

4

LA PEDAGOGÍA PROFESIONAL DEL SIGLO XXI

(PROFESSIONAL PEDAGOGY IN THE 21ST CENTURY)

Jordi Riera i Romaní
Mireia Civís i Zaragoza
Universitat Ramon Llull

RESUMEN

El artículo hace un breve repaso en torno a tres aspectos fundamentales respecto la pedagogía y la función profesional del pedagogo/a del siglo XXI. En primer lugar reseñar algunos de los ejes de transición pedagógica en los que estamos inmersos en este cambio de siglo. En segundo lugar, y derivado de este primer análisis, se apuntan algunos aspectos de la evolución de la identidad profesional pedagógica y de su formación universitaria. Finalmente, se apunta la importancia que en este proceso tendrá la capacidad de organización profesional del colectivo para poder desarrollar óptimamente su función social.

ABSTRACT

The article undertakes a brief revision of three main aspects of Pedagogy and the professional role of the pedagogue in the 21st century. Firstly, the text revises some of the main lines of the pedagogical transition currently taking place in the new century. Secondly, the study points out some main traces of the evolution of the professional identity of the pedagogue and its related university training process. Finally, the argument of the article underlines the relevance of the professional organisation of the pedagogue in order to fully cope with its social function.

1. DE LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XX A LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XXI

Adentrados ya en pleno siglo XXI, una primera reflexión global en torno al mundo pedagógico que nos rodea y a los tránsitos del momento actual en los que estamos todos inmersos y comprometidos, pasa ineludiblemente por intentar dejar a un lado las ya obsoletas e improductivas “dicotomías” pedagógicas del pasado para afrontar adecuadamente los retos de la pedagogía del siglo XXI. Casi nada ya hoy por hoy, en el amplio mundo del conocimiento científico, ni en el debate sobre las disciplinas asociadas, se afronta al margen de un claro esfuerzo por la integración de polaridades o dicotomías conceptuales o paradigmáticas que en el pasado dejaron muchas tierras inermes para la siembra intelectual o para el desarrollo de nuevos conocimientos, teorías o prácticas. Creemos convencidamente que también debería ser así en el contexto de las ciencias de la educación¹.

Vivimos en una época de grandes y acelerados cambios a distintos niveles. Cambios sociales, tecnológicos, demográficos, culturales, científicos, etc. Más que en una época de cambios parece ser que estamos ya en un cambio de época, como se señala en distintos foros desde hace ya algún tiempo.

Así pues, en este contexto complejo sin lugar a dudas deberíamos ir superando los tiempos de las preguntas críticas en torno al sentido de “lo pedagógico” que generaron determinadas posiciones discursivas de finales de siglo XX², hasta los hoy más populistas o recurrentes *panfletos antipedagógicos*³ y otras declaraciones *anti*-algo entorno a aquello que algunos deben entender que es la *pedagogía*, o incluso negando el interés o la potencialidad de sus aportaciones. En un contexto complejo como el actual la verdadera preocupación de la pedagogía debería ser la de dar respuestas adecuadas desde modelos también complejos e integradores. Modelos de clara comprensión sistémica de la realidad y de la pedagogía.

Si realmente creemos, como Shön, (1992), que los profesionales reflexivos, a partir de su práctica, son y deben ser los auténticos artífices de los procesos de innovación y mejora de la calidad de la educación formal y no formal, todos los discursos bien contruidos y basados en procesos de acción-reflexión serios y sostenibles no sólo son de un gran valor pedagógico, sino que son necesarios para avanzar en la ciencia pedagógica y en la mejora de la calidad de la educación de las nuevas generaciones.

Inmersos pues en otro tipo de debates del *hoy*, que tienen su fortaleza en su respeto sustancial a la visión crítica y reflexiva para avanzar conjuntamente y en el diálogo constructivo en torno a la educación que huye de los fundamentalismos y los prejuicios tanto como de la nostalgia que derrama conscientemente o inconscientemente aquello de lo de *...tiempos pasados fueron mejores...*, nuestra reflexión aquí y en este momento es de ámbito más pedagógico

fundamentador, así como de breves análisis de algunos de los ejes de transición que asume hoy la pedagogía disciplinar y profesional en la actualidad. Y sin duda, uno de los primeros ejes, como apuntábamos, pasa pues por la superación de los viejos debates en torno a la pregunta sobre el sentido de la pedagogía, y sobre la relegación de estos debates al ruedo de la discusión yerma que enfrenta y divide segregadamente la capacidad de avanzar colectiva, cooperativa y responsablemente.

Pero, ¿cuáles son a nuestro entender, algunos de estos retos de la actual transición pedagógica?

1.1. De la escolarización y la enseñanza básica, a la red socio-educativa

La primera de las transiciones y la más sostenida en el tiempo que afronta el presente de la pedagogía es la consolidación del tránsito entre la “pedagogía” clásica entendida como “paideia”⁴ o ciencia del arte de “enseñar”, exclusivamente centrada en el acto docente de la infancia-juventud, hacia la andragogía, en la que objeto y sujeto de la pedagogía se revisan y donde se integra la concepción de que quien se educa es el hombre, y no sólo al niño, desde que nace hasta que muere, a lo largo de toda su vida, y sin limitación del lugar del acto educativo. Tiempo y espacio educativo, pues, se modifican.

Ambas concepciones-coordenadas que se han alterado o ampliado tiempo y espacio, el cuándo y el dónde, las han incorporado en nuestro argot pedagógico las tesis y prácticas del *Life Long Learning*, que emanan de las sólidas bases y fuerza del discurso de la *educación de adultos* no meramente formalizantes y del *Life Wide Learning*⁵ o *Ubiquitous Learning Environments* (Yang, 2006), concepto que abre las perspectivas de un aprendizaje que se puede desarrollar en cualquier lugar o entorno y en cualquier momento, en buena medida gracias al apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero también gracias a la sucesiva actualización del concepto de “sistema educativo” y de sus profesionales vinculados, así como a una continua revisión y superación de la idea que sólo aprendemos en la escuela y durante nuestra escolarización.

Aprendizaje a lo largo y “ancho” de la vida, dos vectores del aprendizaje interdependientes. Sólo podemos aprender a lo largo de la vida si también lo hacemos en distintos contextos y espacios. Si decir esto hoy en los foros de expertos de la pedagogía y la educación aparece como de una absoluta obviedad o “trivialidad”, es aún necesario remarcarlo y clarificarlo en el foro de lo social y político-social, porque socialmente todavía no se parte de esta premisa.

Son importantes en esta línea las nuevas y trascendentes aportaciones, por ejemplo, desde los puntos fuertes de la “teoría de la complejidad” de Morin,

(1995) aplicadas a la educación. Así como es relevante la concepción del hecho educativo no meramente como un hecho formal e institucional de “formación” instrumental, sino como el hecho complejo e intencional, reglado o no, de educar desde la tradición⁶, pero también en el sentido emancipador y crítico, a las nuevas generaciones. Es así que se insiste que es toda la “tribu”, en el sentido del aforismo africano que recoge Marina (2004) y la compleja red de instituciones y lugares sociales de claro impacto pedagógico, los que están comprometidos en el reto educativo.

Todo esto anterior es, sin duda alguna, la razón por la cuál el sentido de lo comunitario, y con él el de la nueva pedagogía comunitaria, va cobrando el protagonismo que ha generado su propia necesidad. Y como consecuencia implica también la necesidad de generar auténticas y fuertes políticas de “Estado” y transversales, basadas en pactos exigentes y comprometidos en torno a la educación. Más que seguir atados a las antiguas y colapsadas “políticas educativas” sectoriales del pasado, estas nuevas concepciones se presentan como firmes apuestas de presente y futuro para construir o consolidar algo que emerge ya sin timidez alguna.

La pedagogía del “hoy” afronta definitivamente el reto que ya apuntaba Colom, J. (1987) hace dos décadas: una fuerte pedagogización de las políticas fundamentales del bienestar, en la medida en que este cambio de paradigma más allá de ser una forma “intrusora” de gremios diversos, lo que algunos expresan como temores absolutamente infundados y que denotan no entender de lo que se trata, resulta la nueva forma de entender la política socioeducativa. Una política que nos compromete a todos, y no sólo a los identificados como profesionales de la educación: maestros, profesores de secundaria, pedagogos, educadores sociales, psicopedagogos...

Surge la necesidad de entender el hecho educativo y su finalidad como un compromiso no delegable a una solitaria parte “contratada”, y que en todo caso, la subsidiaridad de la delegación lógica y también necesaria de determinadas dimensiones específicas de la educación, como la instructiva-formativa-educativa de la escuela, no exime al “todo”, a la red, de responsabilizarse de la globalidad del reto. Recordar y redefinir en el presente el “reto común” es la única vía para reducir la progresiva y siempre preocupante desresponsabilización de la función educativa.

Ante ello, el sistema educativo formal abandona la marcada inercia social a cristalizarse meramente como un sistema asistencial de consumo, en el que los “consumibles” se suelen llevar la peor parte. Deberíamos huir de ello y de esa percepción del “sistema” del cual y al cual podemos reclamar y exigir la educación de las nuevas generaciones, reforzando todos los indicadores que apuntan hacia una nueva comprensión del “todo” en la que la educación del “sentido” no es cosa solitaria de las aulas o de un centro de tiempo libre. Deberíamos entender al “sistema” como aquel complejo en red orquestado que hace de la

propuesta organizacional “Jazz” (Ugarte, 2004), un modelo armónico de base *igual que el contrabajo, en un cuarteto de Jazz marca el “tempo”* a partir del cuál construir y levantar las columnas del nuevo edificio de la educación, enriquecido por la diversidad de todas las aportaciones creativas que se apoyan en él, *resto del cuarteto*. Éste es, sin duda, uno de los retos más importantes de esta transición pedagógica en la que estamos.

Y es a partir de ese engarce de mutuo reconocimiento, que se nutre cada vez más la nueva “pedagogía comunitaria” como plataforma de enlace entre lo considerado propiamente “escolar” y lo que podríamos entender como “no escolar” o “social” por contraste o complementariedad. La nueva pedagogía, que en el sentido último de lo expuesto deviene claramente “comunitaria”⁷, no surge ya desde la definición o contraste de lo “escolar o lo no-escolar” sino desde la apuesta decidida por la “red” de continuidad educativa, donde deberían resituarse los perfiles y roles profesionales de la educación, coincidir en los fines, distribuirse las cargas a partir de la especificidad, y recuperar en parte dos dimensiones fundamentales del ejercicio profesional y el no-profesional de la educación:

- 1) Recuperar o clarificar la “especificidad” de los diferentes profesionales de la educación, facilitando así remarcar sus deberes y derechos profesionales, descargando la mochila dónde se ha cargado excesivamente por delegación, así como poniendo de manifiesto que el reto educativo “hoy” no se sostiene desde diversas islas institucionales de la educación, sino desde una concepción global de red social de complicidades y corresponsabilidades educativas, donde se parte de un principio fundamental de mutuo reconocimiento y exigencia de calidad entre nodos.
- 2) Fortalecer las nuevas relaciones -familia-escuela-sociedad-, tomando como base que la misión educativa familiar -siguiendo el ejemplo- es asimétricamente y mayormente responsable respecto la escuela, de la educación de sus hijos en un sentido amplio⁸. El sistema educativo, en este punto, no puede fortalecer o seguir desarrollando su misión de generador de igualdad de oportunidades y de una mayor equidad social si no cuenta de base, no sólo con la labor educativa “no profesional” de la familia o de la comunidad, sino que además no cuenta con su reconocimiento o complicidad.

1.2. De la “crisis mundial de la educación” por déficit de “expansión-extensión”, al déficit de “intención-calidad”

Deberíamos empezar a superar también el propio concepto recurrente de “crisis” de la educación surgida en los años sesenta del siglo pasado y que tan ampliamente y detalladamente propuso y documentó Philip H. Coombs en sus obras.

En concreto, en su obra fundamental *La crisis mundial de la educación* por parte del que fue el vicepresidente del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE) así como director-fundador del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, se hacía un amplio recorrido y análisis de la crisis de la educación del siglo XX, desde sus inicios en los años sesenta, ofreciendo una panorámica muy realista de la situación a nivel mundial en esos momentos, y que concluía que pese a los esfuerzos que se estaban realizando en aquel momento en todos los países aún se estaba lejos de alcanzar la educación “para todos” y de mejorar su nivel de “eficacia”.

Le preocupaban a Coombs las extensas capas de analfabetismo funcional en los distintos países de los cinco continentes estudiados, y a su vez los grandes desajustes entre educación y empleo, o entre escuela y sociedad. Concluía por aquel entonces que el gran problema general que se derivaba de esta situación era la *crisis de confianza en la educación*.

Ante este reto, y lejos de ser un hombre de proponer “recetarios”, más bien fijaba su mirada en la necesidad urgente de planificar la educación e invertir en ella de forma decidida en todos los países para reducir drásticamente esos desequilibrios de oportunidad. Debemos precisamente a Coombs su propuesta de reorganizar, reconocer y reconceptualizar el ámbito educativo en los sectores “formal”, “no formal” e “informal” de la educación, para poder adecuar la educación cualitativa y cuantitativamente a las necesidades de aquel momento y aumentar en eficacia en la extensión de la igualdad de oportunidades educativas para toda la población.

Estamos seguros que esa propuesta conceptual y terminológica de Coombs que hizo realmente fortuna no se basaba en la división y fragmentación de los sectores educativos. Más bien se basaba en su posible complementariedad y complicidades mutuas, con el fin de llegar una donde no llegaba la otra. Coombs veía complicada la institucionalización plena y en todo lugar de la escuela, de los institutos, de las universidades... y especialmente complicado en los países todavía en vías de desarrollo con altos índices de desigualdad y de inequidad; proponía pues un esquema “en red”, pero no para dividir, sino para entrelazar.

De todas formas, la propuesta de Coombs frecuentemente se ha leído más desde su preocupación por “llegar” con la “educación para todos” que desde su también manifiesta preocupación por la “eficacia”, es decir por la calidad de la oferta. Esta apuesta-propuesta de Coombs ha marcado toda una época que, a nuestro entender, debería ser superada en la transición actual pasando de poner el énfasis en la necesidad de la “extensión” del sistema y “estructuración” de los sectores de la educación, al énfasis en la “intención” y conexión sistémica de los diferentes elementos y sectores nodos de la amplia red educativa.

Ciertamente esta red es más amplia hoy por hoy en los países desarrollados o del Norte que en los países en vías de desarrollo o del Sur, donde los desequilibrios no se redujeron al ritmo que el mismo Coombs hubiera deseado o previsto. De hecho todavía hoy en determinadas áreas del planeta se sufren graves desajustes de oportunidad. Pese a ello, tampoco se garantiza con la “extensión” la eficacia final del sistema. Sorprenden en este sentido último algunos resultados evaluativos o buenas prácticas de algunos países en vías de desarrollo si los comparamos objetivamente con otros más desarrollados. Algo indica que la clave, en el momento actual, no pasa sólo por ampliar o extender la obligatoriedad de la educación de 3 a 18, por poner un ejemplo, sino por elementos que tienen que ver más con la capacidad y calidad de la propia “red” educativa que se pretende extender; formal, no formal e informal, a decir de Coombs.

Creemos firmemente que la crisis de la educación actual se presenta con síntomas más propios de una crisis de intención, sentido y calidad, que no de extensión. Donde la pregunta por la desigualdad y equidad debe seguir formulándose conjuntamente y asociada a la de la calidad de su diseño y “outputs”, y no tanto a los síntomas de la crisis de mediados del siglo pasado.

Al final, le preocupaba a Coombs, y nos asociamos a él en esta última reflexión, que no deja de sorprender que a ambos lados de la crisis puede surgirnos por igual el todavía recurrente cuestionamiento entorno a la educación. ¿Será pues esta una crisis de fondo, de gran calado, situada en el corazón de una cronificada desconfianza planetaria hacia la educación, más allá de los oportunistas discursos electoralistas de turno?

Estamos, pues, convencidos de la necesidad de que nuestra sociedad debe avanzar decididamente en la comprensión que de los proyectos educativos sectoriales o meramente institucionalizadores. Debemos pasar a auténticos proyectos educativos comunitarios, estructurados en y desde la red, desde y en la comunidad, y en la que lo “global” garantice la base común educativa y lo “local” sostenga la singularidad y la motivación de la implicación por mero sentido de pertenencia e identificación de los educandos y los educadores. Y precisamente todo ello puede y debe ser la razón de ser de la nueva “pedagogía” del siglo XXI y su profesionalización, la cual, evolucionando desde su origen histórico estrictamente vinculado a la teoría y práctica de la docencia, amplíe su mirada y proyecte su futuro en la construcción de la red socioeducativa que entreteja todos los nodos, hoy dispersos y segregados, de la sociedad educadora.

1.3. Del conocimiento disciplinar y disciplinario, al conocimiento complejo y responsabilizador

Deberemos, pues, profundizar y transitar con mucha más consistencia que hasta el presente, de una pedagogía que centró su foco durante muchas décadas, por no decir siglos, en el “enseñar” y en la institucionalización del acto

de aprendizaje, a una pedagogía que debe redefinir su foco en el “aprender”, sin olvidar que continúa necesitándose del enseñar, actualizando los roles del educador y el educando. Una pedagogía que en parte se desinstitucionaliza al acceder hacia los nuevos entornos difusos, comunitarios y tecnológicos, del aprender, que rompen con la idea base de la “institucionalización” en el sentido único, y tiende de forma acelerada y densa hacia la *Ubiquitous Learning Society*⁹.

Así pues será fundamental recuperar el sentido del aprendizaje interrelacionado y holístico de acuerdo con Morin (1995), y mucho más próximo a la “experiencia” de realidad que a los saberes fragmentados ilustradamente en disciplinas y materias inconexas, por lo menos al entender del que aprende, emmarcando así un reto de altos vuelos y mucho compromiso por parte de todos. La propuesta de Morin es de alto calado y sin duda debería interpelar a todos los agentes implicados, a toda la red. De acuerdo con él, y por todo lo comentado hasta aquí, necesitamos de una nueva educación que revise su objeto, contenido y sujeto, es decir, finalidad, conocimiento y actores:

- 1) Una educación que recupere el valor pedagógico del “error” como camino pedagógico-didáctico para acercarse al conocimiento. Sólo equivocándonos podemos aprender a rectificar. El error no debe ser penalizado, sino contemplado. Una educación de futuro que en definitiva tenga una gran capacidad de autocrítica, capaz de enseñar un conocimiento que pueda criticar el propio conocimiento, capaz de asumir el reto que propone un aprendizaje discursivo no meramente lineal, de los hechos y acontecimientos.
- 2) Una educación capaz de garantizar la selección de la información, los problemas y los significados pertinentes. Pertinentes en cuanto su calidad y su capacidad de acercarnos certeramente al contexto, a lo global, a lo multidimensional, a la interacción compleja de los hechos y los conceptos. Esta nueva educación debe llevarnos hacia la “racionalidad” de las cosas y no a la “racionalización” reduccionista de los problemas. Una educación que permita transformar de manera crítica y solvente la información en conocimiento. Si no, la idea de sociedad del “conocimiento” será mera retórica.
- 3) Una educación que permita reconocerse a todos en la humanidad común, a la vez que respete y reconozca la diversidad cultural inherente a cada uno de nosotros. Unidad y diversidad. Ciudadanos locales y globales.
- 4) Una educación de futuro de gran talante planetario e identidad antropológica, ecológica, cívica y espiritual.
- 5) Una educación que haga suyo el principio de incertidumbre, que prepare más a las nuevas generaciones no sólo a conocer las pocas certe-

zas de conocimiento a las que aparentemente nos sujetamos sino sobre todo a saber navegar en un océano de incertidumbres. La evolución del conocimiento no es mecanicista y lineal, sino discursiva y sorprendentemente “casual” en los grandes hallazgos de la humanidad.

- 6) Una educación que integre, que los procesos de comprensión van más allá de la comunicación. Debemos educar lejos de las opciones egoístas, etnocéntricas o sociocéntricas. Debemos sostenernos en los principios de empatía, tolerancia y respeto, así como en los más profundos principios democráticos.
- 7) Una educación, en definitiva, que deberá profundizar en la mínima ética común del género humano, que se enraíza en la dignidad de la persona humana y de su destino planetario.

En estos principios fundamentales de la educación del futuro a partir de la propuesta de Morin se esconde, pues, el definitivo tránsito de la pedagogía de los saberes “disciplinares” y de corte disciplinario-normativo a la pedagogía de la solicitud y del sentido, que fomenta y surge de la responsabilización e implicación de la voluntad del mismo sujeto que aprende y de los que le rodean, desde la familia, la comunidad a las instituciones y la sociedad en general.

1.4. De la pedagogía monológica e individualizante a la pedagogía dialógica y personalizadora

Debemos profundizar y transitar pues de la pedagogía “monológica”, entendida como la que interrumpe o penaliza la pregunta, el error y/o la duda del que aprende porque se habla básicamente desde el monólogo y la transmisión de conocimiento del que pretende enseñar y educar, a la pedagogía “dialógica”, que busca precisamente que el que aprende se haga esas preguntas, y propone que el que enseña no se dedique a empezar por las respuestas, sino a motorizar el interés por el conocimiento a partir de las preguntas y a tejer en definitiva una pedagogía basada en la fuerza del compartir la palabra y construir el conocimiento.

Se trata ésta de una pedagogía que debe incorporar las aportaciones fundamentales del construccionismo social y del socioconstructivismo que, siguiendo a Koschmann (1996), evidencia que el alumno construye su conocimiento no sólo a partir de las enseñanzas del maestro, sino también a partir de las experiencias pasadas y actuales, así como de la relación con su medio ambiente, compañeros, recursos bibliográficos, experiencias en trabajos, uso de recursos en Internet, etc. Una perspectiva dialógica de la educación que como plantea Freire (1997) implica abarcar el conjunto de la *comunidad de aprendizaje* formada por el alumnado y el profesorado, pero también por las familias, por otros profesionales y por el entorno en general.

La relación educativa pues, y la capacidad de establecer en ella un contexto abiertamente e íntegramente dialógico, pasa a ser uno de los retos más apasionantes de la educación, y en particular de su dimensión “comunicacional” intersubjetiva (Arendt, 1993). Surge una nueva propuesta derivada también de competencias socioemocionales a formar y desarrollar en los nuevos educadores profesionales, formales y no formales. Surge una propuesta también para los educadores informales, si quiere ser entendida y atendida esta dimensión en plena sociedad de la información.

Y más aún, en tanto en cuanto la gran paradoja de esta sociedad de las telecomunicaciones, de la información, del conocimiento... en la que nos encontramos aparentemente intercomunicados y en diversos formatos (teléfonos móviles universalizados, mensajería instantánea en red, TDT...) no ha generado una mejora de la “calidad” de la comunicación en un sentido amplio, ni en un sentido de comunidad más “comunicada” desde una posición comprometida. Son muchos los expertos sociólogos, antropólogos, etc... que nos hablan de la paradoja del hombre “solitario” e “incomunicado” en la sociedad comunicacional. Comunicar, en el sentido humano, es más que únicamente entrar en contacto con los demás; y que tampoco es solamente intercambiar información. De acuerdo con Fortunat, (2006):

“comunicar es involucrar nuestro pensamiento en el proceso, es enriquecer lo recibido y recrear nuestras percepciones, es respetar y dar valor a la participación del otro, y es entender que el punto óptimo en este proceso se verifica cuando quienes participan en él intercambian pensamientos que promueven la generación de ideas. Comunicarse es estar dispuesto a dar y recibir con honestidad, alteridad, equidad, y pertinencia”.

Si esto no ocurre, sin importar qué cantidad de artefactos carguemos encima, ni que tan localizables estemos por y para todos en todo momento, en realidad estaremos solos, pues mientras no haya una persona generosa, dispuesta a comunicarse, hasta entonces, detrás del número de teléfono, de la clave del localizador o de la dirección del correo electrónico, no habrá respuestas, no importa cuántas veces nos contesten.

Será porque al final, o al principio, la presencialidad de la relación y la posibilidad de participar e implicarse en el proceso “leyendo” los grandes relatos, “escribiendo” el propio relato y “narrando-hablando” la propia experiencia deberán ser recuperadas enfáticamente por el tejido comunitario de la educación en la familia, en la escuela, en los institutos, en el centro cívico,... al encontrarse en la médula ósea de toda civilidad que quiere y pretende “educarse”¹⁰. Sólo desde una actitud de implicación real y de auténtica posibilidad de participación creemos que puede el hombre ser protagonista de su proceso de aprendizaje, educación y desarrollo.

El marco de lo dialógico nos permite abrir de forma derivada una de sus consecuencias efectivas: la consideración del educando como individuo y como

persona irrepetible e interactuante dialógicamente con su entorno y la comunidad. En ese camino pues andamos la senda del profundizar y transitar de la pedagogía centrada en lo individual y lo particular, a la pedagogía centrada en la persona¹¹ y en lo común, porque es la persona (y no el individuo encerrado en sí mismo) el que puede sentirse formando parte del tejido comunitario. El individuo se “implica”, la persona se “compromete”. Consigo misma y con los “otros” (Feixas, Marin, Mèlich, Torralba, 1998). Y esto es así dentro de la escuela, fuera, en los medios y en el seno de la familia.

2. EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL PEDAGÓGICA Y DE SU FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La dualidad ontológica-epistemológica de la disciplina basal que configura la profesión del pedagogo ha implicado que a lo largo de su desarrollo histórico carezca del reconocimiento profesional que su aportación a la educación merece, puesto que se ha vinculado la acción de este profesional especialmente a su dimensión científica-investigadora como investigador del mundo de la educación o explícitamente “docente”, función esta última que por otra parte todas las profesiones deben saber desarrollar, en ejercicio de su deber social de formar a las nuevas generaciones del campo al que pertenecen.

Lo cierto es que, sin ninguna duda, la profesión pedagógica va mucho más allá de la investigación disciplinar y de la docencia, penetrando con claridad en la dimensión profesional que estamos caracterizando. No deja de ser curiosa y en parte cínica la paradoja que, tanta identificación histórica del pedagogo con la docencia, no le ha permitido a éste desarrollar una auténtica carrera profesional en este campo, al cual ha accedido en todo caso limitadamente como docente de “pedagogía”, o como “orientador”, pero en todo caso con escaso reconocimiento en torno al mismo rol docente en otras etapas educativas.

En este sentido último, un autor que hemos citado anteriormente, García Carrasco (1985), hacía un buen retrato de la situación en que se encontraba la profesión hace sólo dos décadas, inmersa en una clara e histórica confusión del rol profesional pedagógico y el rol docente. La docencia es asequible desde diferentes formaciones iniciales y el pedagogo no es uno más en esta lista. Evidentemente, puede o debería poder ejercer el rol docente con normalidad en algunas áreas de aprendizaje, pero no es su especificidad. En torno a esta confusión, dice García Carrasco:

“La razón fundamental de la no diferenciación social de la profesión de pedagogo parece que se encuentra en la advertencia de que el sistema educativo funciona como un sistema de “ocupación intensiva”, y de ahí la importancia del fatídico número que expresa la relación alumno-profesor. No se ha planteado su diseño como de “producción intensiva”, momento en el que se harían

explícitas las demandas de servicios técnicos propios de los que llamamos sistemas de apoyo. Se prioriza la expansión cuantitativa del sistema, mientras que la cualitativa se plantea sobre la marcha". (1985, 36)

No es necesario recurrir a demasiados estudios e investigaciones de la época previa a la reforma de las titulaciones para darse cuenta de esta situación tan precaria en la que se encontraban muchos profesionales de la educación y, específicamente, los pedagogos en esa época.

Aunque esta situación reflejara la situación de hace dos décadas, y puede parecer mucho tiempo, y si además ha habido en el transcurso de este tiempo varias reformas universitarias, incluida la constructora del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que la han afectado directamente, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el reconocimiento profesional del pedagogo se encuentra en una fase distinta pero no por ello del todo distanciada de aquellas preocupaciones. En este sentido estamos seguros que la nueva concepción hacia una pedagogía "comunitaria" le abre nuevos caminos de progresiva consolidación en el ámbito de la educación.

Consecuentemente, la identidad profesional del pedagogo abarca claramente desde la función de apoyo y formación para la docencia de cualquier nivel educativo, hasta a la capacitación para el ejercicio de liderazgo de la intervención socioeducativa desde una perspectiva holística e interprofesional, que no delimita necesariamente una posición jerárquica institucional sino una especificidad funcional y operativa dentro de las mismas redes socioeducativas, vinculada al diseño, monitorización y evaluación de las actuaciones educativas.

Desde esta perspectiva procedemos a continuación a sintetizar lo que, desde nuestra perspectiva deberían ser los objetivos centrales de la formación del pedagogo, en el marco del EEES:

- Dotar al estudiante de pedagogía de la formación científica necesaria y suficiente para comprender, explicar y fundamentar las actuaciones pedagógicas en relación con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la orientación, la formación y cuantos elementos contribuyen a una educación eficaz y de calidad, en particular la supervisión, la organización, la evaluación, la innovación, la dirección y la gestión de los centros educativos y de formación.
- Capacitar al alumnado para el diseño, implementación, evaluación y mejora continua de programas educativos en los ámbitos académico, personal, familiar, profesional y social, tanto con alumnos en edad escolar como en el marco de la educación de adultos y de la formación permanente, adecuados a las características del alumnado y a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad.

- Capacitar al estudiante de pedagogía para el diseño, implementación, evaluación y mejora continua de programas educativos en los ámbitos académico, personal, familiar, profesional, social, cultural, de la salud y de los recursos humanos, tanto con alumnos en edad escolar como en el marco de la educación de adultos y de la formación permanente en diferentes contextos institucionales y organizacionales, y especialmente teniendo en cuenta la dimensión europea, adecuados a las características del alumnado y a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad.
- Capacitar para el asesoramiento y apoyo al alumnado, tanto de edad escolar como adulto, a los padres, profesores y responsables de organismos públicos y privados con responsabilidades en materia de formación y educación, en relación con la respuesta pedagógica a las necesidades educativas específicas (superdotados, inmigrantes, alumnos con dificultades de aprendizaje y comportamiento,...)
- Capacitar al estudiante de pedagogía para el asesoramiento y apoyo al educando de todas las edades y etapas de desarrollo tanto en entornos educativos formales como no formales, e interculturales a los padres, profesores-educadores, y responsables de organismos públicos y privados con responsabilidades en materia de formación y educación, en relación con la respuesta pedagógica a las necesidades educativas específicas (superdotados, inmigrantes, dificultades de aprendizaje, socialización, integración,...)
- Dotar al alumnado de las destrezas, técnicas y estrategias necesarias para el diseño, realización, valoración de investigaciones y evaluaciones rigurosas y para su aplicación a la mejora profesional y de la calidad de la educación impartida en los diferentes contextos en el caso de que cumplan con los estándares de rigor y calidad metodológica.
- Capacitar al estudiante de pedagogía para el asesoramiento y evaluación pedagógica en el diseño y elaboración de textos, recursos didácticos y materiales educativos multimedia; en el diseño y elaboración de recursos, materiales y espacios lúdico-culturales-educativos; y en el diseño e implementación de programas de los medios de comunicación y nuevas tecnologías.
- Dotar al estudiante de pedagogía de las destrezas, técnicas y estrategias necesarias para el diseño, realización, valoración de investigaciones y evaluaciones rigurosas y para su aplicación a la mejora profesional y de la calidad de la educación impartida en los diferentes contextos en el caso de que cumplan con los estándares de rigor y calidad metodológica.
- Capacitar al estudiante de pedagogía de las competencias necesarias para desarrollar un trabajo en red y en equipo interprofesional, asu-

miendo si es necesario el rol de liderazgo cuando la intervención sea de corte socioeducativo,

De todos estos objetivos, se derivarían diversas funciones específicas (que permiten visualizar las competencias asociadas) de acuerdo a dos grandes campos: la educación institucional y la educación en otros contextos. Por el interés del tema, reflejamos aquí tanto al ámbito más propio del pedagogo “escolar” como del pedagogo “social”, y siempre de acuerdo con el libro blanco de ANECA (2004):

A) Educación Institucional

- **Docencia:** docencia en los centros de enseñanza secundaria, específicamente la vinculada a las áreas de psicopedagogía y docencia universitaria. Orientación académica, vocacional, profesional y personal.
Dirección, coordinación y asesoramiento: dirección de centros, jefe de estudios, renovación pedagógica, formación continua.
Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales.
Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.
Asesoramiento en programas educativos.
Participación como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de pedagogía.
Investigación educativa.

B) En otros contextos no “formales”

Destacamos por ámbitos:

- **De la empresa**
Evaluación de necesidades de formación y evaluación de competencias; diseño organizativo, gestión de la calidad y comunicación; orientación e inserción laboral; diseño, implementación y evaluación de planes de formación en el seno de la propia empresa; formación de formadores; diseño y evaluación de programas de cambio e innovación; asesoramiento en políticas de recursos humanos, planes de carrera y gestión del conocimiento.
- **De las editoriales**
Asesoramiento pedagógico a los autores de textos y materiales educativos; presentación y difusión de materiales a los profesionales de la educación; estudio del currículum y asesoramiento en las diversas áreas; supervisión y evaluación de textos y materiales; colaboración en la confección de publicaciones de ámbito divulgativo; colaboración en la confección de libros de texto y otros materiales pedagógicos; asesoramiento al profesorado de los centros educati-

vos; dirección del departamento de ediciones, de departamentos pedagógicos, jefes de área educativa.

- De las TIC y los medios de comunicación

Asesoramiento pedagógico en el diseño y la realización de programas de TV y radio; producción de programas educativos y de recursos tecnológicos y multimedia; asesoramiento en la elaboración de recursos audiovisuales e informáticos para centros escolares; diseño de materiales multimedia y de entornos virtuales de aprendizaje; estudios sobre la influencia de los medios; aplicaciones didácticas de las TIC en la educación escolar y la educación no formal; formación en red y entornos virtuales de aprendizaje.

- De la salud

Diseño y desarrollo de programas de formación de niños con largas hospitalizaciones; formación permanente de los profesionales; educación para el comportamiento hospitalario (atención al usuario); educación para la salud y educación para el consumo en el sistema educativo (prevención de hábitos no saludables); educación sanitaria en la sociedad y en la tercera edad. El ámbito de la tercera edad, vinculado a la especialidad médica de geriatría supone un espacio nuevo de creación y proyección profesional.

- Del medio ambiente

Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación ambiental; diseño y adaptación de materiales y recursos didácticos para la educación ambiental (juegos de simulación, guías de itinerarios y rutas de interpretación del medio ambiente, talleres, exposiciones, cartelería y señalización ambiental...); dirección de Centros de Educación Ambiental: Aulas de naturaleza, Granjas Escuela, Escuelas de Educación Ambiental.

- De la dirección y gestión pública de servicios

Gestión en Servicios Sociales. Centros e instituciones públicas de educación, cultura y bienestar social, en Administración Educativa (Inspección educativa, dirección de centros escolares, servicios o agencias de evaluación de la calidad, Departamentos de Investigación e Innovación Educativa), diseño de políticas científicas y tecnológicas; Servicios de Salud. Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación para la salud.

- De los Servicios Sociales

Diseño y desarrollo de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social); diseño y desarrollo de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida; dirección, coordinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social, infancia y adolescencia en situación de desamparo, abandono y riesgo; valoración de procesos de acogida o de adopción; participación en programas de educación familiar y comunitaria, de educación para la salud, de

cooperación social; participación en centros y servicios de orientación e información de recursos sociales y atención a funciones de mediación socio-cultural, familiar y escolar en relación con la inmigración y la multiculturalidad.

- De lo sociocultural y sociocomunitario

Planificación y desarrollo de las actividades socioeducativas de centros e instituciones diversas: centros culturales, centros cívicos, museos, medios de comunicación social, bibliotecas, fundaciones, parques temáticos, centros y residencias para la tercera edad y asociaciones; información de gestión de recursos culturales (museos, parques temáticos, ludotecas...); diseño de juegos didácticos y planificación de actividades socio-educativas; desarrollo comunitario y participación ciudadana; promoción educativa; formación de voluntariado y asesoramiento a ONGs; educación reglada de adultos, aulas de pensamiento y talleres de trabajo.

Sin embargo es importante resaltar que muchos de estos ámbitos profesionales reclaman una intervención interdisciplinar por lo que la función pedagógica, actualmente, alcanza una especial relevancia desde una óptica de trabajo en equipo y, en este sentido, se desdibujan algunos planteamientos de exclusividad que intentaban delimitar fronteras impermeables entre unos ámbitos de trabajo y otros. Por otro lado, se configuran nuevos campos laborales que adoptan una posición decidida a favor de la complementariedad y la interdependencia así como a favor de una visión más reticular, sistémica y comunitaria de la propia intervención del pedagogo.

Así pues, el trabajo en red se hace indispensable si se quiere afrontar con eficacia el reto educativo que venimos definiendo a lo largo del artículo. El trabajo en red debe posibilitar el trabajo interprofesional, en equipo y corresponsable de los distintos agentes que intervienen en una misma realidad socioeducativa, compartiendo unos mismos objetivos, y el pedagogo tiene también la función y responsabilidad de potenciar y hacer posible este trabajo en red.

Es entonces cuando la misión del pedagogo, más allá de intervenir en todos los ámbitos descritos en la base del trabajo en equipo, conlleva también el hecho de ayudar a visualizar y concientizar de la función educadora que distintos agentes, contextos y espacios educativos tienen, de modo más o menos explícito. Es así que el pedagogo contribuye también a la emergencia del potencial educativo que a menudo puede estar latente en el seno de equipos de trabajo y de espacios y contextos de intervención diversos. Y es finalmente así como el pedagogo contribuye a hacer real el paradigma de intervención socioeducativo necesario en tantas acciones e intervenciones de ámbito "social" y "escolar".

La función pedagógica se integra, con estos nuevos enfoques, y tal y como se ha defendido a lo largo de este artículo, en equipos muy diversos, con el denominador común de trabajar al servicio del progreso y del desarrollo huma-

no, y especializados en la función de elementos catalizadores o precipitantes de procesos de cambio y transformación de personas, grupos, organizaciones y comunidades desde la acción socioeducativa y sociocomunitaria.

3. EL RETO ORGANIZATIVO DEL CUERPO PROFESIONAL: PRESENTE Y FUTURO

Los licenciados en Filosofía y Ciencias de la Educación se colegiaron hasta hace poco a nivel estatal en las secciones de pedagogía de los Colegios Oficiales de doctores y licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de cada comunidad autónoma.

Obviamente, los acontecimientos de los últimos años de la trayectoria histórica de la pedagogía, juntamente con las reformas universitarias y, específicamente, de los títulos vinculados con la educación a nivel del Estado Español, han socavado definitivamente las bases del colectivo que en los últimos cinco años se ha caracterizado por un fuerte y comprometido movimiento asociativo y reivindicativo en todo el Estado español. Fruto de ello nacieron ya tres Colegios Profesionales: el de Catalunya, el de Illes Balears y el de Valencia. Este proceso ha permitido, entre otras cuestiones, desarrollar el primer código deontológico¹² del colectivo profesional pedagógico que permite profundizar en mayor medida el sentido y el horizonte de la profesión pedagógica y su aportación social comprometida.

Mientras tanto, en las comunidades autónomas en las que todavía se está en proceso de constituir el Colegio Profesional, se sigue vinculado a los antiguos Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, y siempre según sus estatutos, son colegios profesionales de docentes, creados para la ordenación de la profesión docente y la representación y defensa de los intereses docentes.

Es de remarcar un último punto que abre nuevas expectativas de reconocimiento europeo y de futuro, y es que durante el año 2007 se ha iniciado el proceso de constitución de la Federación Internacional de profesionales de la Pedagogía conjuntamente con el Colegio catalán, el Colegio balear, el Colegio portugués y el Colegio profesional italiano (Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani), con los cuales se ha firmado un protocolo de actuación, a fin de conseguir la meta final de la constitución de la Federación Internacional. Sin duda sería un paso histórico y de consolidación para la profesión y la disciplina pedagógica, a todos los niveles.

NOTAS

- 1.- Muchos de los argumentos que aquí sólo apuntamos, y que a continuación presentaremos, son ampliamente profundizados en: Civís, M., i Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- 2.- Ver García Carrasco, J. (1985). *La ciencia de la Educación: ¿pedagogos, para qué?* Madrid: Ed. Santillana.
- 3.- Un último ejemplo lo tuvimos en el “panfleto” de recorrido inicialmente internáutico y que finalmente publicó en forma de libro de texto Ricardo Moreno Castillo (2006), en la nueva editorial Leqtor.
- 4.- En el sentido de la obra clásica Paideia: *Los ideales de la cultura griega*, de Werner Jäger.
- 5.- Frente a la idea del Life Long Learning (LLL) aparece la del Life Wide Learning (LWL) que se refiere al aprendizaje en contextos reales y no necesariamente escolares o de aula. Este modelo está fuertemente implementado en el sistema educativo de Hong-Kong (<http://www.edb.gov.hk>) si bien los principios del aprendizaje en distintos contextos y espacios de la vida cotidiana son ampliamente reconocidos como modelo pedagógico.
- 6.- En el sentido que defiende Pagés, A. (2006) en *Al filo del pasado*.
- 7.- Tal y como la reconocemos en el texto citado anteriormente: Civís, M.; Riera, J. (2007).
- 8.- Tal y como defendió el Dr. Francesc Torralba en su conferencia *Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat* (2006), en el marco del programa Tribuna, del proyecto Edu21: www.edu21.cat
- 9.- El aprendizaje es posible durante toda la vida y en diversos entornos y lugares, en el contexto de la nueva Sociedad del Conocimiento y con el apoyo de las TIC (*Ubiquitous Learning Society*).
- 10.- En el sentido de Gadamer.
- 11.- En el sentido del personalismo comunitario de Mounier.
- 12.- Se puede consultar en www.pedagogs.cat

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Caride, J. A. (1997). Acción e intervención comunitarias. En Petrus, A., *Pedagogía social*, 222-247. Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Revista de Pedagogía Social*, 9, 91-125.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Civís, M., Riera, J. y Longas, J. (2006). Las Redes Educativas Locales, una experiencia que nos acerca a la ciudad educadora. En 9º Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. *El lugar de las personas en la ciudad*, 270. Lyon: Palais des Congrès.
- Civís, M., Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Colom, J. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Coombs, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coombs, Ph. H. (1976). Non formal Education - Myths, Realities and Opportunities. *Comparative Educational Review*, 20 (3), 281-293.
- Coombs, Ph. H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Coombs, Ph. H. (1989). Educación formal y no formal: estrategias para el futuro. En Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (dtres), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 1818-1821. Barcelona: Vicens Vives, MEC.
- Coombs, Ph. H. (1991a). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En AA.VV., *La educación no formal. Una prioridad de futuro*, 43-52. Madrid: Fundación Santillana.
- Coombs, Ph. H. (1991b). Políticas educativas globales y estrategias de planificación. En AA.VV., *La educación no formal. Una prioridad de futuro* 73-75. Madrid: Fundación Santillana.
- Essomba, M. A. (2004). Afirmar la identidad sense ferir la diversitat. *Perspectiva Escolar*, 282, 2-9.
- Feixas, V.; Marin, F.; Mèlich, J. C. y Torralba, F. (1998). *Vers una pedagogia amb rostre* Barcelona: Biblioteca Serra D'Or. Publicaciones de l'Abadia de Montserrat.
- Fortunat, E. (2006). *Comunicación y Felicidad*. Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200212050300.html>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España [1ª edición: 1970]
- Freire, P., Fiori, H. y Fiori, J. L. (1973). *Educación liberadora*. Bilbao: Zero.
- Froufe, S. (2004). La animación sociocomunitaria y sus perspectivas de futuro ante la globalización y la sociedad de la información [CD-ROM]. En 1º Congreso Iberoamericano del Pedagogía Social. *XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: Pedagogía social, globalización y desarrollo humano*. Santiago de Chile: Universidad La Mayor.
- García Carrasco, J. (1985). *La ciencia de la Educación: ¿pedagogos, para qué?* Madrid: Ed. Santillana.
- Giddens, A. (1999). *La tercera via: La renovación de la socialdemocracia*. Barcelona: Edicions 62.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de educación*, núm extraordinario, 251-263.
- Koschmann I. T. (1996). *CSCL: Theory and Practice of an Emerging paradigm*. Mahaw Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ledwith, M. (2001). Community work as critical pedagogy: Re-envisioning Freire and Gramsci. *Community Development Journal*, 36 (3), 171-182.

- Lipovetsky, G. y Sébastien, C. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Longás, J., Riera, J., Longás, E. y Civís, M. (2004). La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades de educación de una comunidad. Análisis de tres experiencias en Cataluña [CD-ROM]. En 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López Herrerías, J. A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social: La praxis pedagógica en educación social*. València: Nau llibres.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- Marina (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martín, J. y De Miguel, A. (1982). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Lector.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.
- Núñez, V. (Coord.). (2002). *Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- OECD (2006). *Schooling for tomorrow: Personalizing Education*. París: OECD.
- Orduna, M. G. (2000). *La educación para el desarrollo local: Una estrategia para la participación social*. Pamplona: Eunsa.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado*. Barcelona: Herder.
- Pelegrí, X. (1995). El treball social com a professió. R.T.S., 137, 16-33.
- Petrus, A. (1995). La Educación Social como marco conceptual del educador social. En *Actas 1º Congreso de Educadores Sociales del Estado Español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pindado, F. (1999). *La participació ciutadana a la vida de les ciutats*. Barcelona: Edicions del Serbal.
- Porcel, A. (1985). Interdisciplinari, multidisciplinari, interprofessional i multiprofessional. R.T.S., 97, 8-14.
- Proshansky, H. M. y Gottlieb, N. M. (1990). El punt de vista de la psicologia ambiental sobre l'aprenentatge del medi urbà. En AAVV, *La ciutat educadora*, 99-110. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Quintana, J. Mª (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía Comunitaria: Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Debate.
- Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: Participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- Rial, A. (1998). Clasificaciones y perfiles profesionales. En Sobrado, L. (ed.), *Orientación e inserción profesional*, 297-330. Barcelona: Estel-Universidade de Santiago de Compostela.
- Richmond, M. (1982). *Caso social individual*. Argentina: Humanitas.
- Riera, J. (1998). *Concepto, profesionalización y formación del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Ed. Nau Llibres.
- Riera, J. (2002). *Reválida, ¿para quién? La Vanguardia [Barcelona] (17 febrero 2002)*, 28.
- Riera, J., Civís, M. y Longas, J. (2005). Vers models sociocomunitaris i socioeducatius integradors i integrats [CD-ROM]. En *1º congreso internacional e interdisciplinar sobre participación, animación e intervención socioeducativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rifkin, J. (2004). *La era del acceso, la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.

- Rodríguez, R. M. (2004). Las comunidades de aprendizaje: Un reto de la educación social [CD-ROM]. En *1^{er} Congreso Iberoamericano del Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: Pedagogía social, globalización y desarrollo humano*. Santiago de Chile: Universidad La Mayor.
- Rojas, M. (2005). *Suecia tras el modelo sueco: Europa en busca de un modelo de bienestar*. Conferencia impartida en el Centre d'estudis Jordi Pujol. Barcelona. Documento no publicado.
- Rueda, J. M. (1985). L'abordatge interdisciplinari dels problemes socials. *R.T.S.*, 97, 15-30.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stark, W. (2002). Community and corporate citizenship in an european civil society. Linking organizational and community learning. En Sánchez, A., Zambrano, A. y Palacín, M. (Eds.), *Psicología comunitaria europea: comunidad, poder, ética y valores. European community psychology: community, power, ethics and values*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Torrallba, F. (2006). *Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat*, en línea. Disponible en: http://www.projecteedu21.com/arxiu/Sintesi_breu.pdf
- Ugarte, L. (2004). *¿Sinfonía o Jazz?: Koldo Saratxaga y el modelo Irizar, un modelo basado en las personas*. Barcelona: Ediciones Granica, S.A.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Villa, A. (Coord.). (2004). Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social. Madrid: ANECA.
- Yang, S. J. H. (2006). Context Aware Ubiquitous Learning Environments for Peer-to-Peer Collaborative Learning. *Educational Technology & Society* 9(1), 188-201.
-

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, andragogía, red, profesión, formación, EEES.

KEY WORDS

Pedagogy, Andragogy, Network, Profession, Training, European Higher Education Area.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Jordi Riera i Romaní, Maestro, Licenciado y Doctor en Pedagogía. Profesor titular de Pedagogía de la Universitat Ramon Llull a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE) Blanquerna. Investigador Principal del Grupo de Investigación de Pedagogía Social y TIC (PSITIC), Vicerrector de Docencia y Convergencia Europea de la Universitat Ramon Llull.

Mireia Civís y Zaragoza, Diplomada en Magisterio y licenciada en Pedagogía por la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE) Blanquerna, Universitat Ramon Llull, donde actualmente ejerce la docencia. Doctora en Pedagogía desde el 2005, con experiencia tanto en el ámbito de la pedagogía social como de la pedagogía escolar.

Dirección de los autores: Jordi Riera i Romaní
Universitat Ramon Llull.
C/ Claravall 1-3
08022 Barcelona.
E-mail: jordirr@rectorat.url.edu

Mireia Civís i Zaragoza:
C/ Císter, 34
08022 Barcelona
E-mail: Mireiacz@blanquerna.url.edu

Fecha recepción del artículo: 05. marzo. 2008

Fecha aceptación del artículo: 04. abril. 2008