

PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL: POSICIONES Y RÉPLICAS

Pello Ayerbe Etxebarria

Doctor en Pedagogía Social

Profesor Titular de Pedagogía de Inadaptados Sociales de la Universidad del País Vasco

Las siguientes palabras intentan establecer un debate sobre el presente y futuro de la Educación Social, analizando la misma desde el ángulo profesional, desde las condiciones constitutivas de la profesión.

¿Cuáles son los aspectos y dimensiones que fundamentan una profesión digna y reconocida? Iré mencionando algunas dimensiones y características que fundamentan el hecho profesional y al hilo de las mismas llevaré a cabo unas reflexiones que expliciten mi comprensión de la Educación Social.

1. SERVICIO SOCIAL QUE ATIENDE UNAS NECESIDADES SOCIALES

Toda profesión desempeña una función social. Cuando se habla del servicio social se quiere referir a una profesión que es capaz de atender necesidades importantes, relevantes... Y ese trabajo tiene que ver con el compromiso que los educadores establecen con el bienestar de sus clientes. La profesión es una respuesta a las necesidades y posibilidades de servicios para el conjunto de la sociedad, en una determinada área.

En este apartado no podemos huir de las necesidades que los educadores atienden. En la historia de la profesión gran parte de los esfuerzos se han dedicado a dar respuesta a situaciones lacerantes, flagrantes, cuando los problemas se vuelven crónicos y la acción educativa se ve dificultada grandemente.

Tradicionalmente el educador ha trabajado en el campo de los servicios sociales especializados. La universalización de los derechos

sociales de los ciudadanos ha puesto el acento en la actuación preventiva y promotora de los individuos y grupos sociales. El cambio de perspectiva que supone la protección y garantía de los derechos ciudadanos nos hace ver que la acción social no se suscita solamente por la especial problemática de unos colectivos, sino porque socialmente se han negado unos derechos básicos a dichos colectivos.

Actualmente, en el plano teórico, existe una reivindicación de la perspectiva preventiva y de promoción de la acción socio-educativa. Pero la realidad es más resistente que las orientaciones teóricas e ideales. La acción socio-educativa está fundamentalmente dirigida a la atención de problemas que se han agudizado. Todo ello implica una falta de orientación de la política social y provoca graves disfuncionalidades:

a) Se hace más hincapié en las políticas de tratamiento que en las políticas de prevención.

b) Se asume una tendencia a la derivación de los problemas desde los servicios sociales generales hacia los especializados.

c) El menor desarrollo de los servicios de atención primaria dificulta la reinserción de los casos en los que ha actuado exitosamente el servicio especializado con el peligro de la constante emergencia de problemas ya tratados.

d) Se potencia la percepción de la escasa rentabilidad de los servicios especializados que, por otra parte, están potenciando nuevos marcos de referencia, nuevos métodos de intervención. La orientación política no impulsa el suficiente desarrollo de iniciativas locales y servicios comunitarios (J. Mugica, 1991).

Por todo ello, los servicios sociales de base no han de descansar hasta que los derechos sociales de toda la población estén garantizados, extendiendo su labor a las diversas necesidades que la comunidad va planteando.

2. UN SERVICIO, UN ALTRUISMO (L.M. VILLAR, 1990)

La ideología del profesionalismo se define por el servicio que prestan. Es como si se produjera en el discurso un corte entre la prestación –aparentemente altruista, de intención meramente servi-

cial- y todo lo que signifique el sistema económico (J. García Carrasco, 1988).

Más allá de la proyección idealista del educador se plantean dos problemas reales: el problema salarial y la orientación del trabajo mirando a los empleadores.

La precariedad laboral presente actualmente en el mundo laboral en general se proyecta también en la Educación Social. Podemos afirmar también que en la Educación Social se está generando, si ponemos la mirada en la seguridad laboral y a la percepción de sueldos, un foso entre los empleados de entidades públicas y los empleados de asociaciones privadas o personas que prestan sus servicios como autónomos dependiendo de las subvenciones.

La situación de precariedad laboral en que se encuentran algunos educadores dificulta la explicitación pública de algunos dilemas, la confrontación de puntos de vista, las discusiones sobre su función social, etc. Las situaciones de precariedad laboral sitúan a los educadores en situación de dependencia o al menos intentan suavizar pensamientos y actos que puedan molestar a los empleadores actuales o futuros.

De este modo, estructuralmente se tiende a crear educadores que no van a cuestionar la función asignada de adaptación, en conformidad a las estructuras dominantes y coordinadas sociales existentes. Existe el riesgo de camuflar y ocultar las desigualdades e injusticias sociales. Olvidando y suavizando las condiciones existentes en el seno de la sociedad, se pueden cargar las tintas en los sujetos de la intervención, psiquiatrizando situaciones y problemas.

Esta precariedad no es la única razón del silencio público de los educadores sobre las condiciones, las perspectivas y la función social de su acción educativa. La Educación Social se encuentra en un momento crucial del reconocimiento social de su profesionalidad. Los educadores temen que la imagen social que prevalece de la profesionalidad consista actualmente en una mera prestación técnica de servicios, de tal modo que si en la profesión surgen otras cuestiones importantes tales como la orientación, dirección, referentes de esos servicios, papel social de los mismos, etc. actúen en este momento histórico concreto en contra de su profesionalidad. Y temen que su competencia técnica se vea discutida y se les atribuya

un doble papel: por una parte, personas de buena voluntad, algo filántropos, “benévolos”, con una dedicación vocacional laudable o, por otra, reformadores, rebeldes, contestarios, etc. El temor a quedar atrapados en tales imágenes acentúa aspectos técnicos de su competencia, soslayando, ocultando o debatiendo solamente *soto voce* otros aspectos importantes de su profesión.

La Educación Social, huyendo de las posturas de beneficencia y paternalismo, debe colaborar, desde una perspectiva educativa, en la transformación de las coordenadas socio-culturales y de los factores que inciden en las desigualdades e injusticias sociales.

3. CONOCIMIENTOS BÁSICOS Y ESPECÍFICOS, ADEMÁS DE LA DESTREZA Y TÉCNICA NECESARIA

Una profesión supone un saber específico relevante, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden o no deben ejercerla porque les falta el saber específico. Las profesiones emplean métodos y procedimientos basados en conocimientos e investigaciones (W. Carr y S. Kemmis, 1988). Este cuerpo de conocimientos está fundado en la teoría, la investigación, en valores y en la ética profesional (D. Coorigan y M. Haberman, 1990). El saber profesional no se adquiere sólo a través de la experiencia (H. Hoyle, 1980). Los conocimientos teórico-prácticos garantizan una especialización y competencia demostrada en el campo específico de su incidencia (M. Alvarez, 1992).

Tradicionalmente se ha dado un recelo de los educadores hacia formas de saber pedagógico y este recelo ha surgido de varias fuentes:

- a). La falta de reconocimiento oficial y académico.
- b). Un conocimiento artístico temeroso de perder su virtualidad educativa en aras a un alejamiento “teórico” de la realidad, con miedo a conformar un saber alejado de la práctica mal reflejada en las predominantes teorizaciones médicas, psiquiátricas, etc.
- c). La experiencia de que los detentadores de ese saber mantenían con ellos una relación asimétrica de poder, una visión de la ciencia identificada con una ciencia de corte positivo que mantenía

con los educadores relaciones de control mediante verificaciones de resultados alejados de la lógica educativa en que estaban sumergidos en la cotidianidad, etc.

Y se ha tendido a confrontar el arte y la ciencia en la acción socio-educativa. En los inicios de la profesión, porque se veían unas necesidades y todavía el reconocimiento oficial y académico de la profesión era escaso e insuficiente, existieron personas que se lanzaron a la acción educativa sin esperar a que su competencia fuese reconocida por la ciencia oficial. A partir de experiencias significativas y valorizadoras adquirieron un saber-hacer que no podría, según ellos, proporcionarles ningún libro. Y cuando se insistía en la vulnerabilidad de los conocimientos, existía la tendencia a contraponer la avalancha de fuerzas personales (entrega, militancia, dedicación) que testimoniaban sus realizaciones.

Por otra parte, se daba una ambivalencia frente al poder ejercido por quienes detentaban el saber reconocido socialmente. Si en esta profesión otros profesionales de las ciencias humanas y sociales tenían tanto poder, se debía, en parte, a que sus conocimientos eran más reconocidos, incluso por los mismos educadores.

Otra razón del alejamiento que estamos analizando se debe a que el saber que ha conceptualizado la práctica educativa ha bebido de otras fuentes ajenas a la misma educación: medicina, psiquiatría, psicología, etc. Y esas ciencias ha sido una "posesión" de directivos y empleadores. Cuando algunos educadores se han adentrado en los saberes científicos, han abdicado, a veces, de las funciones educativas. Por todo ello el educador se ha refugiado en la vivencia, en la práctica, rehuyendo la cercanía científica. Pero "él debe formarse en la búsqueda. Cada esfuerzo de conceptualización de nuestra práctica es capaz de producir conceptos nuevos, formalizaciones eficaces susceptibles de vivificar nuestra práctica. Me parece indispensable estimular entre la vivencia y el saber un movimiento pendular obstinado. Este movimiento pasa por la supervisión personal, la formación continua, la búsqueda metódica, la escritura y, por qué no, la publicación" (J. Cartry, 1993).

El miedo a perder la autenticidad y la entrega ha creado prevención o desdén hacia un saber fundamentado y sistematizado. Se ha dado frecuentemente el temor de que la relación educativa

instaurada con los sujetos de la educación fuese una relación alejada de la autenticidad y cercanía que requiere la atención a sujetos. En esta profesión ha existido la ambivalencia entre la necesidad de una formación especializada y el temor de que esta formación les alejase de la práctica de la vida cotidiana (Joubrel, 1949; Tremblay, 1985).

Según P. Sanchou (1993), durante los años 70 las reflexiones educativas trataron de dilucidar la oposición entre saber, saber-hacer, saber-ser. Se tomaban distancias respecto al saber porque se pensaba que era sinónimo de poder y autoridad a despecho de la relación única e idiosincrática. Según este modelo, lo esencial de una práctica educativa transcurría por las cualidades de una persona, sus aptitudes individuales para establecer una relación beneficiosa. Saber-ser y saber-hacer parecían los garantes de una relación auténtica e igualitaria, relegando a un plano secundario el saber teórico y científico. Pero tomando distancias respecto al saber, el saber-hacer se convierte en algo empírico, intuitivo y puede ignorar los fundamentos teóricos e ideológicos queriendo permanecer en un plano operacional. Es verdad que junto a la parquedad en las teorizaciones e investigaciones ha habido riqueza en las respuestas prácticas a las demandas de la sociedad.

Algunas teorizaciones que se han desarrollado en este campo de acción social han sido una teorización carente de proyección sobre la realidad para mejorarla, para modificarla, o para estudiarla críticamente. Esta deformación ha supuesto un rechazo a la teorización como algo opuesto a la práctica o a la utilidad práctica del conocimiento. En muchos ambientes se advierte ese rechazo a una concepción de la teoría pedagógica desligada de lo real sin potencialidad ninguna, pura entelequia idealista y verbalista. Sabemos que toda teorización es abstracción sobre la realidad, pero no despreocupación, y es verdad aquello de que no hay nada más práctico que una buena teoría.

La publicación del conocimiento experiencial es una parte esencial del avance en la conformación de un conocimiento sólido y fundamentado. Hay que dar voz a estas prácticas, a la vez que afirmamos una profesión. Es preciso volver visible y comprensible su saber-hacer. Pero ello implica tres niveles de comunicación:

a) Contar, transmitir estas prácticas, lo que requiere un lenguaje común y compartir lo que previamente era privado.

b) Hacer comprensible, es decir, mostrar la lógica de las intervenciones, la coherencia entre fines, medios, acciones.

c) Justificar esos modos de acción y para ello se requiere la explicitación de los fundamentos teóricos de la acción.

El conocimiento práctico debe ser un conocimiento público. Siguiendo con el lenguaje anterior, un saber-hacer público requiere:

a) Un verdadero conocimiento de las personas, grupos y fenómenos.

b) Una elección estratégica que explicita las hipótesis de la acción y del cambio.

c) Un verdadero proyecto de acción cuyo desarrollo es previsto, al menos, a grandes rasgos, y que sirve para analizar y contrastar los éxitos y los fracasos.

Por lo tanto, no creemos en la contraposición, con tanta frecuencia invocada, entre la teoría y la práctica en didáctica. Sólo una mala teoría se contrapone a una buena práctica y sólo una práctica restringida y unilateral se contrapone a una teoría bien fundamentada. La resignación sin más ante esta aparente contradicción actúa desfavorablemente tanto sobre la teoría, como sobre la práctica. Una práctica basada en ideas poco claras degenera fácilmente en una mera aplicación de recetas que más tarde deriva hacia callejones sin salida. Si la teoría no se esfuerza constantemente por estar en la realidad concreta, corre el peligro de perderse en abstracciones y verbalismos infructuosos (H. Aebli, 1988).

Ante esta situación, deben existir movimientos que enriquecerían la teoría y práctica de la acción socio-educativa:

a) Considerar este tipo de educación en su importancia, sin considerarla “materia menor”.

b) Alejarse de algunas acepciones de la Educación Social tales como pura beneficencia, moralización social idealista, etc.

c) Recoger reflexivamente el gran acervo de práctica social existente en la realidad educativa social, lanzarse a construcciones teóricas basadas en la práctica reflexionada, proyectar dicha reflexión teórica hacia la práctica diaria, etc.

d) Acoger en su reflexión y teorización las sistematizaciones, in-

vestigaciones y construcciones teóricas llevadas a cabo en otras áreas educativas, con la esperanza de que, por vía analógica, se puedan constituir en fermento, hipótesis a contrastar, referencias a verificar, etc.

4. ADQUIRIR LOS CONOCIMIENTOS Y DESARROLLAR LA DESTREZA

La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere prolongados tiempos de enseñanza (H. Hoyle, 1980); supone formación inicial adquirida en la Universidad o institución formativa específica (M. Alvarez, 1992).

En la historia contemporánea de las profesiones una de las condiciones para el reconocimiento social es que los profesionales se preparen en una institución formativa.

El reconocimiento profesional es una gran fuerza impulsora de la necesidad del título. En muchas instituciones, el trabajo multidisciplinar implica la constante copresencia de diversos profesionales. A pesar de asumir fuertes responsabilidades, estos educadores no disponen del mismo reconocimiento económico y social que otros profesionales, a causa de su falta de titulación. Existe la convicción y la experiencia de la importancia de las condiciones sociales y económicas de la profesión para poder prestar los servicios requeridos con calidad durante largos espacios de tiempo.

Otro de los motivos prácticos que impulsa la necesidad de una titulación de grado superior es la apertura de mercados en Europa. El sector profesional social no será indemne a los efectos producidos por la creación de un espacio europeo donde circularán libremente bienes, capitales, servicios y personas. En 1988, la directiva del Consejo de Comunidades Europeas emitió un informe concerniente al reconocimiento mutuo de los diplomas de enseñanza superiores que autorizan las formaciones profesionales postsecundarias de una duración de al menos tres años. Esta disposición se emitió en el marco de un informe sobre la dimensión social del mercado interior concerniente al empleo y al paro, la libre circulación de todos los trabajadores y la protección social. La disposición

(una directiva) precisa las condiciones dentro de las cuales un ciudadano de uno de los países de la CE y titular de un diploma otorgado por la autoridad correspondiente puede ejercer la profesión dentro de otro país de la Comunidad Europea. La directiva obliga a abrir el acceso a una profesión si se reúnen las condiciones de equivalencia. A partir de 1991 todo inmigrante que reúna las condiciones puede solicitar en el Estado que le acoge una petición a fin de que se le reconozcan los mismos derechos que a los nacionales: autorización para ejercer, reconocimiento del título profesional. El país de acogida dispone de 4 meses para examinar la demanda y comunicar su decisión. El Estado que acoge puede, en ciertas condiciones, exigir que el demandante lleve a cabo un curso de adaptación o que se someta a un examen de aptitud. La inexistencia de una titulación de grado medio desamparaba comparativamente a los profesionales españoles y ello era también un motivo para la instauración de un diploma, que en el caso español debía ser un diploma (un título) emitido después de una formación en la Universidad.

El período formativo en la Universidad abre vías también para otro tipo de reflexiones. Las demandas que se efectúan a la institución formativa son, a veces, contradictorias. Algunos sectores le exigen que proporcione una formación básica, de tal modo que las estructuras mentales tengan flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de aprender. Se habla de competencia cognitiva, dotación de instrumentos para la lectura de la realidad, fundamentación teórica, visión amplia, etc. Por otra parte, las demandas acentúan la competencia técnica, el conocimiento de situaciones prácticas, la resolución de problemas inmediatos, la especialización en una parcela muy delimitada, etc.

La formación inicial básica va a vivir la tensión entre el conocimiento básico y la especialización técnica. La profesión requiere una instrumentación práctica y una fundamentación teórica; capacidad de plantear de modo fundamentado nuevos problemas y estrategias, y un conocimiento práctico que sabe desenvolverse adecuadamente en las situaciones prácticas; competencia teórica y cognitiva y una instrumentación técnica y metodológica situada ante la realidad.

Pero la formación no es solamente el momento inicial que habilita para la profesión. Tanto la formación básica como la capacitación profesional práctica son procesos, son construcciones en las que actúan de modo interconectado la formación inicial básica, la práctica adquirida en el trabajo, la reflexión llevada a cabo sobre esa práctica, el contraste entre profesionales en el seno de equipos y grupos profesionales, el interés por nuevos conocimientos, etc.

Es una ingenuidad o una visión cercenada pensar que la práctica profesional, sin más, o que la formación inicial básica dotan al profesional de instrumentos teóricos y prácticos para trabajar de modo competente y reconocido en el seno de instituciones y servicios.

5. EL PERÍODO DE FORMACIÓN IMPLICA LA SOCIALIZACIÓN EN VALORES Y CULTURA DE LA PROFESIÓN (H. HOYLE, 1980)

Mediante la socialización el candidato a la profesión va introduciéndose en la cultura profesional, en sus modos de hacer, en las maneras de enfrentarse a situaciones, en los lenguajes más utilizados, en las actitudes dominantes, en los valores prevalentes, en las destrezas prácticas requeridas, en las complicidades propias de la profesión, etc. Entre el profesional como persona individual y el colectivo profesional en que se inserta se establece una dialéctica relacional prolongada mediante la que se lleva a cabo una socialización profesional.

El problema que plantea la socialización profesional entendida como mera interiorización de los modos de entender y hacer profesionales reside en que incapacita al profesional para una visión original, para la innovación educativa. Partiendo de la premisa de que los modos habituales de pensar y actuar no son los únicos modos posibles ni a veces los más convenientes, en los sistemas de socialización se deben introducir estrategias que posibiliten el contraste, el debate, la reflexión, la perspectiva del bienestar de los sujetos con los que se trabaja, la posibilidad innovadora, el análisis institucional, etc.

Uno de los puntos que sería conveniente analizar en este apartado es la cuestión del corporativismo. Todas las profesiones y ámbi-

tos institucionales tienen la tendencia a juzgar los acontecimientos profesionales en función de los intereses del cuerpo. Los meros intereses del cuerpo no tienen sensibilidad para la calidad del servicio, los intereses de los clientes, y se posterga la lógica educativa, basada en apuestas éticas y en la promoción de los sujetos y grupos sociales en función de beneficios materiales o de poder de los miembros de la profesión. Las profesiones educativas deben estar muy atentas para que tales distorsiones del quehacer profesional no contaminen los modos de pensar y proceder de los educadores, los planteamientos de las instituciones y servicios dirigidos al servicio de los clientes.

No consideramos que sea un índice de corporativismo la defensa de condiciones dignas para los profesionales, el análisis de los contextos donde se desenvuelven para que tales contextos sean aceptables y posibiliten realmente la acción educativa.

6. CONTROLES DE CALIDAD

Son los instrumentos de evaluación para que los candidatos a ocupar un puesto de trabajo posean conocimientos y destrezas requeridos (D. Coorigan y M. Haberman, 1990). Estos controles de calidad van más allá del mero examen de los candidatos. Los controles de calidad posibilitan las oportunidades de evaluación por parte de colegas (L.M. Villar, 1990). La pregunta fundamental reside en cómo se ofrece una garantía socialmente exigible a la prestación del servicio (J. García Carrasco, 1988).

Los controles de calidad son controles sociales, más allá del examen personal, de la confrontación del sujeto con sus propias referencias cognitivas, instrumentales o éticas o de la valoración comparativa del propio profesional con otros colegas. No se desdeña este examen y confrontación personal y en la cultura profesional de muchos educadores se habla de honradez, autenticidad, etc. como elementos valiosos de la labor profesional.

Los controles sociales sobre la calidad hacen referencia a la posibilidad de que la labor profesional, el servicio prestado, pueda ser analizada y valorada por otros agentes. Esos otros agentes pueden

ser los clientes, el equipo en que se inserta, otros profesionales autorizados, la institución en que trabaja, las instituciones que subvencionan mediante presupuestos públicos, etc. Y en este momento la pregunta deriva hacia los modelos de referencia que sustentan la valoración de esos otros agentes.

7. RECURSOS

Salario, recursos, modo de vida (D. Coorigan y M. Haberman, 1990; L.M. Villar, 1990). Tiene prestigio social y es remunerado (H. Hoyle, 1980); es servicio social retribuido (F. Guerau de Arellano, 1981); la denominación *profesional* proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que la reclaman (Popkewitz, 1985); supone reconocimiento social del servicio que los profesionales prestan a los ciudadanos (M. Fernández, (1988); el colectivo profesional adquiere y exige estatus en el sistema social cumpliendo algunas condiciones sociales (J. García Carrasco, 1988); tiene estatus social y económico reconocido (M. Alvarez, 1992); entrega prioritaria y casi única a las tareas que exige la labor profesional (M. Alvarez, 1992).

8. CONDICIONES DE LA PRÁCTICA

Estas condiciones son autonomía, autoridad, recursos (D. Coorigan y M. Haberman, 1990); es esencial que tenga libertad para juzgar y decidir en cada momento (H. Hoyle, 1980); autonomía y criterios propios en el desarrollo del trabajo (M. Alvarez, 1992). Los miembros de la profesión, individual o colectivamente, se reservan el derecho de formular juicios autónomos e independientes en cuanto a las líneas concretas de acción que procede adoptar en una situación determinada, dentro de un marco de referencia comunitario, sin aislarse de las preocupaciones de los clientes e impulsando la participación de los actores (W. Carr y S. Kemmis, 1988); capacidad de creatividad, planificación, gestión propia (M. Alvarez, 1992).

El Educador Social se mueve en un terreno en el cual deberá ayudar a sujetos desfavorecidos socialmente, marginados culturalmente, económicamente vulnerables. Y la paradoja resulta cuando la persona que ayuda, en algunos aspectos, al menos, se encuentra en una situación también de desventaja social, por falta de titulación, quizás, de formación o de condiciones inadecuadas para el ejercicio profesional digno.

9. DESTREZA PROFESIONAL

La destreza profesional se ejercita en situaciones que no son rutinarias. Se abordan problemas nuevos en situaciones nuevas (H. Hoyle, 1980); uso de medios técnicos, métodos, estrategias personales o específicas del equipo profesional (M. Alvarez, 1992).

Aunque se requiera una instrumentación técnica, el educador se va a encontrar ante múltiples situaciones y problemas que requieren una respuesta rápida. Otras veces se va a enfrentar a situaciones dilemáticas sabiendo que el camino decidido es una opción entre otras posibles opciones. Y finalmente los modos de entender y los modos de trabajar pueden fundamentarse en modelos inadecuados.

En un plano metodológico, los educadores sociales han reivindicado planteamientos de educación participativa, activa, creativa, expresiva, comunicativa, etc. La promoción de personas y grupos, la democracia cultural, etc. implican una metodología activa, la atención a los procesos, la participación en las decisiones, etc. Toda la reflexión llevada a cabo sobre pedagogías activas, participativas, la toma de decisiones organizativas en colaboración, etc. puede ser un fermento útil para la Educación Social. En Educación Social existe un evidente peligro de esclerotización, rutinización, convencionalismo. La educación no formal puede albergar idénticos males que la educación formal. Como dice J. Trilla: "la educación no formal puede ser tan clasista, alienante, burocrática, ineficaz, onerosa, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora, etc. como lo puede ser la formal" (J. Trilla, 1993, pág. 222). La creatividad, la participación, la capacidad de innovación no son parcelas exclusivas

de ninguna figura profesional. Tales orientaciones y características exigen debate, reflexión, contrastación en el seno de equipos.

10. ORGANIZACIÓN, ASOCIACIÓN

Las profesiones tienen cierto nivel de institucionalización por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión (legislación, colegio profesional, etc) (M. Fernández, 1988); los profesionales tienen algo que decir respecto a los niveles y calidad en el servicio (J. García Carrasco, 1988); se asocian como grupo para hacer frente a los poderes públicos (H. Hoyle, 1980). El colectivo asume el papel de desarrollar los conocimientos y desarrollar intervenciones sociales pertinentes, pero también proporciona sanción social a los servicios que presta y ofrece garantías para que los servicios se mantengan dentro de ciertos límites (J. García Carrasco, 1988).

En el discurso profesional no debemos olvidar ciertos componentes u orientaciones que hacen referencia a cuestiones de conflicto, hegemonía y poder. Algunas características que se mencionan como específicas de las profesiones parecen ser aspectos de la vida y cultura de la clase media y alta. Asimismo, otras cuestiones (autonomía, orientación de la ética, etc.) parecen apoyarse en el estatus de clase, en el origen social de los profesionales y en el origen social de los clientes (J.T. Sears, 1985; citado por C. Marcelo, 1994). Ello hace que se dude de la profesionalidad de los educadores que trabajan con jóvenes en dificultad o conflicto social. Los educadores, hasta ahora, no han contado con una preparación reglada específica, trabajan con sujetos en situaciones de marginación, dependen de instituciones que no potencian las condiciones de la labor educativa (precariedad, sueldos irregulares...).

BIBLIOGRAFÍA

AYERBE, P. (1991). *Estrategias de intervención en la educación de Inadaptados sociales*. En VARIOS (1991). *Pedagogía de la Marginación*. Editorial Popular, Madrid.

- CATRY, J. (1993). "Au carrefour du pédagogique, du thérapeutique et de l'éducatif". En MARTINET, J.L. (1993). *Les éducateurs aujourd'hui*. Privat, Toulouse.
- CHOPART, J.N. (1993). "Les conversions des travailleurs sociaux". En MARTINET, J.L. (1993) *Les éducateurs, aujourd'hui*. Privat, Toulouse.
- ETXEBERRIA, F. (1989). *Pedagogía social y educación no formal*. UPV-EHU, Bilbao.
- FAN, I. (1991). "Informe sobre la situación de la educación especializada en Europa". En VARIOS (1991). *El educador social*. Presente y Futuro. Muga, Bilbao.
- GENFREAU, G. (1990). *L'action psychoéducative*. Ed. Fleurus, Paris.
- ION, J. (1993). "Les travailleurs sociaux sont-ils encore un groupe professionnel?". En MARTINET, J.L. (1993). *Les éducateurs aujourd'hui*. Privat, Toulouse.
- MARCON, P. (1994). "La formación de educadores sociales en Europa". En MUÑOZ, A. (1994). *El educador social: profesión y formación Universitaria*. Editorial Popular, Madrid.
- MARTINELL, A. (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat-social a Catalunya (1920-1990) des d'una perspectiva històrica*, Universitat de Girona. Tesis doctoral inédita.
- MARTINET, J.L. (1993). *Les éducateurs aujourd'hui*. Privat, Toulouse.
- MERINO, J.V. (1994). "La acción preventiva de la inadaptación social. Revisión de planteamientos y perspectivas de futuro". En MUÑOZ, A. (1994). *El Educador Social: Profesión y formación Universitaria*. Editorial Popular, Madrid.
- MORAND, G. (1992). *Identité professionnelle et formation permanente des assistants sociales*. Bayard Editions, Paris.
- MUÑOZ, A. (1994). *El Educador social: profesión y formación universitaria*. Editorial Popular, Madrid.
- MUGICA, J. (1991). "Imagen del educador desde la Asociación Agintzari" en VARIOS (1991). *El educador social*. Presente y Futuro. Muga, Bilbao.
- PETRUS, A. (1994). "Los estudios universitarios de educación". En MUÑOZ, A. (1994). *El Educador social: profesión y formación universitaria*. Editorial Popular, Madrid.

- ROCA, J. (1992). *De la segregation a l'integration*. CTNERHI, Paris.
- SANCHOU, P. (1993). "Savoir faire et faire savoir". En Martinet, J.L. (1993). *Les éducateurs aujourd'hui*. Privat, Toulouse.
- SAEZ, J. S. (1993). *El Educador Social*. Universidad de Murcia, Murcia.
- SANZ DEL RIO, S. (1987). "El desarrollo de nuevas profesiones en el sector sanitario, social y educativo". *Zurbitzuan*, núm. 2 (34-37). Gobierno Vasco.
- TAP, P Y MALEWSKA-PEYRE, H. (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*. PUF, Paris.
- TREMBLAY y otros (1985). *Le traitement des adolescents delinquants*. Fleurus, Paris.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Ariel, Barcelona.
- VARIOS (1991). *El educador social. Presente y futuro*. Muga, Bilbao.
- VARIOS (1988). *Educateurs in the Europe de 1992*. P. Marcon, Roma.
- VARIOS (1990). *Investigación en animación sociocultural*. UNED, Madrid.
- VILLAR, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada, Granada.