

Ponencia inauguración: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES: ALGUNAS CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

*Juan Sáez Carreras
Catedrático de Pedagogía Social
de la Universidad de Murcia*

Introducción.

La profesionalización como objeto de estudio.

Contra lo que se piensa predominantemente la profesionalización de las profesiones no va vinculada exclusivamente a la formación de los profesionales y al espacio que, en gran medida, se lleva a cabo esta tarea: la Universidad. Ni tampoco puede encontrarse esa exclusividad en los propios grupos profesionales (a través de sus Asociaciones, Federaciones, Colegios Profesionales...) que líderes luchan por auspiciar su particular profesionalización; por mucho que ellos son los conductores del proceso. Un buen número de estudios sociológicos sobre las profesiones, llevados a cabo en las últimas dos décadas ha puesto de manifiesto que otros actores, otras variables y diferentes factores de distinta naturaleza, entran en juego a la hora de explicar la profesionalización seguida por cualquier profesión y, desde luego, la particularmente vivida por los diferentes profesionales de la misma. En un evento como éste, dedicado específicamente a la profesionalización de la Educación Social en España y a la de sus profesionales, es más que pertinencia una necesidad aclarar qué traduce este término: un concepto que, al decir de un investigador como R. Collins (1990), ha adquirido una fuerza y una capacidad de explicación de las dinámicas sociales tan relevante como en otros momentos lo fueron el de clase de Carlos Marx o el de burocracia de Max Weber. Este es, pues, nuestro objetivo. Tratar de servir de introducción o de enmarcar las diversas ponencias, conferencias, comunicaciones, y otras diversas expresiones que tengan lugar en el transcurso de estos días, abordando el concepto de profesionalización y el de profesión, tan estrechamente enlazados en la literatura especializada sobre las profesiones, a fin de poder pensarlos y recrearlos en el campo profesional de la Educación Social.

1. El concepto de profesión: para contextualizar la Educación Social

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.

Sabemos poco sobre las profesiones. Los estudios sobre la naturaleza de las profesiones comenzó alrededor de los años 30 del siglo pasado. Para los teóricos de aquellos tiempos las profesiones favorecerían “la libre circulación de ideas” siendo, en buena medida, “la solución a todos los males de la sociedad moderna” (Collins, 1990:11). Hoy no podría sostenerse de modo taxativo esta afirmación pero las profesiones, los profesionales y sus actividades son fundamentales en las sociedades modernas, postindustriales y tecnológizadas. De hecho, los Estados se bosquejan y se diseñan en torno a las profesiones. En el imaginario social, en el subconsciente colectivo todavía se mantiene una actitud, una imagen positiva e idealizada de las profesiones y los profesionales. Aún a pesar de que, en gran medida y a diferentes niveles, se sigue ignorando profundamente en qué consisten las profesiones. Existen como existen los profesionales trabajando en las organizaciones e instituciones sociales. Es hora, pues, de hacer la pregunta: ¿y qué es, por tanto, una profesión? “Grupos de status”, de “posición”, de “interés”, “grupos socialmente idealizados”, “construcciones históricas”, “eventos históricos”... Las traducciones del concepto de profesión son múltiples y diversas, de acuerdo con teorías, escuelas, corrientes, enfoques... que han tratado de dar razón de ellas. En realidad no se ha encontrado una definición universal, ahistórica, acontextualizada que satisfaga, con sentido abarcador, las exigencias de los investigadores en el estudio de las profesiones. Con todo, la mayoría de ellos no tendrían inconveniente en subscribir algunas conclusiones obtenidas sobre ellas.

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

2ª. Los estudios históricos muestran 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.

A tales conclusiones ya no pueden sumársele, sin más, aquellos fines clásicos que apostaban decididamente por las profesiones como instrumentos de cohesión social y a los profesionales como agentes altruistas que actúan a favor de la comunidad. Sin embargo, el estudio de las profesiones se ha convertido en un ámbito ambicioso de trabajo e investigación en la medida que nos permite evaluar las consecuencias, los efectos que se derivan de las acciones profesionales en sociedad. **Las actividades profesionales resignifican la realidad social**, porque la transforman, la atribuyen nuevos significados, definen sus dinámicas, interpretan las situaciones, identifican los problemas y proponen alternativas para resolverlos, poniendo en juego sus habilidades para ello. Las excelentes e impecables exploraciones -por su alta calidad y relevante rigor formal- realizadas sobre el profesionalismo- en Estocolmo, Goteborg, Upsala...- nos ha ido mostrando como la ideología del profesionalismo ocupacional si bien ha perdido “elevación” todavía sigue jugando su papel en una sociedad en la que la lógica profesional converge, compite, se superpone, se transversaliza con otras lógicas como la burocrática y la ocupacional (Freidson, 2001).

En los últimos tiempos la revitalización del campo de estudio sobre las profesiones ha sido de tal calado y los trabajos tan numerosos y coherentes que nos permiten aumentar, hoy, nuestra comprensión sobre las profesiones. Éstas son **exploradas atendiendo a...**

1º. metodologías de carácter **empírico e histórico**.

2ª. la **idea de proceso**: esta idea es clave, en tanto que concibe la profesión como eventos históricos y, por tanto, sujetas al aquí y ahora de geografías y contextos, nacionales y locales, como formas dinámicas que se recrean de acuerdo con toda una serie de intereses formativos, culturales, sociales, políticos y económicos (Burrage y Torsdentahl, 1990).

Contra todo intento universalizador o esencialista, las profesiones se explican en su origen y en su tiempo, han sufrido variaciones al hilo de sus desarrollos y evoluciones (Rodríguez y Guillén, 1992), pero se mantiene una característica que ya era significativa en su tiempo: nuestra sociedad, como la de mitad de siglo XX, se caracteriza por ser una “sociedad en profesionalización”: como ya nos confirmó Goode (1960) un número creciente de ocupaciones sigue intentando adquirir los símbolos de estatus de las profesiones. La creciente complejidad de la sociedad occidental, los avances en el conocimiento y en la información, el desarrollo de las tecnologías, el aumento de parcelas de la vida personal y social que reclaman un número amplio de expertos profesionales, nuevas transformaciones y nuevas necesidades... están provocando el desarrollo y la transformación de las profesiones clásicas así como el surgimiento de nuevas ocupaciones que desean convertirse en profesiones. Hasta el punto de seguir pensándose que el grupo profesional puede ser, es un instrumento preclaro de integración social: lo que nos recuerda las intenciones de Durkheim, tratando de reestablecer la quiebra del orden tradicional y proponiendo “agrupaciones”

que se constituyeran en auténticas “comunidades morales” con gran incidencia en la sociedad.

Es imposible, tras estas reflexiones, no pensar en la Educación Social. Algunos teóricos de la misma insisten en vincularla a la creación de tejido social, transmitiendo “valores centrales”, haciendo “un uso racional del conocimiento”, libre frente a los excesos del laissez-faire, resolviendo problemas relacionados con la exclusión y la marginalidad, un enclave ético en el proceso de diferenciación que siguen las sociedades... Desde la lógica profesional sería preferible conceptualizarla del modo siguiente: como un grupo ocupacional que tras lograr el status 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 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, 2004).

A poco que se vayan siguiendo estas reflexiones no es difícil colegir que toda profesión, en tanto que construcción histórica, va asociada a la idea de proceso y que todavía, de algún modo, se siga definiéndola como la aspiración de grupos y colectivos de personas que trabajan en una ocupación no manual, basada en el conocimiento, a convertirla y legitimarla como profesión. Este proceso, pues, no es un proceso “natural” ni universal ni puede, por tanto, esencializarse: la profesionalización de la Educación Social, la seguida en este país es diferente de la acaecida en otro, Italia o Alemania, como también son diferentes los procesos acaecidos en la Comunidad Autónoma de Cataluña, Murcia o Andalucía, por poner algunos ejemplos. En cualquier caso, lo que ha ocurrido en cada uno de estos particulares procesos geográficos de profesionalización podría haber ocurrido de otro modo. Hubiera bastado con que variables constituyentes de diversa naturaleza (política, económica, social, educativa...) actuaran de manera distinta a como, en aquél momento, intervinieron en cada caso. De ahí que, en los ámbitos donde se ha investigado y se están explorando las profesiones, sea la sociología (de) y la historia (de)..., las que están llevando a cabo los estudios más rigurosos y profundos.

De cualquier modo, las numerosas investigaciones que se están produciendo sobre las profesiones nos indican que quedan tantas cuestiones por “aclarar y decir” (Larson, 1990) como por plantear y contestar. Mientras tanto, es metodológicamente pertinente y necesario, **decidirse por una definición de profesión**, que recoja la mayor parte de indicaciones acerca de lo que son, y **que actúe con criterio organizador** ante la cantidad de información que vamos disponiendo en los últimos tiempos. Así, partiendo del trabajo de Kocka y Conze (citado en Torstendahl y Burrage, 1990), adoptamos como punto de partida una definición comprensiva que sirva a nuestro pensamiento acerca de la Educación Social como profesión. Dichos autores, tras revisar el debate sobre las profesiones en distintos países -y tratando de buscar un ejemplo de definición que

incluyera tanto la experiencia americana como la europea- nos proponen el siguiente concepto de profesión:

Profesión hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone, necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social” (en Torstendahl y Burrage, 1990: 205).

Esta definición puede ser válida para la Educación Social cuando lo que se pretende es dar una visión genérica de la misma. En apartados posteriores, nos aventuraremos en una definición distinta, que no sea resultado de la ligereza profesional o del barroquismo y la retórica intelectual sino de la trama teórica construida para estudiar la profesión de Educador Social y los procesos de profesionalización en las que se ve sumergida. ¿Por qué esta definición y no otra? Si se recuerda que tanto la definición de profesión, como la de profesionalización, que proponemos son formuladas con intenciones más organizadoras que definitivas, nuestra elección responde a los siguientes criterios:

1. Por el énfasis que pone en la formación. Es, por tanto, más acorde a la tarea de dar centralidad a la Universidad como actor vital en el proceso profesionalizador.
2. Porque a falta de una definición supra-histórica y transcultural, puede ser fácilmente consensuada sin dificultades y utilizada con un significado común y coherente a diferentes estructuras históricas y culturales.
3. Porque es mejor trabajar con una sola definición que pueda ser sobre todo operativa, antes que con varias. Este “sobre todo” quiere decir que esta definición nos asegura la identificación de elementos que tienden a ser constantes de aquellos otros mas variables; nos permite ser conscientes de los momentos mas relevantes en el desarrollo cotidiano de una profesión y de los matices mas significativos que se plantean en una comunidad particular; y permite la elaboración provisional de las características que mejor pueden definir una profesión en la actualidad. Esta lista provisional puede ser recreada como ayuda para la investigación, como medio para categorizar ocupaciones o dimensionar los cambios históricos que se produzcan en cada caso o ejemplo. Así, esta definición, nos parece pertinente para definir las **tres trayectorias ocupacionales** (Educación Especializada, Educación de Adultos y Animación Sociocultural) que son hoy recogidas bajo la titulación de Educación Social con la que se prepara a los miembros de esta profesión emergente que lleva el mismo título (ASEDES, 2003). Pero, ante todo, y por último, esta lista propicia el no abocar a la utilización de nociones vagas y confusas que dificultaría el estudio de una profesión.

En suma, una definición operativa como la de Kocka y Conze conduce a desglosar el análisis de las variables, tanto constantes como provisionales, que mejor caracterizan el recorrido profesionalizador de una ocupación que ha logrado convertirse en profesión. En este sentido la definición adoptada nos es satisfactoria, porque auspicia el estudio de los procesos profesionalizadores –o desprofesionalizadores- que explican y permiten comprender una profesión y las variables que la identifican (Hoyle, 1980), y porque nos remite al análisis de las diferentes etapas que recorre una profesión, así como al mayor o menor nivel de profesionalización que se identifica en cada una de ellas.

2. La profesionalización como objeto de análisis y reflexión

No hay, por tanto, desacuerdo entre los investigadores en aceptar dos tesis tan generales como las siguientes: las profesiones son construcciones históricas, en primer lugar, y ninguna de ellas “vive” el mismo proceso profesionalizador. Abundemos algo más en estas dos ideas y explicitemos las consecuencias que, para el estudio de la Educación Social, algunas de ellas alcanzan. Hagamos una aproximación al tema que nos ocupa siguiendo una periodización conocida en la teoría de las profesiones (Collins, 1990). En la **etapa clásica** de la teoría de las profesiones, que llegaría a durar entre unos 15 y 20 años (1950-1965/70), sale a la luz uno de los textos que más repercusión ha tenido en este campo de conocimiento: nos referimos al texto de Wilensky The professionalization of Everyone (1964) donde ya se van sentando las bases de cómo se iba a traducir, en el estudio sobre las profesiones, el concepto de profesionalización.

Los casos analizados por Wilensky le condujo al establecimiento de ciertas tesis, algunas de las cuales todavía no han sido revisadas a fondo. Así, los estudios empíricos que llevó a cabo le permitió formular las siguientes consideraciones:

- Entiende la profesionalización como **aquel tipo de proceso por el que las ocupaciones pretenden llegar a ser profesiones**. Este proceso o procesos está pleno de eventos de diferente naturaleza cuyo conocimiento nos permite comprender la profesionalización recorrida.
- Cada **profesionalización se realiza a través de diferentes etapas** y todas las profesiones han de pasar por ellas. Cabe decir, sobre este particular, que estas fases han de seguir una secuencialidad fija y que, por ende, todas las profesiones deberán sujetarse a una dinámica idéntica.
- Dado los resultados obtenidos “no todas las ocupaciones pueden lograrlo”(convertirse en profesiones), por lo que algunas ocupaciones desaparecerán si no encuentran su lugar en el sistema ocupacional.

- Sólo logran la profesionalización aquellos trabajadores que llegan a obtener el control de su propia formación (Collins, 1990:13).

La profesionalización es, pues, observada por Wilensky como un tema de poder y las ocupaciones procuran adquirir esta clase de poder y status que ofrecen las profesiones.

En los años siguientes, durante la etapa revisionista en la teoría de las profesiones, las profesiones sufrieron un fuerte varapalo por los teóricos críticos y los partidarios de la teoría del conflicto. No podían abordarse las profesiones desde la lógica altruista que los tiempos funcionalistas habían defendido y sistematizado. Los profesionales no se mueven por el desinterés sino más bien todo lo contrario. Actúan en pos de status, privilegios, y poder (Perkin, 1989). La profesionalización de las profesiones muestran un fuerte acento credencialista. El altruismo clásico pasó a ser estímulo por el interés personal o la utilidad conduciendo la acción de los profesionales (Hellberg, 1999). Los análisis sobre los procesos de profesionalización ponían de manifiesto dos fenómenos, muy vinculados al proceso credencialista.

1º. La asociación entre las credenciales académicas y la búsqueda de altas posiciones sociales.

2º. La expansión del sistema educativo y el movimiento inflacionista de títulos (Collins, 1989; Larson, 1979).

La formación se confirma, pues, como un medio fundamental de acceso al status y el privilegio. Las universidades son el espacio privilegiado para llevar a cabo este proceso. El modelo de Wilensky, en algunas de sus tesis, apenas es hoy reconocido y se mantiene casi como “papel mojado” a la hora de estudiar la profesionalización. **La crítica sienta la tesis contraria.**

Los fenómenos de profesionalización no siguen una secuencialidad predeterminada: las diferentes profesiones no se desarrollan a través de los mismos caminos, ni llegan a los mismos lugares ni obtienen los mismos resultados.

La profesionalización, en tanto que proceso, es entendida como etapas que deben cubrir las ocupaciones que intentan profesionalizarse: **al llevar a cabo las diferentes etapas e hitos que acontecen en el desarrollo de la Educación Social, desde sus antecedentes e inicios como ocupación hasta convertirse en profesión, se está reconstruyendo su proceso profesionalizador.**

Así, en este sentido, en la formulación de hitos profesionalizadores, identificamos toda una serie de **eventos históricos** que tiene que ver con los avances de la profesión. Así se han podido detectar en relación con la emergencia, desarrollo y persistencia de la profesión eventos tales como creencia en el servicio a la comunidad, énfasis en la idea de vocación o llamada, creación de asociaciones profesionales, elaboración de códigos de ética, lucha por la autonomía para asegurarse el derecho exclusivo a la práctica profesional, defensa de la capacidad de autorregularse, demanda de formación especializada, creación de valores y actitudes compartidas acerca de la Educación Social, sus metas, competencias y responsabilidades, acotación de un campo de intervención profesional o jurisdicción laboral exclusiva, capacidad para la toma de decisiones personales mostrando niveles de autonomía personal..., todos estos eventos, y otros muchos más, actúan a modo de escala de profesionalización. Profesionalización basada en eventos externos e internos, en cualificaciones externas e internas que han promovido el desarrollo de la profesión, desarrollo no exento de esquivas y asperezas así como de avances y progresos (González; 1999).

En los años 80, esta concepción de la profesionalización aún persistía, al menos a nivel de discurso. La oposición entre altruismo(desinterés) y egoísmo (utilidad), como dos maneras de entender la actividad profesional, se mantienen antinómicas e irreconciliables: en sus extremos, el altruismo, vocación de servicio de las profesiones(“comunidad de comunidades”, las llama Goode) hacia sus usuarios, es fuertemente cuestionado por los investigadores neoweberianos del profesionalismo al encontrar que tales grupos de status, más que la “versión ingenua” que pretenden darnos de sus fines y actividades, son colectivos, organizaciones, espacios garantizadores de los intereses monopolizadores de sus miembros así como protectores de sus campos de intervención y de las competencias asociadas a ella (Brante, 1990).

Durante un tiempo, esta oposición impregnó los trabajos sobre profesionalismo y profesionalización. Tuvo que intervenir, en **los noventa**, Mike Sacks (1995) demostrando que esta oposición tan tajante no deja de ser simplona y reductora ya que el altruismo y el egoísmo forman parte de la actividad humana y, por tanto, el uno y el otro se manifiestan a la vez en todas las profesiones. El problema no es si sí o si no altruismo o egoísmo, sino más bien en qué nivel o grado se manifiestan altruísticamente los grupos profesionales, entre éstos y otros colectivos no profesionales e, incluso, entre las diferentes facciones de una misma profesión. La investigación futura sobre profesiones tiene otros retos que abordar: “ esa relevante y amplia cuestión de si los grupos profesionales ponen mayor énfasis en sus propios intereses que en el interés del público es de escasa relevancia tanto práctica como académica”(Sacks, 1995:264).Al fin al cabo, quien necesita asesoramiento legal acude al abogado; quienes tienen problemas mentales a los psiquiatras; aquellos que necesitan educación buscan los centros, los espacios y los profesionales cualificados para ello. A los destinatarios no les interesa saber cuáles son los motivos que llevan a los profesionales a ser expertos en sus respectivos campos de acción sino si realizan correctamente sus tareas y ejercen bien sus responsabilidades.

Los **trabajos más contemporáneos** van poniendo al día lo que las profesiones son y el proceso real de profesionalización que siguen, cuestionando a fondo puntos de partida, metodologías utilizadas, interpretación de datos efectuados...Las profesiones fueron revisadas a fondo. Y sobre todo aquellas concepciones impregnadas de funcionalismo o positivismo desaforado. Así, para los revisionistas...

- 1) este planteamiento era fundamentalmente ahistórico al “esencializar” o “naturalizar” el proceso y soslayar las variables contextuales e históricas que en cada profesión acaecen hasta su constitución y después de ella;
- 2) los funcionalistas se ocupan, muy unidireccionalmente, de tomar como modelo exclusivo la tradición de las profesiones anglonorteamericanas centrándose fundamentalmente en la medicina(Freidson, 1970);
- 3) el estudio de las profesiones francesas - y algunas inglesas realizadas con otros presupuestos paradigmáticos - han mostrado secuencias diferentes, variables diversas, y fenómenos incluso opuestos (Abbott, 1988), por lo que, además de su complejidad, han reflejado la escasa o nula homogeneidad que se les atribuía.

*“Los estudios sobre profesiones han pasado gradualmente del naturalismo a la teoría. Empezó con estudios de casos y tipologías. Estos estudios llevaron a la idea de profesionalización. **El proceso de profesionalización** ha sido objeto de varias interpretaciones teóricas: como medio de control de relaciones sociales, para unos, y mecanismo de extorsión corporativa para otros; como canal de **progreso individual**, para unos y, para otros, como forma de ocultar funciones sociales. Todos coinciden en que una profesión era un grupo profesional con una pericia especial, basada en un aprendizaje extenso y en un conocimiento abstracto”*(Rodríguez y Guillén, 1992:13).

Con esta interpretación de lo que hicieron los funcionalistas en sus estudios sobre las profesiones, era de esperar que las desaprobaran y las cuestionaran ampliamente. La conclusión para los críticos de los años setenta y ochenta es que el funcionalismo finaliza proponiendo una definición ideal de profesión, centrándose más en lo que las profesiones deben ser más que en lo que realmente son.

Si los grupos profesionales se esfuerzan por lograr statu quo, el privilegio y la influencia social...además de “hacer realidad” muestran al mismo tiempo su capacidad de autonomía, ya que sin éste requisito es imposible lograr ese control de la propia actividad que la profesión busca. La cuestión de la autonomía va a convertirse, por tanto, en uno de los temas claves que en adelante provocará a la teoría de las profesiones, hasta el punto de que se convertirá en una de las variables fundamentales en la explicación de los procesos de profesionalización (Murphy, 1988). Que esta afirmación tuvo eco puede constatarse en el número de trabajos que se han realizado, teniendo a **la autonomía como concepto central** de análisis, tanto en el terreno de la historia como en el de la sociología: la mayoría de las profesiones y los profesionales tienden, en la medida de lo posible, a desarrollarse y mantenerse conservando su

autonomía y su capacidad de autodirección, es decir de profesionalización, en una sociedad mercantilizada y sometida a competencias serviles, en muchos casos.

En ese intento de profesionalizarse las profesiones reformulan la experiencia cotidiana y resignifican la realidad social

En cualquier caso, recojamos algunas notas que caracterizan o van relacionadas con el concepto de profesionalización, con el fin de contribuir a la comprensión de la historia de la Educación Social en España. La **profesionalización**, de acuerdo con lo argumentado:

- ◆ es 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...) con los que, en los estudios, es identificada la profesionalización.
- ◆ dando cuenta de sucesos internos a la profesión (jornadas, cursos de formación, publicaciones, revistas órganos de expresión del grupo...) y eventos externos (reconocimiento legal, apoyo político, ayuda económica...) que la legitima, la promueven o la limitan... (profesionalizándola o desprofesionalizándola).

Estos son los supuestos teóricos, los puntos de partida más relevantes a tener en cuenta a la hora de intentar explorar y aclarar, de profundizar el proceso o los procesos de profesionalización (estoy pensando en las diferentes comunidades autónomas españolas) seguidas por la Educación Social en nuestro país. Trataré, en el próximo apartado, de vincular estas ideas aún más, de "aterrizarlas" de modo más concreto en el campo profesional que nos ocupa y nos interesa: la Educación Social.

3. La profesionalización como principio estructural básico para explicar acciones de los profesionales y el recorrido de una profesión

3.1. ¿Qué es la profesionalización?: pensando en la Educación Social.

Vital para toda construcción teórica que trate de explicar la Educación Social como profesión. La literatura sobre profesionalización es muy amplia. Tal volumen de estudios históricos y sociológicos está aportando una mayor diversidad de enfoques conceptuales con los que se va consiguiendo una mayor profundización, agudeza y complejidad sobre el fenómeno de la profesionalización. Ello ha permitido ir deshaciendo tanto los malentendidos y traducciones problemáticas del concepto como sus “definiciones poéticas”. La mayoría de esos estudios tratan de profundizar en la profesionalización atendiendo a los tipos de profesión en la medida que se acepta, de modo consensuado, que **el término profesionalización hace referencia a un proceso por medio del cual una actividad u ocupación llega a ser una profesión**. Trabajos relevantes buscan diferenciar este proceso de acuerdo a desarrollos analíticamente discernibles que pueden darse al mismo tiempo o bien de manera sucesiva. A nuestro juicio, y siguiendo las conclusiones de exploraciones muy relevantes (Larson, 1977/1979; Abbott, 1988, 1991; Freidson, 2001), creemos que los desarrollos que acompañan al proceso de profesionalización se suceden, más bien, alternativamente.

Hannes Siegrist (1990: 177-202), investigador de la Universidad de Bielefeld, lleva a cabo una tarea de síntesis asociando el término profesionalización a cuatro referentes diferentes. En su “Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity” traduce la profesionalización atendiendo a criterios como:

- 1°. Aquel tipo de procesos mediante los cuales *una ocupación adquiere el carácter de una profesión académica*. Ello queda demostrado por el hecho de que una pericia adecuada (“prerrequisito para la entrada en un campo profesional”), sólo puede ser obtenida en los centros superiores de aprendizaje: de este modo la práctica profesional queda limitada solo para aquellos que concluyen con éxito los exámenes de acceso a un determinado campo y obtienen el correspondiente título.
- 2°. Aquella que remite a ciertas políticas responsables de una cierta superior pericia profesional respecto a los legos o profanos. Es decir, estas políticas son las que establecen una *relación entre el conocimiento y la división del trabajo*, diseñadas y sostenidas por expertos de las llamadas “profesiones superiores”. Ello explica por qué, en buena parte, los Estados se bosquejan y se diseñan en torno a las profesiones.

- 3º. 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, en el mercado del trabajo.
- 4º. 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: he aquí a los grupos profesionales

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

La segunda traducción es una extensión de la anterior, aunque no quede implicada la Universidad como única institución generadora de conocimiento relacionado, de forma más o menos directa, con la destreza profesional. La virtualidad de esta interpretación de la profesionalización es que, como resultado de explicar la división del trabajo asociado a las ocupaciones relacionadas con el más alto o bajo nivel de conocimiento, ahonda en la jerarquización entre profesiones de alto rango y profesiones de bajo estatus, tratando de aclarar cómo a través de éstas se han construido las estructuras básicas del siglo XX, y el relevante papel que juegan en las estructuras actuales y los cambios producidos en ellas, con la ayuda del Estado, impulsar por excelencia de las políticas sociales.

La tercera interpretación vincula la profesionalización al mercado de trabajo, a las instituciones y organizaciones donde trabajan los profesionales combatiendo por alcanzar el reconocimiento y un lugar ocupacional propio. Es en este lugar donde, finalmente, los profesionales tienen la oportunidad de mostrar su potencialidad, es decir, la capacidad de satisfacer las demandas de sus usuarios. En los empleos, en la calidad y tonalidad de los mismos, en el modo de percibir a los profesionales en ellos, en cómo son tratados y compensados, si se les permite trabajar con autonomía, respondiendo a sus criterios profesionales o son objeto de todo tipo de presiones...: es, en este sentido,

que algunos estudiosos (Abbott, 1988) insistiera que, en última instancia, "la profesionalización materializa en la acción".

En esta misma línea de convergencia de interpretaciones hay que considerar **la cuarta versión de la profesionalización**, ya que pone de manifiesto que éstas "ocupaciones socialmente idealizadas" luchan por obtener sus intereses y para ello se aglutinan y se organizan promoviendo la expansión de la profesión y, con ello, la de los propios profesionales. Esto es lo que hacen Asociaciones, Federaciones, Colegios Profesionales... La dificultad de este enfoque es que suele enfatizarse la actividad de las profesiones en términos globales y se soslaya la de los profesionales, en sus dimensiones más personales, la de los agentes individuales en el desarrollo de sus funciones. No conviene olvidar que las profesiones son abstracciones si no se materializan en organizaciones en las que trabajan hombres y mujeres sujetos a diversas circunstancias y variables. Esta dificultad tiene mucho que ver con el hecho de que es la sociología de las profesiones la que predomina en esta interpretación de la profesionalización, obviándose la idea de proceso propio de los planteamientos históricos y que, en consecuencia, tampoco se recogen las contribuciones personales. Esta traducción de la profesionalización, más completa, nos recuerda que para que una profesión se desarrolle y se extienda es necesario no sólo que las profesiones manifiesten un alto nivel de conocimiento especializado (y, por ende, dominio de ciertas habilidades por las que la ciudadanía reconoce su necesidad) sino que se precisa "cultivar una cultura profesionalizadora" que mantenga esta creencia pública en la bondad de la profesión así como de la fidelidad a los valores que promueven las profesiones y a los modos como operan en los contextos donde actúan... La ideología y la ética, un cuadro de valores connotativos al ser y el hacer de la profesión son recursos excelentes de esta cultura que la socializa y expande. La doble virtualidad de esta posición apunta a la indispensabilidad del elemento cultural y personal, además de señalar que si las profesiones son construcciones históricas deben ser estudiadas mediante enfoques más dinámicos que estáticos.

Todas estas versiones aportan elementos teóricos y supuestos diferentes, procedimientos y estrategias, recursos y finalidades, a una visión más rica, global y compleja de la profesionalización de la Educación Social, pero también de la Pedagogía Social como el campo teórico que utilizamos para estudiar la profesión y saber más de ella: de esta manera se puede enriquecer su estatuto teórico y, como consecuencia, ofertar una formación a los futuros profesionales de la Educación Social, más acorde con las particularidades de la profesión (Sáez, 2003). De ahí que resaltemos la importancia de dos consideraciones. Por un lado, el estudio de la profesionalización demanda el análisis de varios tipos de procesos. Por lo tanto este término debe utilizarse en plural –procesos- y no en singular, como fue frecuente encontrarlo en la literatura especializada hasta hace algunos pocos años. Cuando se utiliza en singular –la profesionalización- es para distinguirlo de la dinámica profesionalizadora seguida por otras profesiones. Por otro lado, entendemos que el enfoque para encarar el análisis de la profesión debe ser más dinámico que estático y tratar de recoger los movimientos de avances y regresos que auspician, tanto como limitan, la profesionalización de los

educadores sociales. En definitiva apostamos por un modelo teórico que incluya la posibilidad de que cualquiera de los miembros de la profesión pueda obtener una comprensión de su situación utilizando este mismo instrumento.

3.2. Un modelo teórico para el estudio de la profesionalización de la Educación Social.

3.2.1. Un criterio organizador: la identificación de actores clave

Una manera de aportar clarificación y poner orden a la amplísima información que se va obteniendo sobre una profesión y los procesos de profesionalización que se van materializando en sus desarrollos y configuración, de tal manera que nos permita sistematizar los conocimientos adquiridos y lograr una comprensión global y específica de los mismos es, como hemos visto en las construcciones teóricas revisadas, convocar criterios capaces de organizar los datos que se van obteniendo por las diversas vías de producción de conocimiento: así entendemos como fundamental **la utilización de un criterio organizador**, convergente y creíble, capaz de aportar información relevante acerca de los procesos de profesionalización de la Educación Social, en donde juegan diversos supuestos teóricos, imágenes y percepciones, estrategias de muy diversa naturaleza, realizaciones de diferente calado según contextos y geografías... El criterio que mejor podría ayudarnos a dibujar los diferentes parámetros que se diseñan y se mueven *en* y *alrededor de* la Educación Social, en sus diferentes desarrollos y distintas aportaciones, conllevaría la tarea de **identificar los actores claves** comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones. En nuestro caso, la asunción de este criterio nos conduce a la identificación de los diferentes actores fundamentales que intervienen, de manera más o menos directa, en la profesionalización de la Educación Social. A esta tarea ya hemos dedicado algunos trabajos (Sáez, 2003; Sáez y Molina, 2006; Sáez, 2007).

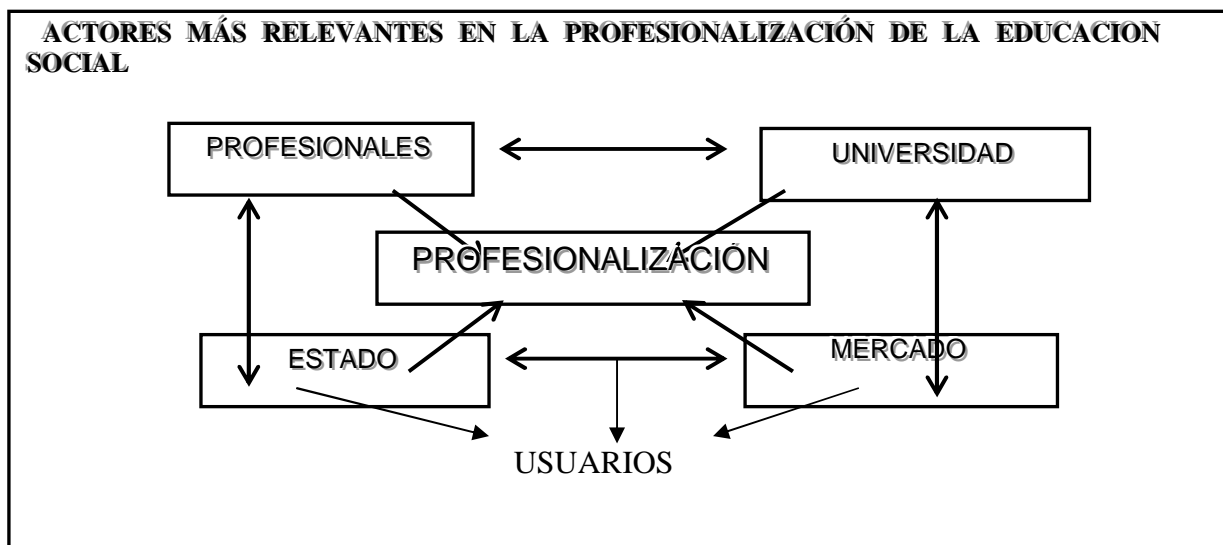
A nuestro juicio, y reflejo de la revisión realizada de la literatura específica, los seis actores detectados son: *los propios profesionales; el Estado* y sus administraciones; *las Universidades; el/los Mercado/s; los usuarios/clientes; las otras profesiones*. Todos estos actores, implicados a diferente nivel y grado, tienen mucho que ver con la profesionalización de la Educación Social y los procesos que se desarrollan en torno a ella. Nosotros vamos a trabajar con los cuatro primeros actores. Algunos autores como Burrage, Jarausch y Siegrist (1990) incluyen a los usuarios como el quinto actor. Abbott (1988) piensa que, en el desarrollo de una profesión, influyen, también, “las otras profesiones” con las que la profesión rivaliza [en el caso de la Educación Social aparecerían, en una primera mirada, los trabajadores sociales y, en este momento histórico, los pedagogos, entre otros profesionales a identificar] en busca de la monopolización de un territorio laboral.

Es verdad que, a medida que la teoría de las profesiones va haciéndose más fértil y los estudios sobre profesionalización más complejos y exigentes, las otras profesiones

podrían erigirse en el sexto actor que ayuda a explicar la profesionalización de los educadores sociales. Pero atendiendo a que esta tarea organizadora no es una investigación a fondo sino una herramienta para conducir y dar sostén a futuras investigaciones sobre la profesionalización de los educadores sociales, optamos por referirnos a de forma preferente a los actores más directamente relacionados con la profesión. Junto a la Universidad y los propios profesionales, no debemos olvidar que tanto el Estado como el Mercado, además de actores son usuarios de la profesión involucrados en su desarrollo. Es de suponer que en futuras investigaciones dedicadas a estudiar a fondo la profesionalización de los educadores sociales se contemple necesariamente una atención detenida a los usuarios particulares y a las otras profesiones.

3.2.2. Virtualidades de este modelo teórico

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



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

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

Adjetivar la profesionalización de histórica no significa considerarla como lineal y progresiva sino que en ella cabe la discontinuidad, las esquivas y asperezas que apuntan hacia el estancamiento y, en muchos casos, hacia el regreso a posiciones antes alcanzadas (lo que no significa que los acontecimientos que provoquen esta situación se repitan, ya que una de las características de esta fenoménica es su irreversibilidad) según la posición que la profesión vaya logrando, cuantitativa y cualitativamente, en las diversas instituciones donde se ve convocada y con las que está relacionada.

Adjetivarla de dinámica supone asumir no sólo que el concepto de profesionalización, como el de profesión, es un concepto central para explicar las estructuras interactivas e interactuantes que conforman las dinámicas sociales, sino también reconocer las relaciones de conflicto que, interna y externamente, las profesiones mantienen con otros actores, instituciones, grupos y personas: lo que significa que la profesionalización puede estudiarse por el impacto que produce al configurarse las profesiones como patrones de distribución de poder y autoridad en las sociedades donde se mueven, pero también a que en ese intento de afirmarse en el escenario social las propias profesiones, como la Educación Social, viven conflictos y tensiones, ascensos y descensos, reconocimientos y negaciones, a nivel general y particular, que orienta la profesionalización, o su reverso, en una dirección u otra. Obviamente las profesiones van sufriendo transformaciones en el tiempo y debido a diferentes circunstancias: eso significa que la profesión de Educación Social no se explica por sí misma, ni tampoco los procesos de profesionalización, ya que todos los actores identificados en el camino son influidos por acontecimientos externos al dominio profesional.

Particularizando esta argumentación y con el fin de responder a esta caracterización, la tarea de identificación de los actores clave debe ir acompañada de las siguientes actividades:

1. Valorar y analizar **los recursos que cada actor aporta a la profesionalización**, porque la identificación de los intereses de cada uno de los actores que intervienen en la profesionalización de la Educación Social y las estrategias que utilizan para lograrlo permite explicar por qué o cómo interactúan conformando la profesión e, incluso, cómo estas interacciones van cambiando a lo largo del tiempo. En este sentido, la Educación Social va construyendo su

propia emergente perspectiva y da cuenta de la importancia de la idea de proceso como variable relevante a la hora de comprender los procesos de profesionalización de la profesión .

2. Observar y registrar la **diversidad de sus interrelaciones** ya que en estos procesos de interacción se pueden indicar tanto áreas de emergente acuerdo como puntos de debate y disidencias continuos. Tales son, a título de ejemplo, las discrepancias existentes entre académicos y prácticos, acerca de la formación a dar los futuros profesionales de la Educación Social.
3. Comparar los logros que hasta ahora cada actor va aportando a las profesionalización de Educación Social sobre la base de que, en cada geografía y según momentos, **las acciones de cada uno de ellos** (Estado, Universidad, Mercado...) **tiene una importancia relativa**. De ahí que esta propuesta teórica quepa hacerla a nivel nacional, siguiendo también la óptica de las diferentes comunidades con la plausible ventaja de comparar lo realizado en cada una de ellas, y también internacional, donde el mismo contraste entre países posibilita la especificación de las peculiaridades que tiene la Educación Social en cada uno de ellos. En el primer caso, todos conocemos las diferencias existentes en las diferentes Comunidades Autonómicas, tanto en lo académico como en lo profesional. A nivel Internacional, por seguir con los ejemplos, las diferencias entre Italia, Francia y España son más evidentes (Brunori, 2001; Lorenz, 2002).

3.2.3 Una asignatura pendiente: los usuarios en la profesionalización

Como última consideración acerca de los actores, cabe hablar de **los usuarios** de la profesión, aunque no se podamos abordarlo todavía con garantías, ya que carecemos de suficiente información y conocimiento sobre cuáles han sido los efectos de los programas de intervención educativa en las personas que los recibieron. La falta de evaluaciones de diversa índole y tonalidad sobre los impactos de los múltiples programas sobre la ciudadanía supone una clara limitación al intento de teorizar sobre este actor al mismo nivel que se puede hacer con la Universidad, el Mercado, el Estado... Ahora bien, esta situación no debe hacernos olvidar que, en la escena profesional, los usuarios o clientes de los servicios profesionales son fundamentales: sin ellos los profesionales no tendrían razón de ser. En tanto que utilizan sus servicios establecen distintas relaciones con ellos y, también, son diferentes los medios con los que cuentan para organizarse, de tal modo que estos medios llegan a condicionar las estrategias utilizadas y adoptadas por los profesionales para mantenerse o crecer en el escenario laboral. Así y todo, teniendo como poseemos escasa información sobre este actor en el campo de la Educación Social, sería necesario seguir avanzando con buenos estudios históricos-comparativos de las profesiones, para ir comprendiendo las transformaciones que estos clientes han ido sufriendo en el tiempo y los cambios de los recursos utilizados en cada uno de los períodos que se historien. Por lo demás, según los datos que se poseen hasta ahora, podemos identificar diferentes tipos de usuarios o clientes a los que los profesionales dirigen sus servicios.

En primer lugar, habría que destacar la figura del **cliente individual** que es el que paga unos honorarios por las tareas que ha realizado el/los profesional/es. Este suele ser, la compensación monetaria, casi el único recurso del que disponen, en la actualidad, los clientes individuales para abordar la sanción positiva o negativa, el reconocimiento o la crítica, a la labor realizada por los profesionales. Evidentemente, en caso de desagravio o de error por parte de la acción profesional, al usuario le queda el recurso de los tribunales para expresar su insatisfacción. Pero poco más, aparte de manifestar su contento o descontento, oralmente, por la habilidad o incompetencia mostrada por los profesionales a través de sus servicios. Cabe matizar que el cliente individual no es, en general, el usuario o beneficiario de las actividades de los educadores sociales. Este tema es muy complejo y está cargado de subjetividades. En el otro lado de la balanza los profesionales han necesitado organizarse frente al “capricho” de determinados usuarios. Para algún estudioso de las profesiones, “la edad de oro de la organización profesional” va asociada tanto al deseo de los prácticos de una profesión de emanciparse del subjetivo patrocinio de los clientes individuales así como con la emergencia de las instituciones profesionales. Las profesiones más solicitadas por el cliente individual o paciente eran la médica y la legal y ahora, además de las citadas, otras muchas relacionadas, en una sociedad avanzada, con el sector servicios.

En segundo lugar, y ante la situación de indefensión en la que, históricamente, diferentes clientes se han encontrado, ha llevado a finales del siglo XIX cuando entre los profesionales y los clientes, se interpusieron mediadores tales como las mutualidades, los sindicatos, asociaciones de consumidores..., que actuaban como las terceras entidades pagadoras. Algunas profesiones se las han tenido que ver con esta clase de **usuario privado organizado**: además de los abogados y médicos, por ejemplo, los economistas se han encontrado con este tipo de usuario al haber creado, en las últimas décadas del XX, mercados para sus servicios. El usuario organizado ha dado “mucho batalla” a ciertos profesionales relacionados con determinados tipos de servicios como los sanitarios, jurídicos, alimentación, vivienda, etc. (Abbott, 1991).

El tercer usuario es el **Estado**, actor fundamental como hemos podido ver anteriormente, pero también cliente al aparecer, sobre todo en Europa con la expansión de los Estados de bienestar, como el proveedor de servicios (educativos, médicos, legales...) a la sociedad (Burrage, Jarauscha y Siegrist, 1990: 214). A él ya se han dedicado y se van a dedicar un buen número de reflexiones y sistematizaciones en esta construcción y desarrollo teórico. Su papel, como usuario o cliente del educador social, ha sido fundamental para la profesionalización de la Educación Social. Sin el Estado y las políticas sociales que aporta a la profesionalización la Educación Social no hubiera tenido el desarrollo que está teniendo.

El empresario o patrón privado es el cuarto tipo de usuario o cliente de los profesionales. Su papel es notable en la vida profesional llegando a auspiciar ingresos, costos, ascensos, gratificaciones... y, por lo tanto, en este capítulo de recursos con los que cuenta los empresarios, determinan en buena medida los ingresos totales, y otro tipo

de beneficios con los que puede o podría contar el profesional empleado bajo su dirección. Como es suficientemente conocido, frente al abuso de los empresarios y sus excesivas demandas, los 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 asegura que el empresario llegue a respetarla. Los empresarios, al decir de Zussman (1985), suelen ser el talón de Aquiles de las profesiones ya que, al propiciar en muchos casos la competencia interna y la competitividad sin freno, debilitan la organización profesional como su ideología.

Por último, el quinto tipo de clientes es el **empresario público**. El Estado es usuario final de muchos servicios profesionales contando, además, con una serie de recursos monopolizados por él como, por ejemplo, el ejército o la educación: el Estado emplea a profesionales no porque sea él el usuario definitivo sino como respuesta a las demandas de los ciudadanos que demanda se les provea de determinados servicios. Los profesionales que son empleados públicos pueden actuar, significativamente, como clientes o patrones.

Las Asociaciones y ONGs son también, otro tipo de usuarios a los que se dirigen las acciones de los profesionales de la Educación Social. En cualquiera de los casos citados apenas tenemos información sobre ellos en tanto que carecemos de evaluaciones sobre los efectos producidos en la población, cliente colectivo o individual, de políticas (privadas o públicas), proyectos y programas (públicos o privados), y acciones realizadas por los profesionales de la Educación Social allí donde trabajan. Sabemos más de estos efectos o resultados por los propios profesionales, cuando hablan de su trabajo, que de los clientes que los convocaron.

4. La profesionalización de la Educación Social en España: sugerencias para seguir trabajando

El modelo teórico que venimos presentando trata de responder a las tensiones que se producen en los grupos ocupacionales deseando su profesionalización. Es desde esta perspectiva y estrategia de conducción y organización del conocimiento, y de los datos aportados, que cabe preguntarse si es necesario distinguir fases en el desarrollo profesional que llevan estos grupos “socialmente idealizados” a los que llamamos profesiones. Sea cual sea la respuesta, lo que hemos podido constatar (Sáez, 2003 y 2004) es que este desarrollo profesionalizador no aparece como una evolución lineal en las diferentes geografías, y que no ha respondido a una causalidad predeterminada ni a ninguna fenoménica natural. De lo estudiado se puede deducir que el proceso se ha llevado a cabo, y se sigue llevando, de modo desigual, con la particular impronta que marca el concurso de diferentes variables en cada momento y lugar. La profesionalización de los educadores sociales no ha estado a salvo de cambios y de transformaciones, como tampoco de retrocesos en momentos en los que parecía darse

un avance decidido. Por tanto, no cabe realizar una generalización tan amplia que se pretenda capaz de explicar los múltiples procesos profesionalizadores que acontecen en diferentes ocupaciones y por actores que se involucran de muy variadas formas.

De la misma manera que se ha podido concluir que el periodo entre las dos grandes guerras fue de crisis para las profesiones en muchos países (Jarausch, 1983), y que tras la Segunda Guerra Mundial se vivió un crecimiento profesional tan importante que acuñó la expresión “era del neoprofessionalismo” (Bertilsson, 1990), nos parece oportuno plantear algunas reflexiones que orienten las búsquedas en el caso de la Educación Social en el caso español: ¿Quién inició la profesionalización en España? ¿Cuál es la historia de estos procesos y dónde comienzan? ¿Cuáles han sido sus hitos más significativos? ¿Cabe hablar de varias fases o su corta historia limita la plausibilidad de esta pregunta? ¿Qué papel cumplió desde sus inicios la Universidad y cual fue su relación con otros actores? ¿En qué momento de la profesionalización de la educación social nos encontramos?... La perspectiva que caracteriza la profesionalización y el modelo utilizado, así como los frutos que los análisis realizados en otras profesiones han producido, nos permiten adelantar –a modo de hipótesis- algunas notas metodológicas para el estudio de la Educación Social en España:

1. La profesionalización de la Educación Social, como en otras profesiones, supone la idea de proceso pero no predetermina ni el número de fases ni la duración de las mismas: difiere de un país a otro como de una profesión a otra. La dirección de esta profesionalización no está pre-formulada. Nuevas condiciones sociopolíticas y económicas pueden detener o invertir logros y conquistas (Sáez y García Molina, 2006; Sáez, 2007).
2. La consideración de la profesionalización de la Educación Social como un proceso variable y discontinuo significa que tal proceso es más incierto e inseguro, sujeto a tensiones y conflictos de diversa naturaleza, que unívoco y lineal. La adopción de un sentido secuencial asociado a este tipo de proceso, como la utilización de fases para historiarlo, son prerequisites para estudiar los cambios en la dinámica profesionalizadora así como para explorar la continuidad o discontinuidad que se presente en el desarrollo de la Educación Social. Aunque estos requisitos tengan un carácter organizador y conceptualizador en alguna medida convencional, se justifican epistemológicamente por la posibilidad de dar cuenta del surgimiento de algún suceso o acontecimiento, de las “contingencias históricas”, que influyen en la profesionalización de la Educación Social (Lorenz, 2002).
3. Siendo más prudente que algún otro autor cuando llega a identificar el desarrollo del Estado con el de la profesionalización de las profesiones, nuestra perspectiva supone asumir que estos procesos no se dirimen internamente, ya que las profesiones (“comunidad dentro de comunidades”) se mueven en sociedades

amplias, donde se producen transformaciones estructurales (económicas, políticas, morales...). La relación entre las profesiones y las estructuras dinámicas en las que actúan, resignificando la realidad social, es más que evidente. Ello nos obliga a preguntarnos por la relación que la Educación Social mantiene con tales estructuras, así como analizar y desarrollar específicamente de qué modo interviene en esas mismas estructuras, lo que implica que sus profesionales conozcan en profundidad las lógicas de la sociedad en la que van a trabajar.¹

4. La visión sincrónica, y por ende estática, del modelo de interpretación de las profesiones de Freidson (2001) impide concepciones procesuales (diacrónicas) del desarrollo de las mismas, pero también restringe las interacciones dinámicas que se dan entre las instituciones relacionadas con las profesiones y sus profesionales, y entre éstos y otros grupos de actores, de usuarios, administrativos, otro tipo de profesionales. La dimensión procesual es la que permite explicaciones puntuales y comprensivas de la profesionalización, además de limitar, tal es el caso de las profesiones sociales, el número de razones y justificaciones por las que tiene sentido la praxis y la intervención.

4.1. Los recursos que aportan los actores a la profesionalización y la definición de Educación Social desde este modelo

Según lo expuesto, la profesionalización de la Educación Social está teniendo lugar gracias al concurso de los cuatro actores que hemos identificado en el punto anterior: los Profesionales, el Estado, la Universidad y el Mercado. Cada uno de ellos **aporta recursos y medios** con los que se llevan a cabo actividades que inciden en la mayor o menor profesionalización de la educación social. En el siguiente esquema puede verse, en una mirada global, nuestra propuesta.

ACTORES	RECURSOS QUE APORTAN	
PROFESIONALES	1. Organizaciones	1.1 Asociaciones 1.2 Colegios 1.3 Federaciones
	2. Cultura profesional	
ESTADO	1. Políticas Sociales	
	2. Servicios Sociales	
UNIVERSIDAD	1. Investigación	
	2. Formación	
	3. Acreditación	
MERCADO	1. Empleo	1.1. Servicios públicos 1.2. Empresas 1.3. Cooperativas

¹ Un tema clave en la formación de educadores sociales puede considerarse bajo la pregunta: ¿qué Educación Social en qué sociedad y para qué sociedad? Porque si es una práctica social e histórica que se recrea y dinamiza en los campos donde actúa, no cabe considerarla sólo como una técnica estándar utilizable independientemente de los aquí y ahora (Sáez, 2003).

La caracterización del modelo como procesual y comprensivo nos hace ver que las variables que facilitan la profesionalización de la Educación Social encierran, en sí mismas, la posibilidad de desprofesionalización (Jackson, 1970; Hoyle, 1980). Por ejemplo, un Estado protector de la profesión puede actuar en contra de ella auspiciando políticas que la nieguen; un mercado potenciador del desempleo en esta área de intervención social encierra en sí más constantes desprofesionalizadoras que profesionalizadoras; una situación laboral que propicia la proletarización de los educadores sociales actúa contra la naturaleza de la profesión desvitalizándola y desestabilizándola en un mercado que se cierra o se abre a la profesión en función de múltiples circunstancias; una formación tecnocrática dirigida a la gestión y a la eficiencia de los educadores puede desprofesionalizar más que una formación reflexiva y crítica orientada a la competencia cualitativa y a la eticidad.² Los ejemplos pueden ser numerosos, aunque no sea el momento de extenderse en ello. Los teóricos y defensores de la Pedagogía Social debemos conocer todos estos acontecimientos, argumentos y hechos, si pretendemos construirla como campo teórico que dé cobertura y legitimidad a las prácticas profesionales de los educadores sociales.

4.2. Nuestra definición de Educación Social: el enfoque como determinante.

En función de este criterio profesionalizador pueden proponerse definiciones diferentes de la Educación Social como profesión, en las que se recojan la presencia de los actores, sus recursos, sus finalidades... Partiendo de este supuesto en los últimos años hemos ido aportando (Sáez, 2004 y 2005) una definición de Educación Social que refleje nuestra concepción y nos permita seguir desarrollando la adopción y la fundamentación teórica de nuestro modelo:

La Educación Social en España remite a una construcción histórica que, como ocupación no manual fue elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios...) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización. Por tanto, hoy es una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, ciertas cotas de logro y competencia mostradas gracias al trabajo conjunto, personal y comprometido, de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades y demandas educativas formuladas en y por la comunidad a la que tratan de servir y,

² De ahí que la Universidad puede auspiciar la profesión cuantitativa y cualitativamente, pero también puede alejarnos de ella si la formación se desmarca de la praxis, del conocimiento formal, especializado y técnico que los educadores sociales necesitan. Ello suele acontecer cuando para responder a cuestiones fundamentales que legitiman la profesión docente (¿qué se investiga?; ¿qué se enseña?) predomina la teorización especulativa.

obtener, con ello, el reconocimiento social que les legitima para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral.

Esta es una muestra de las muchas posibilidades que encierra la adopción de un modelo capaz de organizar el campo teórico y que dote de un orden a la dispersión existente, generadora de no pocos malentendidos y confusiones. Estas pocas páginas desarrollan un espíritu optimista acerca de la tarea reconstructiva que cabe hacer, recogiendo nuestra tradición, orientando constructivamente la evolución de la Pedagogía Social y de la Educación Social y, en suma, proponiendo fórmulas de futuro que puedan motivar a los nuevos investigadores y docentes a trabajar con estos modelos, criterios y finalidades.

5. De la Educación Social a la Pedagogía Social o la necesidad de trabajar en proyectos comunes.

Ahondemos en algunos de los temas que hemos puesto en juego, sirviendo a nuestras intenciones. Las reflexiones podrían ser múltiples y numerosas de acuerdo con toda la serie de variables que aparecen en el campo de la disciplina que nos movemos, la Pedagogía Social, resultado de las inquietudes que nos surgen al hilo de nuestras responsabilidades investigadoras y formadoras. Una breve síntesis de la situación planteada nos permite obtener algunas conclusiones que pueden actuar, en el presente y para el futuro, como guías orientadoras que organicen, coordinen y articulen, los diferentes esfuerzos que se están haciendo en Pedagogía Social, a veces no suficientemente aprovechados. La meta sería reconstruir un escenario en el que tanto la Universidad, a través de nuestras Facultades de Educación –y más particularmente del área de Teoría e Historia de la Educación en donde se ubican fundamentalmente nuestras disciplinas- como el mundo profesional que es el que, a resultas de la formación dada por los profesores de este área saldrá beneficiado por la mejor preparación dada a los estudiantes de hoy, **se reforzarán paralelamente y trabajarán profesionalizándose en sus respectivas instituciones**: los profesores, orientados al conocimiento, que se dedican a la formación, se profesionalizan mejor cuando obtienen cuantitativa y cualitativamente satisfacciones por el resultado de sus actividades, y los educadores sociales, orientados a la acción, sintiéndose mejor capacitados para abordar sus tareas, promueven la creencia pública en la necesidad de la profesión y, por tanto, también auspician la profesionalización de la educación social. Caben, a este tenor, algunas consideraciones relevantes.

1º. La filosofía de Bolonia, Praga, París, toda vez que se escucha a quienes la están expandiendo y se lee con detenimiento la documentación emanada de estas declaraciones, apuntan y señalan la necesidad de que las Universidades sufran **una profunda reforma**: una de las variables que se consideran fundamentales para llevar a cabo esta tarea tiene que ver con los perfiles competenciales que

deben dominar los futuros profesionales que se preparan en las instituciones de educación superior.

2°. Que es, hoy, más que nunca, un privilegio y una oportunidad poder contar con la posibilidad de dar razón de ser de una profesión que en Europa está bastante arraigada, como es la Educación Social. Ello supondría:

2°.1. Organizar la producción de conocimiento, y la recreación en planes de formación articulados alrededor de este criterio profesionalizador, en torno al **estudio de una práctica educativa** que llamamos educación social. Hecho que podría evitar prodigarse en planteamientos analíticos que operan en el vacío, a veces fruto de auténticos “puzzles” abstractos y tratan de justificarse, sin apenas personalidad ni estilo propio, con la cita al uso o apelando a la supuesta autoridad en el territorio del que se está hablando.

2°.2. **El estudio de la educación social como objeto de estudio del campo** (la teoría de los campos de Bourdieu) **disciplinar que llamamos Pedagogía Social**, supone un planteamiento potente tanto para la Pedagogía Social como para la Educación Social. Esta afirmación ha podido entenderse más ampliamente en los apartados desarrollados en nuestra colaboración. Con todo es necesario ponernos de acuerdo para caminar en una misma dirección, con objetivos comunes, aunque el recorrido se haga, debe hacerse, fomentando la diversidad de opiniones, asumiendo cada formador y grupo investigador, diferentes líneas de investigación que puedan integrarse, **al haber aceptado la comunidad científica un criterio articulador, como es el de formar profesionales**, en un proyecto amplio y emergente: una y otra, la disciplina de Pedagogía Social como construcción histórica que va configurándose en tiempo y lugar, de acuerdo con toda una serie de variables académicas, políticas y culturales, y la profesión, la Educación Social, que será el resultado de su pugna, como grupo ocupacional que es, por controlar las propias condiciones de trabajo al tiempo que colabora a la resignificación de la realidad social y a sus tenues transformaciones.

2°.3. Este ponernos de acuerdo debería apostar por separar claramente el **campo intelectual**, matriz investigadora y disciplinar, la Pedagogía Social, de su objeto de estudio, **la Educación Social**. Y aclararnos en los términos. La expresión educación social la estamos manejando, como hemos visto en las páginas anteriores, en relación a tres traducciones diferentes: 1° da nombre a una titulación que justifica unos planes de estudio para preparar a los estudiantes, 2° en una profesión que va conformando su emergente perspectiva mientras utiliza “estrategias de persuasión” para hacer creíble y necesaria una particular “jurisdicción” (vínculo entre la profesión y el tipo de competencia que muestra en un determinado trabajo), 3° que se expresa y se recrea, o permite recrearse, a través de un tipo de práctica social y educativa que denominamos educación social. Si aceptamos este supuesto no cabe ya

hablar de educación social como una praxis pedagógico-social o expresiones similares, fruto del excesivo énfasis con que utilizamos vías analíticas sin contrastar los análisis con las posibles aportaciones empíricas que podrían confirmarlas. Hay que abandonar todo recelo.

Lo importante en el conocimiento es cómo se organiza en función de determinadas metas y objetivos (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990), y como esta organización se realiza en torno a criterios que permiten la construcción y reconstrucción de los discursos y las disciplinas: hasta ahora la construcción de la Pedagogía Social ha sido diferente de la profesión de Educador Social, pero quizás sea pertinente que la Pedagogía Social y la Educación Social como profesión hagan un esfuerzo porque la reconstrucción en los últimos tiempos traten de responder a estos criterios de convergencia. A esta labor Inkeles la denominaba “leyes efectivas de zonificación” (1968: 5), de acotación y convención, para poder trabajar articuladamente.

Ahora bien, de la misma manera que hemos afirmado que si es praxis no es Pedagogía tampoco cabe caer en otra confusión: la Pedagogía Social no es una profesión, como se ha dicho, sino un campo de conocimiento que pretende dar razón de ser de una profesión. En este sentido, el criterio utilizado nos aleja de cualquier otro, que se empeñe en creer que “La Pedagogía Social es una profesión”. Esta es una ficción, como muchas de las otras que impregnan los discursos y lenguajes pedagógicos.

3°. Era necesario, por lo tanto, a la hora de construir el modelo teórico clarificar, tal y como en sus varios momentos llevamos a cabo, el concepto de profesión: complejo y controvertido, muy asociado históricamente a visiones idealistas o, por el contrario, a interpretaciones muy negativistas de lo que son las profesiones. Ha sido un lugar común el aplicar esta concepción ideal de las profesiones, sin más, a la Educación Social. Estas determinaciones a priori sobre lo que es la Educación Social, caracterizada con rasgos universales, oculta más que clarifica el proceso de construcción histórica de esta profesión y dificulta su comprensión, así como promueve condicionamientos y limitaciones para tratar de explicar con credibilidad y rigor cuestiones relevantes como: **¿por qué la Pedagogía Social es el campo de discurso, el territorio intelectual que pretende dar soporte a la profesión de Educación Social?** Es de suponer, a estas alturas, que nadie habrá “naturalizado” estos respectivos procesos y que su posible convergencia vaya a ser considerada resultado de fuerzas naturales extrahumanas. **Sería una simplificación de la ardua tarea que la especie humana va llevando a cabo el pensar que tanto la Pedagogía, como discurso y campo intelectual, y la Educación Social, como profesión y práctica social, no responden a intereses y deseos de los seres humanos y que son más bien “despliegues naturales” de la evolución.** Como construcciones históricas, una

y otra, Pedagogía y Educación Social, nos ofrecen la posibilidad de ser orientadas a la convergencia, a la materialización de proyectos comunes.

4°. Esta tarea de **reconstrucción histórica y de construcción discursiva de la Pedagogía Social y de la Educación Social** necesita, pues, tránsitos diferentes, apoyados en supuestos distintos de los utilizados hasta ahora, para que nuestra disciplina, que viene en los últimos tiempos saliendo de su “dolorosa rutina” emerja, aún con más fuerza. No hay en estas palabras reproche o petulancia alguna sino más bien ánimo de hacer balance, juntos, y mirar hacia delante, con criterios menos individualistas y más articuladores de trabajos y proyectos comunes. Si miramos hacia la profesión, como nos recomiendan desde Bolonia y Praga y, también, nuestras respectivas leyes universitarias, eso significa que debemos tener en cuenta algunas cuestiones formuladas por los estudiosos de las profesiones: una de ellas es, claramente, el tema de las competencias. Pero éste es un tema que será abordado, de seguro, en estas jornadas toledanas. Como otros mucho que espero surjan a partir de esta conferencia introductoria.

Bibliografía

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago, University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1991): “The future of occupations: occupations and expertise in the age of organization”, *Research in the sociology of organizations*, 8, pp. 17-42.
- ASEDES (2004): *La Educación Social, escenarios de futuro*, Madrid, Documento Policopiado
- Brante, T. (1990): “Professional types as a strategy of analysis”, en Burrage, M. y Torstendahl, R. (eds.) *Professions in Theory and History: Rethinking the study of the professions*, London: Sage.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Berlant, J. L. (1975): *Profession and Monopoly: A study of Medicine in the United States and Great Britain*, Berkeley, University of California Press
- Bertilsson, M. (1990): “The Welfare State, The professions and Citizens” en R. Torstendahl and M. Burrage (eds.): *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*, London, Sage, pp. 114-133.
- Brint, S. (1994): *In an Age of Experts: The Changing Role of Professions in Politics and Public Life*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

- Brunori, P. (2001): “La professione di educatore” en P. Brunori y otros: *L’educatore professionale oggi*, Milano, Carocci editore, pp. .
- Burragge, M. (1993): “From Practice to School-based professional education: patterns of conflict and accommodation in England, France, and The United States”, in S. Rothblatt and B. Wittrock (eds.): *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*, Cambridge, Cambridge Univeristy Press, pp. 87-142.
- Burragge M. and Torstendahl, R. (eds.) (1990): *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*, London, Sage.
- Burragge, M.; Jarausach, K. y Siegrist, H. (1990): “An actor-based framework for the study of professions”, en M. Burragge and R. Torstendahl (eds.): *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*, London, Sage, pp. 203-240.
- Collins, R. (1989): *La Sociedad Credencialista*, Madrid, Akal.
- Collins, R. (1990a): “Changing conceptions in the sociology of the professions”, en M. Burragge y R. Torstendahl (eds.): *The formation of professions: knowledge, state and strategy*, London, Sage, pp. 11-23.
- Collins, R. (1990b): “Market Closure and the Conflict Theory of the Professions”, en M. Burragge y R. Torstendahl: *Professions in Theory and History. Rethinking the study of the professions*, London, Sage, pp. 24-43.
- Escudero, J.M. (2002): *Procesos y estrategias de mejora de la docencia universitaria*, Murcia, ICE de la Universidad de Murcia.
- Escudero, J.M. (2003): “La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros?”, en J. Linares y M. Sánchez (coords.): *Estrategias para una respuesta educativa compensadora*, Murcia, IES Consejería de Educación y Cultura, pp. 7-81.
- FEAPES (1998): “Definición, perfil y funciones del educador social”, en *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social*, Murcia, Abril de 1995, pp. 467-522.
- Freidson, E. (1970a): *Profession of Medicine. A study in the sociology of Applied Knowledge*, New York
- 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*, Cambridge, Polity Press.
- 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. y Marí Ytarte, R. (coords.) (2002): *Pedagogía Social y Mediación Educativa*, Talavera de la Reina, APESCAM
- Goode, W.J.(1960): “Encroachment, Charlatanism and the Emerging Profession: Psychology, Sociology and Medicine”, en *American Sociological Review*, N° 25, pp. 902-914.
- González Leandri, R. (1999): *Las profesiones*, Madrid, Catriel
- Heidenheimer, A. (1989): “Professional Knowledge and state policy in comparative historical perspective: law and medicine in Britain, Germany and the United States”, in *International Social Science Journal*, 122, pp. 529-53.
- Hellberg, I., Saks, M. and Benoit, C. (eds.) (1999): *Professional Identities in Transition. Cross-Cultural Dimensions*, Sweden: Parajett
- Hoyle, E. (1980): “Professionalization and Deprofessionalization in Education”, en E. Hoyle y J. Megarry: *Professional Development of Teachers*, London, Kogan, pp. 42-54.
- Inkeles, A. (1968): *¿Qué es la sociología? Introducción a la ciencia y a la profesión*, México, Uthea.
- Jackson, J. (1970): “Professions and Professionalization”, en J. Jackson (ed.): *Professions and Professionalization*, Cambridge University Press, pp. 3-15.
- Jarausch, K. (ed) (1983): *The transformation of Higher Learning, 1860-1930*, Chicago, Chicago University Press.
- Johnson, T. (1972): *Professions and Power*, London, MacMillan.
- Larson, M.S. (1977/1979): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley, University of California Press.
- Larson, M. S. (1990): “In the Matter of Experts and Professionals, or How Impossible it is to Leave Nothing Unsaid”, en R. Torstendahl y M. Burrage: *The formation of professions: Knowledge, State and Strategy*, London, Sage Publications, pp. 24-50.
- Lorenz, W. (2002): “The Social Professions in Europe”, *European Journal of Social Education*, 3, pp. 5-14.
- Mc Clelland, Ch. (1991): *The German Experience of Professionalization. The Development of Modern Learned Professions and their Organizations, 1890-1940*, New York and Cambridge.
- Millerson, G. (1964): *The Qualifying Associations: A Study in Professionalisation*, London, Routledge & Kegan Paul.

- Murphy, R. (1988): *Social closure. The theory of monopolization and Exclusion*, Oxford, Clarendon Press.
- Murphy, R. (1990): "Proletarianization or Bureaucratization: The Fall of the professional?" in R. Torstendahl and M. Burrage (eds.): *The formation of Professions: knowledge, State and Strategy*, London, Sage, pp. 71-96
- Nerot, S. (1974): "Les professions du travail Social", en S. Crapuchet (ed.): *Sciences de l'homme et professions sociales*, Toulouse, Privat.
- Perkin, H. (1989): *The Rise of Professional Society*, London, Routledge.
- Perkin, F. (1996): *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*, London and New York, Routledge.
- Rodríguez, J. A. y Guillén, M. F. (1992): "Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea", *REIS*, 59, 9-18.
- Sáez, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2004): *Proyecto Docente de Pedagogía Social*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Sáez, J. (2005): "La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio", en *Revista de educación*, nº 336, pp. 129-139.
- Sáez, J. y G. Molina, J. (2003): "Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica", en *Revista de Pedagogía Social*, nº 10, pp. 195-219.
- Sáez, J. y G. Molina, J. (2006): *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, J. (2007): "Pedagogía Social y Educación Social: historia, profesión y competencias". Madrid, Pearson.
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- Siegrist, H. (1990): "Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity", in M. Burrage and R. Torstendahl (eds.): *Professions in Theory and History: Rethinking the study of the professions*, London, Sage, pp. 177-202.
- Torstendahl, R. (1993): "The transformation of professional education in the nineteenth century", in Rothblatt, S. and Wittrock, B. (eds.), *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 109-41.

Wilensky, H.L (1964): “The professionalization of Everyone?”. *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

Zussman, R. (1985): *Mechanics of the Middle Class: Work and Politics among American Engineers*, Berkeley, University of California Press.