5	Cooperación/individualización	5.39	6
Capacidad/ausencia de gestión	5.40	6	Sociabilidad/insociabilidad	5.93	6
Toma/ausencia de decisiones	5.32	6	Existencia/carencia de relaciones	6.03	6
			Comunicación/reserva	5.84	6
CONFIANZA			APOYO		
Confianza/desconfianza en el líder	5.43	6	Apoyo/falta de la dirección	5.21	6
Confianza/desconfianza en la dirección	5.35	6	Apoyo/falta de la organización	5.04	6
Apertura/hermetismo	5.12	5	Mejora procesos/resultados	4.95	5
Autoconfianza/dependencia jerárquica	4.74	5	Facilidad/dificultad trabajo en grupo	5.30	6
Libertad/Presión	4.96	5	Presencia/ausencia recursos humanos	4.37	5

RECONOCIMIENTO			PARTICIPACIÓN		
			Presencia/ausencia recursos materiales	4.67	5
Oportunidades/ausencias crecimiento cuantitativo	4.54	5	Motivación/falta	5.35	6
Oportunidades/ausencias reconocimiento cualitativo	4.66	5	Preocupación/despreocupación	5.58	6
Recompensas/ausencias materiales	3.54	3	Implicación/falta institucional	4.76	5
Recompensas/ausencias personales	4.29	5	Implicación/falta afectiva	5.35	6
Oportunidades/falta de aprendizaje	5.12	6	Contribución/pasividad al proceso laboral	5.78	6
Oportunidades/falta de promoción	3.75	4	Vinculación/aislamiento de los compañeros	5.91	6
			Vinculación/aislamiento de la dirección	5.08	5
			Vinculación/aislamiento con otros profesionales	5.40	6

Nota. Elaboración propia (2021).

En primer lugar, procede destacar que gran parte de las dimensiones se sitúan en una posición central, localizando la mediana en 5ª y 6ª posición sobre 7 posibilidades, no alcanzando nunca este último rango correspondiente con la total presencia de la característica. Tan solo baja de la posición 5ª en dos ocasiones, ambas en el concepto reconocimiento, siendo:

- Recompensas materiales con una posición 3ª y media de 3.54. El 52 % de las respuestas está por debajo del valor 4 (neutro entre la presencia y ausencia), indicando la ausencia de recompensas materiales. Sobre el particular, recordemos que el 50 % de la muestra confirmaba situaciones de precariedad laboral.
- Oportunidades de promoción con una posición en la mediana de 4ª y una media de 3.75., donde el 48 % de las respuestas vuelve inclinarse por ausencias de promoción por debajo del valor 4º.

Seguidamente, los conceptos que nos perfilan el ambiente en el trabajo, son:

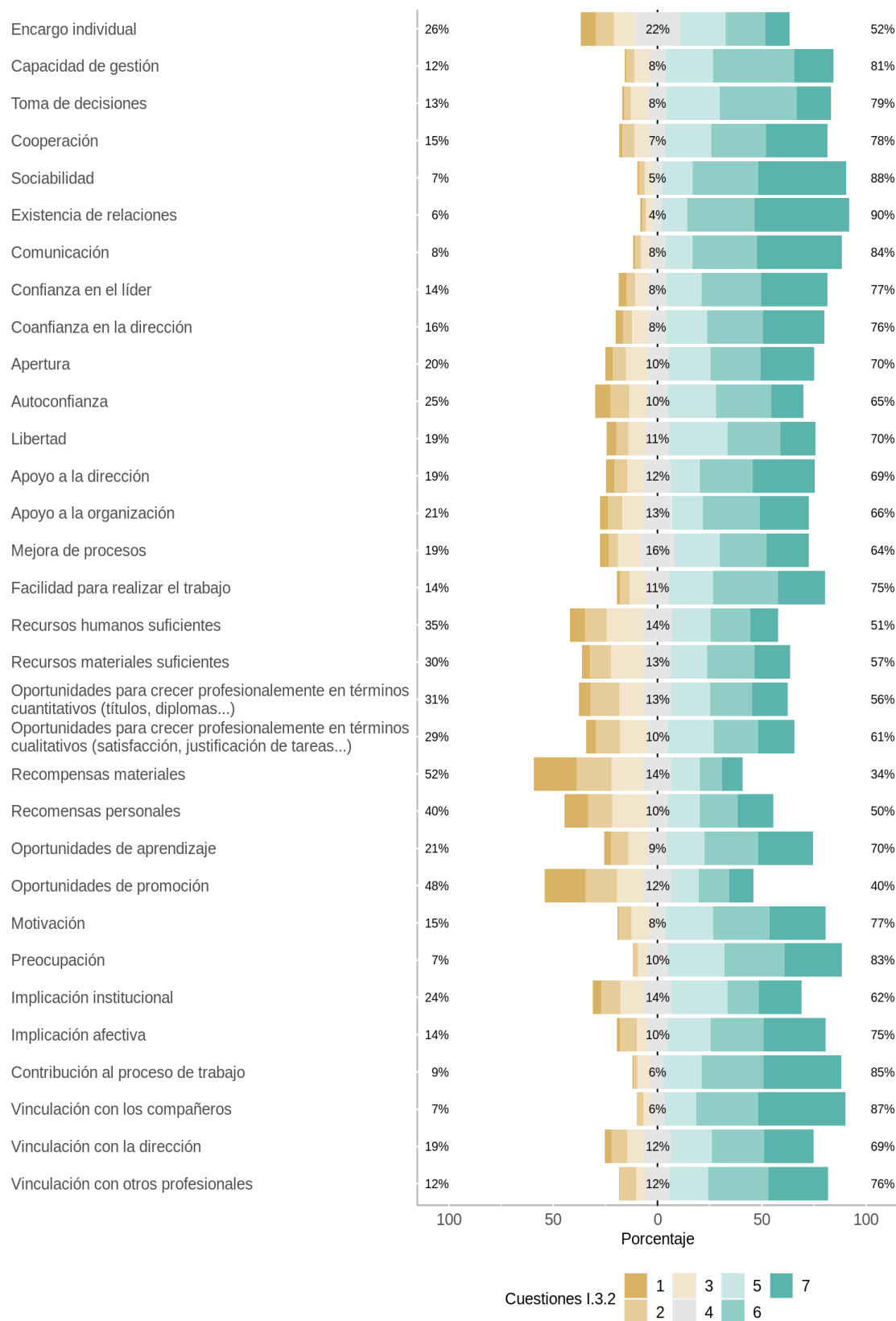
- Autonomía: la capacidad de gestión responde a una presencia entre las posiciones 5ª y 7ª correspondiéndose con el 80.51 % de los encuestados y toma de decisiones en las mismas posiciones el 79.17 %.
- Cohesión: sus cuatro dimensiones están en el rango 6º, presentando las medias más altas.
- Confianza: tanto en el líder como en la dirección se sitúa en una mediana de 6ª; ubicándose en 5ª la apertura, la autoconfianza y la libertad.
- Apoyo: destaca el apoyo de la dirección y la organización, así como las facilidades de trabajo en grupo en posición 6ª, situándose en 5ª la mejora de procesos y la presencia de recursos humanos y materiales.

- Reconocimiento: como ya se ha expuesto las recompensas materiales y posibilidades de promoción toman los valores más bajos del presente apartado, tan solo alcanzando en la mediana el valor 6º las oportunidades de aprendizaje.
- Participación: conjuntamente con la dimensión cohesión obtienen los valores más altos.

Por consiguiente, los profesionales de la región disponen de un adecuado clima de trabajo en sus instituciones, con la importante salvedad para instalar la profesión de mejorar las condiciones materiales y oportunidades de promoción. Resultados en consonancia con el grado de satisfacción en el trabajo valorado anteriormente.

Figura 24

Características en el ambiente laboral.



8.1.5.- Apartado II. La formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad.

El presente apartado trata de conocer la formación previa y permanente del colectivo, a tal objeto se presentan los datos descriptivos del total de la muestra, 312 profesionales, tanto los educadores sociales que laboran para la administración, por cuenta ajena o propia, así como los educadores sociales en situación de desempleo. Advertir, que en el apartado 8.2. se procederá a mostrar los oportunos cruces entre los Grupos A y B de la información obtenida en los apartados I.3., II y III.

8.1.5.1.- La formación reglada de los educadores sociales.

Mostramos la información obtenida de tres bloques de preguntas correspondientes: formación reglada en Educación Social, formación universitaria no específica en Educación Social y formación no universitaria especializada y relacionada con la Educación Social, con respecto a la muestra de 312 participantes, incorporando al apartado II aquellos casos que se encuentran en situación de desempleo. Respuestas vinculadas a las preguntas II.1.1, II.1.2. y II.1.3. (apéndice C).

En la pregunta II.1.1., consultábamos ¿qué formación reglada específica en Educación Social tiene Vd.? Obteniendo la siguiente información, realizando un recuento de cuantas veces se elige cada opción por separado:

Tabla 46

Formación en Educación Social.

	N
Diplomado en Educación Social.	102
Graduado en Educación Social.	121
Máster relacionado con Educación Social.	45
Doctorado relacionado con Educación Social.	8
Total.	276

Nota. Se hace un recuento de cuantas veces se elige cada opción por separado. Elaboración propia (2021).

Cuando se ha preguntado por la formación específica de los 312 encuestados en este apartado un 71 % corrobora haber cursado la diplomatura y/o grado en Educación Social. Se obtienen 102 respuestas, confirmando estar en posesión de la diplomatura y 121 con titulación de grado, dándose situaciones en las que han cursado ambas. Destacando, a su vez, que un 16 % de los encuestados han continuado su formación superior con máster y doctorado. relacionados con la Educación Social.

En la pregunta II.1.2., se formulaba ¿qué formación universitaria NO específica en Educación Social tiene Vd.? Pudiendo señalar una o varias opciones:

Tabla 47

Formación no universitaria específica en Educación Social.

	N
Ciclos Formativos de Grado Medio.	9
Ciclo Formativo de Grado Superior.	47
Escuelas de educadores.	10
Primeras escuelas de educadores especializados “Flor de Mayo”, “Bartolomé Carranza”, “Educadores especializados no docentes” de Valencia, “Educadores Especializados en Marginación y Adaptación social” en Galicia y “Escuelas de tiempo libre y animación socio-cultural” en Cataluña.	3
Total.	69

Nota. Elaboración propia (2021).

Hay que mencionar que un 18 % de la muestra presentan otras formaciones en ciclos formativos medios y superiores. Finalmente son significativos los tres casos que cursaron estudios en las primeras escuelas de formación especializada en España que hemos recogido en el capítulo 3º.

8.1.5.2.- Formación exigida para laborar.

Ante la pregunta formulada ¿qué formación le han exigido como requisito para ocupar su puesto de trabajo? Podemos extraer dos tipos de información relevante: educadores sociales que les han exigido la diplomatura o grado en Educación Social y el ratio del resto de opciones.

Tabla 48

Formación como requisito para laborar en Educación Social.

	N
Diplomatura y/o Grado en Educación Social.	186
Otros estudios universitarios.	59
Ciclo formativo de grado medio o superior relacionado con la Educación Social.	23
Titulación de escuelas especializadas.	2
Estar habilitado.	13
Estar habilitado y en posesión de estudios universitarios.	23
Otras formaciones no relacionadas con la Educación Social.	28
Ninguna formación.	13

Nota. Hacemos un recuento de cuantas veces se elige cada opción por separado, los porcentajes son sobre el total de respuestas. Elaboración propia (2021).

En porcentajes sobre el total de la muestra de 312 encuestados, un 60 % confirma que se le ha solicitado el título en Educación Social para optar al empleo. En el resto de casos en un 19 % ha bastado con otros estudios universitarios, en un 5 % con estar habilitado, y tan solo, un 5 % de las respuestas confirman que no les pidieron ninguna formación. Se observa una tendencia al alza en requerir la diplomatura o grado en Educación Social y un claro descenso de la habilitación como perfil de entrada.

8.1.5.3.- La formación permanente.

Información relativa a las acciones formativas más distinguidas para su práctica profesional, según: la entidad organizadora, las facilidades de su institución para facilitar e incluso financiar su formación permanente, las modalidades de formación que han optado, la motivación de sus contenidos y finalidades a las que han contribuido. Respuestas que corresponden a las preguntas II.3., II.4., II.6., II.7., II.8., II.9., y II.10.

La pregunta realizada en la II.3., ha sido: por favor, ordene del 1 (*menos*) al 6 (*más*) las acciones formativas que ha realizado en función de la importancia que han tenido en su proceso formativo, las que han aportado más enriquecimiento a su práctica profesional, procurando, en la medida de lo posible asignar un solo número a cada posición.

Tabla 49

Importancia por entidades en la formación del educador social.

	Media
Impartidos por la Universidad.	3.84
Impartidos por la administración pública.	3.31
Impartidos por colegios profesionales.	3.24
Impartidos por entidades donde labora.	3.60
Impartidos por empresa privada.	2.81
Impartidos por entidades del tercer sector.	3.52

Nota. Elaboración propia (2021).

Las organizaciones más valoradas en la formación permanente, corresponden a los impartidos por la Universidad y los realizados en las entidades donde se labora, ambas con medias de 3.84 y 3.60. Posteriormente, por este orden prosiguen: los impartidos por entidades del tercer sector, por la administración pública, por colegios profesionales y por la empresa privada.

En cuanto a las entidades donde laboramos, cuando se ha preguntado por las facilidades para seguir ampliando la formación como profesional, obtenemos:

Tabla 50

Facilidades de nuestra institución para la formación.

N	Media	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5	% 6	% 7	% 8
281	4.9	10.32	9.25	11.39	6.76	13.52	21.35	14.95	12.46

Nota. Elaboración propia (2021).

Entre una puntuación de 1, correspondiente a nada y 8, totalmente, el 62 % de las respuestas se sitúa por encima de la media con 4.9.

La siguiente tabla nos expone el tipo de modalidad por el que optan los encuestados, entre 1 menos seleccionada y 4 como la opción preferida.

Tabla 51

Modalidades formativas participadas.

	Media
Modalidad presencial.	3.58
Teleformación o E-learning.	2.69
Mixta o semipresencial.	2.40
Cursos masivos abiertos en línea (MOOC).	1.73

Nota. Elaboración propia (2021).

El tipo de modalidades formativas que ha participado durante su carrera profesional, sigue siendo la presencial la más estimada siendo utilizada; prosigue la online; semipresencial y seguidamente los cursos masivos en línea.

Prosigue un interrogante en cuanto a los contenidos abordados en estas actividades formativas que han estado relacionados con:

Tabla 52

Contenidos de la formación.

	N
Referente a las funciones y responsabilidades en su puesto de trabajo.	164
El ámbito y colectivo con el que labora en su puesto de trabajo.	67
Fueron contenidos fundamentalmente administrativos o protocolarios.	9
Programas y proyectos específicos de actuación.	16
La mejora de competencias como profesional.	22
Estaban relacionados con las funciones propias del educador social.	12
Total.	296

Nota. Elaboración propia (2021).

En materia de los contenidos seleccionados en su formación permanente el 53 % ha optado en importancia por los referentes a funciones y responsabilidades en el puesto de trabajo y seguidamente, con un 21 %, los relativos al ámbito y colectivo con los que labora.

La siguiente pregunta se interesaba por, tras su incorporación al mundo del trabajo de la Educación Social, su trayectoria de formación corresponde en menor (1) o mayor (5) grado a estas posibles pautas.

Tabla 53

Pautas de acceso a la formación permanente.

	Media
Ha ido seleccionando formación según las necesidades profesionales.	3.86
Ha buscado actividades prácticas de su ámbito laboral.	3.78
Ha realizado formación que amplían sus conocimientos en áreas profesionales relacionadas con la Educación Social.	3.89
Ha participado en actividades formativas de carácter social y/o cultural en general.	3.45
Ha participado en grupo de trabajo para analizar y reflexionar sobre la práctica profesional.	2.74

Se ha desplazado a otros lugares para conocer experiencias de otros educadores sociales.	2.75
Pertenece a alguna red o asociación relacionada con la Educación Social.	2.62
Amplía conocimientos por medio de lecturas relacionadas con la Educación Social.	3.44
Utiliza las nuevas tecnologías como medio para conseguir información y conocer otras experiencias.	4.02

Nota. Elaboración propia (2021).

En relación a cómo realiza y selecciona la formación permanente se ha obtenido por este orden: utilizar nuevas tecnologías como medio para conseguir información (un 43 % pondera la opción mayor grado en este ítem), seguido de en función de las necesidades profesionales (39 % señala la opción mayor grado), actividades prácticas y para ampliar conocimientos en áreas profesionales relacionadas con la Educación Social (36 %). Datos en los que se profundizará en el apartado de inferencias siguiente, para obtener las diferencias entre el grupo de educadores que laboran para la administración y los que lo hacen por cuenta ajena o propia.

La siguiente pregunta. Si Vd. tuviese que valorar entre 1 (menos) y 5 (más) la formación que ha realizado, obteniendo:

Tabla 54

Valoración de la formación permanente.

	Media
Ha respondido satisfactoriamente a sus necesidades prácticas.	3.49
Ha ayudado a comprender mejor su trabajo ampliando su base teórica.	3.57
Le ha capacitado para resolver sus problemas cotidianos.	3.39
Desarrolla una actitud favorable para trabajar con otros colegas de profesión.	3.69
Ha conformado una idea más rica de la profesión.	3.67
Engrosa su currículum vitae.	3.77

Nota. Elaboración propia (2021).

La valoración de la formación permanente, arrojan resultados similares destacando levemente las siguientes finalidades: engrosar su currículum vitae, desarrollar una actitud favorable para trabajar con otros colegas de profesión y conformar una idea más rica de la profesión.

Prosigue la siguiente cuestión: ordene, por favor, los tipos de contenidos y capacidades formativas que proponemos a continuación, según su menor (1) o mayor (5) importancia para la mejora de su labor profesional, procurando en lo posible asignar un solo número a cada una de las opciones:

Tabla 55

Valoración de la formación permanente en la práctica profesional.

	Media
Relacionados con las bases teóricas de la acción socioeducativa.	3.33
Centrados en el desarrollo de actitudes y habilidades positivas.	3.82
Relacionados con la práctica sobre problemas sociales en general.	3.97
Referidos al intercambio de experiencias con otros profesionales.	3.75
Centrados en la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones.	3.68
Referidas a solución de problemas y soluciones sociales de grupos y entornos concretos.	4.03

Nota. Elaboración propia (2021).

Por importancia en relación a la mejora de su práctica profesional, en un rango de 1 a 5, destacan por este orden: referidas a resolución de problemas en entornos concretos (un 45 % pondera la opción mayor grado en este ítem), resolución de problemas sociales en general (el 40 % le otorga el máximo en el ítem), desarrollo de actitudes y habilidades positivas (el 36 %), intercambio de experiencias con otros profesionales (29 %) y planificación y evaluación (27 %); finalmente, los relacionados con las bases teóricas de la acción socioeducativa (21 %).

8.1.6.- Apartado III. La experiencia y práctica profesional de los educadores sociales en la actualidad.

El presente apartado se obtiene de una muestra de 296 encuestados, perteneciendo 272 a educadores sociales en activo y 24 encuestados en situación de desempleo con experiencia previa.

8.1.6.1.- La experiencia como factor exigible para acceder al empleo.

En cuanto a la pregunta III.1., sobre sí fue necesaria la experiencia para laborar como educador social, obtenemos:

Tabla 56

Experiencia exigible para laborar como educador social.

	N	pct
Sí	139	47.77
No	152	52.33

Nota. Elaboración propia (2021).

Más del 50 % de los encuestados afirma que no se le requirió experiencia propia como educadores sociales para trabajar, una respuesta que aproxima la mitad de las plazas ofertadas al término trabajo, ocupación o en el mejor de los casos la noción empleo como un marco estructurado mínimamente donde poder establecer unas condiciones laborales y partir de una misión social con pretensión de tornarlo en encargo socioeducativo.

Cabe mencionar que el 35 % de los educadores goza de la denominación educador social y solo 33 % dispone de un contrato acorde a una profesión de grado. Es decir, para que se den las condiciones de empleabilidad y, por lo tanto de posibilidad para instalar la profesión, un requisito indispensable, será que en el puesto al que se quiere optar se solicite experiencia previa como educador social. Presuponiendo tales condiciones y, por consiguiente, ciertas garantías de ser demandado para un encargo de naturaleza socioeducativa.

Tabla 57

Experiencia como requisito para laborar como educador social.

	N	pct
Sí	83	28.33
No	133	45.39
Con el prácticum debería ser suficiente.	77	26.28

Nota. Elaboración propia (2021).

Posteriormente cuando se ha preguntado a los encuestados sobre sí la experiencia debería ser un factor exigible, un 28.33 % afirma que sí debe serlo, un 45.39 % opina que la experiencia no debería ser un factor exigible y un 26.28 % se posiciona que con el prácticum debería ser suficiente.

Tabla 58

Tipo de experiencia exigible.

	N	pct
Acorde con las actividades y tareas a realizar en el puesto de trabajo.	173	40.71
Experiencia genérica en cualquier área relacionada con la Educación Social.	99	23.29
Experiencia exclusiva en el ámbito y colectivo concreto del puesto de trabajo.	39	9.18
Experiencia exclusiva en los programas y proyectos concretos del puesto de trabajo.	24	5.65
Con el prácticum del grado debería ser suficiente.	90	21.18

Nota. Elaboración propia (2021).

En el caso de exigir tal experiencia como requisito para laborar y en qué se debería de basar, los participantes opinan principalmente que debe de ser relativa a las tareas del puesto en un 41 %, genérica relacionada con su trayectoria en la Educación Social un 23 % y, con un 21 %, se posicionan que con el prácticum debería bastar.

8.1.6.2.- Valoración de la práctica profesional.

Ante la pregunta sobre la importancia de la experiencia profesional en un rango de 1, menor, y 5, mayor, como factor importante, manifestaron:

Tabla 59

Valoración de la experiencia profesional.

	Media
Para el buen ejercicio de la profesión.	3.89
Respecto a la consideración que le atribuyen otros educadores.	3.43
Respecto a la consideración que le atribuyen otros profesionales.	3.46
Consideración que le presta la administración y entidades contratantes.	3.47
En relación con los compañeros de trabajo.	3.58
Por parte de los formadores.	3.28

Nota. Elaboración propia (2021).

Destacando, sin establecer diferencias significativas, que debe ser para el buen ejercicio de la profesión y en relación al trabajo de los compañeros, con medias de 3.89 y 3.58 sobre un máximo de 5.

Seguidamente al preguntar en qué medida cada uno de los factores que citan seguidamente inciden de forma menos (1) o más (5) positiva en la calidad de la práctica profesional del educador y la educadora social, exponen:

Tabla 60

Factores que inciden en la calidad de la práctica profesional.

	Media	Mediana
La autonomía profesional de los educadores y educadoras sociales y de sus equipos.	4.19	4
La labor de las organizaciones profesionales de educadores y educadoras sociales (Colegios y Asociaciones) existentes en la actualidad.	3.48	4
La coordinación entre los distintos departamentos y/o entidades relacionadas con el ámbito social.	4.03	4
La elaboración de un discurso clarificador del perfil profesional del educador y la educadora social.	3.97	4
La integración de todos los profesionales del ámbito de la Educación Social en una sola figura profesional.	3.77	4
Una mayor preparación teórico-práctica de los futuros educadores y educadoras sociales.	4.14	4
Mayor articulación y apoyo al tejido del tercer sector.	3.95	4
La existencia de Políticas Sociales idóneas para desarrollar intervenciones a largo plazo.	4.36	5
Mayor dotación de recursos económicos y humanos.	4.47	5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Cuando hemos tratado de identificar qué factores inciden en a la práctica, hemos obtenido que destaca el ítem: la mayor dotación de recursos económicos y humanos con 4.47, existencia de políticas sociales idóneas para desarrollar intervenciones a largo plazo con una media de 4.36 y la autonomía de los educadores sociales en sus equipos con un 4.19, por encima del resto de opciones, siendo la menos valorada el ítem: la labor de las organizaciones profesionales de educadores sociales con una media de 3.48. Respuestas que nos introduce el siguiente bloque con las preguntas III.6. y III.7.

Respuestas en sintonía con las obtenidas en el apartado de clima laboral en relación a la falta de recursos materiales, en cuanto a la escasa colegiación del colectivo (pregunta siguiente) y las aspiraciones a pasar de una intermedia a una alta autonomía en los entornos laborales.

8.1.6.3.- Vinculación y conocimiento organizaciones profesionales.

Las preguntas III.7. y III.8., nos ofrecen los siguientes datos:

Tabla 61

Educadores sociales colegiados.

	N	pct
Sí	111	38.28
No	179	61.72

Nota. Elaboración propia (2021).

El porcentaje de educadores sociales colegiados en la actualidad es de un 38 %, dato muy significativo que se considerará posteriormente en el apartado de discusiones.

Tabla 62

Finalidades del colegio profesional.

	Media	Mediana
Ordenar el ejercicio de la profesión en cualquiera de sus formas y modalidades, dentro del marco legal respetivo.	4.01	4
Respetar y defender los intereses generales.	4.37	5
Defender los derechos e intereses profesionales de los colegiados.	4.14	5
Velar para que la actividad profesional respete los derechos e intereses de las personas.	4.43	5
Garantizar un adecuado nivel de calidad de los servicios profesionales de los colegiados y promover la formación y perfeccionamiento de los mismos.	4.22	5
Promover y fomentar en el ámbito general el reconocimiento social y profesional de la Educación Social.	4.47	5
Cooperar en la mejora de los estudios conducentes a la obtención del título de Educación Social.	4.16	4
Asegurar que la actividad de los colegiados cumpla las normas deontológicas de la profesión y las requeridas por la sociedad que sirven.	4.17	4
Colaborar con las Administraciones en el ejercicio de sus competencias en los términos previstos por las leyes.	4.17	4

Nota. Elaboración propia (2021).

Cuando se preguntan por las finalidades del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Región de Murcia (CPESRM) recogidos en sus estatutos, en un rango de 1 a 5 en relevancia de los mismos, destacan en este orden: promover y fomentar el reconocimiento de la Educación Social (media 4.47); seguidamente, velar para que la actividad profesional respete los derechos e intereses de las personas (4.43); defender los intereses generales de la profesión (4.37); garantizar la calidad de los servicios que prestan los colegiados (4.22); asegurar que los colegiados cumplan las normas deontológicas (4.17); colaborar con las administraciones en el ejercicio de sus competencias (4.17), defender los derechos e intereses

de los profesionales (4.14); y finalmente ordenar el ejercicio de la profesión en cualquiera de sus formas y modalidades, dentro del marco legal respectivo (4.14).

8.1.6.4.- Valoración de materias que conforman el plan de estudios en Educación Social.

La pregunta III.9., nos ofrece las materias académicas con mayor valoración para los profesionales entre un rango de 1 (*menor*) y 5 (*mayor*):

Tabla 63

Valoración de las materias del plan de estudios de Educación Social.

	Media
Sociología de la Educación.	3.66
Psicología del desarrollo.	4.12
Teoría de la Educación.	3.31
Educación Social, Políticas e Instituciones Sociales y Educativas.	4.02
Tic en Educación Social.	3.92
Psicología Social.	4.37
Métodos de Investigación en Educación Social.	3.98
Pedagogía Social.	4.25
Historia de la Pedagogía Social y Educación Social.	3.20
Antropología Social.	3.59
Diagnóstico en Educación Social.	4.17
Diseño de Proyectos de Intervención.	4.61
Educación, Cooperación y Desarrollo.	3.82
Evaluación de Programas en Educación Social.	4.34
Educación y Construcción de la Ciudadanía Plural.	3.81
Procesos y Condiciones para el Desarrollo de Proyectos.	3.99
Programas de Acción Educativa en Infancia y Juventud.	4.34
Educación de Personas Adultas.	4.13
Programas y Medidas de Atención a Personas en Situación de Distinta Capacidad.	4.29
Educación Social, Personas y Colectivos Vulnerables.	4.47
Educación de Personas Mayores.	4.18
Creación y Desarrollo de Redes Sociales.	3.88
Organización y Gestión de Servicios e Instituciones Sociales.	3.99
Desarrollo y Animación Sociocultural.	4.13
Evaluación de Servicios y Profesionales de la Educación Social.	4.02
Educación Social y Empleo.	4.14
El Educador Social. Profesionalización y Deontología.	4.04
Programa de prácticas.	4.73

Nota. Elaboración propia (2021).

Observamos que son mejor valoradas las materias que tienen una mayor vinculación con la práctica, destacando: el programa de prácticum; la asignatura de diseño de proyectos; Educación Social, personas y colectivos vulnerables; programas de acción socioeducativa con infancia y juventud; evaluación de programas en Educación Social; y programas con personas en situación de distinta capacidad.

8.1.6.5.- Difusión de la práctica profesional.

La última pregunta III.10., se consulta si ha participado en publicaciones, ponencias o comunicaciones en eventos formativos y profesionales.

Pregunta realizada: ¿Participa Vd. en publicaciones (ensayos, artículos, ponencias, comunicaciones, etc.) para revistas especializadas o eventos de formación?

Tabla 64

Difusión de buenas prácticas.

	N	pct
Sí	32	11.14
Esporádicamente	55	16.16
No	200	69.68

Nota. Elaboración propia (2021).

Obteniendo que un 11 % de los educadores sociales encuestados ha participado en este tipo de producciones, un 16 % de forma esporádica y un 70 % nunca.

8.2.- Cruces de variables de los grupos de educadores que laboran para la administración y por cuenta ajena o propia.

Los apartados I.1. y I.2. nos han permitido establecer el perfil laboral y profesional de los dos grupos propuestos a estudio:

- **Grupo A:** educadores sociales que laboran para la administración, representando un total del 32 % de la muestra.
- **Grupo B:** educadores sociales que laboran por cuenta ajena, suponiendo el 68 % del total de profesionales encuestados. Grupo que también engloba el perfil de educadores sociales que laboran por cuenta ajena, tratándose de 6 casos de los 272 de la muestra suponiendo un 2 % de los educadores sociales encuestados, constituyendo en la actualidad un perfil poco habitual en la profesión.

La presente sección expone el resultado de las inferencias más significativas encontradas en las variables de los apartados I.3., II y III respecto a los dos grupos. Para tal desempeño, se ha calculado la inferencia con respecto a las variables sociodemográficas de los apartados del cuestionario, mediante test no paramétricos (datos en nivel de medición ordinal), por ser estos los más adecuados para las variables estudiadas. En concreto se emplearon la U de Mann-Whitney para pruebas no paramétricas aplicadas a dos muestras independientes para comprobar la heterogeneidad de las mismas y la H de Kruskal-Wallis que permitirá probar si un grupo de datos proviene de la misma población, ejecutándose con este último un post-hoc con corrección de Bonferroni para detectar los grupos entre los que había diferencias significativas. Procesos realizados con el Área Científica y Técnica de Investigación de la Sección de Apoyo Estadístico de la Universidad de Murcia.

Las variables que reflejaron diferencias significativas de los apartados I.3., II y III, fueron las siguientes.

8.2.1.- Apartado I.3. El clima en el puesto de trabajo.

I.3. Cuestión I.3.1. En qué medida se siente satisfecho con su situación laboral.

Pregunta realizada: En una escala de 1 (*nada*) a 8 (*totalmente*), ¿podría Vd. decirnos en qué medida se siente o no satisfecho con su situación laboral?

Tabla 65

Grado de satisfacción en el trabajo según grupos.

Grupo	N	Media	Sd	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5	% 6	% 7	% 8
A	88	5.89	1.72	1.14	3.41	5.64	10.23	17.05	20.45	21.59	20.45
B	184	5.47	1.64	2.17	3.26	7.61	12.50	16.30	32.61	15.46	9.78

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En las pruebas de inferencia 1.3.1., encontramos un nivel de significación de p-valor .004 en el 1.3.1.

Tabla 66

Resumen de inferencia de la satisfacción en el trabajo.

Ítem	W	p-valor	Significativo
I.3.1	9312	0.0412	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

Obtenemos unos resultados significativos, existiendo diferencias entre el grado de satisfacción de los profesionales que laboran para la administración y aquellos que lo hacen para el tercer sector, empresa privada o por cuenta propia. Especialmente en el porcentaje de respuestas en las opciones 7ª y 8ª referentes a una mayor satisfacción en el Grupo A, destacando en el grupo B un grueso importante de respuestas en una 6ª posición.

Si relacionamos el resultado con los descriptivos anteriores podemos encontrar la explicación a tal diferencia, observábamos que un 63 % de los educadores que laboran en la administración disponen de un contrato de funcionario o de interinidad frente a un 49 % del Grupo B que dispone de un contrato de indefinido; el 75 % del Grupo A ostenta la categoría A1 o A2, siendo en el Grupo B un 75 % en el grupo 3º y 4º del Convenio Estatal de Intervención social (relación obtenida por sus manifestaciones en términos de franjas salariales); un 53 % de los profesionales del Grupo A goza de la denominación profesional adecuada en su puesto de trabajo, mientras que solo un 27 % se puede identificar como educador social en el Grupo B; el 87 % de los compañeros que laboran en la administración tienen jornada completa frente al 74 % que lo hacen por cuenta ajena; y, un 33 % de los profesionales que trabajan para la

administración tiene alta o plena autonomía en la toma de decisiones confrontado al 20 % de los que laboran por cuenta ajena.

I.3. Cuestión I.3.2. Características que influyen en el clima o ambiente laboral.

Pregunta realizada: a continuación, encontrará una serie de características que pueden definir un determinado “clima de trabajo”. Se describen en diversos términos situados en una escala bipolar: 1 corresponde a la ausencia y 7 a la presencia.

Teniendo en cuenta el clima existente en su lugar de trabajo (tal como vd. lo percibe y valora), marque en cada característica que se le pone la posición que a vd. le parece mejor que lo define. En la medida que sea posible, procure no elegir la posición 4ª.

Tabla 67

Características del ambiente laboral según grupos de empleo.

	Media	
	Grupo A	Grupo B
Autonomía		
Encargo individual I.3.2.1	4.60	4.38
Capacidad de gestión I.3.2.2	5.43	5.39
Toma de decisiones I.3.2.3	5.33	5.31
Cohesión		
Cooperación I.3.2.4	5.06	5.55
Sociabilidad I.3.2.5	5.67	6.05
Existencia de relaciones I.3.2.6	5.79	6.15
Comunicación I.3.2.7	5.79	5.91
Confianza		
Confianza en el líder I.3.2.8	5.31	5.49
Confianza en la dirección I.3.2.9	5.20	5.41
Apertura I.3.2.10	4.99	4.99
Autoconfianza I.3.2.11	4.93	4.93
Libertad I.3.2.12	5.08	4.90
Apoyo		
Apoyo a la dirección I.3.2.13	5.18	5.23
Apoyo a la organización I.3.2.14	5.03	5.05
Mejora de los procesos I.3.2.15	5.07	4.90
Facilidad para realizar el trabajo I.3.2.16	5.20	5.34
Recursos humanos suficientes I.3.2.17	4.24	4.42

Recursos materiales suficientes I.3.2.18	4.47	4.76
Reconocimiento		
Oportunidades para crecer profesionalmente en términos cuantitativos (títulos, diplomas...) I.3.2.19	4.60	4.51
Oportunidad para crecer profesionalmente en términos cualitativos (satisfacción, justificación de tareas...) I.3.2.20	4.60	4.69
Recompensas materiales I.3.2.21	3.91	3.36
Recompensas personales I.3.2.22	4.14	4.36
Oportunidades de aprendizaje I.3.2.23	5.25	5.06
Oportunidad de promoción I.3.2.24	3.45	3.90
Participación		
Motivación I.3.2.25	5.33	5.36
Preocupación I.3.2.26	5.69	5.52
Implicación institucional I.3.2.27	4.50	4.89
Implicación afectiva I.3.2.28	5.22	5.41
Contribución al proceso de trabajo I.3.2.29	5.67	5.83
Vinculación con los compañeros I.3.2.30	5.74	5.98
Vinculación con la dirección I.3.2.31	5.00	5.11
Vinculación con otros profesionales I.3.2.32	5.26	5.47

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En las pruebas de inferencia 1.3.2 encontramos un nivel de significación de p-valor .018 en el I.3.2.4. (cooperación) y p-valor .023 en I.3.2.21. (recompensas materiales).

Tabla 68

Resumen de inferencia sobre el clima en el trabajo por grupos.

Ítem	W	p-valor	Significativo
I.3.2.4	6621	0.0182	Sí
I.3.2.21	9257	0.0231	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

Los resultados proyectan diferencias significativas en el apartado de cohesión y concretamente en *la cooperación en el trabajo* siendo superior en el Grupo B, en este sentido gozan de una mejor cooperación, sociabilidad, relaciones y comunicación en los equipos de trabajo; la segunda diferencia significativa como cabe esperar por los resultados obtenidos en los descriptivos es el apartado de reconocimiento sobresaliendo en lo relativo a *las recompensas materiales* del Grupo A sobre el B. Procede recordar que en el Grupo B el 57 % afirmaba cobrar entre 14.000 y 16.020 euros brutos y el 18 % entre 16.20 y 18.320 euros brutos franjas salariales pertenecientes a los Grupos 4º y 3º del Convenio Colectivo Estatal de Acción e

Intervención Social frente al 75 % de los profesionales de la pública que manifiestan estar en un grupo A (73 % concretamente en el grupo A2).

8.2.2.- Apartado II. La formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad.

II. Cuestión II.3. Acciones formativas que ha realizado en su carrera profesional, atendiendo a la importancia revertida en su práctica según la entidad que la ha impartido.

Pregunta realizada: Por favor, ordene del 1 (*menos*) al 6 (*más*) las acciones formativas que ha realizado en función de la importancia que han tenido en su proceso formativo, las que han aportado más enriquecimiento a su práctica profesional, procurando, en la medida de lo posible asignar un solo número a cada posición.

Tabla 69

Importancia por entidades en la formación según grupos de empleo.

	Media	
	Grupo A	Grupo B
Los impartidos por la Universidad II.3.1	4.09	3.72
Los impartidos por la Administración Pública II.3.2	4.22	2.92
Los impartidos por Asociaciones y Colegios Profesionales II.3.3	3.65	2.99
Los impartidos por las entidades donde labora II.3.4	3.55	3.65
Los impartidos por el ámbito empresarial privado II.3.5	2.54	2,98
Los impartidos por entidades del tercer sector II.3.6	3.45	3.54

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En la prueba de inferencia encontramos significación p-valor 4.42e-11 en II.3.2 y .0016 en II.3.3.

Tabla 70

Resumen inferencia por entidades en la formación según grupos de empleo.

Ítem	W	p-valor	Significativo
II.3.2	11054	4.42e-11	Sí
II.3.3	8650.5	0.00162	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

Diferencias que juegan en favor del Grupo A, dando más importancia a las acciones formativas realizadas a lo largo de su carrera profesional por *la formación impartida por la administración pública y por los colegios profesionales*. Una respuesta en la que todos los resultados son superiores en el Grupo A, excepto en el ítem *formación realizada por el ámbito empresarial*

privado en favor del Grupo B. Procede reflexionar que las mejores condiciones laborales y profesionales de los profesionales de la administración les permite un acceso privilegiado a la formación que ofrece o facilita ésta (ver siguiente inferencia en la tabla nº 76), acompañado de un sentido de un mayor reconocimiento a la profesión en base a una denominación, funciones y situación contractual más acordes con la profesión, tendiendo a identificarse con las asociaciones y colegios profesionales en mayor medida que los colegas del Grupo B.

II. Cuestión II.4. Facilidades de la institución donde laboramos para seguir cualificándonos.

Pregunta realizada: ¿En qué grado se le estimula, facilita e incluso financia desde la organización para la cual trabaja a seguir ampliando su formación como profesional? (1: nada, 8: totalmente).

Tabla 71

Facilidades de la institución para la formación.

Grupo	N	Media
A	88	5.45
B	183	4.74

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En la prueba de inferencia encontramos significación p-valor .001 en el ítem 2.4.

Tabla 72

Resumen de inferencia de las facilidades para la formación por grupos.

Ítem	W	p-valor	Significativo
II.4	9562	0.0115	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

Se vuelven a observar mejores condiciones para seguir desarrollando la formación en la carrera profesional en los profesionales que laboran para la administración.

II. Cuestión II.6. Modalidades formativas que ha participado en su carrera profesional.

Pregunta realizada: ordene en qué tipo de modalidades de formación ha participado Vd. a lo largo de su trayectoria como educador social (1 menos a 4 más).

Tabla 73

Modalidades formativas participadas según grupos de empleo.

	Media	
	Grupo A	Grupo B
Modalidad presencial II.6.1	3.57	3.57
Teleformación o e-learning II.6.2	2.89	2.55
Mixta o semipresencial II.6.3	2.71	2.23
Cursos masivos abiertos en línea (Massive open courses, MOOC) II.6.4	1.87	1.66

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En la prueba de inferencia encontramos significación p-valor .025 en el ítem 6.2 y p-valor .000 en el ítem 6.3.

Tabla 74

Resumen de inferencia de las modalidades formativas por grupos.

Ítem	W	p-valor	Significativo
II.6.2	7535.5	0.0259	Sí
II.6.3	7686	0.00142	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

En cuanto a las modalidades de formación sigue siendo la opción presencial la más estimada, existiendo diferencias significativas a favor del Grupo A en las modalidades de e-learning y mixta.

II. Cuestión II.8. Finalidades de la formación en la carrera profesional.

Pregunta: tras su incorporación al mundo del trabajo de la Educación Social, su trayectoria de formación corresponde en menor (1) o mayor (5) grado a estas posibles pautas.

Tabla 75

Importancia por entidades en la formación del educador social según grupos de empleo.

	Media	
	Grupo A	Grupo B
Ha ido seleccionando actividades de formación según las necesidades profesionales sentidas II.8.1	4.14	3.71
Ha buscado sobre todo actividades prácticas en su ámbito profesional II.8.2	3.98	3.65
Ha realizado aquellas acciones formativas que ampliarán sus conocimientos en las áreas profesionales relacionadas con la Educación	4.06	3.78

Social II.8.3		
Ha participado en actividades formativas de carácter social y/o cultural en general II.8.4	3.29	3.49
Ha participado en grupos de trabajo para analizar y reflexionar sobre su práctica profesional II.8.5	3.07	2.57
Se ha desplazada alguna vez a otros lugares para conocer experiencias de otros educadores y educadoras sociales II.8.6	3.05	2.68
Pertenece a alguna red, asociación o similar relacionada con la Educación Social II.8.7	2.60	2.65
Procura mantenerse al día ampliando sus conocimientos por medio de lecturas especializadas y relacionadas con la Educación Social II.8.8	3.60	3.27
Utiliza las nuevas tecnologías como medio para conseguir información, conectar y conocer otras experiencias II.8.9	4.10	3.92

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En la prueba de inferencia encontramos significación p-valor .000 en el ítem 8.1 y p-valor .00071 en el ítem 8.5

Tabla 76

Resumen de inferencia de la formación en la carrera profesional por grupos.

Ítem	W	p-valor	Significativo
II.8.1	9325	0.00609	Sí
II.8.5	8636	0.0071	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

La pregunta considera las pautas en las que han ido seleccionando la formación los profesionales de la Educación Social una vez incorporados al mundo laboral. En este caso, los cruces de variables, nos expresan diferencias significativas hacia el Grupo A en el primer ítem, *ha ido seleccionando actividades de formación según las necesidades profesionales sentidas*, y quinto, *ha participado en grupos de trabajo para analizar y reflexionar sobre su práctica profesional*. Diferencias que nos permiten analizar la autonomía en la selección de la formación, como hemos visto anteriormente en las facilidades de su entidad para seguir cualificándose, así como la capacidad para reunirse con otros colegas o profesionales para disertar sobre su praxis.

Cabe subrayar que todas las medias son mayores o similares en el Grupo A, por lo que podemos pensar no en una mayor inquietud por formarse, sino en un marco que otorga mayores posibilidades y recursos para poder seguir construyendo su carrera profesional. Prueba de ello, en relación a la satisfacción de la formación realizada lo observamos en las inferencias de la siguiente cuestión.

II. Cuestión II.9. Valoración de la formación realizada.

Pregunta realizada. Si Vd. tuviese que valorar entre 1 (*menos*) y 5 (*más*) la formación que ha realizado, diría que:

Tabla 77

Valoración de la formación permanente según grupos de empleo.

	Media	
	Grupo A	Grupo B
Ha respondido satisfactoriamente a sus necesidades profesionales prácticas II.9.1	3.80	3.35
Ayudarle a comprender mejor su trabajo, adquiriendo una base teórica más sólida II.9.2	3.84	3.42
Capacitarle para resolver mejor sus problemas cotidianos II.9.3	3.77	3.19
Desarrollar una actitud favorable para trabajar con otros colegas de la profesión II.9.4	3.92	3.61
Hacerse una idea más rica de la profesión de Educador Social II.9.5	3.93	3.52
Engrosar su currículum vitae profesional II.9.6	3.76	3.73

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En la prueba de inferencia encontramos significación p-valor .00042 en el ítem 9.1, p-valor .00027 en el ítem 9.2, p-valor .00036 en el ítem 9.3 y p-valor .0205 en el 9.5.

Tabla 78

Resumen de inferencia de la formación en la carrera profesional por grupos.

Ítem	W	p-valor	Significativo
II.9.1	9919.5	0.000429	Sí
II.9.2	9623.5	0.00279	Sí
II.9.3	9874.5	0.00036	Sí
II.9.5	9052.5	0.0205	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

Las diferencias siguen siendo significativas en favor del Grupo A en cuatro de los seis ítems de la pregunta, teniendo este grupo de profesionales *una mayor satisfacción, mejor comprensión de tu trabajo y adquisición de una base teórica más sólida, mayor capacidad para solventar sus problemas cotidianos y construir una idea más rica de la profesión de la Educación Social* en cuanto a la formación realizada. Reforzando la tesis de que es un grupo que dispone de más posibilidades, recursos y mejor formación que los que laboran en entidades del tercer sector o empresa privada, vinculada a un mayor reconocimiento y estatus en sus condiciones laborales y profesionales.

II. Cuestión II.10. Importancia para la mejora de su labor profesional de la formación realizada.

Pregunta realizada: ordene, por favor, los tipos de contenidos y capacidades formativas que proponemos a continuación, según su menor (1) o mayor (5) importancia para la mejora de su labor profesional, procurando en lo posible asignar un solo número a cada una de las opciones:

Tabla 79

Valoración de los contenidos y capacidades en la práctica profesional según grupos de empleo.

Nota. Elaboración propia (2021).

	Media	
	Grupo A	Grupo B
Relacionados con las bases teóricas de la acción socioeducativa del educador y la educadora social II.10.1	3.54	3.21
Centrados en el desarrollo de actitudes y habilidades positivas II.10.2	3.87	3.79
Capacitarle para resolver mejor sus problemas cotidianos II.10.3	4.10	3.94
Relacionados con la práctica sobre problemas sociales en general II.10.4	3.84	3.68
Centrados en el desarrollo específico de habilidades para la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones II.10.5	3.86	3.61
Referidos a la solución de los problemas y situaciones sociales de grupos y entornos concretos II.10.6	4.06	4.03

Inferencia.

En la prueba de inferencia encontramos significación p-valor .045 en el ítem 10.1.

Tabla 80

Resumen de inferencia de contenidos y capacidades por grupos.

Ítem	W	p-valor	Significativo
II.10.1	8680.5	0.0455	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

El cruce de variables nos presenta una interesante disparidad en el ítem importancia para la mejora de su labor profesional en contenidos formativos *relacionados con las bases teóricas de la acción socioeducativa del educador y la educadora social*, dato que nos propone recapacitar sobre una mayor tendencia a consolidar el tipo de encargo y funciones del educador social ante sus colegas en los recursos de la administración (recordemos que en el Grupo A un 58 % de los profesionales conoce y aplica el Catálogo de Funciones y Competencias, frente a un 45 % en el Grupo B). Por lo tanto, existe una mayor convicción – y posibilidad de hacerlo – en relación a instalar la profesión en sus programas y proyectos, así como de armar la identidad colectiva desde la acción socioeducativa.

Todas las medias vuelven a ser inferiores respecto del Grupo B, siendo tendentes a dar más importancia a resolver los problemas cotidianos con ámbitos y colectivos concretos.

8.2.3.- Apartado III. La experiencia y práctica profesional de los educadores sociales en la actualidad.

En el apartado II se encuentran diferencias significativas en:

III. Cuestión III.9. Materias básicas del plan de estudios para la práctica.

Pregunta realizada: del listado de materias que le mostramos a continuación señale de menor (1) a mayor (5) importancia las 15 materias que Vd., considere básicas para el diseño formativo del educador y la educadora social.

Tabla 81

Valoración de las materias del plan de estudios en Educación Social según grupos.

	Media	
	Grupo A	Grupo B
Sociología de la Educación III.12.1	3.73	3.60
Psicología del Desarrollo III.12.2	4.19	4.07
Teoría de la Educación III.12.3	3.42	3.23
Educación Social, Políticas e Instituciones Sociales y Educativas III.12.4	4.11	3.99
Tic en Educación Social III.12.5	4.26	3.81
Psicología Social III.12.6	4.39	4.36
Métodos de Investigación en Educación Social III.12.7	4.06	3.94
Pedagogía Social III.12.8	4.24	4.24
Historia de la Pedagogía Social y Educación Social III.12.9	3.30	3.14
Antropología Social III.12.10	3.47	3.65
Diagnóstico en Educación Social III.12.11	4.41	4.09
Diseño de Proyectos de Intervención III.12.12	4.58	4.62
Educación, Cooperación y Desarrollo III.12.13	3.74	3.84
Evaluación de Programas en Educación Social III.12.14	4.42	4.30
Educación y Construcción de la Ciudadanía Plural III.12.15	3.84	3.80
Procesos y Condiciones para el Desarrollo de Proyectos III.12.16	4.06	3.95
Programas de Acción Educativa en Infancia y Juventud III.12.17	4.45	4.29
Educación de Personas Adultas III.12.18	4.09	4.15
Programas y Medidas de Atención a Personas en Situación de Distinta Capacidad III.12.19	4.28	4.28
Educación Social, Personas y Colectivos Vulnerables III.12.20	4.48	4.44
Educación de Personas Mayores III.12.21	4.14	4.18

Creación y Desarrollo de Redes Sociales III.12.22	4.17	3.78
Organización y Gestión de Servicios e Instituciones Sociales III.12.23	4.13	3.94
Desarrollo y Animación Sociocultural III.12.24	4.06	4.19
Evaluación de Servicios y Profesionales de la Educación Social III.12.25	4.09	3.99
Educación Social y Empleo III.12.26	4.23	4.06
El Educador Social. Profesionalización y Deontología III.12.27	4.24	3.92
Programa de prácticas III.12.28	4.71	4.73

Nota. Elaboración propia (2021).

Inferencia.

En la prueba de inferencia encontramos significación p-valor .000 en el ítem III.9.5 (Tic en Educación Social), .003 en el ítem III.9.11 (Diagnóstico en Educación Social), .002 en el ítem III.9.22 (Creación y desarrollo de redes sociales) y .001 en el ítem III.9.27 (El educador social. Profesionalización y demonología) respectivamente. El resto no presenta significación.

Tabla 82

Resumen de inferencia de las materias del plan de estudios por grupos.

Ítem	W	p-valor	Significativo
III.9.5	8775	0.00747	Sí
III.9.11	8454.5	0.0399	Sí
III.9.22	8397	0.0264	Sí
III.9.27	8616	0.0169	Sí

Nota. Elaboración propia (2021).

Vuelven a ser reveladoras las diferencias existentes entre ambos grupos, siendo significativas para el Grupo A sobre el B en relación a las materias de formación recibidas por los educadores sociales: *la formación en nuevas tecnologías, el diagnóstico en Educación Social, la creación y desarrollo de redes sociales y finalmente, la materia sobre profesionalización y deontología en Educación Social.*

TERCERA PARTE

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La tesis ha finalizado en sus dos partes estructurales, teórica y empírica, llegando a la última fase de discusión y conclusiones. Sin duda, tras consumir tales procesos podemos afirmar que ambos bloques son susceptibles de ser enriquecidos, mediante otros puntos de vista y teorías, así como ampliando las metodologías de investigación en el trabajo de campo. Siendo conscientes de tales limitaciones, alcanzamos la fase final del estudio, en el que modestamente trataremos de exponer la intersección entre ambas. En el presente apartado dispondremos los capítulos referentes a la discusión y conclusiones, discuriendo según la metodología expuesta en el capítulo 6º e incluyendo, en este último, las limitaciones y futuras líneas de investigación.

En la **discusión** se procederá a comparar, contrastar y discutir los hechos observados y los resultados obtenidos con el marco teórico y la investigación anterior. Disertando críticamente en torno a las operaciones referidas y el comportamiento de los hechos estudiados. Estableciendo un diálogo con los autores y trabajos referenciados en el marco teórico: en un primer ejercicio de análisis de la información relevante de la investigación realizada en 2004 y la presente; en segundo lugar, una operación de deducción que vendrá guiada por el modelo para el análisis de las profesiones presentado, basado en sus actores y en los principales recursos y estrategias que deben dotarse toda profesión; y, finalmente, de manera inductiva, se dialogará en relación a los resultados obtenidos en el trabajo empírico sobre las condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales.

En el apartado de **conclusiones** expondremos el grado de consecución de los objetivos propuestos en la investigación, esto es, aquello que la investigación ha logrado y ha aportado al proceso de profesionalización de las y los educadores sociales de la Región de Murcia, conforme a los objetivos expuestos en el capítulo 1º:

- En la presente investigación se ha pretendido distinguir los diferentes enfoques teóricos sobre los procesos de profesionalización, estructurando los conceptos claves y apostando por un modelo teórico que permita comprender la evolución de la Educación Social como profesión.
- El estudio se ha planteado conocer las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales de la Región de Murcia en sus escenarios laborales, instaurando las generalizaciones oportunas para comprobar en qué medida contribuyen al proceso de profesionalización.
- La tesis ha analizado los principales avances y retrocesos del colectivo profesional y la Educación Social como profesión, en relación a la última investigación realizada sobre el proceso de profesionalización de las educadoras y educadores sociales en la Región de Murcia.

Consumando el apartado de conclusiones con la respuesta a la pregunta central de la investigación, relacionada con el estado de la Educación Social en la región en consideración a los tres supuestos establecidos somos: **una ocupación (ocupamos un trabajo u oficio), semiprofesión (instalamos una profesión en el empleo) o profesión (ejercemos una profesión), dentro de un proceso que trata de alcanzar el *ideal profesionalizador*** (Figura 11).

Finalmente, dentro del capítulo de conclusiones, expondremos las **limitaciones y futuras líneas de investigación**, reflejando los principales entramados entre los actores del proceso y sus interacciones – tensiones que producen avances y retrocesos para la profesión – que merecen ser estudiados en profundidad. Y, que en la medida ha ido avanzando la investigación, hemos sido conscientes de su relevancia traduciéndose en una limitación para el estudio y en un reto académico en el que nos hubiese gustado trabajar con mayor profundidad. Unas circunstancias que podemos atribuir a la vasta obra que los diferentes autores funcionalistas, interaccionistas, revisionistas y críticos nos ofrecen en materia de profesión, profesionalismo y profesionalización; seguidamente, a la extensa producción teórica en los campos de la Educación Social y la Pedagogía Social; así como a las posibilidades analíticas del modelo teórico para el estudio de los procesos de profesionalización dispuesto por los profesores Sáez Carreras y García Molina; y, en último lugar, a la bisoñez en el campo de la investigación de quien suscribe estas páginas, deseando que el presente trabajo signifique el principio de otras producciones en beneficio del proceso de profesionalización de las y los educadores sociales.

CAPÍTULO 9.- DISCUSIÓN.

El apartado de discusión interpreta los resultados obtenidos pensando en las preguntas centrales de la investigación y concretándose en tres operaciones (Figura 18):

a.- La exposición de los datos más relevantes de las investigaciones realizadas en 2004 y 2021, ejercicio que nos permitirá recorrer los principales avances y retrocesos de la profesión en estos periodos. Una comparación y análisis apoyado de los antecedentes y recorridos de la profesión expuestos en el capítulo 3º, en la identificación de recursos que intervienen en el proceso de profesionalización del capítulo 4º y en el conocimiento de otros estudios sobre profesionalización expuestos en los capítulos 2º y 5º.

b.- Seguidamente, dos operaciones: el proceso de deducción guiado por el modelo para el estudio de las profesiones propuesto – *Enfoque basado en los recursos movilizados por los diferentes actores* (Tabla 12) – y, el trabajo inductivo – *Enfoque basado en las condiciones laborales y profesionales* (Tabla 13) – propiciado por el análisis de la información del estudio empírico, que se corresponden con los dos primeros objetivos de la investigación.

Estableciendo un posicionamiento en tres escenarios (Tabla 9), basado, por un lado, en los recursos movilizados entre los diferentes actores entre: una **débil profesionalización (ocupación), provisional (semiprofesión) o fuerte (profesión)** y, por otro, atendiendo a las condiciones laborales y profesionales del colectivo en la región por medio del trabajo empírico en relación a la **ocupación de un trabajo (ocupación), las posibilidades de desarrollo en el empleo o instalación de la profesión (semiprofesión)** o, realmente, el poder **ejercer una profesión (profesión)**, enfoques expuestos en el capítulo 6º de metodología.

9.1.- Datos relevantes entre ambas investigaciones 2004-2021.

Han transcurrido 18 años desde la presentación del estudio de 2004, referenciado en este trabajo, el cuál pretendía averiguar como finalidad general si la formación cumplía o no un papel determinante en la profesionalización del Educador Social (Sáez Carreras, 2004a, p. 107). Una investigación que constituye el punto de partida de la actual indagación, por consiguiente, analizar los datos de ambos estudios permitiéndonos adentrarnos en el proceso de discusión y conclusiones finales.

9.1.1.- Principales aportaciones de recursos realizadas por los actores.

Para empezar, nos detendremos en apreciar los recursos aportados por los principales actores que intervienen en el proceso de profesionalización, tránsito que aspiran a recorrer todas las ocupaciones para convertirse en profesiones, siendo los más destacables:

Tabla 83

Actores y recursos aportados en ambos estudios.

Actores Recursos	Recursos aportados en 2004	Recursos aportados en 2021
Profesionales	Cultura	
	<p>La creación del colegio profesional (CPESRM), el proceso de habilitación y la socialización de la figura única del educador social acreditada por la diplomatura acaparaban todos los esfuerzos del colectivo profesional. Se genera una identidad colectiva en relación a la <i>lucha</i> por la consecución de tales objetivos.</p> <p>Existe una ausencia de documentos identitarios (documentos profesionalizadores) que, en consecuencia, dificulta la construcción de una cultura como colectivo, así como una presentación pública ante el resto de actores.</p>	<p>Se dispone de un marco para la construcción de una identidad colectiva a través de los documentos profesionalizadores: definición, catálogo de funciones y competencias y código deontológico (2007), en un contexto donde han finalizado de los procesos extraordinarios reguladores (habilitación y homologación).</p> <p>Como hándicap, la lenta vinculación de los educadores sociales más bisoños en las diferentes estructuras de participación en la profesión.</p> <p>En particular, procede recordar los estudios de Brichaux y Hughes (en Sáez Carreras, Del Cerro y Esteban, 2016a) respecto a la importancia de concluir los procesos de interacción, socialización e identidad con la profesión.</p>
	Organizaciones	
	<p>Tratan de organizarse y adoptar formas más sólidas en lo que concierne a recursos humanos, materiales y financieros.</p>	<p>Las organizaciones colegiales se consolidan. Las condiciones laborales y profesionales acaparan gran parte interés del colectivo:</p>

<p>Universidad</p>	<p>Se consolida la transición de APESRM a la creación del CPESRM en 2003, se da un tránsito similar en el plano estatal entre ASEDES y el CGCEES en 2006 orientados a consolidar la red de colegios en todos los territorios y tener un interlocutor único para aquellos asuntos que superen el ámbito autonómico.</p>	<p>ordenar el ejercicio, promover el reconocimiento y defender los derechos profesionales en el empleo, robando protagonismo en cuanto a articular un discurso en relación a la función y competencia propia del colectivo, ideología profesional, construir el ideal profesional o velar por la calidad de los servicios prestados.</p>
	<p>Formación</p>	
	<p>Puesta en marcha de los primeros Planes de Estudio en Educación Social, que darán sentido a las prácticas que los educadores sociales han venido realizando.</p>	<p>Se diluye la credencial de acceso al empleo por la habilitación, la formación universitaria constituye la única vía. Consolidación de tales planes bajo el formato de grado de 240 créditos regulado por el Plan Bolonia. Suponiendo una apertura a otros escenarios formativos como estudios de postgrado, máster o la reciente creación de la Escuela de Prácticas de la Universidad de Murcia.</p>
	<p>Acreditación</p>	
<p>Constitución de la diplomatura en Educación Social en la UM y UNED, 2001-02. Sancionando y regulando su formación con la consiguiente acreditación para ejercer como titulado. Periodo donde hay una mayor presencia de habilitados que de titulados en Educación Social.</p>	<p>Consolidación de la posesión de estudios universitarios en Educación Social en la mayoría de educadores sociales. La implantación de los estudios de grado en 2009, otorgarán por primera vez la posibilidad de acceder a los profesionales a la docencia universitaria e investigación, así como a máximas cotas de responsabilidad en dirección y coordinación.</p>	
<p>Investigación</p>		
<p>La Pedagogía Social da un orden y sentido a la confluencia de las tres vías preprofesionalizadoras tratando de concretar los escenarios y prácticas diversas en la confluencia de la figura única que articula la Educación Social. Progresivamente se irá desplazando la producción de conocimiento en Educación Social desde los ámbitos, colectivos y necesidades a modelos de acción socioeducativa.</p>	<p>El afianzamiento en el plano estatal y regional de las Universidades que imparten Educación Social, ha posibilitado la creación de líneas de investigación específicas en Educación Social en diversos departamentos y grupos, así como programas de doctorado. Los estudios de grado posibilitan a los profesionales el acceso a la docencia e investigación, siendo los titulados en Educación Social quienes puedan alcanzar tal</p>	

		<p>protagonismo. Las múltiples escuelas universitarias y entidades representativas del colectivo dificultan conformar una ideología común alrededor del conocimiento.</p>
Estado	Políticas	<p>Etapa de consolidación de las políticas sociales, por consiguiente, de sus administraciones. No disponiendo del tiempo necesario para instalar el Estado del Bienestar, debido a la emergencia del libre mercado, la globalización y el pensamiento único. Concluye una década en los 90 iniciada con los Estatutos de Autonomía de implementación y, a su vez, externalización de servicios por parte de la administración, consolidando las entidades del tercer sector y ámbito privado.</p> <p>Prosigue la falta de jurisdicción laboral en políticas socioeducativas para programas y proyectos en Educación Social, a la par, se incrementan los esfuerzos de las organizaciones profesionales por representar, negociar y presionar a las diferentes administraciones. Necesidad de abrir otras vías basadas en el conocimiento propio, socializando la destreza propia de la profesión con los objetivos de los marcos políticos, evidenciando sus posibles efectos, utilidad pública y servicio a la ciudadanía.</p>
	Servicios	<p>Se termina de fijar a nivel regional la base de la estructura de programas y proyectos locales, mancomunados y regionales actuales. Los profesionales tienen presencia a través de perfiles correspondientes a las tres vías preprofesionalizadoras, lejos de las condiciones laborales y profesionales correspondientes a una titulación de diplomado.</p> <p>La administración continúa siendo el <i>cliente único</i> para dotar de escenarios a la Educación social, por la vía de la externalización a entidades y el fomento de programas y proyectos con personal propio. Las profesiones buscan relevancia, tratarán de ejercer de mediadoras entre el Estado y el mercado, la Educación Social lucha por posicionarse.</p>
Mercado	Empleo	<p>Los años 90' supusieron el auge de la externalización de servicios a la empresa privada y tercer sector, por aquellos entonces como denominaba el anterior estudio asociaciones y ONG, generando numerosas oportunidades laborales para los educadores sociales en ámbitos de las tres vías colegiales.</p> <p>Se consolida dicha externalización y creación de empleo en ámbitos socioeducativos, que no ha conllevado un reconocimiento pleno ni en las condiciones laborales ni profesionales de la figura del educador social tanto en los empleos ofertados por la administración como en la empresa privada y tercer sector.</p>

Nota. Fuente, elaboración propia (2021).

9.1.2.- Información relevante de ambos estudios.

Proseguiremos, relacionando los datos más relevantes de ambas investigaciones relativos a las condiciones laborales y profesionales, la formación previa y permanente y de la experiencia requerida en los diferentes escenarios laborales.

Tabla 84

Datos relevantes de ambos estudios.

<p>Datos descriptivos generales</p>	<p>Edad media. En 2004 la edad media de los profesionales era de 34 años, siendo en 2021 de 36 años. Se confirma que estamos ante una profesión conformada por un colectivo relativamente joven.</p> <p>Género. En el estudio realizado por el profesor Sáez Carreras, un 67 % de los empleos era ejercido por mujeres, en la actualidad hemos pasado a un 78 %, consolidando la feminización de la profesión.</p> <p>Año de inicio de la actividad profesional. En el año 2004, se ubicaba el inicio de la actividad profesional de los educadores a mediados de la década de los 90', tan solo el 18 % iniciaba su carrera a partir del 2000 y, en la actualidad, el inicio de la actividad se localiza en el ejercicio 2010. Primeros datos que coinciden con el auge de la externalización por la implementación de las políticas sociales que conllevó el Estado de Bienestar y, posteriormente, podemos relacionarlo con la confirmación de los estudios universitarios. Dado que, si situamos la edad media en 36 años, estamos refiriéndonos a educadores sociales que tuvieron la oportunidad de cursar estudios en la UM a partir de su inicio en el 2002, como se confirma en el apartado de formación previa con un 72 % de educadores sociales estando en posesión de la titulación universitaria.</p> <p>Escenarios y equipamientos. En 2004 no es posible establecer un perfil de aquellos ámbitos o escenarios preminentes. No obstante, la tendencia es consolidarse en aquellos escenarios y recursos que tradicionalmente han tenido que ver con la educación especializada tanto en infancia y juventud, adultos y personas mayores; perdiendo importancia progresivamente los escenarios laborales relacionados con la animación sociocultural, ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario y, pasando a ser meramente testimonial aquellos relativos en su día a la educación de adultos.</p> <p>Colegiación profesional. En el ejercicio 2004 el número de profesionales asociados a APESRM era del 20 %, en 2021 el de colegiados en el CPESRM es del 38 %. Un dato que confirma la paulatina vinculación de los profesionales a sus propias estructuras para la participación, defensa y socialización de la profesión, enlenteciendo la construcción de una ideología común donde identificarse y diferenciarse ante otros colectivos y actores.</p>
<p>Condiciones sociolaborales</p>	<p>El presente estudio profundiza en la división de los educadores sociales que laboran para la administración (Grupo A) y los que lo hacen por cuenta ajena o propia (Grupo B), indagando datos generales referentes al nombre de la entidad, localidad y ámbito y, lo que podemos denominar factores externos como el tipo de contrato, duración de la jornada,</p>

	<p>categoría profesional, denominación del puesto de trabajo, franja salarial y motivos de inactividad profesional. Conviene subrayar, que no son comparables estos datos por no responder a unas condiciones ocupacionales equiparables en relación a las tres vías precolegiales. El estudio se llevó a cabo de 2002 a 2004, un contexto situado al inicio de los estudios universitarios con la consiguiente consolidación de la figura única – educador social – durante la primera década de siglo.</p> <p>Ahora bien, podemos establecer un conveniente análisis en cuanto a la capacidad para decidir y la competencia que se disponía en aquella época y en la actualidad.</p> <p>En 2004, el 63 % respondió que disponía de un nivel intermedio en la toma de decisiones. En la actualidad, el Grupo A manifiesta tener un nivel alto en un 33 % e intermedio en un 66 %. En cuanto al Grupo B, se posiciona como intermedia el 73 % y alta el 20 %.</p> <p>Con respecto a la información y competencia para tomarlas, en 2004, el 76 % afirmó disponer de suficiente información. Actualmente el Grupo A la eleva al 95 % y el Grupo B al 88 %.</p>
<p>Formación previa</p>	<p>En el estudio presentado en 2004, un 8 % contestó tener la diplomatura en Educación Social, un 30 % estudios universitarios relacionados (un 37 % licenciado y un 45 % diplomado) y en cuanto a la formación no universitaria especializada respondió un 48 % correspondiéndose un 14 % Formación Profesional de Grado Medio, un 10 % Formación Profesional Grado Superior y, por último, el 18 % afirmaban tener estudios en escuelas de educadores.</p> <p>Actualmente, un 72 % confirma estar en posesión de la diplomatura o grado en Educación Social, además, un 47 % otros estudios universitarios y un 25 % ha cursado ciclos medios o superiores.</p>
<p>Formación permanente</p>	<p>Subrayar que, en 2004, un 72 % opinaba que era fundamental la formación especializada, pero tan solo un 45 % consideraba que era necesaria la titulación universitaria en Educación Social. Un tipo de consulta que no procedía hacer en estos términos en 2021, pasando directamente a preguntar por la formación exigida para trabajar y la valoración de la misma por las entidades que han impartido.</p> <p>En cuanto a las modalidades elegidas, la presencial sigue siendo la primera opción en ambos estudios, sumándose en segundo lugar las posibilidades y modalidades que otorga internet.</p> <p>En relación las expectativas, en 2004 destacaba la respuesta en relación a capacitarse para la comprensión del trabajo, resolver problemas y favorecer la labor con otros colegas; en 2021 sobresalen en función de las necesidades profesionales, por ámbito profesional, ampliar conocimientos y utilizar nuevas tecnologías como medio para conseguir información, conectar y conocer experiencias.</p> <p>Siguen siendo similares los resultados en relación a las facilidades que ofrecen las instituciones a sus trabajadores para seguir formándose, obteniendo en ambos casos unas dos terceras partes de respuestas favorables.</p> <p>Los contenidos demandados en 2004 tendían a compensar una ausencia de formación sintiendo necesaria: el desarrollo y habilidades sociales, intervención práctica, evaluación y planificación y solución de problemas: en 2021 se opta por formación permanente en las funciones y responsabilidades en el puesto de trabajo y, seguidamente, los relativos al</p>

	<p>ámbito y colectivo con los que labora.</p> <p>Si valoramos cómo realiza y selecciona la formación permanente coinciden ambas investigaciones opinando que: en función de las necesidades profesionales, de las actividades prácticas por ámbito, para ampliar y conocer nuevos conocimientos y conocer otras prácticas a través de las nuevas tecnologías... se desea una formación permanente. Diferenciándose la primera investigación sobre la segunda en la necesidad de reflexionar sobre la práctica.</p> <p>Varían las respuestas en cuanto a las finalidades. Anteriormente se opinaba que debería estar enfocada la formación permanente a la mejora de condiciones, el reconocimiento de la profesión y la mejora de la práctica; en la actualidad a la resolución de problemas en entornos concretos, resolución de problemas sociales en general, desarrollo de actitudes y habilidades positivas, intercambio de experiencias con otros profesionales y planificación y evaluación.</p>
Clima laboral	<p>Existe coincidencia en las demandas que buscan el reconocimiento en términos de recompensas materiales y oportunidades de promoción. Al igual que son mejor estimadas en ambos la autonomía, la cohesión y la participación, existiendo la diferencia en la participación, que es con la cohesión la mejor valorada en 2021.</p>
Correlaciones	<p>El ejercicio 2021 ha estado centrado en indagar las diferencias significativas entre el Grupo A y B; en 2004 se centró en establecer las relaciones entre formación y el clima laboral; capacidad de decisión y clima laboral; formación previa y continua; influencia de la formación previa y en la carrera profesional; autonomía y toma de decisiones; grado de satisfacción y clima laboral.</p>
Conclusiones	<p>La investigación realizada en 2004 responde con solvencia a los objetivos que se había planteado.</p> <p>Confirma que la formación y el clima laboral (apoyo, confianza, delegación de responsabilidades, relaciones sociales y profesionales, así como el liderazgo de la dirección) son variables claves en el proceso de profesionalización favoreciendo procesos de desarrollo profesional; que los educadores sociales se interesan y demandan una formación de calidad de carácter teórico-práctico que les permita hacer frente a su praxis, a la par que particularizar su profesión generando una <i>jurisdicción laboral</i> propia; destacando la importancia del entorno laboral para materializar sus acciones y, por consiguiente, estar en disposición de instalar la profesión; en cuanto a los contenidos teóricos prima la necesidad de materias que permitan afrontar problemas abstractos en la práctica; y, se confirma la variable satisfacción laboral como causa y efecto de la materialización de la profesión en el empleo, contexto de continuos avances y retrocesos en la consecución del ideal profesional.</p> <p>Resultados que, sumados a los recursos movilizados por los actores del proceso de profesionalización, 18 años después, tratarán de dar respuesta a los diferentes escenarios propuestos en la investigación: débil profesionalización (ocupación), su presencia relevante en un proceso desarrollo e instalación que conllevará a un estado provisional de profesionalización (semiprofesión) y, finalmente, en cuanto a su implantación definitiva (profesión).</p>

Nota. Elaboración propia (2021).

9.2.- Respecto al enfoque basado en los recursos movilizados por los actores.

El potencial heurístico del modelo para el estudio del proceso de profesionalización propuesto (Sáez Carreras, 2004a, 2005, 2007b; Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2021) nos permite construir un entramado de dimensiones basado en los recursos movilizados por los diferentes actores (Tabla 12): **el conocimiento abstracto (Universidad); los derechos al servicio de las necesidades de la ciudadanía (Estado y administración); las organizaciones del colectivo profesional y su utilidad pública (profesionales); y, los diferentes escenarios laborales (mercado)**. Un ejercicio que potencia las virtualidades dialécticas del modelo en relación a los recursos y tácticas movilizadas entre sus actores; su condición histórica, respondiendo a la idea de tránsito de ocupación a profesión; y, su carácter dinámico, conforme a una imagen de discontinuidad en sus avances y retrocesos, acuerdos y tensiones. Pudiendo constatar, tal como hemos expuesto en el capítulo anterior (Tabla 84), los capitales logros en los diferentes recursos aportados por los actores entre la investigación de 2004 y la realizada por nosotros en el momento actual.

Abriremos el diálogo en consideración la primera dimensión propuesta, el **conocimiento abstracto**, la Universidad crea, recrea y construye conocimiento al servicio de la ciudadanía y del progreso social. En este sentido, la formación especializada, es el principal rasgo en común entre los teóricos de las diferentes corrientes – funcionalistas, interaccionistas, críticos, revisionistas y postrevisionistas – para la construcción de las profesiones. La Universidad mediante la elaboración del conocimiento da cuenta del fenómeno de la profesionalización, debiendo jugar en este sentido la investigación un papel clave para perfeccionar la figura del experto dentro del ideal profesional.

Forma, titula e investiga, una responsabilidad que debe tender al espíritu *humboltiano* de sus orígenes (Sáez Carreras, 2004a, 2007, 2016c), distando de las corrientes burocráticas sujetas a rendir cuentas mediante protocolos de calidad, restándole capacidad crítica y reflexiva a la institución; superando las lógicas de las disciplinas imperantes, como un ejercicio de colonialismo académico que fragmenta el saber impidiendo pensar la realidad en el trabajo más allá de las disciplinas; y, finalmente, los diferentes recursos destinados a la construcción del saber no deberían dejar espacio para la desmesurada oferta formativa que presentan otras entidades, bien bajo fines credencialistas (Collins, 1979), o en el marco de una oferta privada, convertida en negocio con discutibles fines y acreditaciones.

En la actualidad, podemos afirmar que la Educación Social dispone de todos los recursos concernientes a la formación. Por cuanto contamos con la posibilidad de cursar estudios de grado, master y doctorado en la región desde el 2002 mediante las titulaciones que nos presentan la UM y UNED, tanto en sus inicios con la diplomatura como desde el 2009 por medio del grado, así como las opciones online que en años posteriores se habilitaron con la UOC y UNIR. Al efecto, debemos subrayar, que a día de hoy no todas las CCAA gozan de la posibilidad presencial. Un ejercicio que certifica la competencia del aspirante a profesional, para incorporarse al mercado laboral. Sobre el particular, reseñar la posibilidad de acceso a los diferentes masters, especialmente el ofrecido en la UM denominado *Inclusión-exclusión social y educativa: políticas, programas y prácticas*, una de las primeras formaciones pensada específicamente para educadores sociales, inaugurado en el curso 2014/15. Así como las líneas

de investigación y formación que se habilitan mediante la Escuela Internacional de Doctorado para los educadores sociales, finalizando el despliegue de recursos en consideración al saber con una clara trascendencia en la acción en el trabajo (Schön, 1992; Sáez Carreras, 2003a; Perrenoud, 2004; Fuerte, 2007; García Molina, 2012; Sáez Carreras y García Molina, 2021) – tal como apuntan los datos de la investigación, priorizando la importancia de las materias relacionadas con la acción socioeducativa y el prácticum – con la creación en 2021 de la primera Escuela Profesional de Prácticas para Educación Social de la UM, pionera en la profesión en España.

Este tipo de recursos – como la Escuela de Prácticas Profesional – es donde podemos seguir estableciendo la necesaria intersección entre académicos y profesionales, siendo el terreno de juego idóneo para establecer estrategias de legitimación cognitiva (Elzinga, 2016), el monopolio basado en el conocimiento y en las habilidades intelectuales (Larson 1977; Parkin, 1979; Abbott, 1988; Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990; Freidson, 2001; Sáez Carreras, 2003a; Sáez Carreras y García Molina, 2006, 2021), el capital cultural (Bourdieu, 2006; Perrenoud; 2008) o el conocimiento práctico abstracto (Murphy, 2016), las comunidades conscientes (Collins, 1979) o el ideal profesionalizador (Sáez Carreras, 2004a, 2005, 2007b), a la postre, el cierre cognitivo y, por lo tanto tarde o temprano, laboral. Escenarios que requieren, en primer lugar, identificar el espacio, señalar la necesidad de un tipo particular de conocimiento especializado; seguidamente, delimitándolo y distinguiéndolo de otras áreas próximas ya establecidas; y, finalmente, estipular su saber, modelos y metodologías propias como capital cultural e ideológico para poder mantener la autonomía en el empleo y la condición de expertos (Figura 12). La Escuela de prácticas inicia sus pasos en esta dirección, con dos sugerentes retos en sus módulos sobre la significación del conocimiento en la acción y la resolución de situaciones problema: *la caja de herramientas del educador social y procedimientos profesionales para el abordaje de problemas*, toda una invitación a la reflexión y la construcción de conocimiento, en y desde la práctica.

Para concluir, podemos afirmar que el actor Universidad ha cumplido su cometido para *instalar la profesión*, tildándola de aproximación a un escenario de *fuerte profesionalización*. No obstante, faltaría por consolidar el desarrollo de estos últimos recursos estableciendo estrechas complicidades en cuanto a su significación con los otros actores: el colectivo profesional, la administración y el mercado. Posición refrendada por los datos empíricos, al observar que un 71 % de las respuestas afirma tener estudios en Educación Social y un 17 % además dispone de formación superior de máster y doctorado relacionado con la Educación Social. Datos enmarcados en un contexto en el que la media de inicio de la formación en la carrera profesional se sitúa en 2010: ejercicio donde todos y todas hemos tenido la oportunidad de cursar la carrera en Educación Social.

Proseguimos con los ***derechos al servicio de las necesidades de la ciudadanía***, en suma, de los recursos movilizados por el actor Estado mediante sus políticas sociales y, los consecuentes recursos materializados en programas y proyectos susceptibles de laborar el educador social (Figura 15). Ahora bien, las profesiones mediarán entre el Estado y el mercado, siendo un instrumento para la consecución de tales políticas. En este sentido, la relación del Estado con cada profesión será diferente, existiendo particularidades relacionadas con sus actores, como es el caso de la Educación Social, teniendo una relación directa como profesión según el apoyo

que reciba de éste. No en vano, la Educación Social en su definición profesional, se autodenomina como un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico (CGCEES, 2007), ejercicio que nos convoca al derecho a aprender – a conocer, a hacer, a vivir y a ser – a lo largo de la vida (Delors, 1996).

Un Estado que tiene la franquicia de configurar el orden político y social de las sociedades y, así ha sido, tal como se ha expuesto en el apartado 4.4., en nuestra región. Necesitando en consecuencia de las profesiones para configurar “lo que la Constitución de 1978 vino a definir como un Estado Social, Democrático y de Derecho” (Sáez Carreras y García Molina, 2021, p. 100), términos que dotan de una autonomía relativa (Johnson, 1972) habilitando la existencia de las organizaciones profesionales y legitimando su utilidad pública. En consecuencia, el Estado, puede visualizar y reconocer unos colectivos u otros; influir en su contratación y condiciones; adoptar el rol de empleador, convirtiéndose en mercado; e, incluso, es nuevamente quien firma los títulos una vez formados y preparados los recién egresados por el actor Universidad.

Nociones que encajan con los ideales y fines manifestados en nuestros documentos profesionalizadores, pero que se tensionarán dentro de lo que hemos denominado, en el capítulo 4º, el Estado de Bienestar (Subirats, 2004), adoptando el mismo diferentes modelos en la medida son influidos por el capitalismo (Espig-Andersen, 1993; Petrus, 1995), la globalización y el libre pensamiento. En consecuencia, el Estado que conocemos, actualmente dista de alcanzar un estado de justicia social en tanto a la igualdad de oportunidades en derechos y deberes de la ciudadanía no se ha consumado ni, por ello, el ideal de sociedad democrática (Sáez Carreras y García Molina, 2021), así como por los desiguales grados de materialización de las políticas, según los gobiernos autonómicos y estatales del momento. Es aquí, donde el actor profesional debe influir con sus estrategias para vencer la balanza del lado de las prestaciones de la Educación Social en favor de los derechos de la ciudadanía, apostando por una definición de ciudadanía que edifique la piedra angular entre el Estado y el resto de actores (Ytarte, Moreno e Hipólito, 2016). Prueba de ello, es el empeño discursivo manifestado en los diferentes congresos estatales de Educación Social relacionados con las políticas sociales y los derechos de la ciudadanía, especialmente el celebrado en Galicia en 2004.

En el capítulo 3º se ha podido analizar cómo han ido tomando forma los diferentes programas y proyectos desde la aprobación del Estatuto de Autonomía en nuestra región en 1982, texto que define sus instituciones, competencias y recursos autonómicos. Observando como la ocupación, mediante sus tres vías precollegiales, ha ido asentando determinados escenarios laborales que demandan prestaciones socioeducativas. Concluyendo que son escasas las coyunturas donde nuestra figura está regulada bajo la denominación educador social y grupo profesional correspondiente a una titulación de grado, dado que: una tercera parte de los encuestados laboran para la administración local o regional, una cuarta parte de los mismos goza de la categoría correspondiente y tan solo la mitad es denominada en su puesto como educador social. De ahí que, todavía sean tenues las orientaciones en los pliegos de condiciones para las entidades del tercer sector en relación a las contrataciones de nuestra figura en los ámbitos clásicos donde ha venido laborando el educador social históricamente. Es evidente, que la conquista de la Educación Social, en cuanto a la formación especializada

universitaria, se ha realizado con una importante demora respecto a otros colegas profesionales con los que compartimos ámbitos y colectivos, ocupando éstos posiciones de poder en la estructura de la administración, con claras implicaciones en cuanto a la mirada o discurso desde donde se aportan soluciones a los problemas de la ciudadanía, como en su conquista en las posiciones de poder con evidentes alcances en la coordinación y dirección de los servicios y programas (tan solo un 6 % del total de los encuestados manifiesta ocupar puestos de coordinación o dirección). Por consiguiente, introducir una mirada o posición pedagógica en el trabajo con las personas en vulnerabilidad, riesgo y/o exclusión es toda una tarea pendiente con claros efectos profesionalizadores, configurando una futura hipótesis a contrastar.

Mostrando los resultados empíricos, que tres cuartas partes de los encuestados en este grupo corresponden a una titulación de grado, pero tan solo la mitad goza de la denominación de educador social. Datos, que nos hacen reflexionar sobre la lenta incorporación de la profesión en los programas de la administración, tras 29 años de la entrada en vigor del Real Decreto 1420/91 que propició la creación de la diplomatura en Educación Social y se puso en marcha.

En consecuencia, es más que recomendable realizar un ejercicio de retraducción del encargo de las diferentes políticas sociales en los programas y proyectos vinculados (Figura nº 9) que permita trazar diferentes estrategias pretendiendo alcanzar un *monopolio de conocimiento experto* (Goode, 1960; Larson, 1977; Freidson, 1986, 2001; Abbott, 1988; Elzinga, 2016). Delimitando, por tanto, el encargo socioeducativo, la competencia necesaria, las funciones o áreas de responsabilidad y, las consecuentes tareas y acciones en cada programa y proyecto de la administración, así como las formas de colaboración en dichos recursos con el resto de profesionales (García Molina, 2003, 2012; Fantova, 2018). Sin duda, supone todo un reto, que podría facilitar las estrategias para penetrar y asentar nuestra figura en los diferentes servicios, que actualmente, podríamos encuadrar en una situación entre *débil o provisional profesionalización*. Un desafío para el que se disponen de los recursos idóneos para tal desempeño, como podría ser dentro del marco de las Escuela de Prácticas Profesional de la UM y el CPESRM.

En tercer lugar, las **organizaciones del colectivo profesional y su utilidad pública** nos referimos al papel que han venido desempeñando los profesionales en la socialización, defensa y promoción de la profesión. Persiguiendo efectos de reconocimiento, estatus y autonomía como prueba de profesionalización y monopolización del campo de acción laboral, aspecto que así nos reconoce la noción Estado de Derecho (Figura 13). Si bien, podemos afirmar basándonos en el recorrido histórico y analítico que se ha realizado en los capítulos 3º, 4º y 5º que hemos denominando la *infancia, adolescencia, juventud y adultez* de la profesión (Tabla 8), el colectivo sí ha logrado las máximas cotas de estructuras representativas en el mundo de las profesiones, mejorando ostensiblemente sus recursos y estrategias, junto con su espacio de relaciones y orden de negociado (Urteaga, 2009; García Molina, 2011; García Molina y Campillo, 2009; Campillo et al., 2016; Murphy, 2016; Selander, 2016; Elzinga, 2016, García Molina y Sáez, 2021). No obstante, resta afianzar las mismas en términos cuantitativos y cualitativos, así como un ejercicio de consenso entre los diferentes *adultos* que conforman las estructuras autonómicas mediante los colegios profesionales y estatales representadas por el Consejo Superior de Colegios en cuanto a posicionarse sobre qué tipo de *persona mayor*

queremos ser. Por este motivo, procede denominar el momento como una *situación provisional en la profesionalización*, donde sin duda, continúa instalándose con diferentes avances y retrocesos.

Como hemos analizado, las diferentes etapas se han sostenido bajo importantes objetivos comunes: desde el fervor asociativo en relación a la creación de la diplomatura a las etapas de fundación de colegios profesionales, los primeros encuentros estatales, la concreción de la definición profesional, los documentos profesionalizadores, los diferentes congresos, la implementación del grado, etc. Si bien, una vez conseguidos todos los recursos estructurales en términos de rasgos funcionalistas, tal como indagamos en el capítulo 2º cabe preguntarse: ¿qué queremos ser?, ¿en qué somos diestros?, ¿qué nos diferencia? y ¿cuál es el móvil común para instalar la profesión? Un camino que se atisbó en 2007 en el Congreso de Toledo bajo el título *La profesionalización. Recorridos y retratos de una profesión*, donde los criterios para pensarnos y organizarnos bajo modelos profesionalizadores parecen diluirse. Tan solo en la actualidad, entre los diferentes colegios profesionales del Estado se mantiene como reto común la realización de los congresos estatales y la lucha por una Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social. Donde en el primer caso, ha pasado a difuminarse tras la suspensión del último congreso en Aragón, realizándose fragmentariamente por los territorios y, respecto a la ley, el empeño de una estrategia para lograr una jurisdicción laboral mediante la consecución de una Ley Reguladora Estatal en la que se intuye como previo y necesario, terminar de resolver la pregunta sobre qué tipo de identidad común deseamos mostrar, bajo qué conocimiento abstracto, qué modelos, metodologías e informes técnicos sostienen la acción socioeducativa, es decir, a qué tipo de educador social *adulto* queremos aspirar (Tabla 8).

Los documentos profesionalizadores, indudablemente nos acomodan de unos solventes cimientos, pero resta superar toda la fragmentación de ideales, imaginarios y formas de definirnos que todavía nos persigue, como se ha podido exponer en el capítulo 1º al citar el trabajo realizado en 2020 por Bas Peña, Trujillo Herrera y Pérez de Guzmán denominado *La Educación Social en España: claves, definiciones y componente contemporáneos* donde nos exponen 30 definiciones de Educación Social. Titubeos que no parecen ser la mejor carta de presentación para ejercer en un *cierre de mercado* (Parkin, 1979) o *cierre social* (Murphy, 1988). A este respecto, la investigación nos refrenda que tan solo la mitad de los educadores sociales encuestados afirma conocer y aplicar los documentos profesionalizadores y una quinta parte respondió no conocerlos. Una de las posibles vías que permitiría avanzar en este sentido es la expuesta por el profesor Sáez Carreras, en 2003, en su obra *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*, donde apelaba a seguir profundizando sobre la función, en este sentido las indagaciones expuestas por medio del monopolio basado en el conocimiento experto reflejado en la Figura 12 en el capítulo 4º, evidencian una sugerente y sólida vía para alcanzar el ideal profesionalizador (Figura 11).

Otro rasgo relevante para las organizaciones es conocer en qué medida los colegios profesionales representan la *casa común* del colectivo, así como, qué está sucediendo con la socialización del profesional una vez se abandonada la Universidad. Conviene subrayar, que cuando se ha consultado por los factores que inciden en la calidad de la práctica profesional, la labor de las organizaciones profesionales ha sido la peor valorada (Tabla 60). En el capítulo 4º

exponíamos las tesis de Brichaux y Hughes (en Esteban en al., 2016b) respecto a cómo el recién egresado interioriza los conocimientos, las normas y valores del grupo al cual aspira a pertenecer. El ideal profesional requiere de una cultura y cabe preguntarse si las organizaciones representan los escenarios donde poder adquirir la misma, en este sentido la profesión es un *lugar*. Durkheim y Parsons incidían en el papel de las profesiones para otorgar cohesión social y moral a las sociedades, y los colegios deberían modelar una subordinación de los intereses a tales fines, en *pro* de una digna convivencia y habitabilidad que solvente las injusticias, conflictos, individualismos y abusos que puedan hacer tambalear una comunidad. Un ejercicio de *toma de conciencia* que tienen que ver con la concepción como profesional en base a compartir una identidad. Y, lógicamente, unos escenarios para el encuentro entre colegas, llamémoslos colegios profesionales, grupos de formación permanente, de estudio, investigación, escuelas de prácticas, etc., donde hallen *su casa*.

Sobre el particular, debemos de apoyarnos en la información de la actual investigación, ésta nos muestra que tan solo el 38 % de los educadores sociales encuestados en la región están colegiados, apunte que cobra mayor importancia si tal como nos expone el estudio del 2004 en aquella época pertenecía a la asociación profesional el 20%: tras 18 años, y el tránsito de asociación a colegio profesional, supone una paupérrima subida. Datos que confirman la escasa vinculación y *débil profesionalización*, no consiguiendo un tipo específico de conciencia colectiva (Siegrist, 1990) o comunidad consciente (Collins, 1979). Este tema invita a investigar los motivos de tan pobre adhesión, preguntándonos ¿por qué el colegio profesional no resulta atractivo para los recién egresados?, ¿se están instalando la dualidad entre el modelo ideal de profesión y la realidad que se encuentran en los escenarios laborales (Lindsay, 2000)?

La **ciudadanía** es indudablemente el quinto actor (Sáez Carreras, 2006; Sáez Carreras y García Molina, 2021). Hasta el momento los teóricos para estudio de la profesionalización de la Educación Social no la han tenido en consideración por la insuficiencia de estudios respecto a valorar las prestaciones que reciben y cómo perciben a los educadores sociales. En el apartado anterior, discutíamos sobre unas políticas sociales enfocadas a las necesidades de la ciudadanía; en el actual apartado lo enunciamos por su utilidad pública, dos caras de la misma moneda de las que carecemos de investigaciones en profundidad que puedan mejorar el servicio prestado y el reconocimiento profesional y, por lo tanto, hacernos acreedores de mayor prestigio social y consiguientes recompensas materiales. En fin, sería necesaria una futura hipótesis de trabajo que impulsara una investigación para ahondar en cómo la ciudadanía valora las prestaciones que recibe, cómo percibe al profesional y el servicio que se le presta.

Finalmente, en correlación con los escenarios y estrategias que moviliza el **actor mercado**, discurriremos sobre los **escenarios laborales**, como efecto de las políticas empleadoras del Estado y el tercer sector y sobre los espacios donde se materializa la acción en el trabajo (Figura 16 y 17 y Tabla 16). Sin duda, el terreno de juego donde se evidencian más claramente las tendencias profesionalizadoras y desprofesionalizadoras, perdiendo las profesiones con la emergencia del capitalismo, parte de su protagonismo y autonomía (Dubar, 2002). No obstante, los Estados necesitan de las profesiones, es más confieren a las mismas un papel relevante para dar orden y sentido a sus políticas, pero no todas son tratadas y consideradas de la misma forma. Incluso, hay tendencias teóricas que anuncian su declive por medio de su

desaparición o debilitamiento (Finkel, 2015), bajo fórmulas sometidas al mandato del capitalismo, basado en métodos de mercado burocratizados que empobrecen y estandarizan el servicio (Evetts, 2016), requiriendo trabajadores especializados convertidos en tecnócratas, dentro de instituciones en las que cumplen encargos concretos, es decir, nuevas formas de proletarización bajo el influjo neoliberal (Freidson, 2001). Donde, si bien gozan de autonomía, lo harán a cargo de una dirección, burocracia y fiscalización determinada, perdiendo parte de la independencia que se presupone al ideal profesionalizador y, consecuentemente, supondrá un quebranto de su proceso identitario (Sánchez et al. 2016).

En el caso de la Educación Social, como hemos analizado, esta situación se agudiza, puesto que el tránsito de ocupación a profesión en términos de condiciones laborales y profesionales y, consiguientemente, de independencia y autonomía en el trabajo, nunca se ha alcanzado plenamente. Prueba de ello es que tan solo una cuarta parte de los educadores sociales, en la actualidad, manifiesta tener plena o alta autonomía en su toma de decisiones y, una tercera, confirma estar contratado acorde con una profesión de grado. Es decir, el movimiento de las tres vías ocupacionales – especializada, adultos y animación sociocultural – a la figura única está costando demasiado e, incluso, quién lo ostenta, dista del ideal profesionalizador. Pudiendo afirmar que, en gran parte, permanecemos dentro de la primera y segunda lógica que Freidson (2001) nos propuso en su modelo para el estudio de las profesiones: la mercantil, escenario donde la consolidación ocupacional es complicada por los constantes cambios exigidos en la empresa, el mercado y el consumo; o, en la concepción burocrática o gerencialista, tesis de corte weberiano tendente a dar razón de burocracias que requieren trabajadores especializados dentro de una racionalidad-legal en la institución. Opciones que distan de la tercera concepción, la del profesionalismo.

Además, nos *batimos* en unos escenarios que sufren continuas reconfiguraciones, apareciendo nuevos yacimientos de empleo y conformándose bajo cambiantes programas y proyectos. Escenarios en los que no nos suelen demandar por la función y la destreza, sino por la tradición de una figura que ha venido realizando tareas del orden de lo educativo para resolver problemas sociales. Donde sólo el 60 % de los perfiles ofertados corresponde a la de un titulado universitario en Educación Social como hemos expuesto en el capítulo 8º. De la misma forma, hemos podido contrastar, en comparación con el estudio realizado en 2004, cómo en el caso de la Educación Social se consolidan aquellos recursos ligados a lo que en su día denominamos educación especializada, tanto en infancia y juventud, adultos y personas mayores; perdiendo progresivamente importancia los escenarios laborales relacionados con la animación cultural, ocio y tiempo libre y el desarrollo comunitario; así como, pasando a ser prácticamente testimonial los escenarios que en el pasado se denominaron de educación de adultos. Indagación que abre una nueva hipótesis de trabajo, en la medida se pudiese cartografiar los escenarios susceptibles de laborar un educador social en la región – al menos, en la administración por las presumibles opciones de influencia del actor colectivo profesional – podremos estimar qué posibilidades en el empleo tendremos de instalar la profesión. Logrando afianzar, colonizar o reconquistar las supuestas titulaciones que han conllevado la pérdida de escenarios anteriormente mencionados, sobre todo: animadores socioculturales, integradores sociales, trabajadores sociales y maestros (caso educación de adultos).

Por último, el mercado, constituido por el conjunto de relaciones entre empleadores y personas que buscan empleo para satisfacer sus necesidades (Tabla 13 y Figura 16), es la libre decisión individual, mientras el Estado debería representar el carácter colectivo (Rodríguez, 2000). Encarnando en la actualidad el espacio de mayores oportunidades laborales, trabajando en este ámbito el 68 % de los educadores sociales y, a la par, debido a sus imperfecciones estructurales, es donde se identifican las mayores dificultades de permeabilidad para una correcta instalación de la profesión. Tan solo la mitad de colegas de profesión tiene contrato indefinido, tres cuartas partes goza de jornada completa, una décima parte tiene la categoría laboral correspondiente y sólo un tercio se les reconoce como educadores sociales en su empleo. Incluso, cuando se ha preguntado a la muestra dónde trabajan dentro del tercer sector, dando las opciones de señalar si consideraban prestar sus servicios en una empresa privada o en una entidad del tercer sector, el 35 % respondió la primera elección (una cuarta parte del total de la muestra). Entidades que como hemos examinado en el capítulo 4º, están estrechamente supeditadas a sus cuentas de resultados y las tendencias que marque el capital, con la consecuente propensión a generar fracturas sociales (Sáez Carreras, 1998a, 2003a), existiendo en este sentido tesis a favor y en contra de las mismas. Datos que nos invitan a indagar sobre cómo perciben las profesiones este tipo de entidades y, concretamente, qué lugar les está otorgando en la actualidad a la Educación Social.

Por consiguiente, se estima una escasa presencia de condiciones laborales y profesionales en los recursos movilizados por el actor mercado, especialmente en el denominado tercer sector, evidenciando un escenario de *débil profesionalización*.

9.3.-Referente al trabajo de campo sobre las condiciones laborales y profesionales.

El cuestionario nos permite conocer las **condiciones laborales y profesionales en los diferentes escenarios laborales** de los educadores sociales en la Región de Murcia, preguntando directamente al actor profesional allí donde labora. Abordaremos el presente apartado, según la descripción de dimensiones formuladas en la Tabla 13 y Figura 18, nos referimos a las condiciones laborales, las condiciones profesionales, la formación previa y permanente y, la experiencia laboral requerida. Tanto en el conjunto de la muestra, como disertando sobre las diferencias significativas en los dos grupos propuestos a estudio: educadores sociales que laboran para la administración (Grupo A, supone el 32 % de los participantes) y profesionales que lo hacen por cuenta ajena o propia (Grupo B, nos referimos al 68 % de la muestra). Ejercicio de corte cuantitativo, que permitirá averiguar el estado de la profesión en términos de estimar si la Educación social está en disposición de: **ocupar un trabajo (ocupación), instalación de una profesión (semiprofesión) o realmente, poder ejercer una profesión (profesión)**.

Abriremos la discusión con las **condiciones laborales**, donde hemos averiguado el tipo de empleador – actores Estado y mercado – que disponen los educadores sociales en nuestra región. El estudio nos desvela que una tercera parte de los educadores sociales de la región labora para la administración y dos tercios por cuenta ajena, siendo testimonial los casos que afirman trabajar por cuenta propia con un 2 % de los casos.

El perfil obtenido es el de una profesión joven, correspondiéndose a una media de 36 años, esto es profesionales nacidos alrededor de 1985, por consiguiente, alcanzarán la edad de estudios universitarios en el 2003 justo el primer año de implementación de la diplomatura. Situándose la edad media de inicio de la trayectoria profesional de los encuestados en el ejercicio 2010.

En cuanto al género, estamos ante una profesión altamente feminizada, donde más de las tres cuartas partes son mujeres, un hecho que invita a estudiar las vinculaciones entre género y profesionalización en la Educación Social. En un mundo donde las investigaciones sobre profesiones se han basado históricamente en conocer los proyectos de actores masculinos (Crompton, 1990) es necesario seguir examinando sobre cómo ha influido las dificultades que históricamente y actualmente encuentra la mujer en el empleo en relación a nuestra profesión (Parry y Parry, 1979; Davis, 1996; Lorente, 2004; Witz, 2016).

Los datos por sectores (infancia y juventud, adultos, personas mayores y otros escenarios), recursos y equipamientos nos revelan cómo se materializan las políticas sociales en los diferentes programas y proyectos, así como las tendencias que han experimentado cada uno de ellos desde el ejercicio 2004. En consecuencia, nos describen los actuales escenarios para el empleo de la profesión. De otro modo, dónde la Educación Social gana o pierde relevancia. Pudiendo confirmar en el sector infancia y juventud la preeminencia en los servicios sociales, programas de acción socioeducativa y diversidad cultural, centros de protección, pisos u hogares, así como centros de protección y reforma, en definitiva, aquellos que han pertenecido históricamente a la educación especializada. En adultos, se acentúa el empleo en servicios sociales, programas de acción socioeducativa y diversidad cultural, programas y proyectos para personas inmigrantes y centros de acogida y residenciales. En personas mayores, sobresalen los servicios sociales, educación de adultos, tercera edad, animación sociocultural y centros socioculturales y cívicos. Y, en otros sectores, se mantiene el perfil de formador siendo testimonial la docencia universitaria y el rol de investigador. Cabe enfatizar, como progresivamente se ha ido perdiendo presencia en los campos relativos a la animación sociocultural y el tiempo libre y, como prácticamente, desaparece la histórica vía de la educación de adultos (Tabla nº 21).

Proseguimos con los hechos observados en relación a la situación contractual, tipo de contrato, grupo/categoría, denominación del puesto de trabajo y franja salarial, analizando las diferencias entre el Grupo A y B. Es en este aspecto, es donde el estado de la profesión oscila entre ocupar un trabajo e instalar una profesión en un empleo, no pudiendo concluir que estamos en disposición de ejercer la profesión en la actualidad, no obstante, son los educadores sociales que laboran en la administración quienes gozaran de mayores posibilidades para tender al ideal profesional.

A tal efecto, las condiciones laborales del Grupo A nos concretan que tan solo una cuarta parte es funcionario de carrera, dos quintos son interinos, dos quintas goza de un contrato indefinido y la gran mayoría dispone de jornada completa. En cuanto al grupo o categoría profesional, tres cuartas partes disponen del correspondiente a una titulación de grado universitario (A1 o A2) y la mitad confirma que su denominación en el trabajo es la de educador social. Información que comparada con el Grupo B – por cuenta ajena – arrojan

datos menos esperanzadores para la instalación de la profesión, tan sólo 14 % goza de la categoría correspondiente, disponiendo la mitad de un contrato indefinido, tres cuartas partes jornada completa, una tercera parte confirma tener la denominación de educador social y preguntado por la franja salarial, un 57 % del Grupo B (que supone un 38 % del total de la muestra) confirma cobrar en la franja salarial del Grupo 4 del Convenio Estatal de Acción e Intervención Social equivalente entre otras a la categoría de conserje (Tablas 36 y 37).

Así, pues, en términos totales, el educador social en nuestra región depende de instituciones y entidades públicas y, sobre todo, del tercer sector. No existiendo una tradición ni posibilidades de ejercer por cuenta ajena o como *freelance* – situaciones de independencia laboral y profesional asociadas a otras profesiones más consolidadas –, estando estrechamente vinculadas a las políticas sociales y su desarrollo en el sector público y, sobre todo, en el ámbito privado. En este escenario, en 2022, tras 30 años de la instauración del Real Decreto de Diplomatura, 20 de la puesta en marcha de la titulación en la UM, 19 de la creación del colegio profesional en nuestra región y 13 desde la implantación del grado universitario, se evidencia una paupérrima evolución. Donde solamente la mitad de los profesionales del total de la muestra poseen un contrato indefinido, una tercera parte de los encuestados confirma disfruta de una categoría laboral correlacionada con un grado universitario y disponer de la denominación educador social en sus empleos. Por lo tanto, son un número limitado de compañeros, los que pueden disfrutar del reconocimiento profesional y de las recompensas materiales que nos corresponderían en el plano laboral como profesión de grado. Se puede aseverar que, sólo una tercera parte de los educadores sociales que laboran en nuestra región, estaría en condiciones de instalar-ejercer la profesión, unos datos que difieren de poder pensar los escenarios susceptibles de laborar el educador social en lo que concierne a aspirar a una *jurisdicción laboral* propia (Abbott, 1988). Dado que, al menos, tener posibilidades de ejercerla plenamente estaría supeditado a alcanzar las condiciones profesionales que discutiremos a continuación.

La información obtenida en relación a las **condiciones profesionales** nos desvela elementos sobre el grado de satisfacción en la situación laboral, el tipo de funciones y su vinculación con los fines de la profesión e institución, así como la naturaleza de las tareas realizadas; sobre la identidad profesional; pertenencia al colectivo y vinculación con sus fines; capacidad para la toma de decisiones; calidad de la práctica profesional; la construcción y socialización del conocimiento; y, finalmente, el ambiente o clima laboral.

Es significativa la respuesta obtenida sobre el grado de satisfacción en el trabajo (Tablas 44 y 67), donde se observa que a pesar de las deficientes condiciones laborales expuestas anteriormente, se obtiene una contestación por encima de la media. Cuando se ha procedido a realizar la inferencia entre ambos grupos ésta nos ofrece un dato significativo en favor de los educadores del Grupo A, aquellos que trabajan en la administración, obteniendo medias superiores. En este sentido, cabría explorar en futuras investigaciones cuáles son las razones – con independencia de la situación laboral – por la que los educadores sociales emiten tal respuesta.

Hemos expuesto la función como un área de responsabilidad profesional (CGCEES, 2007), como el camino para alcanzar el perfeccionamiento e ideal profesional (Figura 12), a tal efecto

se ha indagado sobre su naturaleza y autonomía en la toma de decisiones. En ambos grupos se han alcanzado respuestas significativas destacando que el tipo de función que se implementa en mayor medida es la acción socioeducativa con personas, grupos y/o comunidades, pudiendo aseverar que la profesión sigue estrechamente vinculada a la práctica; seguidamente de aquellas que tienen que ver con el análisis, diseño, implementación y evaluación de informes técnicos y programas y proyectos socioeducativos; y, la planificación, gestión, dirección y coordinación de recursos e instituciones. Siendo en estas dos últimas donde se aprecia una diferencia en favor de los profesionales que laboran para la administración y, en la tercera, como hemos disertado en el apartado anterior se evidencia una escasa presencia en puestos de gestión y dirección.

En cuanto a la consonancia con los fines, se observa una mayor avenencia con la competencia profesional adquirida por formación en el Grupo A, estando más acorde con los propósitos del servicio y de la profesión, aspecto que viene a ratificar las mejores posibilidades de instalación de la profesión en los empleos ofertados por la administración. Destacar en relación a la autonomía y la competencia necesaria para tomar las decisiones, a la postre la independencia que debe de gozar todo profesional, que ambos grupos acentúan una autonomía intermedia en dos terceras partes de las respuestas, sobresaliendo en el Grupo A la respuesta como alta en un tercio de los encuestados, atestiguando en ambos casos poseer una alta competencia para tomar decisiones en sus empleos, respuestas que dan sentido al anterior razonamiento sobre el grado de satisfacción en el trabajo. Al mismo tiempo, los educadores sociales en la región independientemente de sus condiciones laborales, manifiestan realizar mayoritariamente el tipo de funciones que nos corresponden como profesión de grado y disponen en la práctica de una capacidad intermedia para implementarlas, así como, la competencia demostrada es adecuada al encargo recibido. No cabe duda que los escenarios de la Educación Social están altamente burocratizados, nuevas transformaciones y coyunturas que limitan la plena autonomía e independencia profesional. Tensiones que en relación a la condición de asalariado limita el poder de decisión, tendentes a la proletarización-taylorización del colectivo como trabajadores especializados (Parkin, 1979, Apple, 1989; Murphy, 2016), inscribiendo la práctica del educador social entre razonamientos burocráticos y ocupacionales que precisó Freidson (2001), en sus tres lógicas de mercado.

Correlativamente a la función, su naturaleza, toma de decisiones y competencia necesaria se requiere conocer el clima o ambiente laboral, pudiendo confirmar el grado de satisfacción en el trabajo. Preguntado sobre sus características (autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación recogidas en las Tablas 45 y 67), se observa un nivel de respuesta similar en ambos grupos. A pesar de que, en el apartado que aborda a las condiciones laborales anteriormente expuestas el grado de satisfacción es inferior, concretándose en la falta de recompensas materiales y oportunidades de promoción, por lo tanto, de reconocimiento y estatus, dos efectos perseguidos por toda profesión. Por el contrario, en ambos grupos el apartado de cohesión destaca positivamente (cooperación, sociabilidad, relaciones y comunicación en los equipos de trabajo), infiriendo los datos que son significativos en favor de los profesionales que laboran por cuenta ajena. Sobre el particular, a pesar de disponer de otros hándicaps, destaca un mejor clima laboral entre los profesionales del Grupo B.

Con respecto a la construcción y socialización de buenas prácticas en los diferentes escenarios laborales, no se alcanza una adecuada participación. Dado que cuando se pregunta por su publicación, difusión y comunicación en diferentes medios o foros profesionales tan solo una décima parte de los encuestados confirma hacerlo con frecuencia. Dato que, conjuntamente con la escasa vinculación a las organizaciones profesionales, más de tres quintas partes afirma no estar colegiado y, escasa presencia en la docencia e investigación, vienen a corroborar la necesidad de lugares comunes para edificar la identidad y construir cultura profesional en relación al monopolio del conocimiento experto, la identidad profesional (Evetts, 2016; Sáez Carreras y García Molina, 2021) y el proyecto profesional (Larson, 1977; Abbott, 1988) que afiancen el proceso de profesionalización.

En materia de **formación previa y permanente de los educadores sociales** de la Región de Murcia estamos en disposición de atestiguar que dos terceras partes de los profesionales están en posesión de la diplomatura o grado en Educación Social, incorporándose progresivamente a los estudios superiores de grado y máster, opciones que cobran peso con la implantación del Plan Bolonia en 2009. A tal efecto, cuando se realizó el trabajo de campo se pudo observar, en algunos casos, como en el perfil de educadores habilitados sin titulación específica universitaria en Educación Social, cuando se les consultaba, preguntaban si el estudio los incluía o si era sólo para titulados, lo que confirmaba que existía una cierta confusión pensando que no iba dirigido a ellos. Una situación que llama la atención, indicando por un lado que el perfil mayoritario ya responde al titulado en Educación Social, que conjuntamente con el fin de los procesos de habilitación confirma progresivamente, en términos de rasgos funcionalistas, que es necesario para ejercer nuestro perfil académico. En conclusión, estamos todavía lejos de lograr el denominado cierre social, dado que éste no puede existir sin las disciplinas académicas que sancionan la capacidad para ejercer y, observamos, que todavía persisten diferencias entre habilitados y titulados, no encontrando contextos y/o espacios de encuentro para una identificación conjunta en la inevitable transición histórica de una ocupación a profesión.

Un perfil, el de titulado, que cuando se ha indagado sobre qué requisito formativo se ha demandado al profesional para acceder al empleo, se confirma, que a tres quintas partes se les ha requerido el título en Educación Social, por tan solo, a una quinta parte un título universitario sin especificar y apenas teniendo significación los casos, dónde, además, se requería estar habilitado. Una circunstancia clave para despertar el interés por formarse en Educación Social y, que, conjuntamente con un mayor reconocimiento y estatus, debe de ir incrementando el interés por la profesión. Una tendencia que en relación al número de corte para matricularse en la UM, experimenta un ligero ascenso: 5.08 en el curso 15/16, 5.23 en el 16/17, 5.37 en el 17/18, 6.77 en el 18/19, 6.30 en el 19/20 y 7.43 en 20/21, notas de corte todavía bajas en relación a otras profesiones: por ejemplo, la enfermería en la última matrícula en la UM, reflejaba un 11.74. Sin lugar a dudas, toda una evidencia del grado de consolidación del proceso de profesionalización de un colectivo que se ha visualizado y ganado relevancia durante la pasada pandemia.

En cuanto a la formación en la carrera profesional de los educadores sociales, valoran más relevante en su adquisición de competencias la formación impartida por la Universidad, seguidos de los realizados por las instituciones donde laboran, especialmente en el Grupo A.

En lo que respecta a la modalidad, la presencial sigue siendo la preferida, si bien son significativas en el Grupo A la tendencia a incorporar la formación online y mixta, por encima de las medias de los encuestados del Grupo B. Y, preguntado por las pautas de acceso a formación permanente la modalidad de participar en grupo de trabajo es la menos valorada, tendiendo a conseguir información y acceso a nuevas experiencias mediante las nuevas tecnologías.

Con respecto a los cruces entre grupos, es significativa la valoración del Grupo A sobre la formación ofrecida por la administración y los colegios profesionales. Destacando el global de la muestra entre sus finalidades: engrosar su currículum vitae, desarrollar una actitud favorable para trabajar con otros colegas de profesión y conformar una idea más rica de la profesión. Ahora bien, cuando se han producido las inferencias entre grupos, en el A sobresalta valoraciones como responder a las necesidades profesionales, adquirir una base teórica más sólida y capacitarle para resolver los problemas cotidianos. Y, finalmente, en cuanto a los contenidos, más de la mitad de los encuestados ha mostrado preferencias en relación a las funciones y responsabilidades en el trabajo, respuesta que toma relevancia al quedarse en los que seleccionan los contenidos por ámbito y colectivo en una quinta parte. Dado que si bien remiten a profundizar en la función o en ampliar los conocimientos en áreas profesionales relacionadas con la Educación Social ahondando en el reconocimiento y visualización en un contexto social y económico que nos permita legitimarnos (Sáez Carreras, 2016), se puede evidenciar en cierta medida una situación de *orfandad* respecto a *estar al día*, de disponer de un proyecto profesional y dispositivos de movilidad colectiva y social (Selander, 2016), a la postre, una de las claves que hemos registrado para afianzar el proceso de profesionalización. Sin duda alguna, son retos que puede asumir la reciente Escuela de Prácticas Profesionales creada por la UM y el CPESRM.

Concluiremos el apartado con la **experiencia profesional requerida**, información que nos ratifica que tan sólo algo más de la mitad de los encuestados afirma que no se le requirió experiencia como educadores sociales para trabajar. Una respuesta que dista del término profesión, vinculándose a las nociones de trabajo, ocupación o en el mejor de los casos de empleo, como un marco estructurado mínimamente donde poder establecer unas condiciones laborales y profesionales propias del educador social. Un dato en consonancia con los motivos de los profesionales en situación de desempleo, donde tres quintas partes de los compañeros manifestaron que el trabajo que se oferta no se corresponde con ningún área, perfil o experiencia y formación relacionada con la Educación Social. Al respecto, cuando se ha consultado sí se debe exigir tal experiencia, el posicionamiento de los profesionales en activo es claro: tres cuartas partes opinan que con la formación y el prácticum debería ser suficiente para optar a un empleo de educador social y, de solicitarse, debería ser acorde con las actividades y tareas del puesto de trabajo. Podemos estimar, que el peso de solicitar una extensa experiencia es atribuible a otras épocas ocupacionales previas a la implantación de la diplomatura donde se apreciaba una *sed de educación* intentando acceder a los privilegios supuestos por la obtención de una meritocracia y credencial (Collins, 1979). En la actualidad, tras adquirir una sólida formación y posibilidad de prácticum, desciende su importancia, relegándose las necesidades que estiman los profesionales a aspectos estructurales de las instituciones y a consolidar el discurso propio en la acción en el trabajo.

Por lo que se refiere a los factores que más inciden en la calidad de nuestra praxis, destacan las respuestas en materia de una mayor dotación de recursos económicos y humanos, las políticas sociales, autonomía profesional, coordinación entre departamentos y entidades y, una mayor preparación y discurso propio de los educadores sociales. Sobre el particular, consultadas la valoración de las materias por grupos obtenemos una inferencia en favor del Grupo A en cuanto a valorar las siguientes asignaturas: la formación en nuevas tecnologías, el diagnóstico en Educación Social, la creación y desarrollo de redes sociales y, finalmente, la materia sobre profesionalización y deontología en Educación Social. Asignatura primera y tercera que expresan una creciente idiosincrasia de los programas y proyectos de la administración local en el ámbito comunitario con una mayor posibilidad de interacción entre recursos y profesionales; y, el diagnóstico en Educación Social, que responde a la necesidad de elaborar diversos tipos de informes técnicos como profesión de grado, así como el reto de generar el oportuno *utillaje* desde la profesión para tal empeño. Finalmente, en base a las inferencias realizadas en ambos grupos, destacamos un mayor sentimiento de identidad y cultura profesional por parte del Grupo A en relación al proceso de profesionalización y las oportunidades para instalar la profesión en el marco de la administración.

CAPÍTULO 10.- CONCLUSIONES.

10.1.- Objetivos de la investigación y estado de la Educación Social.

Finalizado el capítulo de discusión, donde hemos podido comparar, contrastar y discutir los hechos observados mediante los enfoques basados: en los recursos movilizados por los diferentes actores y en las condiciones laborales, así como en los avances y retrocesos desde ambas investigaciones, ahora procedemos a exponer las conclusiones.

El presente estudio, titulado *La situación laboral y profesional de los educadores sociales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, ha estado guiado por el siguiente interrogante: ¿cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia? Y, para su oportuna resolución procedemos a recorrer los objetivos propuestos en la tesis.

El **primer objetivo** de la investigación ha distinguido los diferentes enfoques teóricos sobre los procesos de profesionalización, estructurando los conceptos claves – profesión, profesionalidad y profesionalismo – apostando por un modelo teórico para el estudio del proceso de profesionalización –, el propuesto por los profesores Sáez Carreras en 2004a y 2005 y por Sáez Carreras y García Molina en 2006 y 2021 – permitiéndonos **comprender la evolución de la Educación Social como profesión**, alcanzando las siguientes conclusiones:

- El modelo para el Estudio del Proceso de Profesionalización de la Educación Social basado en la identificación de sus principales actores, sus recursos y estrategias se constata como una sólida base teórica para comprender el estado de la profesión. Marco teórico que incorpora el estudio de las diferentes corrientes y modelos ofrecidos por los teóricos – funcionalistas, interaccionistas, críticos, revisionistas y postrevisionistas – para la investigación de las profesiones, permitiendo identificar los principales avances y retrocesos, complicidades, puntos de acuerdo, conflictos y tensiones en relación a los recursos y estrategias movilizados por los principales protagonistas del proceso.
- El estudio ha propiciado identificar los conceptos claves en el proceso – profesión, profesionalidad y profesionalismo – como eje central para esclarecer qué significado adquieren en el proceso de profesionalización de los educadores sociales, permitiendo observar las transformaciones y discontinuidades realizadas en las diferentes etapas históricas recorridas por Educación Social para alcanzar un reconocimiento, visualización, delimitación de un trabajo experto y dominio de una jurisdicción laboral, confiriendo un orden y sentido al análisis del ideal profesionalizador en una Educación Social, pensada como profesión.
- Se han determinado las diferentes etapas del proceso de profesionalización definidas por los hitos, recursos y estrategias alcanzados por la profesión, explicando la

evolución del colectivo tanto en sus sucesos internos como contingencias externas. Posibilitando identificar los hechos y acciones determinantes en su construcción histórica para alcanzar una débil, provisional o fuerte profesionalización desde una perspectiva histórica, respondiendo a la idea de proceso; dinámica, en relación a las discontinuidades mostradas; y, dialéctica, en cuanto a la interacción de los diferentes actores implicados.

- Se ha probado que la Educación Social en la Región de Murcia cuenta con todos los rasgos – desde una perspectiva funcionalista – que debe disponer toda profesión con respecto a los recursos movilizados. Sobre el particular, actualmente, la Universidad permite formar, investigar y titular; el Estado provee de políticas sociales tomando forma en las diferentes administraciones por medio de sus programas y proyectos; el actor colectivo profesional ha generado las oportunas organizaciones y cultura; y, el mercado en sus diferentes formas provee de trabajo y empleo. Ahora bien, se ha demostrado que el desarrollo de tales recursos e interacciones, en gran parte de ellos, está pendiente de un desarrollo y consolidación que permita pasar de una provisional a una fuerte profesionalización, así como de una situación de ordenación de la profesión en el empleo a realmente ejercerla. Afirmando, que mientras podemos tildar a la Educación Social de profesión – en base a la consecución de los rasgos mencionados – el proceso de profesionalización dista de estar concluso, como confirmaremos en los logros del siguiente objetivo.

En segundo lugar, el estudio nos faculta **conocer las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales de la Región de Murcia** en sus **escenarios laborales**, profundizando en la distinción de los profesionales que laboran para la administración y aquellos que lo hacen por cuenta ajena o propia, para comprobar en qué medida contribuyen al **proceso de profesionalización**, pudiendo concluir que:

- El perfil de las y los profesionales de la Educación Social en nuestra región corresponde a una profesión joven y feminizada, la edad media de las y los profesionales se sitúa en los 36 años, el año de inicio de la actividad profesional se sitúa en 2010 y más de tres cuartas partes es ejercida por educadoras sociales.
- Las y los educadores sociales de nuestra región desempeñan su trabajo principalmente en entidades del tercer sector, laborando las dos terceras partes del colectivo y donde una tercera parte de los que lo hacen por cuenta ajena consideran que prestan sus servicios en la empresa privada.
- Los diferentes escenarios laborales donde laboran los profesionales tienden a afianzar los ámbitos clásicos de la educación especializada, observando una pérdida de protagonismo en la animación sociocultural y la desaparición de lo que en su día se denominó educación de adultos.

- Se confirma una paupérrima situación en lo referente a las condiciones laborales, tan sólo una tercera parte de las y los educadores sociales dispone de las correspondientes a una profesión de grado universitario con su oportuna correlación en grupo y categoría laboral, y sólo la mitad posee un contrato indefinido. Datos que mejoran en el caso de los profesionales que ejercen para la administración pública, revelando unas desfavorables condiciones en los educadores que laboran para el tercer sector y la empresa privada.
- En relación a las condiciones profesionales, manifiestan tener una adecuada autonomía en la toma de decisiones y poseer la competencia necesaria para llevarlas a cabo. Primando las funciones o áreas de responsabilidad vinculadas a la acción socioeducativa, seguidas de las de implementación y evaluación de informes técnicos, programas y proyectos y, siendo testimoniales, en docencia e investigación, y las relativas a la gestión, dirección y coordinación. Resultados que mejoran en el caso de los profesionales que ejercen para la administración pública en estas tres últimas funciones. Aun cuando, la coyuntura de condición de trabajador especializado *asalariado* resta independencia y poder de decisión como profesional.
- En cuanto al clima laboral, las y los educadores sociales de la región confirman gozar de un buen ambiente en sus instituciones, ratificando el grado de satisfacción en el empleo, obteniendo datos por encima de la media. No obstante, en ambos grupos se demanda la necesidad de mayores apoyos económicos, recursos materiales y oportunidades de promoción, con los consiguientes efectos deseados de reconocimiento y estatus. Y, en el grupo de profesionales que trabajan en el tercer sector, sobresale una mayor cohesión entre los profesionales en las entidades.
- Se constata que las y los educadores sociales están carentes de espacios de socialización para la representación y construcción de una identidad, comunidad consciente y cultura profesional, tan solo tres quintas partes afirma estar colegiado, la mitad confirma conocer y aplicar los documentos profesionalizadores, únicamente una décima parte manifiesta participar en publicaciones y difundir sus prácticas, participando escasamente en espacios o grupos de formación permanente. Cotejando que, todavía persisten diferencias de identidad entre los habilitados y los titulados, así como una pobre vinculación entre los recién egresados con el colegio y mundo profesional.
- Respecto a la formación previa, dos terceras partes de los profesionales están en posesión de la diplomatura o grado en Educación Social, contexto que tiende a consolidar el principal rasgo de toda profesión, la enseñanza de competencias por la entidad acreditada – la Universidad – para su formación, acreditación e investigación respecto a profanos. Obteniendo una mayor valoración en cuanto a las competencias adquiridas para la aplicación en el trabajo en ambos grupos: en este sentido, sobresalen en el grupo que labora en la administración las referentes

a la formación en nuevas tecnologías, diagnóstico y sobre profesionalización y deontología.

- Por lo que se refiere a la formación permanente, los profesionales tienden a incorporarse progresivamente en estudios superiores relacionados con la Educación Social, como son los de máster y doctorado. Valorando positivamente la formación ofrecida por la Universidad seguida de las entidades donde laboramos. En cuanto a la modalidad, la preferida es la presencial, destacando en el grupo de profesionales que prestan sus servicios para la administración la formación online y, con respecto a sus finalidades, destacan los contenidos en relación a las funciones y responsabilidades que amplíen conocimientos en áreas profesionales.
- En lo que concierne a los requisitos para el empleo, se confirma la tendencia de la inclusión de nuestro perfil, solicitando en las ofertas de trabajo, a tres quintas partes de los encuestados el título en Educación Social, si bien, no requiriendo experiencia como educadores sociales en la mitad de los casos. Un escenario que dista de una posición de cierre o monopolio laboral.
- Con respecto a los factores que más inciden en la calidad de la praxis, los profesionales convienen que son los referentes a: los recursos humanos y económicos, las políticas sociales, la autonomía profesional, la coordinación entre instituciones, y una mayor preparación y discurso propio de los profesionales.

Se han analizado los principales avances y retrocesos del colectivo como profesión, relacionando los datos obtenidos con la última investigación realizada sobre el proceso de profesionalización de las educadoras y educadores sociales en la Región de Murcia, en el año 2004, permitiéndonos observar que:

- Ambas investigaciones nos revelan el perfil de una profesión joven respecto a la edad media de sus profesionales, 36 años, y altamente feminizada, acrecentándose los empleos ejercidos por mujeres del 67 % en 2004 al 78 %, en 2021. Situándose en la actualidad la edad de inicio de la carrera profesional dentro de los años de implementación de los estudios universitarios de Educación Social en nuestra región.
- En 2004 se inicia una tendencia laboral en aquellos escenarios y recursos que tradicionalmente han tenido que ver con la educación especializada, tanto en infancia y juventud, como en adultos y personas mayores; perdiendo importancia progresivamente los escenarios laborales relacionados con la animación sociocultural, ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario; y, pasando a ser meramente testimonial aquellos relativos, en su día, a la educación de adultos. Una etapa en la que se arraiga la externalización de servicios por parte de entidades del tercer sector y el ámbito privado que se gestó en la década de los 90.

- En cuanto a las condiciones laborales y profesionales, en 2004, presentan un perfil de ocupación, correspondiéndose a las tres vías precolegiales, distando de incorporarse como la figura única de educador social con una formación especializada. Ejercicio donde todavía no había finalizado la primera promoción de Educación Social de la UM y UNED, iniciadas en el 2001-04. A tal efecto, se observan importantes avances tanto en la consolidación de la formación, titulación e investigación por parte del actor Universidad, así como en el actual perfil competencial de los profesionales contando dos terceras partes con la diplomatura o grado en Educación Social.
- En materia de autonomía, competencia y la toma de decisiones de las y los educadores sociales se experimenta una favorable evolución en relación al grado manifestado en 2004.
- Con respecto a los profesionales titulados en Educación Social se ha pasado de un 8 % en 2004 al 71 % en 2021, una transición donde también cabe destacar que han finalizado los procesos de regulación de la profesión: homologación y habilitación.
- En 2004 la formación permanente pretendía compensar la ausencia de formación especializada incidiendo en el valor de la teoría y su importancia para la resolución de los problemas en la práctica, tendiendo en la actualidad a estudios superiores de máster y doctorado, así como intentando afianzar aspectos de la función y responsabilidad en el trabajo. Amén de la construcción de un discurso y utillaje propio asociado a la acción en el trabajo y a la dotación de herramientas y funciones más técnicas, como el diagnóstico y la evaluación.
- En ambas investigaciones respecto al clima laboral y formación – como variables altamente profesionalizadoras – se coincide en la falta de reconocimiento, recompensas materiales y oportunidades de promoción que favorezcan al desarrollo profesional. Insistiendo los educadores, en 2004, en la importancia de una formación que les permita afrontar la práctica a la par que delimitar una jurisdicción laboral propia.
- Se coincide en el grado de satisfacción laboral en los diferentes escenarios, evidenciando resultados satisfactorios en sendos estudios. Siendo el lugar donde se habilitan las posibilidades para instalar y ejercer la profesión. Contexto de avances y retrocesos donde se concretan, no exentas de tensiones y estancamientos otras variables como formación, experiencia, condiciones laborales y profesionales.
- Se observa una lenta progresión en la identificación de los profesionales con sus estructuras asociativas y colegiales. En 2004, tan solo una quinta parte manifestaba estar asociado y, actualmente, a pesar del fortalecimiento de sus estructuras, recursos y estrategias, únicamente dos terceras partes están colegiados.

Finalmente, una vez transitados los dos enfoques expuestos – basado en los recursos movilizados por los actores y del trabajo de campo sobre las condiciones laborales y profesionales – y consumado el apartado de conclusiones, abordaremos las preguntas centrales que han guiado la investigación:

¿Cuáles son las condiciones laborales y profesionales de las educadoras y educadores sociales en sus diferentes escenarios laborales? y ¿en qué medida contribuyen a consolidar el proceso de profesionalización de la Educación Social en la Región de Murcia?

El *estado* de la Educación Social se funda **en el conocimiento de las condiciones profesionales y laborales en las que los miembros de la profesión trabajan**. Para este fin, debemos confirmar que está basado en un cuerpo de conocimientos que otorga una pericia singular en el empleo; que dicha destreza es sancionada, formada e recreada por la Universidad; donde existen unas políticas sociales dentro de un marco de justicia social y derechos humanos que las administraciones deben de asumir para atender las necesidades de la ciudadanía, habilitando a su vez los diferentes escenarios laborales a las profesiones susceptibles del tal encargo; dotado de una comunidad debidamente organizada, portadora de una cultura propia que trata de organizar y socializar la profesión, autoimponiéndose normas de conducta que otorguen confianza y garanticen la competencia en sus servicios; y, existiendo un mercado de trabajo donde se brinden dichas posibilidades de empleo y, por consiguiente, de que la profesión materialice tales dinámicas. En consecuencia, se tendrán que dar una serie de condiciones laborales (denominación del puesto, tipo de institución, escenario y recurso, grupo-categoría y tipo de contrato), unas condiciones profesionales (encargo de naturaleza educativa, tipo de funciones y tareas, competencia necesaria, nivel de toma de decisiones e identidad profesional), un ambiente en el trabajo (grado de autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación), una formación previa y permanente reconocida y, finalmente, el reconocimiento de una experiencia profesional acorde con una profesión correspondiente a una formación de grado universitario con sus consiguientes efectos sobre recompensas materiales, movilidad, ascenso social y laboral.

Concluyendo: puede afirmarse en función de los nuevos datos alcanzados en esta tesis que, la Educación Social en su tránsito de ocupación a profesión iniciado a finales de los años 80, ha experimentado avances significativos, pudiendo tildarla en la actualidad y sin ningún titubeo, como profesión (otra investigación podría ahondar en el tipo de profesión que es en el sistema de profesiones, lo que convocaría a los análisis de Abbott y otros estudiosos de las profesiones para contrastar). Término, el de profesión, que confirmamos atendiendo a la presencia de los recursos movilizados por los diferentes actores; disponiendo de los principales elementos para poder concluir el proceso de profesionalización como hemos observado en sus etapas de desarrollo: *infancia, adolescencia, juventud y edad adulta*; así como en sus posibilidades de formación, acreditación e investigación (Universidad); organizaciones profesionales y cultura (profesionales); políticas públicas y sociales (Estado); y, trabajo y empleo (mercado), que podemos evidenciar: el tránsito de una débil a una provisional presencia y, finalmente, a un estado más contingente de profesionalización. Si bien, presentan tensiones, avances y retrocesos sujetas a variables de índole política, cultural, social, académica y económica... que muestran síntomas de falta de

reconocimiento, desarrollo y consolidación, interacciones que requieren ser afianzadas – y estudiadas – para poder tornar de una profesionalización provisional a una fuerte profesionalización.

Ahora bien, debemos matizar la anterior afirmación de profesión, contextualizada en rasgos funcionalistas. No obstante, el modelo expuesto para el estudio de la profesionalización de los profesores Sáez Carreras y García Molina nos brinda otras miradas de corte crítico y revisionista, dinámicas e interacciones que, además de la conquista de los anteriores rasgos, apelarían a conquistar un cierre social en el trabajo aspirando a una jurisdicción laboral propia con sus consiguientes efectos de independencia, confianza, reconocimiento y estatus social. Y, como hemos evidenciado, son variables donde la profesión en la actualidad encuentra serias dificultades para instalarse en los diversos escenarios laborales. Situación que, contrastadas con el trabajo de campo, nos hace concluir lo siguiente: que tan sólo en un tercio de los escenarios laborales donde labora asalariadamente la educadora y educador social nos permite definirlos en términos de adecuadas condiciones para emplazar la profesión en el empleo, estando los dos tercios de las situaciones restantes en una posición de desventaja. En otras palabras, aquello que hemos denominado ocupar meramente un trabajo o, bien, en el tránsito de una situación de ocupación a la de semiprofesión.

En suma, el estado actual de la Educación Social en la Región de Murcia corresponde a una titulación, práctica socioeducativa y profesión que se encuentra en pleno proceso de profesionalización. Si bien es cierto que ha experimentado **grandes avances** gracias a los recursos movilizados por los principales actores – obteniendo todos aquellos elementos que caracterizan a una profesión – pero todavía, en el terreno de las condiciones laborales y profesionales en el empleo, le resta un largo camino por recorrer para poder confirmar su tránsito de un estado de provisional a fuerte profesionalización. Sobre el particular, la profesionalización exige progresar en la posibilidad de instalar la profesión en el empleo, superadora al mero contexto laboral u ocupacional, lo que supone que los educadores sociales sean contratados como tales educadores por su perfil antes que ser demandados para hacer determinadas tareas en una ocupación en la que no se visualiza todo su potencial competencial: o con otro lenguaje, los empleadores (sean públicos o privados) que reclaman la atención de los educadores sociales para abordar problemas educativos y sociales del calado como los que hemos dado cuenta aquí... deben permitir que ellos desplieguen sus competencias con cierta autonomía, desarrollando plenamente una pericia y destreza propia y particular, aquella que les otorga la condición de experto en un campo de actividad singular y, por lo tanto, justificar el saber y saber hacer de la Educación Social – alcanzando el ideal profesionalizador – en los diferentes escenarios donde puede ejercerla realmente.

10.2.- Limitaciones y futuras líneas de investigación.

Creo que no extrañará a estas alturas de la tesis, que nuestra investigación pretendía contribuir a concebir el estado de la Educación Social desde el análisis que nos proporciona el modelo, presentado en los capítulos anteriores, para el estudio del proceso de

profesionalización del educador social. Buscábamos identificar las condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales que laboran en la administración pública y por cuenta ajena o propia. Un punto de partida que, en la medida que ha permitido actualizar los datos del colectivo y profundizar en el conocimiento de sus actores y sus virtualidades, los recursos que implementan y las estrategias que los sostienen, tejiendo todo un entramado de relaciones merecedoras de ser investigadas en profundidad.

Sería una petulancia afirmar que nuestro trabajo es completo y da razón de ser de todas las variables que concurren en el proceso de profesionalización. Un objetivo imposible por mucho que éste fuera nuestro deseo. Somos realistas. En consecuencia, debemos reconocer que es un esfuerzo incompleto y que en la medida que se profundiza presenta unas evidentes limitaciones. Son éstas las que invitan a seguir ahondando en un tema tan apasionante para los educadores sociales – grupo profesional al que pertenezco desde hace muchos años – como es el poder ser conscientes de lo que significa ser un profesional de la Educación Social en los tiempos que vivimos. Limitaciones que proponemos ahondar, destacando las siguientes tramas surgidas de la relación entre el colectivo profesional y el resto de actores citados en nuestro trabajo:

- No hay que volver a tardar tanto tiempo – como en nuestro caso de 2004 a 2021 – para **conocer las condiciones laborales y profesionales** del colectivo de educadores sociales en la Región de Murcia. Por ello, se intuye necesario proseguir con este tipo de estudios y herramientas que proporcionen datos actualizados en todo momento sobre el número de colegas de profesión que laboran en la región, las citadas condiciones y el estado de la Educación Social en dicha materia, lo que la Universidad puede hacer por ello a partir de la formación que ejerce, de las políticas educativas que promueven la intervención del educador social... Un hecho es destacable y necesario, además, es acceder a esa misma información en el resto de Comunidades Autónomas del territorio español, estudiar las diferencias profesionalizadoras que se presentan entre ellas con el fin de construir las posiciones de reconocimiento, autonomía y estatus que los profesionales alcanzan en los diferentes escenarios laborales donde actúan.
- Como se ha confirmado en la investigación, la Educación Social es una **profesión feminizada**, por lo que, en consecuencia, a las educadoras sociales y a la profesión les afectarán las mismas trabas en materia de brecha salarial, oportunidades laborales y *techos de cristal* que al resto de mujeres en el mercado de trabajo. Por otro lado, el hecho de que muchas ocupaciones o profesiones del bienestar estén dominadas por mujeres puede funcionar, equívocamente, como un factor deslegitimador, tildándolas de ocupaciones *blandas*. El trabajo del bienestar ha tendido a equipararse erróneamente con el de la ayuda, la atención y el cuidado como si de una extensión de éstas en la vida cotidiana se tratase, y las mujeres no pudieran ejercer, profesionalmente, por carecer, supuestamente, de las destrezas y pericias que exigen las actividades pedagógicas en la profesión de Educación Social. Por consiguiente, deviene clave poder investigar en profundidad la influencia de tales herencias pensando en el empleo y en las mujeres, desde el prisma de la Educación Social y qué influencia ha tenido y puede estar teniendo en el proceso de profesionalización.

- Es relevante conocer en profundidad **qué procesos han recorrido otras ocupaciones para convertirse en profesión**, tanto a nivel autonómico, como estatal e internacional. Identificar cómo se han organizado, qué estructuras, estrategias y recursos han desplegado, qué hitos clave en la relación a los otros actores han sido relevantes, cómo han conquistado sus parcelas laborales, en qué basan su destreza, qué les otorga reconocimiento, autonomía y estatus social. En nuestro estudio, hemos hecho referencia al caso de la enfermería en Suecia, poniendo en valor su apuesta por generar una jurisdicción cognitiva a través de la construcción de conocimiento e investigación para lograr altas cotas de reconocimiento y estatus profesional. Merecería la pena estudiar en profundidad en el caso español lo sucedido, al menos por su carácter de disciplina vinculada a la práctica, con el magisterio, trabajo social y la misma enfermería entre otras, para intercambiar aquellas tácticas, recursos y gestiones que ayudaron a consolidar sus respectivos procesos profesionalizadores.

- Resulta conveniente seguir investigando los **principales hitos en el empleo que han reconocido de pleno derecho nuestra figura profesional**. Se debe conocer cada caso concreto, nos referimos a logros a imitar como: el ingreso del educador social en la educación secundaria obligatoria, prisiones en la Comunidad Autónoma de Cataluña y recientemente en el País Vasco, el reconocimiento en la Ley de Función Pública como en el caso la citada comunidad, determinadas leyes de Servicios Sociales que demandan la acción educativa, el reconocimiento en el Catálogo Nacional de Ocupaciones, etc. Como hemos evidenciado en el estudio, son procesos que han gozado de diferente suerte según en qué comunidad autónoma se han desarrollado. Es por esto, que nos parece muy necesario averiguar qué estrategias se siguieron para alcanzar tal reconocimiento en los diferentes marcos legales con la consecuente significación que tuvieron en leyes y decretos, porque todo ello puede arrojar una información relevante y clave para desarrollar futuras estrategias de profesionalización en el colectivo de educadores sociales.

- La profesión adolece de un *utilaje* profesionalizador, esto es, de determinados **informes y herramientas técnicas** que contribuyan a sostener la acción en el trabajo. Las profesiones gozan de ciertas *mochilas* teóricas y técnicas que avalan su condición de experto y monopolio de conocimiento en materia de análisis, diagnóstico, evaluación, investigación, etc., véase el caso del proyecto educativo individualizado o el informe socioeducativo donde el colectivo profesional todavía no goza de un documento de consenso. Los documentos profesionalizadores, en este sentido, siguen siendo el punto de partida, pero se requiere de una producción que sostenga y dé sentido a la praxis, a la par de poder sacar cierta *musculatura especializada* de cara al resto de profesiones sociales, campos como el del peritaje o el informe socioeducativo así lo exigen. Indagar en la construcción de este tipo de modelos de informes técnicos deviene urgente, para poder presentarnos con herramientas propias en los diversos programas y proyectos que la comunidad emprende a través de sus diversas áreas sociales.

- La incorporación de la **figura profesional en los cuerpos de docencia, investigación, dirección y coordinación** está siendo demasiado sosegada, así lo indica la presente tesis. Tras acceder a la categoría de grado universitario mediante el Plan Bolonia, en 2009, y reconocer el Catálogo Nacional de Ocupaciones, en 2011, a sendas y citadas funciones, se antoja imperante investigar los recorridos en las diferentes carreras profesionales, sus dificultades de acceso y posibilidades en el paso a la docencia e investigación en el mundo de la universidad, y en la coordinación y dirección de programas y proyectos en las diferentes instituciones, tanto públicas como del tercer sector. Valorando para la profesión, no sólo las repercusiones al alcanzar dichas posiciones de poder, sino además las posibilidades de instalación de la profesión en el trabajo multidisciplinar, propiciando una posición pedagógica más amplia ante los problemas sociales en los que estamos convocados y comprometidos a dar respuesta.

- Como hemos podido ver en los desarrollos de la tesis, el recurso o materia prima fundamental para llevar a cabo la formación del profesional es el **conocimiento abstracto**, del cual dependen ineludiblemente todas las profesiones. Para ello, la producción de saber e investigación deben ser el motor fundamental de la Universidad, junto como se ha podido confirmar, con las otras grandes tareas de formar y acreditar, recursos que las universidades aportan al proceso de profesionalización de las profesiones, en general, y de la Educación Social, en particular. En la medida que este campo de responsabilidad se desarrolle, su consideración y estatus será mayor. Se deben seguir explorando y conociendo otras vías de profesionalización, emulando a otras profesiones en certeras estrategias y desarrollando recursos desde el actor Universidad y los grupos profesionales. Como se ha expuesto en la tesis, la reciente Escuela Profesional de Prácticas Profesionales de Educación Social puede ser una oportunidad relevante, un recurso fundamental para la Universidad y su Facultad de Educación. Así lo entendemos los educadores sociales. Y, sobre todo, la Universidad debe otorgar orden y sentido al proceso de profesionalización, porque es ella la que debe explorarlo, liderando un ámbito como el de la Educación Social cada vez más mercantilizado y burocratizado en el exterior, donde otras entidades – en las que no recae tal función – inundan y avasallan con ofertas formativas el mercado, un mercado basado en la empleabilidad y en la gestión, el *management* de las organizaciones.

- Uno de los resultados de la tesis, muestra una **deficiente incorporación de los egresados en las estructuras colegiales**, así como una exigua vinculación e identidad con el mundo profesional, tan solo un 38 % de los encuestados afirma estar colegiado. Este dato es desalentador y desprofesionalizador, y pide investigar cómo se alcanza dicha comunidad consciente asociada a la idea de profesión, en escrutar la necesaria cohesión social y moral de los profesionales centrando el análisis en las carreras y biografías profesionales, en las interacciones individuales y colectivas que se producen entre ellos, en las identidades que se crean y en las subjetividades que se construyen. Sin olvidar la elaboración de discursos propios, de prácticas cotidianas y la significación de las mismas, problemas que solventan, valores en común y vivencias e interacciones

en las que se desenvuelven los educadores sociales para dar solución a los problemas que justifican su existencia.

- **El Estado** – como se ha venido demostrando – es el principal cliente de la Educación Social en la medida que no solo **auspicia las políticas sociales y educativas**, sino que también a través de sus distintas administraciones, provee empleo en los que pueden implicarse los educadores sociales. Desde este enfoque, afirmamos que **el Estado es mercado**. A este respecto, está por realizar un estudio que profundice en las diferentes políticas sociales examinando su relevancia en los servicios y/o prestaciones socioeducativas susceptibles de ser encargo de la Educación Social, así como su posible correlación en el empleo. En otros términos, explorar qué encargos políticos, sociales y administrativos armonizan con los fines de nuestra profesión.
- No existen estudios que permitan conocer **cómo nos perciben las otras profesiones, la administración y las instituciones del tercer sector** y, en última instancia, **la ciudadanía**. Referente a nuestros colegas de ámbitos y colectivos en el campo laboral y profesional sería importante saber cuál es el imaginario que tienen de nuestra profesión, cómo han incorporado nuestras fases descritas en la investigación de *infancia, adolescencia, juventud y adultez*. Descubrir cómo divisan nuestra pericia en relación al tipo de encargo que podemos asumir, funciones y formas de articular el trabajo conjunto, permitiría mejorar las estrategias para entrar en determinadas jurisdicciones laborales y servicio a la ciudadanía. De igual modo, se carece de estudios sobre la percepción que tiene la ciudadanía del trabajo de los educadores sociales, sobre la evaluación de los efectos de la acción socioeducativa, datos que las instituciones nos niegan por considerarlas de carácter privado. Ahora bien, sería una conquista saber lo que piensan los ciudadanos implicados en un proyecto educativo a fin de valorar el verdadero valor que tiene. Sin más ánimo que el de poder mejorar la oferta educativa a la ciudadanía e identificar el papel real que cumplen y pueden cumplir los educadores sociales.
- Es necesario vislumbrar en profundidad la aplicación de los **documentos profesionalizadores**, qué papel juega la **definición de ASEDES y el CGCEES** en la lectura y retraducción de los encargos y las funciones en la destreza propia, el tipo de modelos de acción socioeducativa que imperan en la praxis, cómo se implementan las funciones singulares en **la tarea educativa**, y cómo se incorpora la mirada pedagógica y el significado que adquiere los términos “lo educativo” y “lo cultural” en la resolución de problemas sociales a los que somos convocados. Correlativamente, convendría saber **qué discursos imperan en el grupo profesional de educadores**, constituyendo unos escenarios que podrían interrogar sobre lo común de nuestra práctica y las tendencias predominantes a fin de entender la Educación Social en profundidad y el tipo de ideal profesionalizador que persigue. Incumbencias y espacios donde reside la posibilidad de lograr una jurisdicción laboral, citando el lenguaje de Abbott, experta y exclusiva en el mundo del empleo, ese lugar donde, también, nos profesionalizamos.

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

ADL	Agencia de desarrollo local.
AIEJI	Asociación Internacional de Educación Social.
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
APESRM	Asociación Profesional de Educación Social de la Región de Murcia.
API	Programas de Inserción.
AREPA	Asociación para la Renovación de la Educación Permanente de Adultos.
ARUPM	Asociación de Colectivos de Educación de Adultos de la Región Murciana.
ASC	Animación sociocultural.
ASEDES	Asociación Estatal de Educación Social.
CAI	Centro de Atención a la Infancia.
CARM	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
CAVI	Centros de Atención a las Víctimas de Violencia de Género.
CEE	Comunidad Económica Europea.
CGCEES	Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.
CESCLM	Colegio Oficial de Educadoras y Educadores de Castilla – La Mancha.
CMSS	Centro Municipal de Servicios Sociales.
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
CPESRM	Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia.
COPESA	Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía.
COEESCV	Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana.
CRUE	Conferencia de Rectores de Universidades.
ECTS	European Credit Transfer System.
EDUSO	Eduso.net.
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior.
EICASC	Certamen de activación sociocultural.
EPA	Educación de personas adultas.

EPA	Encuesta de población activa.
EEPS	Escuela de Práctica Profesional de Educación Social.
ERATL	Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre.
ERTE	Expediente de regulación de empleo.
FAEA	Federación Estatal de Educación de Adultos.
FEAPES	Federación Estatal de Educadores Sociales.
FEUP	Federación Estatal de Universidades Populares.
ILE	Institución libre de enseñanza.
IMAS	Instituto Murciano de Acción Social.
ISSORM	Instituto de Servicios Sociales de la Región de Murcia.
MECES	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
MOOC	Massive Online Open Courses.
PAI	Puntos de Atención a la Infancia.
RES	Revista de Educación Social.
SEF	Servicio de Empleo y Formación.
SIPS	Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
SNCFP	Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional.
TASOC	Técnico Superior en Animación Sociocultural.
UM	Universidad de Murcia.
UNED	Universidad Nacional a Distancia.
UNIR	Universidad Internacional de la Rioja.
UOC	Universidad Abierta de Cataluña.
UP	Unión Profesional y universidad popular.
UTS	Unidad de Trabajo Social.

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

Capítulo 1.- Justificación y contextualización.

Tabla 1.- Operaciones básicas de la investigación	35
Tabla 2.- Conceptos procedentes de la pregunta central, sugerencias para la indagación.....	42
Tabla 3.- Lecturas y exploraciones para pensar la Educación Social como profesión	44
Tabla 4.- Las etapas cronológicas del trabajo desde las relaciones laborales	51
Tabla 5.- Etapas de Collins sobre el estudio de las profesiones.....	52
Tabla 6.- Fases del proceso de profesionalización de la Educación Social.....	54

Capítulo 2.- El modelo teórico para el estudio de la profesionalización de las y los educadores sociales.

Tabla 7.- Profesión, profesionalización y profesionalismo.....	83
--	----

Capítulo 3.- Los antecedentes y recorridos de la Educación Social.

Tabla 8.- Recorrido de una ocupación que aspira a profesionalizarse	145
---	-----

Capítulo 4.- Los actores y sus recursos que intervienen en el proceso de profesionalización: una aproximación desde el ideal profesionalizador.

Tabla 9.- Enfoques para comprender el Estado de la Educación Social.....	176
--	-----

Capítulo 5.- Otros estudios sobre profesionalización basados en los actores.

Tabla 10.- Actores y recursos aportados en ambos estudios	239
Tabla 11.- Datos relevantes de ambos estudios	241

Capítulo 6.- Metodología.

Tabla 12.- Recursos movilizados por los principales actores: dimensión, definición y atributos	252
--	-----

Tabla 13.- Condiciones laborales y profesionales de los educadores sociales: dimensión, componentes e indicadores	254
---	-----

Capítulo 7.- Fases del estudio.

Tabla 14.- Categorías de validez y fiabilidad del cuestionario	263
Tabla 15.- Apartados del cuestionario	264
Tabla 16.- Propuesta de sectores y escenarios de la Educación Social.....	266
Tabla 17.- Tablas salariales del Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social..	273

Capítulo 8.- El análisis de la información.

Tabla 18.- Descriptivos por edades	292
Tabla 19.- Descriptivos por género	293
Tabla 20.- Año de inicio de la actividad profesional	293
Tabla 21.- Tendencias en los escenarios actuales.....	297
Tabla 22.- Motivos de inactividad profesional.....	297
Tabla 23.- Situación en el empleo	298
Tabla 24.- Situación contractual de los educadores sociales que laboran con la administración	299
Tabla 25.- Temporalidad en la jornada	300
Tabla 26.- Grupo laboral de los educadores sociales con la administración	300
Tabla 27.- Denominación de los puestos de trabajo en la administración	300
Tabla 28.- Funciones y tareas más habituales, profesionales que laboran para la administración.....	301
Tabla 29.- Consonancia de las funciones con el tipo de encargo y objetivos de la Educación Social	302
Tabla 30.- Conocimiento y aplicación de los documentos profesionalizadores en la administración.....	302
Tabla 31.- Autonomía en la toma de decisiones.....	303
Tabla 32.- Competencia para tomar decisiones.....	303
Tabla 33.- Situación contractual en la empresa privada y el tercer sector.....	304
Tabla 34.- Temporalidad de la jornada por cuenta ajena	305
Tabla 35.- Denominación de los puestos de trabajo en situación laboral por cuenta ajena o propia	305
Tabla 36.- Franjas salariales de los educadores sociales.....	305

Tabla 37.- Equivalencia del grupo profesional en relación a las funciones y formación	306
Tabla 38.- Resumen condiciones laborales Grupo A y B: situación contractual, categoría profesional y denominación del puesto de trabajo	308
Tabla 39.- Funciones y tareas más habituales, profesionales que laboran por cuenta ajena .	308
Tabla 40.- Consonancia de las funciones con el tipo de encargo y objetivos de la Educación Social, profesionales que laboran por cuenta ajena	309
Tabla 41.- Conocimiento y aplicación de los documentos profesionalizadores en los educadores que laboran por cuenta ajena	310
Tabla 42.- Autonomía en la toma de decisiones, educadores sociales por cuenta ajena	310
Tabla 43.- Competencia para tomar decisiones, profesionales por cuenta ajena	311
Tabla 44.- Grado de satisfacción en el trabajo	311
Tabla 45.- Características en el ambiente laboral	312
Tabla 46.- Formación en Educación Social	316
Tabla 47.- Formación no universitaria específica en Educación Social	317
Tabla 48.- Formación como requisito para laborar en Educación Social	317
Tabla 49.- Importancia por entidades en la formación del educador social.....	318
Tabla 50.- Facilidades de nuestra institución para la formación.....	318
Tabla 51.- Modalidades formativas participadas	319
Tabla 52.- Contenidos de la formación	319
Tabla 53.- Pautas de acceso a la formación permanente	319
Tabla 54.- Valoración de la formación permanente.....	320
Tabla 55.- Valoración de la formación permanente en la práctica profesional.....	321
Tabla 56.- Experiencia exigible para laborar como educador social.....	321
Tabla 57.- Experiencia como requisito para laborar como educador social	322
Tabla 58.- Tipo de experiencia exigible	322
Tabla 59.- Valoración de la experiencia profesional	323
Tabla 60.- Factores que inciden en la calidad de la práctica profesional.....	323
Tabla 61.- Educadores sociales colegiados.....	324
Tabla 62.- Finalidades del colegio profesional	324
Tabla 63.- Valoración de las materias del plan de estudios de Educación Social	325
Tabla 64.- Difusión de buenas prácticas.....	326
Tabla 65.- Grado de satisfacción en el trabajo por grupos	327
Tabla 66.- Resumen de inferencia de la satisfacción en el trabajo	327
Tabla 67.- Características del ambiente laboral según grupos de empleo	328
Tabla 68.- Resumen de inferencia sobre el clima en el trabajo por grupos.....	329

Tabla 69.- Importancia por entidades en la formación según grupos de empleo	330
Tabla 70.- Resumen de inferencia por entidades en la formación según grupos de empleo..	330
Tabla 71.- Facilidades de la institución para la formación por grupos.....	331
Tabla 72.- Resumen de inferencia de las facilidades para la formación por grupos.....	331
Tabla 73.- Modalidades formativas participadas según grupos de empleo	332
Tabla 74.- Resumen de inferencia de las modalidades formativas por grupos	332
Tabla 75.- Importancia de la formación en la carrera profesional por grupos de empleo	332
Tabla 76.- Resumen de inferencia de la formación en la carrera profesional por grupos.....	333
Tabla 77.- Valoración de la formación permanente según grupos de empleo	334
Tabla 78.- Resumen de inferencia de la formación en la carrea profesional por grupos	334
Tabla 79.- Valoración de contenidos y capacidades en la práctica profesional según grupos de empleo	335
Tabla 80.- Resumen de inferencia de contenidos y capacidades por grupos	335
Tabla 81.- Valoración de las materias del plan de estudios en Educación Social por grupos..	336
Tabla 82.- Resumen de inferencia de las materias del plan de estudios por grupos.....	337

Capítulo 9.- Discusión.

Tabla 83.- Actores y recursos aportados en ambos estudios.....	342
Tabla 84.- Datos relevantes de ambos estudios	345

ÍNDICE DE FIGURAS POR CAPÍTULOS

Capítulo 2.- El modelo teórico para el estudio de la profesionalización de las y los educadores sociales.

Figura 1.- Modelo para el estudio de los procesos de profesionalización del profesor Sáez Carreras	89
--	----

Capítulo 3.- Los antecedentes y recorridos de la educación social.

Figura 2.- Antecedentes de la educación especializada.....	107
Figura 3.- Plaza homenaje a Toni Julià	111
Figura 4.- Cartel del I Congreso Estatal del educador especializado en Pamplona	114
Figura 5.- Logo de APESRM	121
Figura 6.- Cartel del I Congreso Estatal del Educador Social en Murcia.....	123
Figura 7.- Boletín APES de la Asociación profesional de educadores sociales de la Región de Murcia	124
Figura 8.- Informe resumen sobre la habilitación en España.....	154
Figura 9.- Esquema de presentación de las conclusiones por grupos de trabajo del Congreso de Toledo.....	158
Figura 10.- Estructura de los ejes del VII Congreso de Educación Social en Sevilla	169

Capítulo 4.- Los actores y sus recursos que intervienen en el proceso de profesionalización: una aproximación desde el ideal profesionalizador.

Figura 11.- Proceso de profesionalización: tránsito ocupación, semiprofesión y profesión	172
Figura 12.- Monopolio basado en el conocimiento, condiciones profesionales	174
Figura 13.- Los profesionales y sus organizaciones.....	178
Figura 14.- El estado como cliente único para las profesiones.....	201
Figura 15.- Tipos de estado, modelos y tensiones para instalar la profesión.....	206
Figura 16.- El mercado de trabajo, ocupar un empleo vs instalar una profesión	212

Capítulo 5.- Otros estudios sobre profesionalización basado en los actores.

Figura 17.- Escenarios laborales del educador social.....	230
---	-----

Capítulo 6.- Metodología.

Figura 18.- Construcción de los supuestos sobre el Estado de la Educación Social.....	250
Figura 19.- Operaciones de estructuración y método de investigación	258

Capítulo 7.- Fases del estudio.

Figura 20.- Ejemplos de algunas estimuladoras imágenes que introducían el oportuno debate en las redes sociales.....	289
--	-----

Capítulo 8.- El análisis de la información.

Figura 21.- Edades de la muestra	292
Figura 22.- Inicio de la carrera profesional	294
Figura 23.- Grado de satisfacción en el trabajo	312
Figura 24.- Características en el ambiente laboral.....	315

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- AIEJI (International Association of Social Educators) (2005). Marco conceptual de las competencias del educador social. *RES: Revista de Educación Social*, (13).
- <https://eduso.net/res/revista/13/repertorio/marco-conceptual-de-las-competencias-del-educador-social>
- Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678291>
- Amador, L. Esteban, E. Cárdenas, R. y Terrón, T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades* (21).
- DOI:10.5944/rdh.21.2014.13928
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación) (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA, vol. 1.
- www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- APESCAM – CESCIm (Asociación profesional de educadores sociales de Castilla-La Mancha - Colegio Profesional de educadoras y educadores sociales de Castilla-La Mancha) (2005). *Informe Grupo de Formación Permanente APESCAM (GFPA) 2004*. En CD: *La Educación Social al servicio de la ciudadanía*. APESCAM-CESCIm.
- Apple, M. (1988). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) (2004). *Hacia una definición de Educación Social* [Archivo PDF].
- <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>.
- Ayuntamiento de Murcia (2020). *Memoria del Área de Servicios Sociales año 2019* [Archivo PDF].
- <https://serviciosociales.murcia.es/Documentacion-Publicaciones-y-Documentos-Visor/Memoria-del-Area-de-Servicios-Sociales--ano-2019-2059>
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.
- <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00175>

Bañón, R. (2012). La formación en animación y educación en el Tiempo Libre. Murcia un lugar de encuentro. *Revista Quaderns d'educación*, 16.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591172>

Barnett, R. A. (1987). Teacher education: a changing model of professional preparation. *Educational Studies*, 13(1), 57-74.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569870130104?journalCode=ced s20>

Barranco, R., Díaz, M., y Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau Llibres.

Bas, E., Campillo, M., y Sáez Carreras, J. (2010). *Educación social: universidad, estado y profesión*. Barcelona: Laertes.

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra, Grupo Anaya.

Bautista, O. (2020). *Construcción del proceso de profesionalización de enfermería desde los Centros Universitarios de la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios (OHSJD)* [Tesis doctoral. Dirigida por Juan Sáez Carreras en la Universidad de Murcia].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290661>.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Beckman, S. (2016). Profesionalización: dudosa autoridad y autonomía en el trabajo. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales* (pp. 131-157). Murcia. Edit.um.

Beker, O. (1992). *Les mondes de l'art*. París: L'Harmattan.

Berenguer, J. (11 de julio de 2013). Animación social para no iniciados. *Trabajar con jóvenes*.

<http://trabajarconjovenes.blogspot.com.es/2013/07/animacion-sociocultural-para-no.html?sref=tw>.

Bertilsson, M. (2003). Estado de Bienestar, Profesiones y Ciudadanía. En M. Sánchez, J. Sáez y L. Svensson (Coord.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (pp. 155-174). Murcia: DM.

Borges Veloso, C., y Cid Fernández, X. M. (2021). Ingredientes éticos en la educación social: el respeto como mandato de sus profesionales. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (60), 187-207.

https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.927

Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.

- Bourdieu, P. (2006). *Razones prácticas (Sobre la teoría de la acción)*. Barcelona: Anagrama.
- Brichaux J. (2002). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne: Ed. Erès.
- Brichaux J. (2016). La socialización profesional del educador: de la función tutorial a la mentora. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones* (pp. 67-91). Murcia: Edit.um.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- Brint, S. (1994). *In an Age of Experts: The changing role of professions in politics and public life*. Princenton NJ: Princenton University Press.
- Brunet, L. (2011). *El Clima de Trabajo en las Organizaciones*. México: Trillas.
- Burrage, M., Jaraus, K. y Siegrist, H. (1990). An actor-based framework for the study of professions. In M. C. Burrage and Torstendahl, R. (Eds.), *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions* (pp. 203-225). London: Sage.
- Campillo, M. (2000). La formación de los educadores: educación social en la escuela y en la comunidad: de las prácticas profesionales y el empleo. Murcia: DM.
- Campillo, M. (2003). Ante una nueva sociedad, una nueva ciudadanía, una nueva respuesta. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, (10), 223-232.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078831>
- Campillo, M. (2008). Actores y campos: de lo científico y lo profesional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, (2), 1887-4592.
DOI:10.4995/redu.2008.6266
- Campillo, M. y García Molina, J. (2009). El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'aeducació*, 157-172.
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/monografic_article06.pdf
- Campillo, M. y Sáez Carreras, J. (2013). La Universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización, o proletarización en la universidad contemporánea. *Revista Athenea Digital*, 13(1), 121-137.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1051>
- Campillo, M., Del Cerro, J., Bachero, L. y Bas, E. (2016). Las profesiones en el mercado: entre la profesionalización y la desprofesionalización. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones* (pp. 107-123). Murcia: Edit.um.

- Caride, J.A. (1986). La pedagogía social y su institucionalización en la Universidad española. En R. Marín y G. Pérez (Coord.), *La Pedagogía Social en la Universidad (realidad y perspectiva)*. Madrid: ICE UNED.
- Caride, J.A. (2002). La pedagogía social en España. En V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre* (pp. 81-112). *Las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J.A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón*, 59(2-3), 313-334.
<file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Dialnet-DerechosHumanosYPoliticasEducativas-2552444.pdf>
- Caride, J.A. (2011). La pedagogía social en la transformación democrática: apuntes para una historia en construcción. *Educació i historia: Revista d'història de l'educació*, 18, 37-59.
<file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Dialnet-LaPedagogiaSocialEnLaTransicionDemocraticaEspanola-4172751.pdf>
- Caride, J.A. (2016). La Pedagogía Social en el dialogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 85-106.
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545337006.pdf>
- Caride, J.A. (2018). De la pedagogía social como pasado y futuro. En F.J. del Pozo (Coord.), *Pedagogía social en Iberoamérica* (pp. 34-53).
- Carr-Saunders, A.M. and Wilson, P.A. (1933). *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Castillo Mendoza, C.A. (1999). *Economía, organización y trabajo: un enfoque sociológico*. Madrid: Pirámide.
- Català, R. (2003). La animación sociocultural como proceso de formación, una perspectiva histórica (1976-2000). En C. Ruiz (Coord.), *Educación social: Viejos usos y nuevos retos* (pp. 172-227). Valencia: Universitat de Valencia.
- Centro de Investigación y documentación educativa CIDE. Dirección General de Renovación Pedagógica (1989). *Congreso sobre la Educación Social en España*.
https://C:/Users/Cesar/Downloads/01356_19.pdf
- CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales) y ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Edita ASEDES-CGCEES.
https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/

CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales) (2012). *Mesa de conclusiones*. Libro de actas del VI Congreso de Educación Social en Valencia. *RES: Revista de Educación Social*, 18.

<https://eduso.net/res/revista/18/mesas/mesa-de-conclusiones>

CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales) (2016). *Conclusiones*. Libro de actas del VII Congreso de Educación Social en Sevilla. *RES: Revista de Educación Social*, 24.

<https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/369.pdf>

Collins, R. (1979). *The Credential Society: An historical Sociology of Education and Stratificaciton*. Academic Press.

Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (2011). *XXV Aniversario de Educación de Personas Adultas Región de Murcia 1985-2010*. Editado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8035&IDTIPO=246&RASTRO=c801\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8035&IDTIPO=246&RASTRO=c801$m4331,4330).

Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En B. Toro y A. Tallane (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI, Fundación SM.

Crompton, R. (1990). Professions in the current context. *Employment and Society, Special Issue*, 147-66.

<https://doi.org/10.1177/0950017090004005008>

Corral, J., Maguregui, L. y Elechiguerra, C. (2019). Estudio empírico del Tercer Sector en España: hacia una re-conceptualización unificada. *Revista de Contabilidad*, 22(2), 145-155.

<https://doi.org/10.6018/rcsar.376151>

Delgado, M. (2003). *Exclusión social/exclusión educativa*. Murcia: D.M.

Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/203443>

Derber, C. (1982a). Managing Professionals: ideological proletarianization and mental labor. In C. Derber (Ed.), *Professionals as workers: mental labor in advanced Capitalism* (pp. 167-190). Boston: G. K. Hall.

Derber, C. (1982b). The proletarianization of the professional: a review essay. In C. Deber (Ed.), *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism* (pp.13-34). Boston: G. K. Hall.

- Dieterlen, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En M. Ziccardi (Coord.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dingwall, R. (1996). *Professions and social order in a global society*. Plenary presentation at ISA [Conference Group 02]. Nottingham.
- file:///C:/Users/Cesar/Downloads/95-Texto%20del%20art%C3%ADculo-450-1-10-20121127.pdf
- Dossieres I y II (2006-07). *Trabajos de la comisión de ASEDES del catálogo de funciones y competencias del Educador/a Social* (Documento Policopiado).
- Dubar, C. (2000). *La socialization*. París: Armand Colin.
- Dubar, C., Tripier, P. y Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. París: Armand Colin.
- Durkheim, É. (1985). *La división del trabajo social* (I y II). Barcelona: Planeta.
- Durkheim, É. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Elzinga, A. (2016). El aspecto del conocimiento en la profesionalización: el caso de la formación en la enfermería basada en la ciencia en Suecia. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones* (pp. 67-91). Murcia: Edit.um.
- Escarbajal, A. (1992). La animación sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario. *Anales de Pedagogía*, (10), 87-106.
- <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287341>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Medición*, (6), 27-36
- https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24.
- <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42394>
- Espin-Andersen, C. (1993). Los tres mundos del Estado de bienestar. Valencia: Ediciones Alfons El Magnànim.
- Esteban, M., del Cerro, F. y Sáez, J. (2016a). *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales*. Murcia: Edit.um.
- Esteban, M., del Cerro, F. y Sáez, J. (2016b). *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones*. Murcia: Edit.um.

- Esteban, M., del Cerro, F. y Sáez, J. (2016c). *La Universidad y las profesiones*. Murcia: Edit.um.
- Esteban, M, Campillo, M. y Sáez Carreras, J. (2016). La Universidad como organización social: entre la profesionalización y la desprofesionalización del campo. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *La Universidad y las Profesiones* (pp. 13-55). Murcia: Edit.um.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professionals and their organization: Teachers, Nurses and Social Workers*. New York: The Free Press.
- Evetts, J. (2016). Sociología de los grupos profesionales: historia, conceptos y teorías. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones* (pp. 43-66). Murcia: Edit.um.
- Fantova, F (2018). La definición y colaboración de las profesiones de la intervención social. *Revista de Trabajo Social. Colegio de Trabajo Social de Cataluña*, (214), 89-101.
- file:///C:/Users/Cesar/Downloads/La_definicion_y_colaboracion_de_las_prof.pdf
- FEAPES (Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales) (1998). *Definición, perfil y funciones del educador social*. Actas del I Congreso Estatal del Educador Social (pp. 467-522). Murcia: FEAPES.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (10), 61-48.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078220>
- Fernández, A. (2016). La construcción profesional a través de los congresos. *Revista de Educación Social (RES)*, (22), 1-7.
- <https://eduso.net/res/revista/22/miscelanea/vii-congreso-estatal-de-educacion-social-punto-de-partida-y-llegada-la-construccion-profesional-a-traves-de-los-congresos>
- Ferreira, I., Urrútia, G., y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y meta análisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696.
- <https://www.revespcardiol.org/es-revisiones-sistematicas-metaanalisis-bases-conceptuales-articulo-resumen-S0300893211004507?redirect=true>
- Finkel, L. (2015). *La sociología de las profesiones: legados y perspectivas* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37718/1/T37235.pdf>.
- Finkel, L. (2016). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. En C. Alberto (Coord.), *Economía, organización y trabajo: un enfoque sociológico* (pp. 197-228). Madrid: Ediciones Pirámide.

Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada (2015). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA 2014.

http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf

Frago, A. (1983). *Historia y Educación en Murcia*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.

Freidson, E. (1986). *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. University of Chicago Press.

Freidson, E. (2016). La esencia del profesionalismo. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales* (pp. 43-71). Murcia: Edit.um.

Fuente, A. (1988). La formación de los profesionales relacionados con la educación social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (3), 83-94.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117603.pdf>

Fuerte, I. (2007). *La formación del educador social: un recorrido y retrato para la reflexión* [Ponencia]. Libro de actas del V Congreso de Educadores/as Sociales. Madrid: Dickinson.

Galindo, A. (2014). Eficacia de las políticas de inclusión social en la Región de Murcia. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión y desigualdad* (pp. 365-383). Murcia: Edit.um.

García Molina, J. (2001). El proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una apuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (8), 103-115.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/143126>

García Molina, J. (2003a). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, J. (2003b). Educación Social: ¿profesión educativa o empleo social? En J. García Molina (Coord.), *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson.

García Molina, J. (2005a). Exclusión social/exclusión educativa. *Lógicas contemporáneas*. Valencia: Diálogos.

García Molina, J. (2005b). Entrevista al Dr. Juan Sáez Carreras (Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Murcia). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (12-13), 291-305.

<https://www.redalyc.org/pdf/1350/135016217017.pdf>

García Molina, J. (2011). Agentes dobles. En J. Sáez Carreras y J. García Molina (Coord.), *Metáforas del educador* (pp. 15-20). Valencia: Nau Llibres.

- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- García Molina, J. (2013a). Indisciplinar la Pedagogía Social: virtualidades y obstáculos. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* 31(2), 35-56.
- <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187071>
- García Molina, J. (2013b). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 13(1), 13-27.
- <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-garcia>
- García Molina, J. y Campillo, M. (2009). El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, (11), 157-172.
- <https://www.semanticscholar.org/paper/El-concepto-de-campo-profesional%3A-el-caso-de-la-D%C3%ADaz-Molina/806d2053e3da7616a1536d43b87a316ce3be9735>
- García Molina, J y Sáez Carreras, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para que profesional? RES: *Revista de Educación Social*, (13), 1-14.
- https://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf
- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2017) Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: paradojas y apuestas. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(2), 95-112.
- <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2017-20-2-5015>
- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2021). *Educación Social. Profesión y práctica social educativa*. Valencia: Nau Llibres.
- García Molina, J., Sáez Carreras, J. y Sánchez Martínez, A. (2016). Socialización e identidad en los procesos de profesionalización de las profesiones. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones*. Murcia: Edit.um.
- García Molina, J., Del Cerro, J., Zaplana, A. y Gutiérrez, M. (2016). La Universidad y las profesiones: la profesionalización de los académicos y los prácticos. En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales*. Murcia: Edit.um.
- Giner, F. (1924). *Pedagogía Universitaria: problemas y noticias*. Madrid: Biblioteca Nacional.
- Glazer, J.L. (1974). Schools of minor professions. *Minerva*, 2, 17-35.
- DOI: 10.1007/BF01102529

Glazer, J. L. (2008). Educational Professionalism: An Inside-Out View. *American Journal of Education*, 114(2), 169-189.

DOI:10.1086/52431

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

González, L. (1999). *Las profesiones*. Madrid: Catriel.

Goode, W.J. (1960). Encroachment, charlatanism and the emerging profession: psychology, sociology and medicine. *American Sociological Review*, 25, 902-914.

Gramsci, A. (1973). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.

Habib Allah, M. C. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 17.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6373048>

Haug, M. (1975). The Deprofessionalization of Everyone? *Social Focus*, 8(3), 197-213.

<https://doi.org/10.1080/00380237.1975.10570899>

Hederich-Martínez, C., Martínez-Bernal, G., Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana De Educación*, (66), 19-54.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009526>

Hernández Pedreño, M. (2014). *Evolución de la exclusión social en la Región de Murcia: repercusiones sociales de la crisis*. Murcia: Edit.um.

Hernández Pedreño, M. (2017). *Exclusión y políticas sociales en la Región de Murcia. Nuevos retos tras la crisis* [Ponencia]. En M.R. Herrera-Gutiérrez y G. Jaraíz (Coord.), *Pactar el futuro: debates para un nuevo consenso en torno al bienestar* (pp. 1793-1817). VI Congreso Red Española de Políticas Sociales.

Hernández Pedreño, M. (2020a). *El modelo de inclusión social en la Región de Murcia: trayectoria de las políticas de inclusión desde el año 1982 hasta 2017*. Murcia: Edit.um.

Hernández Pedreño, M. (2020b). Riesgo de exclusión y política social en la Región de Murcia. En M. Pedreño (Dir.), *El riesgo de exclusión y políticas sociales autonómicas en España* (pp. 551-583). Valencia: Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.

Hoyos, F. (2008). *La profesionalización de los educadores sociales desde la organización profesional* [Ponencia inaugural]. Libro de actas del V Congreso de Educadores/as Sociales. Madrid: Dickinson.

Hughes, E.C. (1958a). The study of occupations. In R.K. Merton, L. Broom & L. Cotrell (Eds.), *Sociology Today*. New York: Basic Books.

Hughes, E.C. (1858b). *Men and their work*. New York: Free Press.

Informe del Tercer Sector de acción social en España 2019. Nuevos horizontes para un nuevo contexto sociopolítico. *Plataforma del tercer sector y plataforma de ONG de Acción Social*.

https://www.plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1583424466_informe-poas-completo.pdf

Informe del Tercer Sector y el mercado de trabajo en la Región de Murcia. *Servicio Regional de empleo*.

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6616&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m47036,5830](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6616&IDTIPO=246&RASTRO=c$m47036,5830)

Informe 2020 de sobre las brechas salariales entre profesiones. *Unión profesional*.

<http://www.unionprofesional.com/persisten-las-brechas-salariales-y-laborales-para-las-profesionales-a-pesar-de-algunas-mejoras/>

Jódar, F. (2007). La escuela del neoliberalismo. En *Educación y políticas de la experiencia* (pp. 143-150). Barcelona: Laertes.

Johnson. T. (1972). *Professions and power*. London: MacMillan.

Juliá, A. (1998). *El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales* [Ponencia inaugural]. Libro de actas del I Congreso Estatal del Educador Social de Murcia, 31-47.

Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Kerr, C. (1985). *Mercados de trabajo y determinación de los salarios. La balcanización de los mercados*. Ministerio de Empleo y Seguridad. Madrid.

Koys, D.J. y Decotiis, T.A (1991). Inductive Measures of Psychological Climate. *Human Relations*, 44(3), 265-285.

<https://doi.org/10.1177/001872679104400304>

Larson, M.S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.

Legault, G. A. (2003). *Professionalisme et deliberation éthique*. Canada: Presses de l'Université du Québec.

Lindsay, M. (Septiembre de 2000). Building a professional identity. *Children and young people*.

<http://www.childrenuk.co.uk/chsept/set2000/mlindsay.hatm>.

López, R. y Quetglas, B. (2014). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *RES: Revista de Educación Social*, 19.

https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/bol_res_19.pdf

Lorente, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, 26, 39-59.

<https://www.redalyc.org/pdf/148/14802602.pdf>

Losada Puente, L., Muñoz Cantero, J.M. y Espiñeira Bellón, E.M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: Análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

file:///C:/Users/Users/Downloads/Articulo_Publicado.pdf

Luzuriaga, L. (1993). *Pedagogía Social y política*. Madrid: Clásicos CEPE.

Mackinlay, J. and Arches, J (1985). Towards the proletarianization of physicians. *International Journal of health services*, 15.

DOI: 10.2190/JBMN-C0W6-9WFQ-Q5A6

Marin, R. y Pérez, S. (1986). *Pedagogía social en la Universidad. Realidad y prospectiva*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Marín-Martínez, F., Sánchez-Meca, J., Huedo, T., y Fernández, I. (2007). Meta-análisis: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? *Psicología y ciencias afines en los albores del siglo*, 21, 87-102.

<https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5012.pdf>

Martín, A. (2003). *Teoría sociológica de las relaciones laborales*. Barcelona: Editorial UOC.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI. Facultad de Psicología UNMSM*, 9(1), 123-146.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>

Marshall, T. H. (1949). Ciudadanía y clase social. Conferencias A. Marshall, Cambridge. *Revista REIS*, 79-97, 297-346.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760109>

Marx, C. y Engels, F. (2010). *El manifiesto comunista*. Madrid: Akal.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Mendez, F., Munera, J., Bueno, C. y Riquelme, J.F. (1986). Experiencia de trabajo con jóvenes (14-18 años): coordinación programa del menor-educación. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 2, 139-143.

<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaPS-1986-02-2160>

- Molina, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, 26, 39-53.
- <https://www.redalyc.org/pdf/148/14802602.pdf>
- Monreal, M.R y López, R. (2018). El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 39-58.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056960>
- Montagut, T. (2008). *Política Social, una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, L. (2003). *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC)*. Documento de Trabajo 8.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1369163>
- Moreno, R. (2018). Competencias profesionales en Educación Social [Tesis doctoral, UCLM].
- <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/18412>
- Moreno, R., Fernández, P. y Moyano, S. (2018). Educación Social, Trabajo Social: conexiones y desconexiones. *RES: Revista de Educación Social*, 26, 87-104.
- <https://eduso.net/res/revista/26/el-tema-es-y-ts/educacion-social-trabajo-social-conexiones-y-desconexiones>
- Moreno, P. L., y Viñao, A. (1997). La educación de adultos en España (siglos XIX y XX). Historia de una realidad cambiante y multiforme. En J. García Carrasco (Coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, S. (2003). Experiencias: nuevas maneras de hacer, un ejemplo. En H. Ticio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 103-116). Barcelona: Gedisa.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moyano, S. (2013). Oportunidades de una Pedagogía Social Contemporánea. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 31(2), 97-112.
- <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/39226/1/187111-677471-1-SM.pdf>
- Mújica, L. F. (1986). *En torno al origen de la Pedagogía Social en la filosofía alemana*. Zaragoza: Cometa.
- Murphy, R. (1988). *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford: Clarendon Press.

- Murphy, R. (2016). Proletarización o burocratización: ¿La caída de lo profesional? En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones* (pp. 175-202). Murcia: Edit.um.
- Navarro, G., Arévalo, J. y Suárez, S. (2017). Clima organizacional: un análisis en entidades financieras. *Revista Espacios*, 38(44), 13.
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n44/a17v38n44p13.pdf>
- Negrín, O. (1977). La Pedagogía Social a través de la historia. En *Pedagogía Social. Técnicas de trabajo escolar* (pp. 33-68). Madrid: UNED.
- Negrín, O. (1990). *Historia de la educación*. Madrid: UNED.
- Noordegraaf, M. (2007). From pure to hybrid professionalism. *Present-Day professionalism in ambiguous public domains. Administration & Society*, 39(6), 761-785.
DOI:10.1177/0095399707304434
- Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en un nuevo milenio*. Santillana: Buenos Aires.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Oliver, M.A., Carrara, V. y Matos-Silveira, R. (2022). Desarrollo comunitario, participación ciudadana y dimensión política del Trabajo Social. Artículo homenaje a Marco Marchioni, pionero del Trabajo Social comunitario en España. *Trabajo Social Global*, 12, 1-18.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Editorial Acantilado.
- Ortega, J. (1999). *La educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Tehory: A bourgeois Critique*. London: Routledge.
- Parry, N. and Parry, J. (1976). *The rise of the medical profession*. London: Croom Helm.
- Parsons, T. (1939). *The Professions and the social estructure. Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press.
- Pérez, V., Trujillo, JF., y Bas, E. (2020). La Educación Social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, (11), 2, 632-658.

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/3095>

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Pérez, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario versus educación para el desarrollo: una experiencia integradora de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (5), 12, 157-152.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n12/v5n12a9.pdf>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Perrow, C. (1990). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Petrus, A. (1995). *La educación social en la cultura del bienestar*. CL&E: Comunicación, lenguaje y educación, (27), 5-20.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941599>

Piquer y Jover, J.J. (1954). Antecedentes para el estudio del personal educador. *Pro-Infancia y Juventud*, 35, 353-378.

<file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Dialnet-JoseJuanPiquerYJover-2383552.pdf>

Planella, J. (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC.

Planella, J. (2009). *Ser Educador. Entre la Pedagogía y en nomadismo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC.

Puig, A (1989). *Proyecto de diplomatura en Educación Social (modalidades de Animación Sociocultural, Educación Especializada y Educación de Adultos)* [Ponencia]. Libro de actas Congreso sobre la Educación Social en España. Centro de Investigación y documentación educativa CIDE. Dirección General de Renovación Pedagógica.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7094>

Puig, J. M^a y Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

Quintana, J.M. (1998). *Pedagogos y educadores sociales: un frente común* [Ponencia] Libro de actas del II Congreso Estatal de educadores sociales. Madrid.

Quintana, J.M. (1994). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

R Core Team (2020). *R: A Language and environment for statistical computing*. Viena, Austria: R Foundation for statistical computing.

- Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Raymond, Q. y Van Carnpenhondt, L. (2005): *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Rey, B. (1999). *Las competencias transversales en cuestión*. Traducción de Alejandro Madrid Zan. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- <https://www.philosophia.cl/wp-content/uploads/2019/02/Competencias20transversales.pdf>
- Rodríguez, C. (2000). *Estado contra mercado*. Madrid: Taurus.
- Rodríguez, J y Mauro, F. (2016). Organizaciones y profesionales en la sociedad contemporánea. En M. Esteban, F. Del Cerro y J. Sáez (Coord.), *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales*. Murcia: Edit.um.
- Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Rosental, M. y Ludin, P. (1946). *Diccionario filosófico marxista*. Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A.M. y Cano-Ramos, M.A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 12-19.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7061024>
- Sáez Carreras, J. (1986). La pedagogía social en España: sugerencias para la reflexión. *Revista de Pedagogía Social*, 1, 7-21.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576887>
- Sáez Carreras, J. (1988). El debate teoría-praxis en las Ciencias de la Educación y su recuperación en la Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 5-48.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576916>
- Sáez Carreras, J. (1989). *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. Universidad de Murcia.
- Sáez Carreras, J. (1993). *El educador social*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sáez Carreras, J. (1996). La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias. En J.A. López Herrerías (Coord.), *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor.
- Sáez Carreras, J. (1997). La construcción de la Pedagogía social: algunas vías de aproximación. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

- Sáez Carreras, J. (1998a). *Formación y profesionalización de los educadores sociales: descripción de una experiencia* [Ponencia]. Libro de actas I Congreso estatal del Educador social. Barcelona: FEAPES, 348-367.
- Sáez Carreras, J. (1998b). El educador social: formación y profesión. En A. Escarbajal (Coord.). *La Educación Social en Marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Sáez Carreras, J. (1999). *La profesionalización de los educadores sociales: perfiles y tareas*. Libro de actas del I Congreso Andaluz de Educación Social. Córdoba: Edición en facsímil.
- Sáez Carreras, J. (2003a). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2003b). Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En J. García Molina (Coord.). *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2003c). De la formación a la profesionalización. *Cuadernos de pedagogía*, (321), 55-89.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294675>
- Sáez Carreras, J. (2003d). Emergencia de las profesiones sociales: De la dimensión discursiva a la política, ética y práctica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (10), 195-219.
- <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/140480>
- Sáez Carreras, J. (2004a). *Proyecto Docente e Investigador de Pedagogía Social*. Murcia: Universidad de Murcia (Documento Policopiado).
- Sáez Carreras, J. (2004b). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas, *Revista de Pedagogía Social*, (10), 31-47.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078197>
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139.
- http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_08.pdf
- Sáez Carreras, J. (2007a). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson.
- Sáez Carreras, J. (2007b). *La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias* [Ponencia inaugural]. Libro de actas del 5º Congreso Estatal de las y los educadores sociales (pp. 29-61).
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 19, 22-22.

DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.02

Sáez Carreras, J. (2012). El declive del profesionalismo y la práctica profesional. La ética y las profesiones pedagógicas. *Homenaje a Ángel González Hernández* (pp. 307-388).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4058245>

Sáez Carreras, J. y Campillo, M. (2013a). La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* 31(2), 73-96.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4545822>

Sáez Carreras, J. y Campillo, M. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (19), 13-36.

DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.02

Sáez Carreras, J., Campillo, M. y Bas, P. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (11), 165-213.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457975>

Sáez Carreras, J., Del Cerro, F. y Esteban, A. (2016a). *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales*. Murcia: Edit.um.

Sáez Carreras, J., Del Cerro, F. y Esteban, A. (2016b). *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones*. Murcia: Edit.um.

Sáez Carreras, J., Del Cerro, F. y Esteban, A. (2016c). *La Universidad y las profesiones*. Murcia: Edit.um.

Sáez Carreras, J., Campillo, M., Molero, R. y Del Cerro, F. (2016). *Modelos de profesionalización: algunas propuestas actuales*. Murcia: Edit.um.

Sáez Carreras, J. y Esteban, M. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Red U. Revista Docencia Universitaria*, 2.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749783>

Sáez Carreras, J. y García Molina, J. (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* (11), 135-163.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457970>

Sáez Carreras, J. y G. Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

- Sáez Carreras, J. y García Molina, J. (2013). Los educadores sociales ante la exclusión social. En J. García Molina (coord.), *Lógicas de la exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea* (pp. 109-131). Valencia: Diálogos, Instituto Paulo Freire.
- Sáez Carreras, J. y Sánchez, M. (2003). ¿Sociología de las profesiones? Entre la carencia y la necesidad de consolidación. En G. Svensson, M. Sánchez y J. Sáez (Coord.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (pp. 183-154). Murcia: DM.
- Salazar, J.G., Guerrero, J.C., Machado, Y.B. y Cañedo, R. (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes en la productividad laboral. *ACIMED*, 20(4), 67-75.
- https://www.researchgate.net/publication/42582893_Clima_y_cultura_organizacional_Dos_componentes_esenciales_en_la_productividad_laboral
- Sánchez, C. (2019). Normas APA en español. Normas APA (7ma edición).
- <https://normas-apa.org/introduccion/normas-apa-en-espanol/>
- Sánchez, C. y Vallés, J. (2016). La escuela de educadores especializados de Girona 1986-94. *Eduso.net*.
- <https://eduso.net/res/revista/23/miscelanea/la-escuela-de-educadores-especializados-de-girona-1986-1994>
- Sánchez, M., López, M., Del Cerro, J. y Molero, R. (2016). La autonomía ¿Condición indispensable para la profesionalización de los profesionales? En M. Esteban, F. Del Cerro, F. y J. Sáez (Coord.), *La Universidad y las Profesiones* (pp. 157-175). Murcia: Edit.um.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3316651>
- Sanz, F. (2002). *La Educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Selander, S. (2016). Estrategias asociativas en el proceso de profesionalización: estrategias profesionales y cientificismo de las profesiones. En M. Esteban, F. Del Cerro y J. Sáez (Coord.), *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones* (pp. 67-91). Murcia: Edit.um.
- Senent, J. M. (2005). *La formación de la Educación Social dentro del nuevo Espacio Europeo* [Ponencia]. Libro de actas del II Congreso de Educación Social en Aragón.

- Senent, J. M. (2011). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas (Análisis comparado de sus diseños curriculares), en *RES Revista de Educación Social*, 13.
https://www.eduso.net/res/pdf/13/grados_res_13.pdf
- Senent, J.M., Viana, M.I. y Camacho, G. (2020). La construcción de la profesión de Educación Social en España: estudios universitarios y colegios profesionales. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 31, 1-11.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7494242>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2019). *Guía de Contratos. Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado*. Edición realizada por el Servicio Público de Empleo Estatal. Madrid.
- Servicio Regional de Empleo y Formación (2009). *El tercer sector y el mercado de trabajo en la Región de Murcia*. SEF. Pictografía SA.
- Siegrist, H. (1990). Professionalization as a process: patterns, progresion and discontinuity, in Burrage and Torstendahl: *Professions in theory and history: rethinking the study of the professions* (pp.177-202). London: Sage Journal.
- Silva, D. y Fryd, P. (2009). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer Educación Social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- Simpson, R. and Simpson, I.H. (1969). Women and bureaucracy in the semi-professions. En A. Etzioni (ed.). *The Semi-Professions and their organization*. New York: Free Press.
- Simonot, M. (1988). El enfoque psicológico de las actividades socioculturales. En Debesse, M. y Mialaret, G. *La animación sociocultural*. Barcelona: Oikos-tau.
- Smith, A. (1996). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Soler, P. (2010). *La animación sociocultural. Concepto y sentido de la animación sociocultural*. Barcelona: Editorial UOC.
- Solé, J. y Pereira, C. (2012). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 302-323.
http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/2/1
- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación* 15(23), 101-120.

DOI: [dx.doi.org/10.14516/fde.551](https://doi.org/10.14516/fde.551)
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. París: L'Harmatan.

- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Svensson, L. (2016). El conocimiento profesional: estudio de casos de arquitectos y psicólogos en el trabajo. En M. Esteban, F. del Cerro y J. Sáez (Coord.), *La Universidad y las profesiones* (pp. 175-196). Murcia: Edit.um.
- Tasa AROPE. *Dossier EAPN España. 2004-14*. Estudios EAPN.
http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf
- Tezanos, J. F. (2003). La libertad de los iguales. *Revista Sistema Digital*, 173(3), 3-14.
<https://fundacionsistema.com/revista-sistema-num-173/>
- Tezanos, J. F. (1998). *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas. El caso español*, Madrid: Editorial Sistema.
- Tiana, A. y Sanz, F. (2010). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Tiana, A. (2017). *La evolución de la Educación Social como campo académico y profesional* [Ponencia]. Libro de actas del VII Congreso Estatal de Educación Social.
- Tonda, E. (1993). Antecedentes del educador social en la Región de Murcia. En J. Sáez Carreras (Coord.), *El Educador Social* (pp. 93-124). Universidad de Murcia.
https://books.google.es/books/about/El_educador_social.html?id=KpJZNGl2NB4C&redir_esc=y
- Torstendahl, R. and Burrage, M. (1990). *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.
- Trilla, J. (1998). *Animación sociocultural. Teorías programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Tylor, E.B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Úcar, X. (1999). La profesión del Educador Social. En R. Calvo y F. T. Esteban (Coord.), *El prácticum en la formación de educadores sociales* (pp. 299-310). Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones: Caja de Burgos.
<file:///C:/Users/Cesar/Downloads/prcticum.pdf>
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, (28), 1-21.
https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/125615/revibeedu_a2002n28p1.pdf
- Úcar, X. (2011). Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y la Educación Social. En M. Belando (Coord.), *II jornada monográfica de Pedagogía*

Social y Educación Social: una mirada al futuro (pp. 91-99). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Unamuno, M. (1910). *Mi religión y otros ensayos breves*. Barcelona: Espasa Calpe.

Unión Profesional (2020). *Estudio sobre brechas salariales y laborales en las profesiones*. Unión Profesional.

<http://www.unionprofesional.com/portfolio/sobre-las-brechas-salariales-y-laborales-entre-hombres-y-mujeres-en-las-profesiones/>

Urteaga, E. (2009). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Revista de las Relaciones laborales: Lan Harremanak* (18), 169-198.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2961869>

Urteaga, E. (2012). La sociología de las organizaciones: perspectivas alternativas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 8, 151-176.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4973822>

Valles, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. [Tesis Doctoral, Madrid, UNED].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26320>

Varela Crespo, L. (2021). Análisis DAFO del quehacer profesional de la Educación Social en los servicios sociales: posibilidades y límites. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 217-226.

<https://doi.org/10.5209/rced.68319>

Ventura, D., y Usuriaga, J. (2008). Una mirada a escala internacional de la profesión de educador social, o como se construye la profesión de lo global a lo local. *RES Revista de Educación Social*, 40, 45-64.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6849957>

Villar, J. (2021). ¿Qué ha sido de los documentos profesionalizadores? *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 79, 7-10.

<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/394652>

Wiliensky, H. (1964). ¿The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

<https://www.jstor.org/stable/2775206>

Witz, A. (2016). Patriarcado y profesiones. En M. Esteban, F. Del Cerro y J. Sáez (Coord.), *La universidad y las profesiones* (pp. 197-226). Murcia: Edit.um.

Ytarte, R. (2018). Formar parte de la sociedad. El qué y el cómo de la ciudadanía en Educación Social. R. Moreno López y M. Gómez Medrano (Coord.), *Modelos de Acción social I. Experiencias y buenas prácticas en Trabajo y Educación Social* (pp. 19-34). Buenos Aires: Miño Dávila.

Ytarte, R. M., Moreno, R., e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69.

file:///C:/Users/Cesar/Downloads/432-1126-1-PB.pdf.

APÉNDICES

APÉNDICE A. Cuestionario investigación 2020-21.

“La situación laboral y profesional de los educadores y educadoras sociales en la Comunidad Autónoma de Murcia”

Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia

Hola.

En primer lugar, compañero y compañera espero que te encuentres bien, así como tu familia y amistades ante la situación que vivimos por **COVID-19**.

Te propongo establecer una conversación sobre los "peldaños" ascendidos por la Educación Social en los últimos años. ¿Te apetece hacer un alto en el camino? Gracias de antemano por tu tiempo y dedicación, te invito a tomar asiento y a que dialoguemos.

Estoy realizando una tesis doctoral que lleva por título “La situación laboral y profesional de los educadores y educadoras sociales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia”. Tu opinión es clave, ¿puedes darla? Me ayudaría mucho que contestes las preguntas del siguiente cuestionario y que me lo envíes siguiendo las orientaciones del mismo.

¿Te animas? Por supuesto, se trata de un ejercicio voluntario, personal y anónimo, en el que podrás exponer tu opinión sobre la situación de nuestra profesión en la región. ¿Por qué es importante? Porque tu participación nos permitirá a los educadores y las educadoras sociales:

- 1.- Analizar la evolución de la situación laboral y profesional del educador y la educadora social entre 2004 hasta el 2021.
- 2.- Actualizar la información sobre el proceso de profesionalización desde la implantación de la Diplomatura de Educación Social en la Universidad de Murcia (curso 2001-02) y 25 años después de la realización del I Congreso Estatal de Educadores y Educadoras Sociales que la región de Murcia tuvo el privilegio de acoger en 1995.
- 3.- Publicitar los resultados de la investigación para que estén a disposición de los diferentes actores del proceso de profesionalización de la Educación Social (Universidad, Colegio Profesional, Administración, Instituciones, Profesionales y Ciudadanía) y puedan resultar de apoyo a las futuras decisiones.

¡Muchas gracias!

ENLACE CUESTIONARIO:

César Haba Giménez. **Condiciones laborales y profesionales de las y los educadores sociales.**

<https://forms.gle/SLk4DfEhpr3uqkj27>

César Haba Giménez

Doctorando de la Universidad de Murcia y colegiado nº 1831 del CPESRM

Línea de Investigación: Políticas, Prácticas y Evaluación en Contextos Formativos y Socioeducativos

Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia

El cuestionario incluye los apartados:

APARTADO 0.- Datos generales

APARTADO I.- Condiciones laborales del personal activo actualmente

Apartado I.1. Condiciones laborales si Vd. trabaja en la administración pública

Apartado I.2. Condiciones laborales si Vd. **no** trabaja en la administración pública

Apartado I.3. El clima en el puesto de trabajo

APARTADO 2.- La formación: formación previa y permanente de los educadores y educadoras sociales en la actualidad

APARTADO 3.- La experiencia y práctica profesional

Le rogamos que, si lo considera pertinente, conteste a las cuestiones que plantea este cuestionario anónimo marcando con una cruz las respuestas que así lo requieren en los cuadros respectivos, o respondiendo, en su caso, con las explicaciones correspondientes⁹⁸.

Dirección de correo electrónico*

_____ (CAMPO OBLIGATORIO)

APARTADO 0.- DATOS GENERALES

⁹⁸ En adelante utilizaremos *el educador social o los educadores sociales*, genéricamente para definir a todos, educadores y educadoras, con la única intención de ser pragmáticos en la resolución de este instrumento de recogida de información.

1. Edad: _____
2. Género: Femenino Masculino Otros
3. Indique, por favor, **el año en que Vd. comenzó a ejercer** como educador y/o educadora social: _____
4. Señale con una cruz el **sector y escenario profesional** desde la cual Vd. trabaja en la actualidad:

4.1.- Sector de población: **Infancia y Juventud**

Escenarios: recursos y equipamientos para infancia y juventud

- 4.1.1. Centros de Servicios Sociales
- 4.1.2. Entidades y programas de Animación Sociocultural
- 4.1.3. Centros de Ocio y Tiempo Libre
- 4.1.4. Centros educativos y programas apoyo centros escolares (infantil, primaria y secundaria)
- 4.1.5. Programas relacionados con actividades medio ambiente, cultura y deporte
- 4.1.6. Programas acción socioeducativa y diversidad cultural
- 4.1.7. Centros de atención temprana, programas de adopción y acogimiento
- 4.1.8. Centros de protección, pisos u hogares tutelados
- 4.1.9. Programas de justicia juvenil en medio abierto
- 4.1.10. Centros de reforma o medio cerrado de justicia juvenil
- 4.1.11. Centros de día
- 4.1.12. Orientación y formación laboral
- 4.1.13. Entidades y programas para la distinta capacidad
- 4.1.14. Programas de adicciones
- 4.1.15. Programas de emancipación

4.2.- Sector de población: **Adultos**

Escenarios: recursos y equipamientos para adultos

- 4.2.1. Centros de Servicios Sociales
- 4.2.2. Centros Cívicos y Culturales
- 4.2.3. Asociaciones ciudadanas
- 4.2.4. Entidades y programas de Animación Sociocultural
- 4.2.5. Programas de Desarrollo Comunitario
- 4.2.6. Centros de Educación de personas adultas, Universidades Populares y aprendizaje a lo largo de la vida
- 4.2.7. Centros de la mujer, casas de acogida
- 4.2.8. Programas de igualdad y género
- 4.2.9. Instituciones penitenciarias, prisiones
- 4.2.10. Medidas penales alternativas
- 4.2.11. Centros y programas de Prevención y Tratamiento de adicciones

- 4.2.12. Programas acción socioeducativa y diversidad cultural
- 4.2.13. Programas y proyectos para personas inmigrantes
- 4.2.14. Centros de acogida y centros residenciales
- 4.2.15. Centros especiales de empleo y centros ocupacionales
- 4.2.16. Servicios para adultos con distinta capacidad
- 4.2.17. Orientación y formación laboral

4.3.- Sector de población: **Personas Mayores**

Equipamiento y recursos generales

- 4.3.1. Centros de Servicios Sociales
- 4.3.2. Clubes y Asociaciones culturales de Tercera Edad
- 4.3.3. Entidades y programas de Animación Sociocultural
- 4.3.4. Programas dependencia y autonomía
- 4.3.5. Centros de día, centros de atención a personas mayores
- 4.3.6. Centros residenciales especializados
- 4.3.7. Universidades de Mayores
- 4.3.8. Centros culturales, deportivos, sociales y cívicos
- 4.3.9. Programas de voluntariado para mayores

4.4.- **Otros escenarios**

Equipamiento y recursos generales

- 4.4.1. Docencia en ciclos de formación profesional
- 4.4.2. Docencia en educación superior
- 4.4.3. Investigador
- 4.4.4. Formador
- 4.4.5. Consultor
- 4.4.6. Programas y proyectos de cooperación internacional

5. Haga lo mismo con **el/los sector y escenarios** en los que Vd. ha trabajado **a lo largo de su trayectoria profesional.**

5.1.- Sector de población: **Infancia y Juventud**

Escenarios: recursos y equipamientos para infancia y juventud

- 5.1.1. Centros de Servicios Sociales
- 5.1.2. Entidades y programas de Animación Sociocultural
- 5.1.3. Centros de Ocio y Tiempo Libre
- 5.1.4. Centros educativos y programas apoyo centros escolares (infantil, primaria y secundaria)
- 5.1.5. Programas relacionados con actividades medio ambiente, cultura y deporte
- 5.1.6. Programas acción socioeducativa y diversidad cultural
- 5.1.7. Centros de atención temprana, programas de adopción y acogimiento

- 5.1.8. Centros de protección, pisos u hogares tutelados
- 5.1.9. Programas de justicia juvenil en medio abierto
- 5.1.10. Centros de reforma o medio cerrado de justicia juvenil
- 5.1.11. Centros de día
- 5.1.12. Orientación y formación laboral
- 5.1.13. Entidades y programas distinta capacidad
- 5.1.14. Programas de adicciones
- 5.1.15. Programas de emancipación

5.2.- Sector de población: **Adultos**

Escenarios: recursos y equipamientos para adultos

- 5.2.1. Centros de Servicios Sociales
- 5.2.2. Centros Cívicos y Culturales
- 5.2.3. Asociaciones ciudadanas
- 5.2.4. Entidades y programas de Animación Sociocultural
- 5.2.5. Programas de Desarrollo Comunitario
- 5.2.6. Centros de Educación de personas adultas, Universidades Populares y aprendizaje a lo largo de la vida
- 5.2.7. Centros de la mujer, casas de acogida
- 5.2.8. Programas de igualdad y género
- 5.2.9. Instituciones penitenciarias, prisiones
- 5.2.10. Medidas penales alternativas
- 5.2.11. Centros y programas de Prevención y Tratamiento de adicciones
- 5.2.12. Programas acción socioeducativa y diversidad cultural
- 5.2.13. Programas y proyectos para personas inmigrantes
- 5.2.14. Centros de acogida y centros residenciales
- 5.2.15. Centros especiales de empleo y centros ocupacionales
- 5.2.16. Servicios para adultos con distinta capacidad
- 5.2.17. Orientación y formación laboral

5.3.- Sector de población: **Personas Mayores**

Equipamiento y recursos generales

- 5.3.1. Centros de Servicios Sociales
- 5.3.2. Clubes y Asociaciones culturales de Tercera Edad
- 5.3.3. Entidades y programas de Animación Sociocultural
- 5.3.4. Programas dependencia y autonomía
- 5.3.5. Centros de día, centros de atención a personas mayores
- 5.3.6. Centros residenciales especializados
- 5.3.7. Universidades de mayores
- 5.3.8. Centros culturales, deportivos, sociales y cívicos
- 5.3.9. Programas de voluntariado para mayores

5.4.- Otros escenarios

Equipamiento y recursos generales

- 5.4.1. Docencia en ciclos de formación profesional
- 5.4.2. Docencia en educación superior
- 5.4.3. Investigador
- 5.4.4. Formador
- 5.4.5. Consultor
- 5.4.6. Programas y proyectos de cooperación internacional

6. Si Vd. está en período **de inactividad profesional**, esta situación se debe a que:

- 6.1. Está Vd. en un período voluntario de inactividad para mejorar su formación
- 6.2. Los trabajos que le ofrecen no corresponden a ningún área profesional relacionada con la Educación Social
- 6.3. Las ofertas que recibe y que está relacionadas con su perfil de Educador Social, no ofrecen las condiciones laborales que Vd. cree idóneas
- 6.4. Su experiencia y formación no se corresponde con la que le exigen en los puestos de trabajo que le han ofertado
- 6.5. En situación de desempleo motivado por COVID-19
- 6.6. En situación de expediente de regulación temporal de empleo (ERTE)

Si Vd. ha respondido a esta pregunta, por favor continúe contestando a partir del APARTADO II, en la página 18. Por el contrario, si Vd. está en activo, continúe en con la siguiente cuestión.

7. **Vd. trabaja en:**

- 7.1. Empleo público
- 7.2. Por cuenta ajena
 - 7.2.1. Empresa privada
 - 7.2.2. Tercer Sector
- 7.3. Por cuenta propia

Si Vd. ha señalado Empleo Público como lugar de trabajo, conteste las preguntas que le proponemos en el APARTADO I, subapartado I. Denominado: “Si Vd. trabaja en la Administración Pública”.

Si Vd. ha señalado cualquiera de las otras opciones, conteste las preguntas que le proponemos en el APARTADO I, subapartado I. Denominado: Si Vd. no trabaja en la Administración Pública”, a partir de la página X.

APARTADO I.- CONDICIONES LABORALES DEL PERSONAL ACTIVO ACTUALMENTE.**I.1. SI VD TRABAJA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA****I.1.- Si Vd. trabaja en la administración pública.**

I.1.1.- Nombre de la **entidad** en la cual Vd. trabaja actualmente (respuesta no obligatoria) _____ (RESPUESTA NO OBLIGATORIA)

I.1.2.- **Localidad** donde está ubicada _____

I.1.3.- ¿Cuál es el **ámbito territorial** en el que actúa la entidad en la cual Vd. trabaja? (Puede señalar más de una opción en su caso).

I.1.3.1. Local

I.1.3.2. Comarcal

I.1.3.3. Provincial

I.1.3.4. Autonómico

I.1.3.5. Nacional

I.1.3.6. Internacional

I.1.4.- ¿Cuál es su **situación administrativa / contractual**?

I.1.4.1. Personal funcionario de carrera

I.1.4.2. Personal funcionario interino

I.1.4.3. Personal laboral

I.1.4.4. Personal eventual

I.1.4.5. Otras (especifique) _____

I.1.5.- ¿Cuál es su **tipo de contrato**?

I.1.5.1. A tiempo completo

I.1.5.2. A tiempo parcial

I.1.6.- Vd pertenece al **grupo / categoría**:

I.1.6.1. A1

I.1.6.2. A2

I.1.6.3. C1

I.1.6.4. C2

I.1.6.5. Otros _____

I.1.7.- La **denominación de su puesto** de trabajo es: _____

I.1.8.- **¿De qué tipo son las funciones y tareas que realiza habitualmente?** Por favor, orden del **5 (más habitual) al 1 (menos habitual)**, o dejando en blanco el recuadro correspondiente si no realiza funciones y tareas de alguna de las propuestas siguientes, procurando, siempre que le sea posible, asignar un solo número a cada opción:

I.1.8.1.	Acción socioeducativa con personas, grupos y/o comunidades	
I.1.8.2.	Análisis, diseño, implementación y evaluación de informes técnicos, programas y proyectos socioeducativos	
I.1.8.3.	Planificación, gestión, dirección y coordinación de recursos e instituciones	
I.1.8.4.	Administrativas	
I.1.8.5.	Asistenciales y auxiliares	

I.1.9.- **¿En qué grado** (de 1 menor a 6 mayor grado) piensa Vd. que sus funciones y tareas habituales?:

I.1.9.1	Están de acuerdo con el puesto de trabajo que Vd ocupa en el Servicio o Departamento en el que trabaja	1	2	3	4	5	6
I.1.9.2	Están en consonancia con los objetivos, medios y metas que Vd atribuye a su profesión como Educador Social	1	2	3	4	5	6
I.1.9.3	Están de acuerdo con las necesidades internas que en cada momento tiene el Servicio o Departamento al que Vd pertenece	1	2	3	4	5	6
I.1.9.4	Corresponden a objetivos y metas que su Servicio o Departamento tiene previstos	1	2	3	4	5	6
I.1.9.5	Dependen de cualquier eventualidad que se presente	1	2	3	4	5	6
I.1.9.6	Se corresponde con la formación y preparación que se le exigió para ocupar el puesto	1	2	3	4	5	6

I.1.10.- **¿Conoce y utiliza Vd. el Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social?** (Publicado en 2007 por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, CGCEES, conformando el libro “Documentos Profesionalizadores” conjuntamente con la Definición Profesional de Educación Social y Código Deontológico del educador y la educadora social).

I.1.10.1. Si lo conozco, pero no lo aplico

I.1.10.2. Lo conozco y aplico

I.1.10.3. No lo conozco

I.1.11.- ¿Podría Vd. señalar cuál es su **capacidad de decidir** las actuaciones que realiza?

I.1.11.1. Alto: tiene Vd. plena autonomía sobre su trabajo y los recursos asignados

I.1.11.2. Intermedio: Vd. puede tomar decisiones sólo sobre determinados aspectos de su trabajo

I.1.11.3. Ninguno: Vd. no puede tomar decisiones, son sus superiores quienes las toman

I.1.12.- Por lo general, cuando Vd. ha de **tomar una decisión**:

I.1.12.1. Posee la suficiente competencia para tomarla

I.1.12.2. Lo hace por intuición

I.1.12.3. Lo hace por rutina

Si ha contestado este subapartado I.1, pase directamente al subapartado I.3. en la página X.

(PROSIGUE LAS MISMAS PREGUNTAS PARA CASOS DONDE NO SE LABORA EN LA ADMINISTRACIÓN)

I.2. SI VD NO TRABAJA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (CUENTA AJENA Y CUENTA PROPIA)

I.2.1.- Nombre de la **entidad** en la cual Vd. trabaja actualmente (respuesta no obligatoria) _____ (RESPUESTA NO OBLIGATORIA)

I.2.2.- **Localidad** donde está ubicada _____

I.2.3.- ¿Cuál es el **ámbito territorial** en el que actúa la entidad en la cual Vd. trabaja? (Puede señalar más de una opción en su caso).

I.2.3.1. Local

I.2.3.2. Comarcal

I.2.3.3. Provincial

I.2.3.4. Autonómico

I.2.3.5. Nacional

I.2.3.6. Internacional

I.2.4.- ¿Cuál es su **situación laboral**?

I.2.4.1. Contrato indefinido

I.2.4.2. Contrato temporal

I.2.4.2.1. Contrato de obra o servicio determinado

I.2.4.2.2. Contrato eventual por circunstancias de la producción

I.2.4.2.3. Contrato de interinidad

I.2.4.2.4. Contratos temporales incentivados

I.2.4.2.5. Contrato de relevo

I.2.4.3.6. Contrato para la formación y el aprendizaje

I.2.4.4. Contrato de prácticas

I.2.4.5. Por cuenta propia

I.2.4.6. Expediente de regulación temporal de empleo (ERTE)

I.2.5.- ¿Cuál es su **tipo de contrato**?

I.2.5.1. A tiempo completo

I.2.5.2. A tiempo parcial

I.2.6.- Su **nivel profesional / grupo profesional** es _____

I.2.7.- La **denominación** de su puesto de trabajo es: _____

I.2.8.- La **remuneración** que percibe mensualmente corresponde a:

I.2.8.1. Entre 14.000 y 16.060 euros brutos anuales

I.2.8.2. Entre 16.060 y 18.320 euros brutos anuales

I.2.8.3. Entre 18.320 y 20.300 euros brutos anuales

I.2.8.4. Entre 20.300 y 23.800 euros brutos anuales

I.2.8.5. Más de 23.800 euros brutos anuales

I.2.9.- ¿De qué tipo son las **funciones y tareas que realiza habitualmente**? Por favor, orden del **5 (más habitual)** al **1 (menos habitual)**, o dejando en blanco el recuadro correspondiente si no realiza funciones y tareas de alguna de las propuestas siguientes, procurando, siempre que le sea posible, asignar un solo número a cada opción:

I.2.9.1.	Acción socioeducativa con personas, grupos y/o comunidades	
I.2.9.2.	Análisis, diseño, implementación y evaluación de informes técnicos, programas y proyectos	

I.2.9.3.	Planificación, gestión, dirección y coordinación de recursos e instituciones	
I.2.9.4.	Administrativas	
I.2.9.5.	Asistenciales y auxiliares	

I.2.10 ¿En qué **grado** (de 1 menor a 6 mayor grado) piensa Vd. que sus funciones y tareas habituales?:

I.2.10.1	Están de acuerdo con el puesto de trabajo que Vd. ocupa en el Servicio o Departamento en el que trabaja	1	2	3	4	5	6
I.2.10.2	Están en consonancia con los objetivos, medios y metas que Vd. atribuye a su profesión como Educador Social	1	2	3	4	5	6
I.2.10.3	Están de acuerdo con las necesidades internas que en cada momento tiene el Servicio o Departamento al que Vd. pertenece	1	2	3	4	5	6
I.2.10.4	Corresponden a objetivos y metas que su Servicio o Departamento tiene previstos	1	2	3	4	5	6
I.2.10.5	Dependen de cualquier eventualidad que se presente	1	2	3	4	5	6
I.2.10.6	Se corresponde con la formación y preparación que se le exigió para ocupar el puesto	1	2	3	4	5	6

I.2.11.- **¿Conoce y utiliza Vd. el Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social?** (Publicado en 2007 por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, conformando el libro “Documentos Profesionalizadores” conjuntamente con la Definición Profesional de Educación Social y Código Deontológico del educador y la educadora social).

I.2.11.1. Si lo conozco, pero no lo aplico

I.2.11.2. Lo conozco y aplico

I.2.11.3. No lo conozco

I.2.12.- ¿Podría Vd. señalar cuál es su **capacidad para decidir las acciones** que realiza?

I.2.12.1. Alto: tiene Vd. plena autonomía sobre su trabajo y los recursos asignados.

I.2.12.2. Intermedio: Vd. puede tomar decisiones sólo sobre determinados aspectos de su trabajo

I.2.12.3. Ninguno: Vd. no puede tomar decisiones, son sus superiores quienes las toman

I.2.13.- Por lo general, cuando Vd. ha de **tomar una decisión**:

- I.2.13.1. Posee la suficiente competencia para tomarla
- I.2.13.2. Lo hace por intuición
- I.2.13.3. Lo hace por rutina

I.3.- EL CLIMA EN EL PUESTO DE TRABAJO (DENTRO DE APARTADO I. CONDICIONES LABORALES DEL PERSONAL ACTIVO ACTUALMENTE)

I.3.1.- En una escala del 1 (nada) al 8 (totalmente), ¿podría Vd. decirnos en qué medida se siente o no satisfecho con su situación laboral?

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

I.3.2.-A continuación, encontrará una **serie de características** que pueden definir un determinado “clima de trabajo”. Se **describen en diversos términos** situados en una escala bipolar (7 corresponde a presencia y 1 a ausencia)

Teniendo en cuenta el clima existente en su lugar de trabajo (tal como Vd. lo percibe y valora), **marque en cada característica** que se le pone **la posición que a Vd. le parece mejor que lo define**. En la medida que sea posible, procure no elegir la posición (4).

PRESENCIAS								AUSENCIAS
AUTONOMÍA	7	6	5	4	3	2	1	AUTONOMÍA
Encargo individual								Encargo grupal
Capacidad de gestión								Ausencia de capacidad de gestión
Toma de decisiones								Ausencia toma de decisiones
COHESIÓN	7	6	5	4	3	2	1	COHESIÓN
Cooperación								Individualización
Sociabilidad								Insociabilidad
Existencia de relaciones								Carencia de relaciones
Comunicación								Reserva
CONFIANZA	7	6	5	4	3	2	1	CONFIANZA
Confianza en el líder								Desconfianza en el líder
Confianza en la dirección								Desinterés de la dirección
Apertura								Hermetismo
Autoconfianza								Dependencia jerárquica
Libertad								Presión
APOYO	7	6	5	4	3	2	1	FALTA DE APOYO
Apoyo a la dirección								Falta de apoyo de la dirección
Apoyo a la organización								Falta de apoyo a la organización
Mejora de procesos								Búsqueda de la eficacia
Facilidad para realizar el trabajo								Dificultad para realizar el trabajo
Recursos humanos								Falta de recursos humanos

suficientes								
Recursos materiales suficientes								Falta de recursos materiales
RECONOCIMIENTO	7	6	5	4	3	2	1	FALTA DE RECONOCIMIENTO
Oportunidades para crecer profesionalmente en términos cuantitativos (títulos, diplomas...)								Ausencia de oportunidades para crecer profesionalmente en términos cuantitativos (títulos, diplomas...)
Oportunidad para crecer profesionalmente en términos cualitativos (satisfacción, justificación de tareas...)								Ausencia de oportunidades para crecer profesionalmente en términos cualitativos (satisfacción, justificación de tareas...)
Recompensas materiales								Falta de recompensas materiales
Recompensas personales								Falta de recompensas personales
Oportunidades de aprendizaje								Falta de oportunidades de aprendizaje
Oportunidades de promoción								Falta de oportunidades de promoción
PARTICIPACIÓN	7	6	5	4	3	2	1	AUSENCIA DE PARTICIPACIÓN
Motivación								Falta de motivación
Preocupación								Despreocupación
Implicación institucional								Falta de implicación institucional
Implicación afectiva								Falta de implicación afectiva
Contribución al proceso de trabajo								Pasividad ante el proceso de trabajo
Vinculación con los compañeros								Aislamiento de los compañeros
Vinculación con la dirección								Aislamiento de la dirección
Vinculación con otros profesionales								Aislamiento de otros profesionales

APARTADO II.- LA FORMACIÓN: FORMACIÓN PREVIA Y PERMANENTE DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES EN LA ACTUALIDAD.

II.1.- ¿Qué **formación reglada** tiene Vd.? (Puede señalar una o varias opciones)

II.1.1.- Formación universitaria específica en Educación Social (especifique su respuesta).

- II.1.1.1. Diplomado/a en Educación Social
- II.1.1.2. Graduado/a en Educación Social
- II.1.1.3. Máster relacionado con Educación Social
- II.1.1.4. Doctorado/a relacionado con Educación Social

II.1.2.- Formación universitaria no específica en Educación Social (especifique su respuesta).

- II.1.2.1. Diplomatura
- II.1.2.2. Licenciatura
- II.1.2.3. Grado
- II.1.2.4. Máster
- II.1.2.5. Doctorado

II.1.3.- Formación no universitaria especializada y relacionada con la Educación Social (especifique su respuesta).

- II.1.3.1. Ciclos Formativos de Grado Medio
- II.1.3.2. Ciclo Formativos de Grado Superior
- II.1.3.3. Escuelas de educadores (especificar)
- II.1.3.4. Primeras escuelas de educadores especializados “Flor de Mayo”, “Bartolomé Carranza”, “Educadores especializados no docentes” de Valencia, “Educadores Especializados en Marginación y Adaptación social” en Galicia y “Escuelas de tiempo libre y animación socio-cultural” en Cataluña

II.2.- ¿Qué **formación le han exigido como requisito** para ocupar su puesto de trabajo? (puede marcar más de una opción si procede).

- II.2.1. Diplomatura y/o Grado en Educación Social
- II.2.2. Otros estudios universitarios
- II.2.3. Ciclo formativo de grado medio o superior relacionado con la Educación Social
- II.2.4. Titulación de escuelas de educadores especializados
- II.2.5. Estar habilitado
- II.2.6. Estar habilitado y en posesión de estudios universitarios
- II.2.7. Otras formaciones no relacionadas directamente con la Educación Social
- II.2.8. Ninguna formación

II.3.- Por favor, ordene del 1 (menos) al 6 (más) las **acciones formativas que ha realizado en función de la importancia que han tenido en su proceso formativo**, las que han aportado más enriquecimiento a su práctica profesional, procurando, en la medida de lo posible asignar un solo número a cada posición

- II.3.1. Los impartidos por la Universidad
- II.3.2. Los impartidos por la Administración Pública
- II.3.3. Los impartidos por Asociaciones y Colegios Profesionales
- II.3.4. Los impartidos por las entidades donde labora
- II.3.5. Los impartidos por el ámbito empresarial privado
- II.3.6. Los impartidos por entidades del tercer sector

II.4.- ¿En qué grado **se le estimula, facilita e incluso financia desde la organización para la cual trabaja** a seguir ampliando su formación como profesional? (1: nada, 8: totalmente)

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

II.5.- Por favor, ordene del 1 (menos) al 7 (más) las **acciones formativas impartidas por la Universidad en función de la importancia que piensa que pueden tener en el proceso formativo del educador y la educadora social**, en la medida de lo posible asignar un solo número a cada posición.

Estudios oficiales en Educación Social:

- II.5.1 Grado
- II.5.2 Máster oficiales (especificar)
- II.5.3. Estudios de doctorado (especificar)

Estudios propios en Educación Social:

- II.5.4. Máster propio (especificar)
- II.5.5. Especialista universitario (especificar)
- II.5.6. Escuela de prácticas profesional en Educación Social
- II.5.7 Otros (cursos, jornadas, seminarios, congresos, simposios y talleres)

II.6.- Ordene en qué **tipo de modalidades de formación ha participado** Vd. a lo largo de su trayectoria como Educador Social (de 1 menos a 4 más).

- II.6.1.- Modalidad presencial
- II.6.2.- Teleformación o E-learning
- II.6.3.- Mixta o semipresencial
- II.6.4.- Cursos masivos abiertos en línea (“Massive open online courses”, MOOC)

II.7.- Los **contenidos abordados** en estas actividades formativas han estado relacionados con: (puede marcar, si procede más de una respuesta)

II.7.1.	Referente a las funciones y responsabilidades de su puesto de trabajo
II.7.2.	El ámbito y colectivo con el que labora en su puesto de trabajo
II.7.3.	Fueron contenidos fundamentalmente administrativos o protocolarios
II.7.4.	Programas y proyectos específicos de actuación
II.7.5.	La mejora de competencias como profesional
II.7.6.	Estaban relacionados con las funciones propias del educador y la educadora social
II.7.7.	Otros (especifique)

II.8.- Tras su incorporación al mundo del trabajo de la Educación Social, **su trayectoria de formación** corresponde en menor (1) o mayor (5) grado a estas posibles pautas:

II.8.1.	Ha ido seleccionando actividades de formación según las necesidades profesionales sentidas	1	2	3	4	5
II.8.2.	Ha buscado sobre todo actividades prácticas en su ámbito profesional	1	2	3	4	5
II.8.3.	Ha realizado aquellas acciones formativas que ampliarán sus conocimientos en las áreas profesionales relacionadas con la Educación Social	1	2	3	4	5
II.8.4.	Ha participado en actividades formativas de carácter social y/o cultural en general	1	2	3	4	5
II.8.5.	Ha participado en grupos de trabajo para analizar y reflexionar sobre su práctica profesional	1	2	3	4	5
II.8.6.	Se ha desplazado alguna vez a otros lugares para conocer experiencias de otros educadores y educadoras sociales	1	2	3	4	5
II.8.7.	Pertenece a alguna red, asociación o similar relacionada con la Educación Social	1	2	3	4	5
II.8.8.	Procura mantenerse al día ampliando sus conocimientos por medio de lecturas especializadas y relacionadas con la Educación Social	1	2	3	4	5
II.8.9.	Utiliza las nuevas tecnologías como medio para conseguir información, conectar y conocer otras experiencias.	1	2	3	4	5

II.9.- Si Vd. tuviese que **valorar** entre 1 (menos) y 5 (más) la **formación que ha realizado**, diría que:

II.9.1.	Ha respondido satisfactoriamente a sus necesidades profesionales prácticas	1	2	3	4	5
II.9.2.	Ayudarle a comprender mejor su trabajo, adquiriendo una base teórica más sólida	1	2	3	4	5
II.9.3.	Capacitarle para resolver mejor sus problemas cotidianos	1	2	3	4	5

II.9.4.	Desarrollar una actitud favorable para trabajar con otros colegas de la profesión	1	2	3	4	5
II.9.5.	Hacerse una idea más rica de la profesión de Educador Social	1	2	3	4	5
II.9.6.	Engrosar su currículum vitae profesional	1	2	3	4	5

II.10.- Ordene, por favor, los tipos de contenidos y capacidades formativas que proponemos a continuación, según su **menor (1) o mayor (5) importancia para la mejora de su labor profesional**, procurando en lo posible asignar un solo número a cada una de las opciones:

II.11.1.	Relacionados con las bases teóricas de la acción socioeducativa del educador y la educadora social	
II.11.2.	Centrados en el desarrollo de actitudes y habilidades positivas	
II.11.3.	Relacionados con la práctica sobre problemas sociales en general	
II.11.4.	Referidos al intercambio de experiencias con otros profesionales	
II.11.5.	Centrados en el desarrollo específico de habilidades para la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones	
II.11.6.	Referidos a la solución de los problemas y situaciones sociales de grupos y entornos concretos	

APARTADO III.- LA EXPERIENCIA Y PRÁCTICA PROFESIONAL: EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN LA ACTUALIDAD.

III.1.- ¿Fue necesario para ocupar su puesto de trabajo el **acreditar experiencia profesional** como Educador Social?

Sí... No...

III.2.- ¿Cree Vd. que la **experiencia ha de ser un factor exigible** siempre para el ejercicio profesional en una intervención socioeducativa?

Sí... No... Con el prácticum del grado debería ser suficiente....

III.3.- ¿Podría decirnos cuántos **años de experiencia** profesional como educador/a social se le han **exigido** para poder optar al puesto que actualmente ocupa?

Nº..... años

III.4.- **¿Qué tipo de experiencia** cree Vd. que se debe exigir? (puede elegir una o varias respuestas)

III.4.1. Acorde con las actividades y tareas a realizar en el puesto de trabajo

III.4.2. Experiencia genérica en cualquier área relacionada con la Educación Social

III.4.3. Experiencia exclusiva en el ámbito y colectivo concreto del puesto de trabajo

III.4.4. Experiencia exclusiva en los programas y proyectos concretos del puesto de trabajo

III.4.5. Con el prácticum del grado debería ser suficiente

III.5.- Desde su punto de vista en qué medida (1 menor a 5 mayor) **se valora la experiencia profesional** como un factor importante en relación con estos aspectos y desde diversas instancias o sujetos:

III.5.1.	Para el buen ejercicio de la profesión	1	2	3	4	5
III.5.2.	Respecto a la consideración que le atribuyen otros educadores y educadoras sociales	1	2	3	4	5
III.5.3.	Respecto a la consideración que le atribuyen otros profesionales	1	2	3	4	5
III.5.4.	En relación con la consideración que le presta la administración y otras entidades contratantes	1	2	3	4	5
III.5.5.	En relación con las personas con las cuales realizas su trabajo	1	2	3	4	5
III.5.6.	Por parte de los formadores	1	2	3	4	5

III.6.- Desde sus apreciaciones, ¿en qué medida cada uno de los factores que citan seguidamente **incide** de forma **menos (1) o más (5)** positiva **en la calidad de la práctica profesional** del educador y la educadora social?

III.6.1.	La autonomía profesional de los educadores y educadoras sociales y de sus equipos	1	2	3	4	5
III.6.2.	La labor de las organizaciones profesionales de educadores y educadoras sociales (Colegios y Asociaciones) existentes en la actualidad	1	2	3	4	5
III.6.3.	La coordinación entre los distintos departamentos y/o entidades relacionadas con el ámbito social	1	2	3	4	5
III.6.4.	La elaboración de un discurso clarificador del perfil profesional del educador y la educadora social	1	2	3	4	5
III.6.5.	La integración de todos los profesionales del ámbito de la Educación Social en una sola figura profesional	1	2	3	4	5
III.6.6.	Una mayor preparación teórico-práctica de los futuros educadores y educadoras sociales	1	2	3	4	5
III.6.7.	Mayor articulación y apoyo al tejido del tercer sector	1	2	3	4	5
III.6.8.	La existencia de Políticas Sociales idóneas para desarrollar intervenciones a largo plazo	1	2	3	4	5
III.6.9.	Mayor dotación de recursos económicos y humanos	1	2	3	4	5

II.7. ¿Está Vd. actualmente **colegiado o colegiada**?

Sí... No...

II. 8.- De las siguientes **finalidades** reguladas en el artículo 8º del Estatuto del **Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales** indique en **importancia** las más relevantes para Vd. de **menor (1) a mayor (5)**

II.8.1	Ordenar el ejercicio de la profesión en cualquiera de sus formas y modalidades, dentro del marco legal respetivo	
II.8.2	Respetar y defender los intereses generales	
II.8.3	Defender los derechos e intereses profesionales de los colegiados	
II.8.4	Velar para que la actividad profesional respete los derechos e intereses de las personas	
II.8.5	Garantizar un adecuado nivel de calidad de los servicios profesionales de los colegiados y promover la formación y perfeccionamiento de los mismos	
II.8.6	Promover y fomentar en el ámbito general el reconocimiento social y profesional de la Educación Social	
II.8.7	Cooperar en la mejora de los estudios conducentes a la obtención del título de Educación Social	
II.8.8	Asegurar que la actividad de los colegiados cumpla las normas deontológicas de la profesión y las requeridas por la sociedad que sirven	
II.8.9	Colaborar con las Administraciones en el ejercicio de sus competencias en los términos previstos por las leyes	

III.9.- Del listado de materias que le mostramos a continuación señale **de menor (1) a mayor (5)** importancia las 15 materias que Vd., considere **básicas para el diseño formativo del educador y la educadora social.**

III.12.1	Sociología de la Educación
III.12.2	Psicología del Desarrollo
III.12.3	Teoría de la Educación
III.12.4	Educación Social, Políticas e Instituciones Sociales y Educativas
III.12.5	Tic en Educación Social
III.12.6	Psicología Social
III.12.7	Métodos de Investigación en Educación Social
III.12.8	Pedagogía Social
III.12.9	Historia de la Pedagogía Social y Educación Social
III.12.10	Antropología Social
III.12.11	Diagnóstico en Educación Social
III.12.12	Diseño de Proyectos de Intervención
III.12.13	Educación, Cooperación y Desarrollo
III.12.14	Evaluación de Programas en Educación Social
III.12.15	Educación y Construcción de la Ciudadanía Plural
III.12.16	Procesos y Condiciones para el Desarrollo de Proyectos

III.12.17	Programas de Acción Educativa en Infancia y Juventud
III.12.18	Educación de Personas Adultas
III.12.19	Programas y Medidas de Atención a Personas en Situación de Distinta Capacidad
III.12.20	Educación Social, Personas y Colectivos Vulnerables
III.12.21	Educación de Personas Mayores
III.12.22	Creación y Desarrollo de Redes Sociales
III.12.23	Organización y Gestión de Servicios e Instituciones Sociales
III.12.24	Desarrollo y Animación Sociocultural
III.12.25	Evaluación de Servicios y Profesionales de la Educación Social
III.12.26	Educación Social y Empleo
III.12.27	El Educador Social. Profesionalización y Deontología
III.12.28	Programa de prácticas

III. 10.- Para finalizar, ¿participa Vd. en publicaciones (ensayos, artículos, ponencias, comunicaciones, etc.) para revistas especializadas o eventos de formación?

Sí... Esporádicamente... Nunca...

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea hacernos llegar algún comentario u opinión personal a las cuestiones a las que Vd. ha respondido, o al cuestionario en general, por favor, hágalo y denos su punto de vista.

APÉNDICE B. Cuestionario de la investigación de 2002-04.

CUESTIONARIO “LA SITUACIÓN LABORAL Y PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MURCIA”

PROGRAMA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

APARTADOS

0.- Datos generales

I.- La **Situación Laboral** en el empleo: condiciones sociolaborales del personal en activo actualmente existente

II.- La **Formación**: formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad

III.- La **Experiencia y Práctica Profesional**: experiencia profesional de los educadores sociales en la actualidad

0.- Datos generales

5. Edad:
6. Sexo: F M
7. Indique, por favor, el año en que Vd. comenzó a ejercer como educador y/o educadora social:
8. Señale con una cruz el área profesional desde la cual Vd. trabaja en la actualidad
 - 8.1. Educación de adultos
 - 8.2. Menores
 - 8.3. Mujer
 - 8.4. Tercera edad
 - 8.5. Ocio y tiempo libre
 - 8.6. Juventud
 - 8.7. Familia
 - 8.8. Inserción Sociolaboral
 - 8.9. Menores
 - 8.10. Reinserción social
 - 8.11. Drogodependencias
 - 8.12. Minorías étnicas
 - 8.13. Inmigración
 - 8.14. Animación sociocultural
 - 8.15. Asociacionismo
 - 8.16. Educación en valores
 - 8.17. Discapacidad
 - 8.18. Otros

- 8.19. Periodo de inactividad profesional
9. Haga lo mismo con el/las área/s profesionales en la/las que Vd. ha trabajado a lo largo de su trayectoria profesional.
 - 9.1. Educación de adultos
 - 9.2. Menores
 - 9.3. Mujer
 - 9.4. Tercera edad
 - 9.5. Ocio y tiempo libre
 - 9.6. Juventud
 - 9.7. Familia
 - 9.8. Inserción Sociolaboral
 - 9.9. Menores
 - 9.10. Reinserción social
 - 9.11. Drogodependencias
 - 9.12. Minorías étnicas
 - 9.13. Inmigración
 - 9.14. Animación sociocultural
 - 9.15. Asociacionismo
 - 9.16. Educación en valores
 - 9.17. Discapacidad
 - 9.18. Otros
10. Si Vd. está en período de inactividad profesional, esta situación se debe a que:
 - 10.1. Está Vd. en un período voluntario de inactividad para mejorar su formación
 - 10.2. Los trabajos que le ofrecen no corresponden a ningún área profesional relacionada con la Educación Social
 - 10.3. Las ofertas que recibe y que está relacionadas con su perfil de Educador Social, no ofrecen las condiciones laborales que Vd. cree idóneas
 - 10.4. Su experiencia y formación no se corresponde con la que le exigen en el/los puesto/s de trabajo que le han ofertado
 - 10.5. Por otros motivos

**** Si Vd. ha respondido a esta pregunta, por favor continúe contestando a partir del APARTADO I “La Formación: formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad”, en la página XXX. Por el contrario, si Vd. está en activo, continúe con la siguiente cuestión.***
11. Vd. trabaja en:
 - 11.1. La administración pública
 - 11.2. La empresa privada
 - 11.3. Una asociación
 - 11.4. Una ONG

**** Si Vd. ha señalado La Administración Pública como lugar de trabajo, conteste las preguntas que le proponemos en el APARTADO I, subapartado I. Denominado: “Si Vd. trabaja en la Administración Pública”.**

***** Si Vd. ha señalado cualquiera de las otras opciones, conteste las preguntas que le proponemos en el APARTADO I, subapartado I.2 Denominado: “Si Vd. no trabaja en la Administración Pública”, a partir de la página XXX.**

APARTADO I.- Condiciones laborales del personal activo actualmente.

I.- La Situación Laboral en el empleo: condiciones sociolaborales del personal en activo actualmente existentes.

I.1.- Si Vd. trabaja en la administración pública /// I.2.- Si Vd. no trabaja en la administración

I.1.1.- Nombre de la entidad en la cual Vd. trabaja actualmente

I.1.2.- Localidad donde está ubicada

I.1.3.- ¿Cuál es el ámbito territorial en el que actúa la entidad en la cual Vd. trabaja? (Puede señalar más de una opción en su caso).

- Local
- Comarcal
- Provincial
- Autonómico
- Nacional
- Internacional

I.1.4.- ¿Cuál es su situación administrativa / contractual?

- Funcionario
- Laboral fijo
- Interino
- Colaboración social
- Fijo discontinuo
- Por obra o servicio determinado
- Otras (especifique)

I.1.5.- ¿Cuál es su tipo de contrato?

- A tiempo completo
- A tiempo parcial

I.1.6.- Vd. pertenece al grupo / categoría

I.1.7.- La denominación de su puesto de trabajo es:

I.1.8.- La remuneración que percibe mensualmente corresponde a:

- Menos de 100.000 pesetas.
- Entre 100.000 y 150.000 pesetas.
- Entre 150.000 y 200.000 pesetas.
- Entre 200.000 y 250.000 pesetas.
- Entre 250.000 y 300.000 pesetas.
- Más de 300.000 pesetas.

I.1.9.- ¿Podría explicarnos gráficamente en el cuadro que te facilitamos a continuación la composición y estructura del equipo de trabajo al que Vd. pertenece en su Servicio o Departamento? Intente especificar la denominación del puesto que ocupan, así como la titulación académica que poseen tanto Vd. como las personas de las cuales depende su trabajo, las personas cuyo trabajo depende de Vd. y el resto de los compañeros que conforman el equipo de trabajo en el cual Vd. desarrolla su actividad laboral.

--

I.1.10.- ¿Podría Vd. enumerar las funciones que realiza habitualmente?

--

I.1.11.- ¿Y las tareas que realiza habitualmente?

--

I.1.12.- ¿De qué tipo son las funciones y tareas que realiza habitualmente? Por favor, orden del 1 (más habitual) al 5 (menos habitual), o dejando en blanco el recuadro correspondiente si no realiza funciones y tareas de alguna de las propuestas siguientes, procurando, siempre que le sea posible, asignar un solo número a cada opción:

I.1.12.1.	Socioeducativas	
I.1.12.2	Gestoras	
I.1.12.2	Administrativas	
I.1.12.3	Asistenciales	
I.1.12.4	Otras	

I.1.13 ¿En qué grado (de 1 menor a 8 mayor grado) piensa Vd. que sus funciones y tareas habituales:

Están de acuerdo con el puesto de trabajo que Vd. ocupa en el Servicio o Departamento en el que trabaja	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8
Están en consonancia con los objetivos, medios y	1	2	3	4	5	6	7	8

metas que Vd. atribuye a su profesión como Educador Social								
Están de acuerdo con las necesidades internas que en cada momento tiene el Servicio o Departamento al que Vd pertenece	1	2	3	4	5	6	7	8
Corresponden a objetivos y metas que su Servicio o Departamento tiene previstos	1	2	3	4	5	6	7	8
Dependen de cualquier eventualidad que se presente	1	2	3	4	5	6	7	8
Se corresponde con la formación y preparación que se le exigió para ocupar el puesto	1	2	3	4	5	6	7	8
Otras (especifique)	1	2	3	4	5	6	7	8

I.1.14.- ¿Podría Vd. señalar cuál es su capacidad de decidir las actuaciones que realiza?

- Alto: tiene Vd. plena autonomía sobre su trabajo y los recursos asignados.
- Intermedio: Vd. puede tomar decisiones sólo sobre determinados aspectos de su trabajo
- Ninguno: Vd. no puede tomar decisiones, son sus superiores quienes las toman

I.1.15.- Por lo general, cuando Vd. ha de tomar una decisión:

- Posee la suficiente información y el tiempo necesario para tomarla
- Lo hace por intuición
- Lo hace rudimentariamente

I.1.16.- ¿Cuál/es de estos puestos genéricos cree Vd. que definen mejor las funciones y tareas que Vd. ha enumerado?

- Director
- Coordinador
- Gestor
- Diseño de programas/proyectos
- Animador
- Educador
- Monitor
- Asesor técnico/pedagógico
- Otros (especifique)

**** Si ha contestado este subapartado I.1, pase directamente al subapartado I.3. en la página XXX**

(PROSIGUE LAS MISMAS PREGUNTAS PARA CASOS DONDE NO SE LABORA EN LA ADMINISTRACIÓN)

I.3.- El clima en el puesto de trabajo.

I.3.1.- En una escala del 1 (nada) al 8 (totalmente), ¿podría Vd. decirnos en qué medida se siente o no satisfecho con su situación laboral?

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

I.3.2.-A continuación, encontrará una serie de características que pueden definir un determinado “clima de trabajo”. Se describen en diversos términos situados en una escala bipolar (uno corresponde a +3, el otro a -3)

Teniendo en cuenta el clima existente en su lugar de trabajo (tal como Vd. lo percibe y valora), marque en cada característica que se le pone la posición que a Vd. le parece mejor que lo define. En la medida que sea posible, procure no elegir la posición (0).

PRESENCIAS								AUSENCIAS
AUTONOMÍA	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	AUTONOMÍA
Responsabilidad individual								Responsabilidad del grupo
Capacidad de gestión								Ausencia de capacidad de gestión
Toma de decisiones								Ausencia toma de decisiones
COHESIÓN	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	COHESIÓN
Cooperación								Individualización
Sociabilidad								Insociabilidad
Existencia de relaciones								Carencia de relaciones
Comunicación								Reserva
CONFIANZA	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	CONFIANZA
Confianza en el líder								Desconfianza en el líder
Confianza en la dirección								Desinterés de la dirección
Apertura								Hermetismo
Autoconfianza								Dependencia jerárquica
Libertad								Presión
APOYO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	FALTA DE APOYO
Apoyo a la dirección								Falta de apoyo de la dirección
Apoyo a la organización								Falta de apoyo a la organización
Mejora de procesos								Búsqueda de la eficacia
Facilidad para realizar el trabajo								Dificultad para realizar el trabajo

Recursos humanos suficientes								Falta de recursos humanos
Recursos materiales suficientes								Falta de recursos materiales
RECONOCIMIENTO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	FALTA DE RECONOCIMIENTO
Oportunidades para crecer profesionalmente en términos cualitativos (títulos, diplomas...)								Ausencia de oportunidades para crecer profesionalmente en términos cuantitativamente (títulos, diplomas...)
Oportunidad para crecer profesionalmente en términos cualitativos (satisfacción, justificación de tareas...)								Ausencia de oportunidades para crecer profesionalmente en términos cualitativos (satisfacción, justificación de tareas...)
Recompensas materiales								Falta de recompensas materiales
Recompensas personales								Falta de recompensas personales
Oportunidades de aprendizaje								Falta de oportunidades de aprendizaje
Oportunidades de promoción								Falta de oportunidades de promoción
PARTICIPACIÓN	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	AUSENCIA DE PARTICIPACIÓN
Motivación								Falta de motivación
Preocupación								Despreocupación
Implicación institucional								Falta de implicación institucional
Implicación afectiva								Falta de implicación afectiva
Contribución al proceso de trabajo								Pasividad ante el proceso de trabajo
Vinculación con los compañeros								Aislamiento de los compañeros
Vinculación con la dirección								Aislamiento de la dirección
Vinculación con otros profesionales								Aislamiento de otros profesionales

II.- La Formación: formación previa y permanente de los educadores sociales en la actualidad.

II.1.- ¿Qué formación reglada tiene Vd.? (Puede señalar una o varias opciones)

II.1.1.- Formación universitaria específica en Educación Social (especifique su respuesta).

- Diplomatura en Educación Social
- Licenciatura relacionada con Educación Social
- Doctorado relacionado con Educación Social
- Otros

II.1.2.- Formación universitaria no específica en Educación Social (especifique su respuesta).

- Diplomatura
- Licenciatura
- Doctorado
- Otros

II.1.3.- Formación no universitaria especializada y relacionada con la Educación Social (especifique su respuesta).

- Ciclos formativos de grado medio
- Ciclo formativo de grado superior
- Escuela de educadores
- Otros

II.2.- ¿Qué formación le han exigido como requisito para ocupar su puesto de trabajo? (puede marcar más de una opción si procede).

II.2.1. Diplomatura en Educación Social

II.2.2. Diplomatura no específica en Educación Social

II.2.3. Licenciatura relacionada con la Educación Social

II.2.4. Licenciatura no relacionada con la Educación Social

II.2.5. Ciclo formativo de grado medio o superior relacionado con la Educación Social

II.2.6. Titulación de escuelas de educadores

II.2.7. Otra formación especializada y relacionada con la Educación Social

II.2.8. Cursos diversos relacionados con la Educación Social

II.2.9. Formación no relacionada directamente con la Educación Social

II.2.10. Ninguna formación

II.3.- Nos gustaría conocer su valoración de la formación en relación a su práctica profesional. Señale su menor (1) o mayor (8) grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

II.3.1	Es fundamental contar con una formación previa especializada y directamente relacionada con la Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.3.2	Puede ser suficiente una formación previa,	1	2	3	4	5	6	7	8

	aunque no esté relacionada con la Educación Social								
II.3.3.	La formación previa del educador social ha de ser titulación universitaria correspondiente en Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.3.4.	Es conveniente que la formación previa del educador social sea universitaria, esté o no relacionada con la Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.3.5.	El educador social ha de adquirir su formación con la práctica	1	2	3	4	5	6	7	8
II.3.6.	La formación teórica y práctica ha de ser simultánea	1	2	3	4	5	6	7	8

II.4.- Utilizando el valor de 1 como mínimo y de 8 como máximo, desde su punto de vista, una formación debidamente cualificada (universitaria o no) para un profesional de la Educación Social es:

II.4.1.	Necesaria para la mejora de las condiciones laborales	1	2	3	4	5	6	7	8
II.4.2.	Necesaria para un mayor conocimiento y valoración social de esta profesión	1	2	3	4	5	6	7	8
II.4.3.	Necesaria para desarrollar una práctica profesional de calidad	1	2	3	4	5	6	7	8
II.4.4.	No creo que la formación sea necesaria para ninguna de estas cosas	1	2	3	4	5	6	7	8

II.5.- En el caso de que posea formación no universitaria y relacionada con la Educación Social, rellene, por favor, el cuadro que a continuación le mostramos reflejando las acciones formativas y/o cursos de formación que Vd. haya realizado y que considere más significativos:

Nº CURSOS	LUGAR DE REALIZACIÓN (1)	ENTIDAD ORGANIZADORA (2)	DURACIÓN EN HORAS (3)	ÁMBITO DE APLICACIÓN (4)

II.6.- ¿Cuántos de estos cursos están reconocidos u homologados por:

II.6.1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Nº: _____ cursos.

II.6.2. La Universidad. Nº: _____ cursos.

II.6.3. La administración pública. Nº: _____ cursos.

II.6.4. El ámbito empresarial privado. Nº: _____ cursos.

II.6.5. Ninguno está homologado. Nº: _____ cursos.

II.7.- Por favor, ordene del 1 (más) al 5 (menos) los cursos que ha realizado en función de la importancia que esos cursos han tenido en su proceso formativo, lo que han aportado más enriquecimiento a su práctica profesional, procurando, en la medida de lo posible asignar un solo número a cada posición

II.7.1. Los impartidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

II.7.2. Los impartidos por la Universidad

II.7.3. Los impartidos por la administración pública

II.7.4. Los impartidos por el ámbito empresarial privado

II.7.4. Los impartidos por otras entidades (asociaciones, ONG, etc.)

II.8.- ¿En qué grado se le estimula, facilita e incluso financia desde la organización para la cual trabaja a seguir ampliando su formación como profesional? (1: nada, 8: totalmente)

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

II.9.- ¿En qué tipo de modalidades de formación ha participado Vd. a lo largo de su trayectoria como Educador Social? (puede señalar más de una respuesta).

II.9.1.	Jornadas, congresos...	
II.9.2	Cursos corta duración	
II.9.3	Cursos larga duración	
II.9.4	Talleres	
II.9.5	Foros	
II.9.6	Grupos de trabajo	
II.9.7	Formación en el lugar de trabajo	
II.9.8	Seminarios	
II.9.9.	Otros (especifique)	

II.10.- Los contenidos abordados en estas actividades formativas han estado relacionados con: (puede marcar, si procede más de una respuesta)

II.10.1.	Las funciones y tareas de su puesto de trabajo	
II.10.2	El ámbito de intervención que desarrolla su puesto de trabajo	
II.10.3	Fueron contenidos fundamentalmente administrativos	
II.10.4	Programas específicos de actuación	
II.10.5	La mejora de actitudes como profesional	
II.10.6	Estaban relacionados con las funciones y tareas propias del educador y la educadora social	
II.10.7.	Otros (especifique)	

II.11.- Tras su incorporación al mundo del trabajo de la Educación Social, su trayectoria de formación corresponde en menor (1) o mayor (8) grado a estas posibles pautas:

II.11.1.	Ha ido seleccionando actividades de formación según las necesidades profesionales sentidas	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.2	Ha buscado sobre todo actividades prácticas en su ámbito profesional	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.3	Ha realizado todas aquellas acciones de formación que ampliarán sus conocimientos en las áreas profesionales relacionadas con la Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.4	Ha participado en actividades formativas de carácter social y/o cultural en general	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.5	Ha participado en grupos de trabajo para analizar y reflexionar sobre su práctica profesional	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.6	Se ha desplazada alguna vez a otros lugares para conocer experiencias de otros educadores y educadoras sociales	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.7	Pertenece a alguna red, asociación o similar relacionada con la Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.8	Procura mantenerse al día ampliando sus conocimientos por medio de lecturas especializadas y relacionadas con la Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.11.9.	Utiliza las nuevas tecnologías como medio para conseguir información, conectar y conocer otras experiencias.	1	2	3	4	5	6	7	8

II.12.- Si Vd. tuviese que valorar entre 1 (menos) y 8 (más) la formación que ha realizado, diría que:

II.12.1.	Ha respondido satisfactoriamente a sus necesidades profesionales prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8
II.12.2	Ayudarle a comprender mejor su trabajo, adquiriendo una base teórica más sólida	1	2	3	4	5	6	7	8
II.12.3	Capacitarle para resolver mejor sus problemas cotidianos	1	2	3	4	5	6	7	8
II.12.4	Desarrollar una actitud favorable para trabajar con otros colegas de la profesión	1	2	3	4	5	6	7	8
II.12.5	Hacerse una idea más rica de la profesión de Educador Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.12.6	Engrosar su currículum vitae profesional	1	2	3	4	5	6	7	8

II.13.- Valore, por favor, a continuación, en qué grado (1: menos; 8: más) las distintas modalidades de formación que le proponemos según hayan contribuido a la mejora de su profesión de Educador Social.

II.13.1.	Conferencias, jornadas, cursillos impartidos por expertos	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.2	Seminarios teórico-prácticos y grupos de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.3	Análisis y reflexión sobre problemas prácticos en el lugar de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.4	Intercambios y contactos con otros profesionales expertos para desarrollar programas y experiencias	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.5	Masters o cursos de especialización	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.6	Lecturas especializadas en Educación Social e investigaciones sobre temas relacionados	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.7.	Participación en investigaciones sobre temas relacionados con la Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.8	Formación reglada de nivel universitario	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.9	Formación reglada de nivel no universitario	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.10	Diplomatura en Educación Social	1	2	3	4	5	6	7	8
II.13.11	Otros (especifique)	1	2	3	4	5	6	7	8

II.14.- Ordene, por favor, los tipos de contenidos y capacidades formativas que el proponemos a continuación, según su mayor (1) o menor (7) importancia para la mejora de su labor profesional, procurando en lo posible asignar un solo número a cada una de las opciones:

II.14.1.	Relacionados con las bases teóricas de la Intervención del educador y la educadora social	
II.14.2	Centrados en el desarrollo de actitudes y habilidades positivas	
II.14.3	Relacionados con la intervención práctica sobre problemas sociales en general	
II.14.4	Referidos al intercambio de experiencias con otros profesionales	
II.14.5	Centrados en el desarrollo específico de habilidades para la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones	
II.14.6	Referidos a la solución de los problemas y situaciones sociales de grupos y entornos concretos	
II.14.7.	Otros (especifique)	

III.- La Experiencia y Práctica Profesional: experiencia profesional de los educadores sociales en la actualidad.

III.1.- Vd. inició su actividad desde:

III.1.1. Actividades de voluntariado

III.1.2. Actividades sociales y/o culturales en asociaciones o similares

III.1.3. Prácticas que me proporcionan diversas entidades tras realizar cursos de formación

III.1.4. Accede por oposición

III.1.5. Accede a partir de un concurso de méritos

III.1.6. Otros

III.2.- ¿Fue necesario para ocupar su puesto de trabajo el acreditar experiencia profesional como Educador Social?

SI / NO

****Si Vd. su respuesta ha sido negativa, por favor, continúe contestando a partir de la pregunta III.4.**

*****Si su respuesta ha sido afirmativa, responda la siguiente cuestión, y después continúa a partir de la III.5.**

III.3.- ¿Podría decirnos cuántos años de experiencia profesional como educador/a social se le han exigido para poder optar al puesto que actualmente ocupa?

Nº. _____ años.

**** Si ha respondido a esta cuestión, continúe a partir de la pregunta II.5**

III.4.- Si la experiencia que se le exigió no fue específica de Educación Social ¿qué experiencia fue?

III.4.1. Acorde con las funciones y tareas a realizar en el puesto de trabajo

III.4.2. Experiencia laboral sin especificar

III.4.3. No se le exigió ninguna experiencia

III.5.- ¿Cree Vd. que la experiencia ha de ser un factor exigible siempre para el ejercicio profesional en una intervención socioeducativa?

SI / NO

**** Si Vd. su respuesta ha sido negativa, por favor, continúe contestando a partir de la pregunta III.7**

***** Si ha respondido afirmativamente, continúa contestando a partir de la pregunta que sigue a continuación**

III.6.- ¿Qué tipo de experiencia cree Vd. que se debe exigir? (puede elegir una o varias respuestas)

III.6.1. Acorde con las funciones y tareas a realizar en el puesto de trabajo

III.6.2. Experiencia genérica en cualquier área relacionada con la Intervención Socioeducativa

III.6.3. Experiencia exclusiva en el área de intervención concreta del puesto de trabajo

III.6.4. Experiencia en administración, empresarial, asociativa, etc., es decir, en el ámbito laboral concreto de la entidad que oferta el trabajo

III.7.- Desde su punto de vista en qué medida (1 menor a 8 mayor) se valora la experiencia profesional como un factor importante en relación con estos aspectos y desde diversas instancias o sujetos:

II.7.1.	Para el buen ejercicio de la profesión	1	2	3	4	5	6	7	8
II.8.2	Respecto a la consideración que le atribuyen otros educadores y educadoras sociales	1	2	3	4	5	6	7	8
II.8.3	Respecto a la consideración que le atribuyen otros profesionales	1	2	3	4	5	6	7	8
II.8.4	En relación con la consideración que le presta la administración y otras entidades contratantes	1	2	3	4	5	6	7	8
II.8.5	En relación con las personas con las cuales realizas su trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8
II.8.6	Por parte de los formadores	1	2	3	4	5	6	7	8

III.8.- En relación a su práctica, nos gustaría que intentase relatar cómo es un día habitual de trabajo en su práctica cotidiana.

1. Entro
2. Saludo a mis colegas
3. Consulto mi agenda para organizarme el día
4.
5.
6.

III.9.- ¿Por qué realiza esas acciones?

III.10.- Desde su punto de vista, una buena práctica profesional del educador y la educadora social podría definirse con las siguientes características: (indique la que considere más relevante).

III.11.- Desde sus apreciaciones, ¿en qué medida cada uno de los factores que citan seguidamente incide de forma más (8) o menos (1) positiva en la calidad de la práctica profesional del educador y la educadora social?

III.11.1.	La autonomía profesional de los educadores y educadoras sociales y de sus equipos	1	2	3	4	5	6	7	8
III.11.2	La labor de las organizaciones profesionales de educadores y educadoras sociales (Colegios y Asociaciones) existentes en la actualidad	1	2	3	4	5	6	7	8
III.11.3	La coordinación entre los distintos	1	2	3	4	5	6	7	8

	departamentos y/o entidades relacionadas con el ámbito social								
III.11.4	La elaboración de un discurso clarificador del perfil profesional del educador y la educadora social	1	2	3	4	5	6	7	8
III.11.5	La integración de todos los profesionales del ámbito de la Educación Social en una sola figura profesional	1	2	3	4	5	6	7	8
III.11.6	Una mayor preparación teórico-práctica de los futuros educadores y educadoras sociales	1	2	3	4	5	6	7	8
III.11.7	Mayor articulación y apoyo al tejido asociativo, empresarial y administrativo	1	2	3	4	5	6	7	8
III.11.8	La existencia de Políticas Sociales idóneas para desarrollar intervenciones a largo plazo	1	2	3	4	5	6	7	8
III.11.9	Mayor dotación de recursos económicos y humanos	1	2	3	4	5	6	7	8

III.12.- Del listado de materias que le mostramos a continuación señale y orden de mayor (1) a menor (15) la 15 que Vd. considere básicas para el diseño formativo del educador y la educadora social.

III.12.1	Técnicas de investigación	
III.12.2	Teoría de la Educación	
III.12.3	Sociología	
III.12.4	Educación comparada	
III.12.5	Psicología del desarrollo	
III.12.6	Psicología social y de las organizaciones	
III.12.7	Técnicas de gestión, organización, planificación y evaluación	
III.12.8	Legislación social y educativa	
III.12.9	Técnicas de comunicación y relaciones humanas	
III.12.10	Antropología social y cultural	
III.12.11	Metodología de intervención social	
III.12.12	Reeducación y reinserción: prevención de la inadaptación social	
III.12.13	Técnicas de evaluación	
III.12.14	Inserción sociolaboral	
III.12.15	Pedagogía social	
III.12.16	Ocio y tiempo libre	
III.12.17	Historia de la educación	
III.12.18	Prácticum	
III.12.19	Educación en valores	
III.12.20	Recursos sociales para Educación Social	
III.12.21	Educación de personas mayores	
III.12.22	Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y programas	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea hacernos llegar algún comentario u opinión personal a las cuestiones a las que Vd. ha respondido, o al cuestionario en general, por favor, hágalo y denos su punto de vista.

