

PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Iñigo Rodríguez Torre

<https://orcid.org/0000-0001-7242-6068>

Monike Gezuraga Amundarain

<https://orcid.org/0000-0003-0756-1858>

Leire Darretxe Urrutxi

<https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

David Pastor Andrés

<https://orcid.org/0000-0001-7412-0724>

Euskal Herriko Unibertsitatea /Universidad del País Vasco - EHU

RESUMEN:

La Educación Social en el estado español lleva tras de sí tres décadas de profesionalización, desde su proceso de conversión de ocupación a profesión destaca la aprobación de la titulación universitaria. A partir de ese momento el proceso profesionalizador se ha acelerado. En el presente artículo pretendemos, por un lado, acercarnos al concepto multidimensional y complejo de profesionalización, analizando distintas perspectivas como la político-económica o la histórica. Por

otro lado, partiendo de una perspectiva histórica centrada en las tres ocupaciones que integraron la profesión y en la Pedagogía Social, construimos un relato del proceso de profesionalización de la Educación Social destacando diversos aspectos. Concluimos proponiendo una definición de la profesionalización de la Educación Social como base para su discusión por parte del colectivo profesional y exponemos la necesidad de investigar en mayor medida el proceso de profesionalización de la Educación Social que se haya en continua reconstrucción.

PALABRAS CLAVE: Profesionalización, Educación Social, Pedagogía Social, Asociación profesional, Perspectiva histórica.

ABSTRACT:

Social Education in the Spanish state has been professionalizing for three decades, since its conversion from an occupation to a profession, with the approval of the university degree standing out. Since then, the professionalization process has accelerated. In this article we aim, on the one hand, to approach the multidimensional and complex concept of professionalization, analyzing different perspectives such as the political-economic and historical ones. On the other hand, starting from a historical perspective centered on the three occupations that integrated the profession and on Social Pedagogy, we construct an account of the process of professionalization of Social Education, highlighting various aspects. We conclude by proposing a definition of the professionalization of Social Education as a basis for discussion by the professional community, and we argue for the need for further research into the process of professionalization of Social Education, which is undergoing continuous reconstruction.

KEY WORDS: Professionalization, Social Education, Social Pedagogy, Professional association, Historical perspective.

1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La Educación Social lleva tres décadas de profesionalización. Hay un gran acuerdo en que la creación de la carrera universitaria específica, aprobada por el Real Decreto del 30 de agosto de 1991, marcó un antes y un después en este tema (Armengol, 1995; Julià, 2011; Marco, 2022; Sánchez Cánovas, 2012; Viana-Orta et al., 2018). Sin embargo, para comprender la profesionalización de la Educación Social es necesario mirar al pasado, cuestión que parece ser una de las grandes resistencias de esta profesión (Planella, 2007). No debemos por tanto olvidar que “somos lo que somos por lo que fuimos y seremos lo que hoy comencemos a construir. Seremos lo que queramos ser, incorporando lo que nos pase” (Fernández de Sanmamed et al., 2023, p.199). Por lo tanto, existen dos tendencias para acometer esta retrospectiva (Planella, 2020): una que parte de la antigüedad y otra de finales del siglo XIX o del siglo XX, unida ésta a la creación del Estado del bienestar una vez finalizada la segunda guerra mundial.

Debido a que no es objeto de este artículo hacer un estudio pormenorizado de los antecedentes históricos de la profesión, sino contextualizar su profesionalización, vamos a partir para ello del siglo XX, señalando a continuación algunos acontecimientos que a la postre fueron claves para su avance.

Comenzamos subrayando los progresos en relación a la protección de la infancia y la juventud, destacándose la promulgación de distintas leyes específicas para estos colectivos, como la ley de protección a la infancia del 12 de agosto de 1904 y destacando la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924 (Ruíz Berrio, 1999; Ruiz Rodrigo, 2008; Tiana, 2017).

Otro aspecto clave es la irrupción de la educación permanente o a lo largo de la vida que, unida a la crisis de los sistemas educativos, que no pueden atender a todas las demandas sociales, deriva en

un replanteamiento de la educación más allá de los muros de la escuela y de la educación formal (Petrus, 1997; Tiana, 2017). Pero si hay que matizar un acontecimiento clave en este proceso, éste sería la creación del Estado o Sociedad de Bienestar, tal y como se señala en numerosas obras (Froufe, 1997; Petrus, 1997; Ponce de León y Castro, 2014; Tejedor, 2008; Tiana, 2017).

De igual modo, para entender la historia de la Educación Social, la Pedagogía Social es una parada obligada ya que ambas disciplinas están unidas, siendo la segunda la que informa y guía la acción y puesta en práctica de la primera. De este modo, el origen de la Pedagogía Social se sitúa después de la época reformista a inicios del siglo XX, destacando la Pedagogía Social Crítica creada por Mollenhauer, alejándose ambas de modelos que toman como base la beneficencia y poniendo los cimientos de la tradición crítica de la Educación Social (Añaños, 2012; Planella, 2023). A este respecto, cabe indicar el aporte de Latinoamérica en las últimas décadas del siglo XX encabezado por Paulo Freire y unido a la Educación Popular (Añaños, 2012; Caride, 2002; Carriquiriborde, 2016).

Continuando nuestro trayecto retrospectivo, en la década de los ochenta, destaca la celebración de las I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación en 1981; la publicación del Manual de Pedagogía Social (Quintana, 1984); el reconocimiento de la Pedagogía Social en la sección científica de la Sociedad Española de Pedagogía en 1985; y la creación de la Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social en 1986 (Añaños, 2012). Finalmente, la creación de la Diplomatura en Educación Social fue trascendente para la Pedagogía Social, siendo ésta una disciplina con peso destacado en dicha formación (Añaños, 2012).

Hemos señalado la importancia del Real Decreto 1420/1991, del 30 de agosto, pero queremos subrayar el hecho de que integrara tres ocupaciones: la Educación Especializada, la Educación de Personas Adultas, y la Animación Sociocultural (ASC) (Chamseddine, 2013). En este marco,

resulta necesario detenerse brevemente en la historia de estas tres disciplinas para comprender mejor la profesionalización de la Educación Social.

Comenzando por la Educación de Personas Adultas, destaca el hecho de que el progreso ha sido lento y ha integrado una vía pública, situada en el ámbito de la educación formal y encargada de la formación básica, y otra privada, situada en los ámbitos no formal e informal. Además, subrayamos que no se ha logrado una articulación y coordinación de ambas (Medina Fernández, 2020). Con respecto a la Animación Sociocultural, señalar que en las décadas de los 60 y 70 hay una falta de definición y de bases teóricas sólidas que derivan en la falta de preparación y descoordinación del colectivo. No obstante, en esta época también destaca el hecho de que esta disciplina se vea influenciada por el Desarrollo Comunitario, la Educación Popular y la Pedagogía del Ocio (Úcar, 2002). En la década de los 90, por un lado, se crea la diplomatura en Educación Social que viene a integrar la propia ASC, y, por otro, se crea el grado superior de Técnico y Técnica en Animación Sociocultural (TASOC) (Chacón, 2010; Úcar, 2002). La coexistencia de estas dos titulaciones y la poca presencia de la ASC en la representación colectiva en los Colegios Profesionales ha venido acompañada de un perfil de desarrollo bajo en el ámbito de la Educación Social en comparación con la Educación Especializada (Úcar, 2002). En cuanto a la Educación Especializada, su creación se situaría en la década de los cuarenta del pasado siglo, con el objeto de dar una respuesta de índole educativo a las problemáticas psicosociales y de inadaptación. En cuanto a la puerta de entrada al estado, ésta fue Cataluña influenciada por la corriente francesa (Froufe, 1997). Siendo así, destacamos la creación en Barcelona del Centro de Formación de Educadores Especializados (CFEEB) en el año 1969 y de la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cataluña en 1972 (Planella, 2020).

Por lo tanto, hemos expuesto cómo la historia de la Educación Social está, por un lado, relacionada con la trayectoria de la Pedagogía Social y con las tres ocupaciones señaladas, en especial con la Educación Especializada (Añaños, 2012; Chamseddine, 2013; Froufe, 1997; Martinell, 1995;

Planella, 2020; Ponce de León y Castro, 2014; Rodríguez Cueto, 2013). Y, por otro lado, cómo su desarrollo se ha venido articulando con la creación del Estado de Bienestar, la crisis de los sistemas educativos y con los fenómenos de exclusión y marginación unidos sobre todo a los colectivos de la infancia y la juventud (Hernández Díaz, 2008; Ruíz Berrio, 1999; Sáez, 2005).

2. DEFINIR EL CONCEPTO PROFESIONALIZACIÓN

A continuación, avanzamos con el objeto de esclarecer qué se entiende por profesionalización. El proceso de profesionalización incide en el reconocimiento de la singularidad de una profesión y su transformación de ocupación a profesión tal y como definen algunos estudios (Amador Muñoz et al., 2014; Olivares-Paizan et al., 2021; Sáez, 2005). Pero más allá de esta noción, hay diferentes enfoques para acometer el concepto de la profesionalización, destacando tres: una concepción general que recoge aspectos generales delimitantes de la profesión; una serie de principios que definen las reglas y regulan la profesión; y como un proceso (Gómez-Quintana et al., 2021).

Teniendo en cuenta estos enfoques y la complejidad de su estudio, sería adecuado adoptar una perspectiva política-económica adaptada a la especificidad de cada profesión incidiendo en las relaciones con las estructuras políticas, sociales, económicas y con los grupos ocupacionales (Wenocur y Reisch, 1983). A este respecto, resulta clave adoptar un enfoque que tenga en cuenta elementos primordiales (Amador Muñoz et al., 2014; Olivares-Paizan et al., 2021; Reed, 2018): una formación universitaria; unos conocimientos especializados para acceder a niveles superiores del sistema de división del trabajo; monopolización de un ámbito; desarrollo de una conciencia del colectivo profesional unida a una cultura e identidad propias. Siendo así, la profesionalización asegura que se establezcan unos mínimos compartidos en lo que respecta a la práctica profesional en aspectos como la formación, las habilidades, competencias, funciones y ética (De La Torre-Villanueva y Quintal-Vázquez, 2018).

Otro enfoque necesario, sería el histórico, cuestión que se contradice con la tendencia a definir el concepto de forma abstracta. En este sentido, una perspectiva histórica haría posible que el propio colectivo profesional fuera consciente de la evolución de su profesionalización y de este modo pudiera tomar decisiones informadas en relación a la misma (Fernández de Sanmamed et al., 2023; Lilleker y Negrine, 2002).

Continuando con la perspectiva histórica, en relación al término de la profesionalización, conviene aclarar que acontecimientos como la creación de los gremios en el siglo XIII o la conversión de estos en asociaciones y colectivos profesionales configuran un modelo que sigue vigente en la actualidad (Olivares-Paizan y Novo-Rodríguez, 2022). De la misma manera, también resultan destacadas cuestiones como la división del trabajo que demanda una capacitación específica de profesionales para acometer funciones y tareas que se requieren al colectivo. En este sentido, es necesario el desarrollo tanto de la formación inicial como de la permanente y una certificación oficial (De La Torre Villanueva y Quintal-Vázquez, 2018). Precisamente, la formación es una cuestión relevante ya que tiene que dar respuesta a las necesidades formativas específicas que vienen marcadas por las demandas de la sociedad y que posibilitan, por un lado, un reconocimiento social y, por otro, el acceso al mercado laboral y a los mecanismos de movilidad social (Gómez-Quintana et al., 2021). Hay que tener en cuenta que la profesionalización es un proceso continuo, que está ligado a un encargo social que evoluciona y, por tanto, ha de posibilitar que la profesión de respuesta a las nuevas demandas. Esta cuestión indicaría su estrecha unión con el desarrollo profesional permanente (Olivares-Paizan et al., 2021). En este marco, no sólo es importante la consolidación de una titulación, sino que la profesión ha de responder a necesidades sociales cambiantes de manera específica, apoyándose en un “corpus” teórico y el mercado laboral ha de exigir la titulación para el desempeño profesional (Ortega et al., 2021; Sánchez-Valverde, 2014).

Otro aspecto central en el estudio de la profesionalización son las instituciones unidas a la profesión como son las asociaciones y Colegios Profesionales, siendo necesario que se regule tanto

su formación como su labor social (Reyna, 2004; Sánchez-Valverde, 2014). En este contexto, los Colegios Profesionales velan por acotar el territorio de la práctica profesional, defendiendo el estatus y las condiciones laborales. Asimismo, deben regular la profesión en cuanto a las competencias profesionales, la formación tanto inicial como permanente, velar por las buenas prácticas y por un ejercicio ético de la profesión y defender legalmente los derechos de las personas colegiadas (Neal y Morgan, 2000).

De la misma manera, con el objeto de tener una visión holística de tal fenómeno, es imprescindible poner el foco en seis agentes que intervienen en el proceso: el Estado y sus administraciones, el mercado, las personas usuarias, el colectivo profesional, la universidad y otras profesiones (Sáez, 2005). En este sentido, según García Molina y Sáez Carreras (2021) el Estado determina las políticas y dispone los servicios públicos y sociales; la universidad establece la formación inicial y las competencias básicas para el desempeño profesional; el colectivo profesional tiene su propia cultura y se organiza en Colegios Profesionales; y las personas destinatarias demandan una atención de sus necesidades al colectivo profesional.

Avanzando en cuanto a definir la profesionalización, resulta muy clarificador el estudio comparativo de Gómez-Quintana et al. (2021, p. 49), en el que analizan distintas definiciones del concepto señalando los siguientes elementos comunes:

- El carácter procesal de la profesionalización.
- Su aplicabilidad continua y permanente acorde con la evolución constructiva y reconstructiva que existe en la actualidad.
- La búsqueda constante de razones técnicas y científicas para aplicarla a la comunidad profesional.
- El carácter dialéctico de la profesionalización al quedar explícita su conceptualización como proceso, a partir de sus contradicciones, su movimiento continuo o en ascensión.

Además de lo indicado, se debe delimitar la organización integral del colectivo profesional incluyendo una normativa y un conocimiento especializado basado en unas competencias básicas que se adapten a los diferentes ámbitos de actuación profesional (Olivares-Paizan y Novo-Rodríguez, 2022). Del mismo modo, son importantes las implicaciones éticas de la práctica profesional para que el compromiso del colectivo con la sociedad sea consciente y explícito (Olivares-Paizan y Novo-Rodríguez, 2022).

Finalmente, hay que tener en cuenta que puede ser un proceso no lineal, originándose tensiones y conflictos entre diversos agentes y produciéndose tanto avances como procesos de desprofesionalización (Sáez, 2005).

3. LA PROFESIONALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

En la introducción ya hemos señalado antecedentes de la profesionalización de la Educación Social poniendo el foco en la Pedagogía Social y en las tres disciplinas que vinieron a integrar la profesión. Dicho lo cual, seguimos avanzando, señalando precisamente que su avance se ha posibilitado en gran medida por la consolidación de la Pedagogía Social y la aprobación de diferentes normativas como las relativas a la protección y la reforma de menores o la Ley de Servicios Sociales de 1988 por señalar alguna de las más significativas (Amador Muñoz et al., 2014; Ruíz Berrio, 1999; Vallés, 2011). Aun así, existen dificultades en el proceso como la gran diversidad de ámbitos o el solapamiento con otras profesiones, cuestión que demandaría un marco legal que regulase las bases de organización y el funcionamiento de la profesión (Amador Muñoz et al., 2014; De La Torre-Villanueva y Quintal-Vázquez, 2018; Eslava-Suanes et al., 2020; García-Vargas et al., 2016; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020). Dicho lo cual, la Educación Social se sitúa en un proceso de consolidación en este siglo XXI, teniendo sus propias normas deontológicas y jurídicas, además de avanzar en el reconocimiento institucional y social (García-Vargas, 2021).

El referente principal en la profesionalización de la Educación Social en el Estado ha sido Francia (García Molina y Sáez, 2021). El proceso de profesionalización de esta profesión se ha producido de una manera acelerada, teniendo en cuenta que la diplomatura se creó en el año 1991, ya que en el año 2005 se delimitaron las competencias del grado de Educación Social (ANECA, 2005a) y que en el año 2007 se publicaron los Documentos Profesionalizadores (ASEDES y CGCEES, 2007). En dichos documentos se recogían tanto la definición de la Educación Social como las funciones y competencias profesionales y se desarrollaba el Código Deontológico. Sin embargo, el proceso acelerado no ha venido acompañado de un reconocimiento ni social ni institucional análogo (Vilar Martín, 2018). De hecho, en los últimos años se viene dando una desaceleración en la profesionalización (Vilar Martín, 2018). Entre los factores de tal fenómeno, destaca la falta o disminución de recursos, la desvalorización de las humanidades, la falta de puesta en valor de forma tangible de los resultados de la acción profesional y la devaluación del carácter ético y político de la profesión o la dependencia de las subvenciones públicas unidas a las demandas de control social (Del Pozo Serrano y Astorga Acevedo, 2018; Sáez, 2005; Sánchez-Valverde, 2014). En relación con estos factores Fernández de Sanmamed et al. (2023) señalan que en este marco neoliberal existe una tendencia a la externalización de los servicios sociales públicos que desemboca en un proceso de privatización y atomización del tercer sector social, lo cual acrecienta su falta de cohesión y su debilidad.

A continuación, de cara a profundizar en la profesionalización de la Educación Social tomaremos como punto de partida las distintas Asociaciones y Colegios Profesionales, los Congresos nacionales celebrados hasta el momento, la Historia de la titulación y los Documentos Profesionalizadores, como anclajes de dicho proceso en el Estado Español.

4. ASOCIACIONISMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Como elemento destacado comenzamos por exponer la trayectoria del asociacionismo profesional de la Educación Social en el Estado. Con este objetivo tomaremos como referencia cuatro etapas (CGCEES, 2024; Vilar Martín, 2018; Viana-Orta et al., 2020): la del Pre-asociacionismo, la de Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educacion Social (FEAPES), la de Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y la del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

La etapa del Pre-asociacionismo está caracterizada por un modelo benéfico-asistencial, destacando la creación en 1947 de la “Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados” (ANEJI) en un contexto de postguerra e industrialización y promoviendo ésta la creación de asociaciones profesionales a nivel internacional. Asimismo, en 1951 se crea la “Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados” (AIEJI) que un año después celebra su primer congreso (Chamseddine, 2013; Planella, 2007; Vallés, 2011).

En la etapa de FEAPES destaca el desarrollo del Estado del Bienestar y de la democracia ya que la creación de los Colegios Profesionales tuvo como referencia la Ley de Colegios Profesionales de 1974 y la Constitución de 1978 que regulaban la estructura y el funcionamiento de los mismos (Chamseddine, 2013). En este contexto, en el año 1984 se crea la primera “Asociación de Educadores Especializados de Catalunya”, a la que siguieron otras tanto desde el marco de la Educación Especializada como de la Educación Social hasta el año 1995, en el que se crearía la “Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Comunitat Valenciana” (Fernández de Sanmamed et al., 2023). Adicionalmente, aparecen consecutivamente la “Coordinadora de Asociaciones y Escuelas de Educadores Especializados” y la “Coordinadora de Asociaciones de Educadores Especializados” en 1989, que en 1992 darían paso a la “Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados” y a la “Federación Estatal de

Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales” (FEAPES). Esta última se mantuvo activa hasta el año 2001, subrayando la creación en este periodo del primer Colegio Profesional en Cataluña (CGCEES, 2024; Viana-Orta et al., 2020). Como hecho destacable, resaltar que se producen los primeros encuentros entre asociaciones profesionales y la universidad, en los cuales se discute sobre la creación de una titulación universitaria (Vilar Martín, 2018).

La segunda etapa vino marcada por la creación de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) sustituyendo a FEAPES. De este modo, se da un marco jurídico y organizativo a las asociaciones y Colegios Profesionales que van instituyéndose progresivamente en esta etapa: Galicia, 2000; Baleares, 2002; Murcia, Comunidad Valenciana y País Vasco, 2003; Castilla-La Mancha, 2004; y Castilla y León, Andalucía y Aragón, 2005 (CGCEES, 2024 Viana-Orta et al., 2020). Del mismo modo, en este periodo destaca la puesta en marcha de los procesos de habilitación profesional por parte de los distintos colegios del Estado (Vilar Martín, 2018).

Finalmente, en la tercera etapa se produce la consolidación de la profesión, partiéndose de la creación del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) tras la promulgación de la Ley 41/2006, de 26 de diciembre y que viene a sustituir a ASEDES. Este hecho supone la cúspide en lo que respecta a la organización del colectivo profesional de la Educación Social en el Estado, teniendo el CGCEES la función principal de la regulación de los Colegios Profesionales y la representación del colectivo tanto a nivel nacional como internacional, reivindicando y visibilizando la profesión (CGCEES, 2024; Viana-Orta, 2020; Vilar Martín, 2018). En este periodo, destacan igualmente la culminación de la creación de todos los Colegios Profesionales: Extremadura y Navarra, 2009; Madrid, 2010; La Rioja, 2013; Canarias y Asturias, 2014; y finalmente Cantabria en el año 2016. Señalar que todas las Comunidades Autónomas disponen actualmente de un Colegio Profesional, salvo Ceuta y Melilla que tienen Asociaciones Profesionales (Viana-Orta et al., 2020): “Asociación Profesional de Educadores Sociales de Ceuta” (APESCE); y “Asociación Profesional de Educadores Sociales de Melilla” (APESME).

Concluimos este apartado subrayando que en este proceso de profesionalización, diferentes colegios han cobrado protagonismo en diferentes aspectos, siendo en un inicio claves las organizaciones catalanas; las murcianas en el impulso de la presencia web de la profesión con la creación de Eduso.net y la revista RES (Revista de Educación Social); destacando las vascas en la construcción del Código Deontológico; las andaluzas en impulsar la concepción de la profesión como derecho de la ciudadanía; o las de Castilla y León como reivindicadoras de la labor de la profesión en el ámbito rural por destacar algunas (Fernández de Sanmamed et al., 2023).

5. LOS CONGRESOS ESTATALES DE EDUCACIÓN SOCIAL

En cuanto a Congresos Nacionales (ver tabla 1) debemos señalar el “Congreso Estatal del Educador Especializado” que fue el precursor de los mismos y se celebró en el año 1987 en Pamplona. En dicho Congreso se avanza en lo que respecta a las bases de la titulación universitaria, se impulsa la creación de Asociaciones Profesionales y se progresa en cuanto a la concreción de funciones de este colectivo (Agüera, 2018).

Hay que esperar hasta el año 1995 para la celebración del I Congreso Estatal de Educación Social cuyo título fue Presente y futuro en la Educación Social y en el que se prioriza la implantación de la Diplomatura y de los distintos Colegios Profesionales (Vallés, 2011).

En el II Congreso Estatal, titulado La Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio, celebrado en Madrid en el año 1998, se constata el avance tanto en la implantación de la Diplomatura como de las Asociaciones Profesionales, y la creación del primer Colegio en Cataluña, incidiendo en la necesidad de seguir impulsando el proceso de conversión de Asociaciones a Colegios (Vallés, 2011; Viana-Orta et al., 2020).

En el año 2001 se celebra en Barcelona el “III Congreso Estatal del Educador Social”, titulado *Ética y calidad en la acción socioeducativa*. En dicho Congreso destaca la Declaración de Barcelona 2001: *Ética y calidad en la acción socioeducativa* en la que entre otras cuestiones se adopta el compromiso de la elaboración de un Código Deontológico.

Posteriormente, en Santiago de Compostela en 2004 se celebra el “IV Congreso Estatal del Educador Social” titulado *Políticas educativas: Retos y propuestas en el siglo XXI*, en el que destaca la presentación del Código Deontológico (COEESCV, 2004).

En 2007 se celebra en Toledo el V Congreso Estatal titulado *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión sobresaliendo la presentación del CGCEES y los Documentos Profesionalizadores* (Viana-Orta et al., 2020).

El 2012 fue el año de celebración del VI Congreso de Educación Social de Valencia, que lleva como título *Nuevas visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro*, redactándose como colofón la Declaración de Valencia que recoge distintos compromisos de la profesión en un contexto de crisis en lo concerniente a su función de defensa de los derechos de la ciudadanía y la denuncia de las injusticias entre otras cuestiones (Declaración de Valencia, 2014).

Cuatro años después, en el 2016 se celebra el VII Congreso en Sevilla. El mismo tiene como título *A más educación más ciudadanía* y finaliza con el compromiso de Sevilla en el que se recoge entre otros aspectos el deber de la profesión con la justicia social, la igualdad y la transformación social, abogando por aumentar la presencia y participación política o la mejora de la formación (Compromiso de Sevilla, 2016).

Finalmente, el último congreso celebrado fue el VIII, denominado *Educación Social, Dignidad y Derechos*, que debió celebrarse en 2020 en Aragón, pero que debido a la pandemia se retrasa al año

2022, celebrándose en varios territorios. Subrayamos que su desarrollo se realiza en torno a los ejes siguientes: La dignidad de las personas, de los profesionales y el derecho a la Educación Social y la acción socioeducativa como acción transformadora.

Tabla 1. Congresos Nacionales e Internacionales de Educación Social

Año	Lugar	Tipo de congreso	Título
1987	Navarra	Estatat	Congreso Estatal del Educador Especializado . La educación como respuesta a las problemáticas sociales
1995	Murcia	Estatat	I Congreso Estatal de Educación Social. Presente y futuro en la Educación Social
1998	Madrid	Estatat	II Congreso Estatal de Educación Social. La Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio
2001	Barcelona	Mundial y Estatal	III Congreso Estatal de Educación Social y XV Congreso Mundial AIEJI . Ética y calidad en la acción socioeducativa
2004	Santiago de Compostela	Estatat	IV Congreso Estatal de Educación Social. Políticas socioeducativas: “Retos y propuestas en el siglo XXI”
2005	Montevideo, Uruguay	Mundial	El XVI Congreso Mundial AIEJI, Educación Social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos
2007	Toledo	Estatat	V Congreso Estatal de Educación Social. La profesionalización “Recorridos y retratos de una profesión”. 2007 Toledo V Congreso

			Estatat de Educació Social. La professionalització. “Recorridos y retratos de una profesión”
2009	Copenhague, Dinamarca	Mundial	El XVII Congreso Mundial, El educador y la educadora social en un mundo globalizado
2012	Valencia	Estatat	VI Congreso Estatal de Educación Social. Nuevas visiones para la Educación Social: Experiencias y retos de futuro
2016	Sevilla	Estatat	VII Congreso Estatal de Educación Social. A más Educación Social más Ciudadanía
2022	Varios territorios ¹	Estatat	VIII Congreso Estatal de Educación Social. Educación Social, Dignidad y Derechos

Nota. Elaboración propia a partir de Vallés (2011) y Viana-Orta et al. (2020)

6. HISTORIA DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ESTADO

En relación a la historia de las disciplinas relacionadas con la titulación de Educación Social destacamos algunas formaciones precursoras de la misma. De este modo, en 1969 se crea el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, en 1974 comienza la impartición de Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en 1980 se crea la formación de Segundo Grado de Técnico Especialista en Educación Social estableciéndose tanto en Pamplona como en Barcelona en el año 1981. Asimismo, en 1990 se crea en la UNED el Curso de Formación de Educadores de Niños y Adolescentes Inadaptados (Vallés, 2011).

¹ El VIII Congreso, que estaba previsto que se celebrara en Zaragoza en abril de 2020 tuvo que retrasarse debido al estado de alarma y situación de emergencia sanitaria derivada del COVID-19. Aunque debería haber sido organizado por el Colegio Profesional de Aragón, finalmente fue llevado a cabo por el CGCEES y se celebró en varios territorios del estado, en diferentes fechas del primer semestre del año 2022.

Finalmente, tras la publicación del Real Decreto 1420/1991 se aprueba la creación de la Diplomatura, agrupándose bajo este paraguas los mencionados oficios de Educación Especializada, ASC y Educación de Personas Adultas (Julià, 2011; Sánchez Cánovas, 2012; Vallés, 2011). Paralelamente a la formación universitaria, en el BOE 304, de 20 de diciembre de 1988, se aprueba el módulo profesional de Actividades Socioculturales y en 1995 partiendo de éste, se crean las titulaciones de Técnico Superior en Animación Sociocultural y en Integración Social (Soler, 2010).

En el mencionado Congreso de Educación Especializada del 1989 y en el X Coloquio Internacional de la AIEJI de Barcelona se sientan las bases para la aprobación de la Diplomatura, destacando la labor del Grupo 15 como encargado de elaborar las directrices del mismo (Caride, 2008).

Cabe señalar que la integración de los tres oficios señalados no ha sido armoniosa. De hecho, ha habido una demanda diferencial de puestos de trabajos, siendo la Educación Especializada la que mayor desarrollo ha tenido. De este modo, hay poca presencia de profesionales de la Educación Social en la Educación de Adultos, sobre todo en la educación formal. Y, en la ASC, en el ámbito del tiempo libre, por ejemplo, ha habido una prevalencia del voluntariado (Armengol, 1995; Vallés, 2011).

En cuanto a la formación universitaria, también han existido dificultades, por un lado, en lo que respecta a la oferta de la titulación, que no se ha garantizado en todas las Comunidades Autónomas hasta la aprobación de su oferta en la UNED (Fernández de Sanmamed et al., 2023). Y, por otro, en cuanto a la existencia de una heterogeneidad en lo que respecta a los contenidos en las distintas universidades.

Poniendo el foco en la oferta formativa y en la estructura de la misma, indicar que en el curso 2017/2018 se imparte la carrera en 43 centros (37 públicos y 6 privados, habiendo una oferta total de 2836 plazas). La estructura curricular se establece por medio del Real Decreto 1497/1987 y el

1267/94 en el que se instaure una carrera de 180 créditos con un mínimo de asignaturas troncales del 30%, asignaturas obligatorias, optativas y de libre configuración, siendo las troncales de disciplinas como la Pedagogía, la Sociología o la Psicología (ANECA, 2005a; Viana-Orta et al., 2018).

También resulta clave la Declaración de Bolonia de 1999, en la que la titulación pasa a ser un estudio de Grado desarrollándose el carácter práctico e instrumental de la formación (Rumbo Arcas, 1998). En el marco del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre define tres niveles de titulación (Grado, Máster y doctorado) aumentando los créditos del Grado hasta los 60 por curso y 240 en total. Finalmente, el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero establece el número de créditos obligatorios en la horquilla de los 180-240 créditos, debiéndose cursar 300 créditos totales en conjunto con la titulación de máster para acceder a un programa de doctorado. En cuanto a los planes de estudio, se pone el foco en la delimitación clara tanto de objetivos como de competencias, métodos de aprendizaje y de evaluación, abogándose por la combinación de contenidos teóricos y prácticos (Caride, 2008). Asimismo, otra gran referencia de la formación es el Libro Blanco del Título de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005a, 2005b). Su elaboración estuvo en manos de la conocida como Red de Educación que aglutinó representantes del 95% de las universidades en las que se impartían dichas titulaciones, es decir, 39 universidades junto con grupos de investigación y seis asociaciones y dos colegios profesionales (ANECA, 2005a; Caride, 2008). Destaca, que se establecen siete comisiones que trabajan aspectos como el análisis comparado a nivel europeo de las dos titulaciones o las competencias profesionales, estableciéndose tanto funciones como ámbitos y perfiles profesionales (ver tabla 2).

Tabla 2. Relación entre ámbitos y perfiles profesionales

Ámbitos	Perfiles profesionales
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar	Educador/a de familia Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
Marginación, drogodependencia y exclusión social	Educador/a y mediador/a en procesos de integración social Diseñador/a y evaluador/a de procesos de integración social
Animación y gestión sociocultural	Animador/a sociocultural Gestor cultural
Intervención socioeducativa con menores	Orientador/a socio-laboral Formador/a de personas adultas
Formación e inserción de personas adultas	Pedagogo/a especialista en atención a la diversidad Dinamizador/a para la inserción socio-laboral
Atención socioeducativa a la diversidad	

Nota. Adaptado de ANECA (2005a, p. 136)

Finalmente, subrayar que la heterogeneidad señalada se traslada más aún si cabe al Espacio Europeo, donde existen multitud de titulaciones situadas en el ámbito de la Educación Social, cuestión que dificulta la convergencia y la homologación de la titulación a nivel europeo, a la vez que hace complicado el establecimiento de un perfil común (Caride, 2008).

7. DOCUMENTOS PROFESIONALIZADORES DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL

Cabe señalar que en las últimas dos décadas la identidad y la cultura profesional han estado influenciadas por los Documentos Profesionalizadores. De este modo, han sido una referencia clave de la profesión, contribuyendo a su regulación y a generar un sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional (Bretones et al., 2014; Moyano, 2019; Viana-Orta et al., 2019). Su publicación ha impulsado la consolidación de la Educación Social siendo uno de los anclajes de la profesionalización junto con la formación académica (Bretones et al., 2014; Moyano, 2019; Viana-Orta et al., 2018; Vilar Martín, 2018). Tal y como hemos relatado, su presentación se realiza en el V Congreso Estatal del Educador Social, celebrado en Toledo en 2007, e incluyen la definición de Educación Social, el catálogo de funciones y competencias y el Código Deontológico del educador y la educadora social (Arola et al., 2013; Bretones et al., 2014; Martín cuadrado et al., 2013; Viana-Orta et al., 2019; Vilar Martín, 2018, 2021; Vilar Martín et al., 2015).

Como se ha indicado, después de unirse tres perfiles bajo una misma denominación, el énfasis se pone en establecer las tareas, las funciones y la tipología metodológica necesarias para realizar su cometido profesional, centrándose por tanto en la razón y en el cómo de su acción (Vilar Martín, 2021). En este sentido, los Documentos Profesionalizadores han ofrecido un marco esencial para la profesión.

En lo que respecta a la definición, hay que subrayar que son ASEDES y la “Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha” (APESCAM) quienes acometen esta tarea en el año 2002. Dicha definición pretendió ser contemporánea, integradora de los anteriores perfiles profesionales y superadora de marcos de intervención limitados, entendiéndola como una profesión de carácter pedagógico y un derecho de toda la ciudadanía (Arola et al., 2013; Viana-Orta et al., 2019). En este sentido, esta definición recoge tanto las bases ideológicas como metodológicas de la

profesión contando con un reconocimiento del colectivo profesional en el Estado (Benavent-Vallès y Martínez-Rivera, 2022; Viana-Orta et al., 2019).

Como se puede ver en la figura 1, la definición se apoya en diez anclajes que recogen la idea central de que nos encontramos ante una profesión que parte del derecho de la ciudadanía a la igualdad de oportunidades y de una educación integral que incluya la Educación Social como garante del respeto de los Derechos Humanos de todos los estratos sociales y que están recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (art. 26, Derecho a la Educación), y ratificada en la Constitución Española de 1978 (art. 27, Derecho a la Educación). De este modo, se refleja el compromiso de la profesión con la sociedad (Benavent-Vallès y Martínez-Rivera, 2022).

Figura 1. Anclajes de la definición de la Educación Social



Nota. elaboración propia a partir de ASEDES y CGCEES, 2007

Avanzando con el segundo documento, el **Código Deontológico** del educador y la educadora social, su creación se sitúa en 1996 en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto. En este marco, el profesor de la Diplomatura de Educación Social de esta universidad, Luis Pantoja Vargas, habiendo detectado la necesidad de regular éticamente la profesión, conforma un equipo integrado por docentes y profesionales que confeccionan el esbozo del Código Deontológico del educador social (Pantoja, 2018). En cuanto a su estructura, se compone por dieciocho principios generales, cuarenta y siete normas y catorce derechos en relación a seis ámbitos diferentes y viene a sentar las bases de lo que en 2007 sería el documento definitivo. En el transcurso de los años, además del XIII Congreso Internacional AIEJI y los Congresos Nacionales de Madrid, destacó el congreso de Barcelona (2001) y su declaración ya que supuso el sustento de la construcción definitiva del Código Deontológico. De este modo, en el año 2002, ASEDES asume la responsabilidad creando una comisión deontológica que en el IV Congreso Estatal celebrado en Santiago de Compostela en 2004 presenta una primera redacción en la que sigue trabajando hasta el V congreso estatal celebrado en Toledo, en el que finalmente, se presentan los Documentos Profesionalizadores (Pantoja, 2018).

El Código definitivo se conformaba de once principios generales para orientar la acción socioeducativa, las normas deontológicas generales desarrolladas en 28 artículos distribuidos en 5 ámbitos (en relación a los sujetos, en relación a la profesión, al equipo, a la institución y a la sociedad) y dos disposiciones adicionales respecto a la responsabilidad, al compromiso individual y colectivo respecto a su conocimiento y aplicación, indicando el ámbito Estatal de su aplicación (ASEDES y CGCEES, 2007). El Código refleja el compromiso político y de denuncia de la profesión con la sociedad en lo que respecta a la visibilización de la problemática de distintos colectivos en muchas ocasiones invisibilizados (Benavent-Vallès y Martínez-Rivera, 2022).

Cabe destacar la necesidad de actualización del Código en lo que respecta al avance de la profesión y las especificidades de los distintos ámbitos de actuación, cuestión que han abordado distintas

Comisiones Deontológicas a partir de su publicación, destacando la del País Vasco (CEESPV), que propuso una serie de modificaciones (Rubio, 2018).

La Educación Social debe responder a un encargo social de carácter educativo específico, cuestión para la que necesita una serie de conocimientos y destrezas adquiridos en la formación inicial y que deben actualizarse constantemente. De este modo, tal y como se recoge en el tercer documento funciones y competencias del educador y la educadora social, para cumplir tal cometido sería necesario llevar a cabo seis funciones (ASEDES y CGCEES, 2007):

- La transmisión, desarrollo y promoción cultural.
- La generación de derechos sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- La mediación social, cultural y educativa.
- El conocimiento, análisis e investigación de contextos sociales y educativos.
- El diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- La gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Además, las funciones señaladas, van unidas a una serie de competencias tal y como se observa en la tabla 3:

Tabla 3. Funciones y competencias recogidas en los Documentos Profesionalizadores

Funciones	Competencias
Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.	• Saber reconocer los bienes culturales de valor social. • Dominio de las metodologías educativas y de formación. • Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. • Capacidad para particularizar las formas de transmisión

	cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. • Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. • Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	• Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. • Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. • Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. • Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. • Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa.	• Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. • Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.

	• Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. • Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.	• Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. • Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. • Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. • Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). • Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. • Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). • Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
Diseño, implementación y evaluación de	• Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro,

programas y proyectos en cualquier contexto educativo.	reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. • Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. • Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. • Conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	• Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. • Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. • Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. • Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. • Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Nota. Adaptado de ASEDES y CGCEES (2007, pp. 46-47)

Destacar, asimismo las funciones recogidas por ANECA que complementan las señaladas con anterioridad (2005a, pp. 128-129):

- Educativa.
- Docente en determinados ámbitos.
- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias...
- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.
- De gestión y administración de distintos servicios.
- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- De relación con instituciones, grupos y personal.
- De reeducación.
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria...

Cabe subrayar, que en varias obras se han hecho distintas propuestas tanto de funciones clave como la activación de la cultura y de la comunidad, la dinamización y la resocialización o reeducación entre otras (Álvarez Fernández y Herrero-Martín, 2020; Amador Muñoz et al., 2014; Fernández-Valiente, 2007; García Molina y Sáez, 2021; Vallés, 2011) como de competencias. Con respecto a estas últimas, destaca el trabajo de Eslava-Suanes et al. (2020), que recogen diez competencias básicas y treinta y cinco competencias específicas o singulares, partiendo de los Documentos Profesionalizadores (ASEDES y CGCEES, 2007), del Proyecto Tuning y del Libro Blanco del Título de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005a). Destacamos igualmente el trabajo de Álvarez Fernández y Herrero Martín (2020) que añaden a los documentos ya mencionados, la referencia del Marco conceptual de las competencias del educador o educadora social (AIEJI, 2005) y ponen el énfasis en la importancia de las competencias personales y en la capacidad de reflexionar sobre los problemas de la profesión.

En la Educación Social es necesario adquirir las destrezas y competencias necesarias para desde el acompañamiento social (Planella, 2016), establecer la denominada relación educativa, cuestión clave para poder construir el vínculo necesario para trabajar con las personas destinatarias (Marco, 2022). Asimismo, en el análisis de distintos estudios realizado por Álvarez Fernández y Herrero-Martín (2020), se subraya que hay que establecer un mínimo consenso con respecto al perfil competencial, que debería incorporarse a los planes de estudios de las universidades donde se imparte la titulación (Álvarez-Fernández y Herrero-Martín; 2020).

Concluimos indicando que, aunque los Documentos Profesionalizadores sean referenciales en la profesión, sería necesario avanzar hacia una mayor coherencia e interrelación entre los tres documentos y hacia una concreción y especialización en los distintos ámbitos de la acción de la Educación Social, concretando orientaciones para su aplicación (Vilar Martín, 2018, 2021).

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Comenzábamos señalando con respecto a la definición de profesionalización que resulta compleja y multidimensional, por lo que han de tenerse en cuenta multitud de factores y avanzar hacia un mínimo compartido por la profesión, cuestión necesaria para partir de una perspectiva consciente común y consensuar una dirección que determine los siguientes pasos en el proceso de profesionalización. Sería adecuado, por tanto, definir el concepto de una manera contextualizada en la profesión, yendo más allá de lo abstracto y siendo así más cercana a la realidad profesional (Lilleker y Negrine, 2002).

Un aspecto a tomar en cuenta para avanzar en la profesionalización son los agentes que intervienen en la misma (personas usuarias, profesionales, administraciones, universidad, otras profesiones, sindicatos), entendiendo que para el desarrollo de la profesión es necesario hacerles partícipes

teniendo en consideración las distintas perspectivas, y de este modo facilitar la negociación de unos mínimos compartidos (Sáez, 2005).

Otro aspecto central es que debemos entender la profesionalización como un proceso inacabado, en continua reconstrucción y que responde a un encargo social. De este modo se podrá posibilitar una respuesta adecuada a ese encargo siempre y cuando el colectivo esté atento a las demandas de una realidad cambiante y compleja, en la que se ha de mediar con las administraciones para visibilizar y consensuar en la medida de lo posible las nuevas demandas, en especial de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad y más invisibilizados, haciendo de contrapeso consciente de la demanda de control social (Benavent-Vallès y Martínez-Rivera, 2022; Olivares Paizan et al., 2021; Vilar Martín, 2018). En este contexto, debemos tener presente el carácter político y ético de la profesión, como garante de la igualdad de oportunidades y reivindicadora de los Derechos Humanos (CGCEES y ASEDES, 2007; Vilar Martín, 2018).

Continuando con los factores de la profesionalización, destacamos la necesidad de una perspectiva histórica de la profesión. En un colectivo tendente al “presentismo”, es ineludible para poder avanzar de forma consciente sin olvidar nuestras raíces históricas, especialmente en relación a las tres profesiones que integraron la Educación Social. De esta manera, posibilitaremos aprender de nuestros errores y no volver a cometerlos, avanzando con paso firme hacia la evolución de la profesión (Planella, 2020). Asimismo, debido al desarrollo desigual de las tres disciplinas señaladas, en especial, en referencia a la ASC y la Educación de Adultos, debería abrirse una reflexión del colectivo para delimitar las funciones y límites profesionales, más aún cuando en los últimos años se han producido conflictos con colectivos como el de Técnicas y Técnicos de Animación Sociocultural o profesionales de la Integración Social, y justificar y defender nuestro espacio de acción (Armengol, 1995; Úcar, 2002; Vallés, 2011).

La profesión de la Educación Social y sus profesionales se han identificado con una labor eminentemente práctica, unida estrechamente con la acción, cuestión que a veces ha derivado en una concepción reduccionista sobre la misma. En este sentido, existen posturas que incluso han abogado por la “emancipación” de la Pedagogía Social. Sin embargo, la historia de ambas disciplinas está unida y no es posible entender la una sin la otra, siendo la Pedagogía Social la ciencia que informa, y que guía la acción de la Educación Social (Añaños, 2012). A este respecto, Planella (2023) nos avisa del peligro de caer en el reduccionismo de la acción por la acción, en el intervencionismo con poco o nulo espacio para la reflexión y sin tomar un marco de referencia no sólo experiencial sino también teórico como el que nos brinda la Pedagogía Social.

Además, en cuanto a los anclajes para el desarrollo de la profesionalización es necesario tener en cuenta distintos ámbitos como el científico, el académico, el del colectivo profesional, el político o los documentos referenciales para la profesión.

Comenzando por el ámbito científico, sobresale que éste requiere de un mayor desarrollo, para que se produzca un avance en la unión y el diálogo constante de la teoría con la praxis como base para el desarrollo epistemológico de la profesión desde la profesión (Añaños, 2012; Planella, 2023). En este sentido, resulta clave potenciar los espacios para la reflexión profesional sobre las prácticas que tomen como referencia la propia cultura, historia e identidad colectiva (Peña-Vicuña & Acosta-Peña, 2023; Viana-Orta et al., 2020). Ya que, tomando como base dicha reflexión, se posibilita construir el relato de la profesión en primera persona (Fernández de Sanmamed et al., 2023). Asimismo, se deben realizar más estudios sobre la profesionalización, su evolución y los elementos que intervienen en la misma, de cara a que el colectivo tome conciencia de su situación y tenga herramientas para impulsar la evolución de la profesión hacia un horizonte decidido de manera compartida (García Molina y Sáez, 2021).

En el ámbito académico, la formación universitaria debe de partir de unos mínimos compartidos por las distintas facultades que la impartan. De este modo, se debe seguir impulsando la presencia del colectivo profesional en la docencia del Grado para potenciar los vínculos con el mundo profesional, favorecer el contacto con las experiencias prácticas de dicho ámbito de primera mano y la adquisición de competencias que respondan a las demandas sociales cambiantes situadas en un mundo complejo (Álvarez-Fernández y Herrero-Martín; 2020). Asimismo, se debe trabajar con las universidades para seguir delimitando las funciones y competencias que han de desarrollar las nuevas generaciones de profesionales tanto a nivel general como específico, al menos en los ámbitos que más profesionales ocupan. Además, se debe poner el foco no sólo en la formación inicial sino también en la formación continua, incidiendo en las destrezas relacionales, ya que la acción se desarrolla por medio del vínculo, y profundizando en el modelo metodológico del acompañamiento en Educación Social (Marco, 2022; Planella, 2016).

En el ámbito profesional y político, resulta clave fomentar la cohesión del colectivo profesional con el objetivo de reforzar su poder negociador con las administraciones en los niveles micro, meso y macro. En este sentido, se debería impulsar la coexistencia de Colegios territoriales, Consejo General y entidades supranacionales. Tal y como hemos señalado, la profesionalización en los diferentes territorios del Estado es desigual y a día de hoy no está asegurado el derecho a recibir la atención de profesionales de la Educación Social en todas las Comunidades Autónomas, siendo una cuestión relevante, ya que estamos hablando de un derecho de la ciudadanía en multitud de ámbitos (servicios sociales, centros educativos, sanidad, mayores, ASC, justicia juvenil, protección infancia y juventud, adicciones, penitenciarios, y cualquier ámbito emergente...) (Fernández de Sanmamed et al., 2023). De este modo, la presencia de profesionales de la Educación Social en puestos decisorios en administraciones y gobiernos tiene margen de mejora, para de este modo posibilitar tomar parte en las decisiones concernientes a las personas con las que trabajamos y a nuestro colectivo profesional. En este contexto, es necesario feminizar en mayor medida las

instituciones profesionales y fomentar la incorporación de las nuevas generaciones de profesionales (Fernández de Sanmamed et al., 2023).

A nivel político, a pesar de que ha habido una reivindicación y negociaciones con las instituciones, sería necesario retomar la creación de la Ley de Educación Social para regular y asentar la profesión con el liderazgo del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES, 2017; Fernández de Sanmamed et al., 2023; Vilar, 2018).

Finalmente, en cuanto a los documentos referentes de la profesión, subrayar que todas las cuestiones que hemos señalado tienen estrecha relación con los Documentos Profesionalizadores, que, en este marco complejo, deben revisarse para seguir siendo un faro por el que se guíe la profesión. En este sentido, deben renovarse tanto los mínimos comunes de la profesión, como desarrollarse en los ámbitos concretos de la misma. De la misma manera, se debe hacer hincapié en la elaboración de manuales prácticos que ejemplifiquen y orienten su aplicación siempre desde la perspectiva de mínimos. De hecho, en esta realidad cambiante, debería establecerse un calendario de revisión continua de los Documentos Profesionalizadores para evitar que pierdan su vigencia (Benavent-Vallès y Martínez-Rivera, 2022; Bretones et al., 2014; Vilar Martín, 2018, 2021).

Para concluir este artículo, teniendo en cuenta los aspectos señalados, hemos construido una propuesta de definición de la profesionalización de la Educación Social que pretende ser un boceto sobre el que la profesión debata y genere una definición compartida:

La profesionalización de la Educación Social es el proceso a través del que principalmente tres ocupaciones (la Educación Especializada, la ASC y la Educación de Adultos) se han convertido en una profesión, que se ha desarrollado en un contexto de desarrollo del sistema de bienestar y una crisis del sistema educativo formal, que está inacabado y en continua evolución de cara a poder responder a las nuevas demandas sociales, interviniendo en dicho proceso diversos agentes y que

tiene un espacio de acción propio, una formación superior específica, unas instituciones de representación propias, unos Documentos Profesionalizadores que regulan y delimitan su acción, definiendo su labor, sus funciones y competencias y las normas éticas y un marco legislativo de referencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüera, I. P. (2018). La aparición de la figura profesional del educador y la educadora en medio abierto en el Ayuntamiento de Almería. Lugares de encuentro y acción juvenil (LEAJ). En D. Mayor, D. Rodríguez & J. S. Fernández (Eds.), *Historias de la Educación Social en Almería* (pp. 201-226). Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía, Universidad de Almería.
- AIEJI. (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. AIEJI. http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- Álvarez Fernández, A., & Herrero-Martín, J. (2020). Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 131-153. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/371256>
- Amador Muñoz, L. V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas-Rodríguez, M. del R., & Terrón-Caro, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: Perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, (21), 51-70. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/13928>
- Añaños, F. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 119-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.1626>
- ANECA. (2005a). *Libro blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social: Volumen 1*. ANECA. http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

- ANECA. (2005b). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social: Volumen 2*. ANECA. <https://tinyurl.com/yycrj9xc>
- Armengol, C. (1995). Los profesionales que forman la Diplomatura en Educación Social. *Educació social. Revista de intervenció socioeducativa*, (1), 15-25. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/142164>
- Arola, C., Carrasco, A., & Méndez-Ulrich, J. L. (2013). Una aproximación a la comprensión pública de la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (17), 1-13. https://www.eduso.net/res/pdf/17/apro_res_%2017.pdf
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). París.
- ASEDES y CGCEES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES, CGCEES.
- Benavent-Vallès, E., & Martínez-Rivera, O. (2022). Propuesta de construcción del concepto dignidad en el contexto de la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (34), 311-323. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/06/RES-34-miscelanea.-oscar.pdf>
- Bretones, E., Solé, J., Alberich, N., & Ros, P. (2014). Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 71-84. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/viewFile/2093/2191>
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 91-125. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2002-09-2060/Documento.pdf>
- Caride, J. A. (2008). El grado de educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*, (11), 103-131. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/311/267>
- Carriquiriborde, N. (2016, 7-9 de noviembre). *Antecedentes de la educación social y la educación popular* [Ponencia]. I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8742/ev.8742.pdf

- Chacón, M. C. (2010). La animación sociocultural: orígenes, evolución y situación actual. *Revista de innovación y experiencias educativas*, (29), 1-12.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_29/M_CRUZ_CHACON_1.pdf
- Chamseddine, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (17), 1-13.
http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res
- Collegi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV). (2004). IV Congreso Estatal del Educador y la Educadora Social (Galicia). Conclusiones Generales. *Espai Social*, (1), 20-22.
https://www.eduso.net/categoria_recursos/documental/hemerotecas/espai-social/espai-social-no-01/
- Compromiso de Sevilla. (2016). Compromiso de Sevilla. *RES. Revista de Educación Social*, (24), 189-190. <https://eduso.net/res/revista/24/compromiso-de-sevilla>
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2017). Por una Ley de Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (24), 1251-1252.
<https://eduso.net/res/revista/24/actualidad/por-una-ley-deeducacion-social>
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2024). *Historia*.
<https://www.consejoeducacionsocial.net/quienes-somos/historia/>
- Constitución Española. (1978). Boletín Oficial del Estado, n.º 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Declaración de Valencia. (2014). Declaración de Valencia. *RES. Revista de Educación Social*, (18).
<https://eduso.net/res/revista/18/actos/declaracion-de-valencia>
- De La Torre Villanueva, E., & Quintal-Vázquez, M. Á. (2018). Capítulo V. Profesionalización. En M. Nora, N. L. Cerón González, V. Aguilar Rojas & V. Vivas Vivas (Eds.), *Reelección. Temas de análisis en Materia Electoral* (pp. 59-70). TEQROO. Tribunal Electoral de Quintana Roo.
<http://teeags.mx/wp-content/uploads/2018/04/LibroReeleccionWeb.pdf#page=55>

- Del Pozo Serrano, F. J., & Astorga Acevedo, C. M. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. <https://doi.org/10.14516/fde.477>
- Eslava-Suanes, M. D., De-León-Huertas, C., & González-López, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria y Introducción. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (76), 106-127. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/209628>
- Fernández de Sanmamed Santos, A., Gonzálvez Huguet, N., Menacho Vega, L., & Sánchez-Valverde Visus, C. (2023). La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa De Historia Da Educación*, (27), 169–205. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>
- Fernández-Valiente, M. Á. (2007). *Mesa redonda eje II: formación de la educadora y el educador social* [Ponencia]. V Congreso Estatal de las Educadoras y los Educadores Sociales.
- Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la educación social. *Aula*, (9), 179-200. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/209363/FROUFE%282%29.pdf?sequence=1>
- García-Vargas, S. M. (2021). *La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v6i2.12830>
- García-Vargas, S. M., González-Fernández, R., & Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 245-259. https://doi.org/10.7179/psri_2016.28.18
- García Molina, J., & Sáez, J. (2021). *Educación social. Profesión y práctica social educativa*. Nau Llibres.

- Gómez-Quintana, I., Díaz-Cabrera, J., & Castaño-de-Armas, R. (2021). La profesionalización de los contenidos de la asignatura contabilidad avanzada en los estudiantes de la carrera licenciatura en educación. *Economía. Órbita Científica*, 27(116), 1-10. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1291>
- Hernández Díaz, J. M. (2008). La disciplina Historia de la Educación Social en España hoy. En *Historia de la educación social y su enseñanza* (pp. 11-22). Sociedad Española de Historia de la Educación. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/1429>
- Julià, A. (2011). El Educador Social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades. *RES. Revista de Educación Social*, (12), 1-14. http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj_murcia_res_12.pdf
- Ley 41/2006, de 26 de diciembre, de creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. Boletín Oficial del Estado, n.º 309, de 2006.
- Lilleker, D. G., & Negrine, R. (2002). Professionalization: Of What? Since When? By Whom? *Harvard International Journal of Press/Politics*, 7(4), 98-103. <https://doi.org/10.1177/108118002236354>
- Marco, A. (2022). Apuntes sobre Educación Social y Ética Aplicada en la Práctica Profesional. *Pedagogia i treball social. Revista de ciències socials aplicades*, 11(1), 25-40. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/21260>
- Martín-Cuadrado, A., Ruíz, M., & Cano, M. A. (2013). La Formación y Profesión de Educadores Sociales en España. En G. Williamson, J. Salazar, J. González & I. Pérez (Eds.), *Educacion Social Y Educacion de Jovenes y Adultos. Reflexiones, Experiencias, Propuestas* (pp. 21-27). Universidad de La Frontera Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Educación Línea de Educación de Jóvenes y Adultos. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EditorialUNED-aa-EDU-Ammartin-0001/Martin_Cuadrado_Ana_EducacionSocial.pdf
- Martinell, A. (1995). El Educador Especializado: Un Antecedente Histórico del Educador Social. *Educación Social*, (1), 26-42.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29385/00920123016846.pdf?sequence=1>

- Martínez-Pérez, A., & Lezcano-Barbero, F. (2020). Social Educators' Professional Satisfaction: Influential Factors. *Bordon. Revista de Pedagogia*, 72(2), 99-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72172>
- Medina Fernández, Ó. (2020). La Educación de Personas Adultas a los Cincuenta Años de la Ley General de Educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 12-25. <https://doi.org/10.12795/cp.2020.i29.v2.01>
- Moyano, S. (2019). Notes about Lifelong Learning in Social Education in Spain. *Pedagogia Oggi*, (2), 49-62. <https://doi.org/10.7346/PO-022019-03>
- Neal, M., & Morgan, J. (2000). The Professionalization of Everyone? A Comparative Study of the Development of the Professions in the United Kingdom and Germany. *European Sociological Review*, 16(1), 9-26. <https://doi.org/10.1093/esr/16.1.9>
- Olivares-Paizan, G., & Novo-Rodríguez, E. (2022). Profesionalización de los Directivos en Salud desde la Perspectiva de la Evolución de los Métodos. *INFODIR. Información para directivos de la salud*, (37), 1-20. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-35212022000100012
- Olivares-Paizan, G., Walter-Sánchez, V., & Cuello-Ho, R. (2021). Estrategia Metodológica para el Desarrollo de la Profesionalización de los Docentes de la Educación Médica. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1168-1184. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2653/html>
- Ortega, D., Corbella, L., & Arnau, L. (2021). La Profesionalización del Educador y la Educadora Social en los Contextos de Prácticas. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (5), 4-6. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/379244>
- Pantoja, L. (2018). Proceso de Gestación y Contenidos del Código Deontológico de la Educadora y el Educador Social. En M. J. Alonso, M. Arandia, A. Remiro, I. Rodríguez, D. Rubio & L.

Pantoja (Eds.), *El Código Deontológico de la Educación Social: Una Visión Desde la Práctica Profesional* (pp. 107-182). Ediciones Beta III Milenio.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7736689>

Peña-Vicuña, P. & Acosta – Peña, R. (2023). La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente. *Estudios Pedagógicos*, XLIX (3), 293-310. DOI: 10.4067/S0718-07052023000400293.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Ariel Educación.

Planella, J. (2007). Retrospectivas de la Educación Social: 1945-1992. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (6), 1-16. <https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/quaderns6.pdf>

Planella, J. (2016). *Acompañamiento Social*. Editorial UOC.

Planella, J. (2020). *Una Genealogía de la Educación Social*. FUOC. https://www.academia.edu/download/62634611/PID_0027027020200331-30076-1n9q644.pdf

Planella, J. (2023). *Pedagogía Social Reflexiva. Prácticas, Discursos y Narraciones*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Ponce de León, L., & Castro, C. (2014). El Desarrollo de la Investigación en el Trabajo Social en España. Comparativa con la Educación Social. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, (2), 143-157. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0012>

Quintana Cabanas, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Dykinson.

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 298. (1987).

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. BOE núm. 243. (1991).

Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de

estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos. BOE núm. 139. (1994).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260. (2007).

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE núm. 29. (2015).

Reed, C. (2018). Professionalizing Corporate Professions: Professionalization as Identity Project. *Management Learning*, 49(2), 222-238. <https://doi.org/10.1177/1350507617751344>

Reyna, J. L. (2004). La Institucionalización y Profesionalización de las Ciencias Sociales en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 22(65), 483-494. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59806509.pdf>

Rodríguez Cueto, I. (2013). Un relato incompleto en la Historia de la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (17), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6373041>

Rubio, D. (2018). De las Comisiones Deontológicas a la Necesidad de Actualización del Código Deontológico. En M. J. Alonso, M. Arandia, A. Remiro, I. Rodríguez, D. Rubio & L. Pantoja (Eds.), *El Código Deontológico de la Educación Social: Una Visión Desde la Práctica Profesional* (pp. 183-230). Ediciones Beta III Milenio. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7736688>

Ruíz Berrio, J. (1999). Introducción a la Historia de la Educación Social en España. *Historia de la Educación*, (18), 5-11. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10839/11238>

Ruiz Rodrigo, C. (2008). Marginación Infantil y Educación Protectora en la Historia de la Educación Social. En *Historia de la Educación Social y su Enseñanza* (pp. 43-62). Sociedad Española de Historia de la Educación.

- Rumbo Arcas, B. (1998). Hacia la Profesionalización del Educador/a de Personas Adultas. En *II Congreso Estatal de Educación Social* [Comunicación]. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2021/10/comunicacion-33-IIcongreso.pdf>
- Saéz, J. (2005). La Profesionalización de los Educadores Sociales: Construcción de un Modelo Teórico para su Estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/68010>
- Sánchez-Valverde, C. (2014). Trayectoria y Perspectivas de la Educación Social, en un Entorno de Cambio. *TABANQUE: Revista Pedagógica*, (27), 201-216. <https://tinyurl.com/ya7kjjj2>
- Sánchez Cánovas, J. F. (2012). La Realidad Sobre la Educación Social: La Participación Como Proceso de Profesionalización. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (52), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950248005.pdf>
- Soler, P. (2010). Los Últimos 25 Años de Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socio-Educativa*, (45), 187-201. <http://hdl.handle.net/10256/10728>
- Tejedor, M. (2008). Historia de la Educación Social y su Enseñanza. En *Historia de la Educación Social y su Enseñanza* (pp. 77-87). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/1429>
- Tiana, A. (2017). La Evolución de la Educación Social Como Campo. *RES Revista de Educación Social*, (24), 81-109. <http://www.eduso.net/res>
- Úcar, X. (2002). Medio Siglo de Animación Sociocultural en España: Balance y Perspectivas. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, (28), 1-22. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/113>
- Vallés, J. (2011). *Análisis y Valoración de las Funciones de los Educadores Sociales en España* [Tesis doctoral, UNED]. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/69980>
- Viana-Orta, M. I., López-Francés, I., & Zayas, B. (2018). La Formación en Trabajo Social y en Educación Social en España. *RES. Revista de Educación Social*, (26), 34-48. <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=1139>
- Viana-Orta, M. I., Senent Sánchez, J. M., & Camacho, A. G. G. (2020). La construcción de la profesión de educación social en España: estudios universitarios y colegios profesionales.

Quaderns d'animació i educació social, 31, 1-11.

https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaiuno/index_hm_files/La%20construccion%20de%20la%20profesion.pdf

Viana-Orta, M. I., Senent Sánchez, J. M., & Camacho, A. G. G. (2019). La Educación Social Como Derecho de la Ciudadanía: La Profesión de Educación Social en España y en Europa. *ORG & DEMO*, 20(2), 99-120.

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9562/6090>

Vilar Martín, J. (2018). Elementos de Reflexión para el Futuro Próximo de la Educación Social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (70), 17-38.

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/347362/442125/0>

Vilar Martín, J. (2021). ¿Qué ha Sido de los Documentos Profesionalizadores? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (79), 7-10.

<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/394652>

Vilar Martín, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2015). Algunas Ideas Clave Sobre Ética Aplicada en la Educación Social. *IPDE-ds*, (8), 11-23. http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e10_res_18.pdf

Wenocur, S., & Reisch, M. (1983). The Social Work Profession and the Ideology of Professionalization. *The Journal of Sociology and Social Welfare*, 10(4), 683-732. https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Rodríguez Torre, I., Gezuraga Amundarain, M., Darretxe Urrutxi, L., Pastor Andrés, D. (2026), Perspectiva histórica del proceso de profesionalización de la Educación Social. En: <http://quadernsanimacio.net> n° 44, Julio 2026; ISSN: 1698-4404