

# El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades

*Juan Sáez Carreras*

Universidad de Murcia

*José García Molina*

Universidad de Castilla la Mancha

## Resumen

La profesionalización de las profesiones es un tema querido tanto por los especialistas en el campo de la sociología o historia de las ocupaciones que aspiran a ser profesiones, como por aquellos investigadores que desde sus respectivos campos de conocimiento quieren dar razón de ser de alguna de ellas. Tal es el caso de la Pedagogía Social y la Educación Social, como profesión que vive, en estos momentos, un verdadero proceso de profesionalización. Si bien la concepción de las profesiones como construcciones históricas ha puesto de manifiesto la importancia de la idea de proceso, y ha permitido explorar la profesionalización desde este punto de vista, los últimos estudios han propiciado la entrada en el escenario de nuevas variables que ayudan a explicar la complejidad de los procesos de profesionalización.

Este texto aspira a lograr una doble tarea. Por un lado, propone una trama teórica basada en los actores que intervienen en la profesionalización de las ocupaciones en una sociedad que se resignifica a través de las acciones

profesionales (Sáez, 2003, 2004, 2005; Sáez y García Molina, 2003). Por otro, se profundiza en el papel de uno de esos actores, el Estado, como uno de los más relevantes en la profesionalización de los educadores sociales. Con esta trama, en la que se propone un modelo desde el que auspiciar las necesarias investigaciones que precisa la comprensión de los procesos de profesionalización en los que se hallan inmersos los educadores sociales en España, tratamos de explorar las actividades y los recursos (políticas sociales y servicios sociales) que aporta el Estado al proceso de profesionalización de unos educadores sociales que siguen tratando de obtener reconocimiento público, al tiempo que orientan sus acciones a satisfacer la necesidad y demandas de educación como un derecho de la ciudadanía (García Molina, 2003a).

**Palabras clave:** Profesión, profesionalización, Educación Social, Pedagogía Social, actores sociales, políticas sociales, propuesta teórica, historia de las profesiones, Estado de Bienestar, la educación como una necesidad básica.

## Abstract

The professionalization of the professions is a question not only treated by the specialists in the sociology or history of the occupations fields that want to become professions, but it is also aimed by those researchers, who from their respective fields of knowledge work on giving sense to these occupations. This is the case of Social Pedagogy and Social Education, as profession that is living, at the present, a deeply process of professionalization. If the concept of profession, as historical building, has showed the importance of the “idea of process” and it has allowed to explore the professionalization from this point of view. The last studies have promoted the entrance of new variables in order to explain in a detailed way the complexity of the processes of professionalization. In this article it is suggested a theoretical issue, based on the players, that take part in the professionalization of the occupations in a society that find again its meaning through the professional actions. With this matter we propose a model as a way of promoting the different investigations that are necessary to the comprehension of the process of professionalization that are included the social educators in Spain.

**Key words:** Profession, professionalization, Social Pedagogy, social players, theoretical proposal, history of profession, Social Education into welfare state.

## 1. Una trama para el estudio de la profesionalización de la Educación Social

### 1.1. Criterio organizador: la identificación de actores clave

Una manera de aportar orden y claridad a la amplísima información que se va obteniendo sobre una profesión y los procesos de profesionalización, con el fin de permitirnos sistematizar los conocimientos y lograr una comprensión global y específica de los mismos, es convocar criterios capaces de organizar los datos obtenidos. Así, entendemos como fundamental la utilización de un criterio organizador, convergente y creíble, capaz de aportar información relevante acerca de los procesos de profesionalización de la Educación Social, en donde juegan diversos supuestos teóricos, imágenes y percepciones, estrategias de muy diversa naturaleza, realizaciones de diferente calado según contextos y geografías. El criterio que, a nuestro juicio, mejor ayuda a dibujar los diferentes parámetros que se diseñan y se mueven en y alrededor de la Educación Social pasa por **tratar de identificar los actores claves** comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones; en nuestro caso la Educación Social.

Nuestra opción, reflejo en gran medida de la revisión realizada desde la literatura específica, considera que *tales actores son*: 1. Los propios profesionales. 2. El Estado y sus administraciones. 3. Las Universidades. 4. El/los Mercado/s. 5. Los usuarios/clientes. 6. Las otras profesiones.

Todos estos actores, implicados en diferente nivel y grado, tienen mucho que ver con la profesionalización de la Educación Social y los procesos que se desarrollan en torno a ella. Frecuentemente,

la investigación sólo ha trabajado con los cuatro primeros actores. Algunos autores, como Burrage, Jarausch y Siegrist (1990) incluyen a *los usuarios como el quinto actor*. Abbott (1988) piensa que, en el desarrollo de una profesión, también influyen “otras profesiones” con las que la profesión rivaliza en busca de la monopolización de un territorio laboral.<sup>19</sup> Es verdad que, a medida que la teoría de las profesiones va haciéndose más fértil y los estudios sobre profesionalización más complejos y exigentes, “las otras profesiones” podrían erigirse en el **sexto actor** que ayuda a explicar la profesionalización de los educadores sociales. Dicho esto, cabe explicitar tres consideraciones:

*Primera.* Esta tarea organizadora no supone una investigación a fondo sobre la profesionalización de los educadores sociales. Más bien es tomada como *una herramienta* para conducir nuestros propósitos, tales como dar sostén a futuras investigaciones en este campo.

*Segunda.* Con todo, hay actores relacionados con la profesión (usuarios, otras profesiones) que quedan fuera

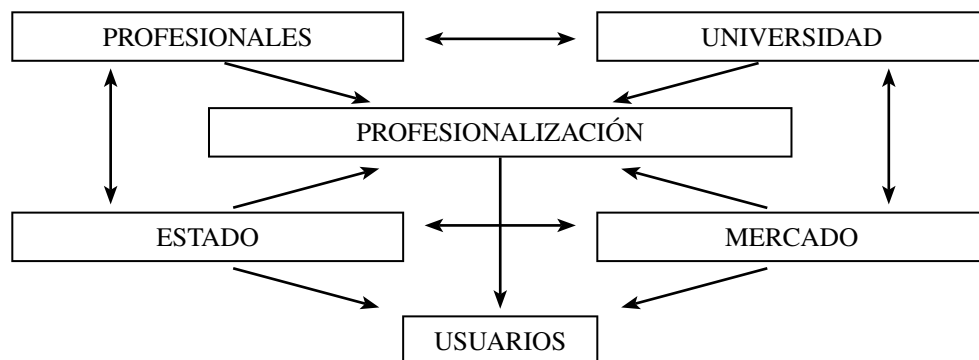
de nuestra propuesta ya que, a nuestro juicio, no están directa e intencionalmente implicados en la profesionalización de la Educación Social. Es de suponer que futuras investigaciones dedicadas a estudiar a fondo la profesionalización de los educadores sociales contemplen mayor atención a los usuarios particulares.

*Tercera.* Es evidente, entonces, que la profesionalización de cualquier profesión no puede llevarse a cabo con intervención de un solo actor, sino que se precisa del concurso de todos los que se involucran en ella. De ahí que explorar la profesionalización de los educadores sociales suponga tener una visión comprensiva del nivel de participación de los diversos actores (Sáez, 2004) que intervienen en ella.

## 1.2. Las virtualidades del modelo para explorar la profesionalización de la Educación Social

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

### Actores más relevantes de la profesionalización de la educación social



Cuadro elaborado por Sáez, 2005

<sup>19</sup> En el caso de la Educación Social, podrían ser los trabajadores sociales, los psicólogos, los maestros de adultos y, en este momento histórico, los pedagogos.

Tratando de identificar lo que hace cada uno de estos actores, sus funciones y tareas, podremos entender **cómo opera la Educación Social como profesión**, la percepción que los propios profesionales tienen de ella, las representaciones colectivas que determinadas instituciones y organizaciones sociales tienen de sus actividades y metas, al mismo tiempo que se hace plausible explicar la trayectoria que recorren mientras se afirman, se estabilizan y se profesionalizan continuamente o, por el contrario, no llegan a alcanzar ese objetivo<sup>20</sup>.

En ese sentido, la profesionalización de la Educación Social es **histórica**, respondiendo a la idea de proceso y recorrido condicionado por las contingencias y el azar y, también, **dinámica**, porque se da una continua dispersión de movimientos en forma de luchas y pactos discontinuos con los otros actores. Adjetivar la profesionalización de *histórica* no significa tanto considerarla como lineal y progresiva como considerar que en ella cabe la discontinuidad, las esquirlas y asperezas que apuntan hacia el estancamiento y la regresión a posiciones antes alcanzadas<sup>21</sup>, en función de la posición que la profesión va logrando, cuantitativa y cualitativamente, en las diversas instituciones donde se ve convocada y con las que está relacionada. Adjetivarla de *dinámica* supone

asumir la centralidad de los conceptos de profesión y profesionalización para explicar las estructuras interactivas e interactuantes que conforman las dinámicas sociales, y también las relaciones de conflicto y negociación que, interna y externamente, las profesiones mantienen con otros actores, instituciones, grupos y/o personas.

Cabe entender, entonces, que en la profesionalización de la Educación Social se dan cita múltiples genealogías (como procesos de luchas motivadas por imponer construcciones de sentidos, dispositivos, discursos, legitimidades, etc.) actuando en un campo múltiple y complejo, en el que las organizaciones que desean la promoción y el desarrollo de la profesión se percatan de que ésta se afirma y avanza, pero también sufre retrocesos; es decir, se profesionaliza al mismo tiempo que estos ascensos profesionalizadores se ven interrumpidos por acontecimientos que promueven el detenimiento o provocan regresiones y, por tanto, desprofesionalización, en una especie de movimiento dialéctico general del proceso en el que todos se ven involucrados. Ello significa que la profesionalización puede estudiarse por el impacto que produce la configuración de las profesiones como patrones de distribución de poder y autoridad en las sociedades; pero hay que tener en cuenta que, en ese intento de afirmarse

20 Quizás, la preparación inicial que debemos realizar con los estudiantes de Educación Social comience con formarles acerca de los *procesos recorridos* por la profesión a la que tratan de pertenecer y de los *diversos actores y variables* que han incidido, con mayor o menor fuerza, en ellos.

21 Lo que no significa, en ningún caso, que los acontecimientos que provoquen esta situación se repitan, ya que una de las características de esta fenoménica es su *irreversibilidad*.

en el escenario social, las profesiones viven conflictos y tensiones, ascensos y descensos, reconocimientos y negaciones, a nivel general y particular, que orientan la profesionalización, o su reverso, en una dirección u otra. Obviamente, las profesiones van sufriendo transformaciones en el tiempo debidas a diferentes circunstancias: eso significa que la profesión de Educación Social no se explica por sí misma, ni tampoco los procesos de profesionalización, ya que todos los actores identificados en el camino son influidos por acontecimientos externos al dominio profesional.

Particularizando estas argumentaciones, **la tarea de identificación de los actores clave debe ir acompañada de las siguientes actividades:**

1. Valorar y analizar **los recursos que cada actor aporta a la profesionalización**. La identificación de los intereses de cada uno de los actores que intervienen en la profesionalización de la Educación Social, y las estrategias que utilizan para lograrlo, permite explicar por qué o cómo los cuatro actores citados interaccionan conformando la profesión e, incluso, cómo estas interacciones van cambiando a lo largo del tiempo. En este sentido, la Educación Social va construyendo su propia emergente perspectiva que explica que *la historia* sea una variable relevante a la hora de comprender los procesos de profesionalización de la profesión, opción que no contemplaban los modelos de Burrage, Jarausch y Siegrist (1990), ni el de Abbott (1988, 1991a, 1991b), ni tampoco el de Freidson (2001) y sí, en cambio, el de Larson (1979).
2. Observar y registrar la *diversidad de sus interrelaciones*, ya que en estos procesos de interacción se pueden indicar áreas de emergente acuerdo tanto como puntos de debate continuo y disidencias. Tales son, a título de ejemplo, las discrepancias existentes entre académicos y prácticos acerca de la formación a impartir a los futuros profesionales de la Educación Social.
3. Comparar los logros que hasta ahora cada actor va aportando (el mercado empleo, el Estado, las políticas sociales y los servicios sociales, la Universidad, la investigación, la formación, la acreditación...) a la profesionalización de la Educación Social sobre la base de que, en cada geografía y según momentos, las acciones de cada uno de ellos *tienen una importancia relativa*. De ahí que esta propuesta teórica quepa hacerla a nivel nacional (siguiendo la óptica de las diferentes comunidades, con la plausible ventaja de comparar lo realizado en cada una de ellas) e internacional (donde el contraste entre países posibilita la especificación de las peculiaridades que tiene la Educación Social en cada uno de ellos). En el primer caso, de todos son conocidas las diferencias existentes en las diferentes Comunidades Autónomas, tanto en lo académico como en lo profesional. A nivel Internacional, por seguir con los ejemplos, las diferencias entre Italia, Francia y España son evidentes (Brunori, 2002; Lorenz, 2002).
4. Cabe hablar de otro actor, *los usuarios* de la profesión, a pesar de no poder abordarlo todavía con rotundidad, ya

que carecemos de suficiente información y conocimiento sobre cuáles han sido los efectos de los programas de intervención educativa en las personas que los recibieron. La falta de evaluaciones sobre los impactos de los múltiples programas dedicados a la ciudadanía supone una clara limitación al intento de teorizar sobre este actor al mismo nivel que se puede hacer con la Universidad, el Mercado, el Estado... Ahora bien, esta situación no debe hacernos olvidar que, en la escena profesional, los usuarios o clientes de los servicios profesionales son fundamentales. Sin ellos los profesionales no tendrían razón de ser. En tanto utilizan sus servicios y establecen distintas relaciones con ellos, a la vez que, los diferentes medios con los que cuentan para organizarse, pueden llegar a condicionar ampliamente las estrategias adoptadas y utilizadas por los profesionales para mantenerse o crecer en el escenario laboral. Así y todo, aun teniendo escasa información sobre este actor en el campo de la Educación Social, se hace necesario seguir avanzando con buenos estudios histórico-comparativos de las profesiones, para ir comprendiendo las transformaciones que estos clientes han ido sufriendo en el tiempo y los cambios en los recursos utilizados en cada uno de los períodos que se historicen.

Sin embargo, como ya hemos avanzado, el objetivo prioritario de este artículo es tratar de analizar el papel del Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales, en la medida en que sus aportaciones a este proceso (políticas sociales, ser-

vicios sociales, empleo) han sido y siguen siendo especialmente relevantes para explicarlo.

## **2. El Estado como actor fundamental en la profesionalización de la Educación Social y sus recursos**

La posición del Estado respecto a las profesiones no ha sido siempre la misma. Por lo mismo, es necesario acudir a una *perspectiva histórica* que clarifique las posiciones del Estado, en cada tiempo y lugar, así como su visión de las profesiones, ya que llevaría al error pensar situaciones homogéneas válidas para todas las geografías y momentos y, siguiendo con la analogía, para todas las profesiones. La evolución de esta relación muestra su particularidad y manifiesta aún más su peculiaridad cuando se analizan las interacciones del Estado con las diferentes profesiones, o con otros actores. La investigación en estos territorios de conocimiento se ha incrementado significativamente en los últimos veinte años, poniendo de manifiesto lo mucho que queda por explorar, así como las ingenuas opiniones y manifestaciones que todavía se observan cuando se habla del Estado y las profesiones.

### **2.1. El tema del Estado en las nuevas investigaciones sobre profesionalismo**

Los Estados son tanto reguladores de la vida profesional como instrumentos que propician, en general, el avance de las profesiones. Por lo tanto, el Estado se convierte en una de las más rele-

vantes variables en la explicación de los procesos de profesionalización y de ahí que, aunque todavía son insuficientes, en las últimas décadas hayan proliferado los estudios que relacionan el Estado y las profesiones.

Si bien en la etapa clásica no llegó a profundizarse sobre **el papel del Estado en los procesos de profesionalización**, en la etapa crítica o revisionista se le considera una entidad con más protagonismo del que se piensa.<sup>22</sup> En la etapa revisionista, el Estado fue uno de los núcleos de interés de los investigadores de las profesiones (Collins, 1990a). Desde los funcionalistas hasta los neomarxistas<sup>23</sup>, el hecho es que el reavivamiento del interés por el papel del Estado condujo a un buen número de estudios durante esta etapa y la siguiente, abriendo nuevas vías de estudios, nuevos temas y diferentes preocupaciones en la sociología de las profesiones. En este nuevo *fluir* de estudios, tuvo influencia la propia evolución histórica y social de algunos países, sobre todo los de la Europa Continental, preocupados por identificar el verdadero impacto que el Estado, como realidad institucional, ejerce sobre la sociedad.

Aunque si hemos de creer a investigaciones más recientes, como las de M. Mann, el interés creciente por el Estado no fue sólo exclusivo de Europa, sino que conoció un importante auge en los estudios sobre América Latina, África y Asia, además, por supuesto, de Norteamérica, en relación con toda una gama amplia de cuestiones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas, con las que el Estado, “implementador de estrategias y políticas”, está relacionado. Mann mantiene la tesis de que **no es posible entender el surgimiento y la consolidación de las profesiones modernas sin relacionarlo con el Estado**, y formuló, contra quienes minimizaron su influencia, que el Estado, protector y controlador al mismo tiempo, desarrolla un tipo de *poder infraestructural* en contra de las dictaduras con poderes absolutos. Así, Mann “analiza cómo este tipo de poder ha logrado penetrar de manera efectiva en la vida social, gracias a un conjunto de tecnologías, como la alfabetización, la división de tareas entre sectores que el Estado coordina centralmente, el establecimiento de los transportes y las personas... De manera

22 Una visión comprensiva de esta cuestión puede obtenerse si se revisa con detenimiento el modelo teórico propuesto (Sáez, 2005) para estudiar las profesiones y los campos de conocimiento respectivos que tratan de dar razón de ellas. En nuestro caso, la Pedagogía Social intenta investigar la práctica de la educación social como su objeto de estudio, para intentar conocer mejor el tipo de funciones y competencias que van asociadas a la práctica profesional de los profesionales de la Educación Social (como profesión) y, en fin, tratar de que los conocimientos obtenidos remitan felizmente al refuerzo de las disciplinas relacionadas con la Pedagogía Social.

23 Para los primeros, el Estado era un escenario en el que distintos contendientes económicos, políticos y sociales se enfrentaban por afirmar sus intereses. Los segundos, en cambio, lo ven como un actor más implicado, a través de sus agencias gubernamentales, en el impulso de decisiones políticas que pudieran afectar a diversos sectores particulares.

obvia las modernas profesiones se hallan inmersas en esa dialéctica propia del desarrollo del poder infraestructural del Estado” (González Leandri, 1999: 85 y 86).

Estado y sociedad muestran sus interacciones en un juego de oscilaciones que configuran una dialéctica del desarrollo social, entre paradojas y contradicciones, que no por ello cuestionan esta interrelación entre el poder infraestructural y la propia evolución que va siguiendo la sociedad. En este sentido, la tesis de Mann refuerza y complementa la de Freidson (1994, 2001). Si, para éste, la autonomía de las profesiones es el resultado de un proceso político por el que la intervención gubernamental no sólo reduce la citada autonomía sino que es un *producto de la gobernabilidad* que justifica y da vida al Estado, para Mann las modernas profesiones se hallan inmersas en esa dialéctica propia del desarrollo del poder infraestructural del Estado. Las profesiones ocupan un lugar clave, y por ello pueden ser el eje central de proyectos y modelos de investigación que traten de “escrutar” la realidad.

La aportación de Mann y Freidson, en aquello que tienen de común, se podría formular de la siguiente manera en relación **al Estado, como conjunto organizativo que implementa políticas, y a las profesiones que se consolidan en él**. *Por una parte*, la independencia o autonomía de las profesiones depende del apoyo y la intervención del Estado; *por otra*, el Estado depende de la independencia de las profesiones para asegurar su propia capacidad de gobierno y para legitimar su propia actividad.

Burrage, Jarausch y Siegrist (1990) demuestran en su estudio que, en las estrategias de profesionalización seguidas por Europa y EE.UU. por las carreras con más éxito y las que mayor autonomía han logrado, por ejemplo en Alemania y Francia, el paraguas protector y controlador del Estado ha jugado un papel central. Aquel dictum o slogan de que “a menor Estado, mayor sociedad” se muestra, según estos estudiosos, equívoco. En cualquier caso, de la misma manera que las sociedades no son iguales, tampoco lo son los Estados, aunque haya que reconocer un importante “isomorfismo organizacional e ideológico” de unas y otras en las geografías avanzadas como la europea. Variables contextuales, circunstancias históricas, políticas, económicas, sociales y culturales particulares diferencian a unos países de otros, en los que a estas cuestiones respecta.

*El progreso y avance de los estudios sobre las profesiones* se confirma, así, con algunos eventos importantes en este campo (González Leandri, 1999; Collins, 1990b; Dingwall y Lewis, 1983; Freidson, 2001): se potenciaron las investigaciones de carácter comparativo, se abundó en estudios específicos de impronta empírica, fueron frecuentes los estudios de caso para profundizar en la relación Estado-profesión y se plantearon temáticas que centralizaban el interés de los investigadores por estudiar las complejidades internas que caracterizan a los Estados y los lazos que establecen con las profesiones. Por ejemplo, fue objeto de preocupación constante:

- *estudiar* los procesos por los que el Estado, a través de sus actividades,



crea demandas de conocimiento acerca de las estructuras sociales en las que él trata de intervenir;

- *explorar* el proceso de conformación de los saberes acerca de la acción del Estado, así como el proceso mediante el cual éste influye en el desarrollo y aplicación de unos conocimientos específicos sobre la sociedad;
- *ahondar* en la evolución de determinadas profesiones vinculadas a las ciencias sociales;
- *investigar* cómo los Estados, y los grupos profesionales asociados a la elaboración de sus políticas, crean, se apropian y reelaboran prácticas institucionales;
- *abordar* la búsqueda de conocimiento sobre las capacidades del Estado para intervenir socioeconómicamente y su relación histórica con las llamadas “ocupaciones orientadas por el conocimiento”;
- *profundizar* desde distintos ángulos y para realidades nacionales diferentes “la interrelación entre el Estado y los conocimientos sociales”. Tal es el intento, por ejemplo, de Rueschmeyer y Skocpol (1995), al analizar cómo los sistemas de industrialización, que transforman las formas de producir y transmitir saberes que estaban detrás, llegaron a influir tanto en el contenido como en la dirección de las políticas gubernamentales.

Más de un grupo de investigación tuvo como eje focal de sus programas de investigación, a nivel macro y micro sociológico, la necesidad de responder al *cómo* las estructuras gubernamentales y sus diferentes actividades han auspiciado el desarrollo intelectual y social de las

profesiones (Evans y otros, 1985; Starr e Innergut, 1987; Johnson, Larkin y Sacks, 1995; Joseph y Nugent, 1994).

Entonces, la importancia decisiva de los Estados está demostrada por el hecho de que una frecuente tipología estatal basada en las profesiones, en cualquier discusión o estudio comparativo de las mismas, se apoya en un criterio tan significativo como es el de *formas de dominación política*. Como ya se afirmó en otro lugar (Sáez, 2004), en relación con la evolución o historia de la teoría de las profesiones, el surgimiento, **la estabilización y constitución de estas profesiones ha ido paralela a la formación de los Estados nación**. Así, el estudio de las profesiones en el mundo de habla inglesa descansa, implícitamente, en los límites del imperialismo británico. De modo similar, el imperio napoleónico fue la forma mediante la cual las instituciones profesionales francesas se difunden por toda Europa. Esta difusión cultural no se hubiera dado sin la acción de los Estados por mucho que los profesionales, a título particular, decidieran lanzarse a la adopción voluntaria y espontánea de modelos extranjeros de las diversas profesiones, su razón de ser y su modo de actuar. Ejemplos de esta difusión de las profesiones realizadas por el Estado son la influencia francesa e inglesa en la conformación de los abogados rusos (Burrage terminó en los comienzos de los noventa una monografía sobre la “advocatura” soviética bajo la “perestroika”), o la filosofía e impronta profesional alemana en el desarrollo de los profesionales.

Si se acepta lo expuesto en este apartado, la pregunta es inevitable: ¿por qué no aparece el Estado como variable fundamental en el estudio de las profesiones hasta casi finales de los sesenta y principio de los setenta? Al parecer, por *varias razones*, todas ellas entrecruzadas.

*En primer lugar*, porque en las primeras discusiones sobre las profesiones se pensó que éstas surgieron como consecuencia del desarrollo del capitalismo, y ello no era bien visto en un momento en que se afianzaban democracias defendiendo Estados Sociales.

*En segundo lugar*, porque las condiciones peculiares bajo las cuales surgieron muchas profesiones, en el pasado siglo XIX británico, condicionó la idea de que el Estado hizo poco más que facilitar el establecimiento de la autonomía profesional y sólo hasta que, en tiempos recientes, toma impulso el estudio de las profesiones continentales, no se analiza a fondo el papel del Estado y su relación con las profesiones (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990: 210).

*En tercer lugar*, porque no se encontraba una tipología adecuada para llevar a cabo esta tarea. Las etiquetas al uso, utilizadas para otros propósitos (como describir las instituciones políticas del Estado, como “absolutista”, “autoritario”, “fascista” o “comunista”, o explicar sus relaciones con la industria dando lugar a expresiones como Estado “liberal”, “intervencionista”, “desregulador”, “corporatista”...) no consiguen captar satisfactoriamente las relaciones entre el Estado y las profesiones.

Queda mucho por investigar en este sentido y la dificultad para identificar documentalmente los niveles de interés

de los Estados por las profesiones –en esta relación, los intereses de las profesiones son más explícitos y evidentes– hace aún más **difícil la construcción de una tipología sobre políticas estatales** que sea apropiada en el análisis de las profesiones. En este sentido, hay que reconocer ese hito o acontecimiento tan significativo para la teoría e historia de las profesiones: justamente a partir del estudio de las profesiones continentales es cuando comienza a tomar impulso y a explorarse a fondo el papel del Estado en la constitución y en el desarrollo de las mismas. Profundizar estas interacciones, descubrir este tipo de realidades, se convierte en un buen antídoto contra esa inveterada costumbre de investigar desde posiciones abstractas cuestiones que se resuelven en el mismo juego conceptual, en la articulación de teorías metafísicas o ahistóricas que se distancian de cualquier planteamiento histórico y político o, en última instancia, se dilucidan en resultados estadísticos donde los tantos por ciento no consiguen ocultar las carencias para adentrarse en campos donde es preciso abandonar la rigidez teórica y academicista para dar rienda suelta a la imaginación creadora.

A falta de una tipología de las políticas estatales, identificamos algunos de *los diferentes modos de interés de los Estados* con respecto a las profesiones. *Primero*, un propósito compartido por todos los Estados es el de *establecer su autoridad*. Ello explica su especial interés en las instituciones legales y en la profesión legal, así como en la salud pública en general y en la profesión médica, en particular. *Segundo*, los Estados albergan *intereses estratégicos* en

las profesiones, por ejemplo en todo lo relacionado con la educación o, pensando en la guerra, con las profesiones militares. *Tercero*, los Estados muestran un interés *político* por las formas de gobierno de las profesiones a través de la acción colectiva que despliegan los profesionales. Ello explica el interés de las asambleas revolucionarias francesas por las formas de autogobierno de las profesiones y cómo las organizaciones profesionales, inconsecuentes con los ideales de igualdad y soberanía popular, fueron abolidas. *Cuarto*, y finalmente, también se puede encontrar un *interés fiscal*, y por tanto electoral, en las profesiones. Este es un aspecto relativamente moderno que procede del compromiso del Estado con los servicios que prestan los profesionales a los ciudadanos, como pagador subsidiario; tal es el caso de la profesión médica, la legal, la educadora, el trabajo social... (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990: 211-212).

## 2.2. Las actividades del Estado y las profesiones

A pesar de todo, como reconocen los arquitectos de esta propuesta teórica, quedan muchas lagunas por explicar. Los niveles de interés de los Estados hacia las profesiones (como hacia otras organizaciones) tienen que ser necesariamente de una evidente generalidad y normalmente episódicos, dado que el Estado como agencia trabaja para todos los grupos y colectivos, y no sólo para los profesionales, que combaten por intereses más concretos. *Cabría estudiar cómo se recrean y se articulan estos intereses estatales con los de los grupos profesionales*. Tan modélicos como escasos, a este respec-

to, han sido los trabajos realizados por Wortman (1976), Green (1992) y Geison (1984), ya que han investigado el puente a recorrer entre el Estado y las profesiones: **el estudio de las políticas públicas** que el Estado ha impulsado para satisfacer a las propias profesiones, directamente –políticas que se concentraban en aquellos momentos donde afectaban directamente a las profesiones o en aquellos otros donde una u otra de las agencias, Estado y profesionales, proponían un cambio significativo en la relación–, o indirectamente –al dirigirse estas políticas a la ciudadanía.

Estas exploraciones ponen de manifiesto el importante papel del Estado en los procesos de profesionalización. Puede que no aporte mucho, o lleve a la confusión, utilizar la oposición **intervención-“laissez-faire”** para explicar cómo un Estado intervencionista regula o nacionaliza la industria privada, pero en realidad aclara bastante sobre la relación Estado-profesiones. Sin embargo, es imposible negar el interés de haber estudiado cómo, a mediados del siglo XIX, durante el apogeo del “laissez-faire”, el Estado británico y el americano adoptaron distintas políticas hacia las profesiones; o confirmar cómo, bajo la férula de un gobierno laborista intervencionista, las profesiones médicas y jurídicas aumentaron su influencia cuando, intentando nacionalizar servicios, creó un *Seguro Nacional de Enfermedad* para cubrir la atención sanitaria y, aún más, con la creación del Servicio Público de Salud. Otro tanto ocurre con el Derecho cuando este mismo gobierno laborista pone en marcha la Fundación Pública de Ayuda Legal. Los ejemplos se multiplican.

Semejante situación se presenta en el caso alemán, donde Mc Clelland estudia los procesos de profesionalización de algunas profesiones, y las organizaciones que están detrás, en *The German Experience of Professionalization* (1991): desde principios del siglo XIX a la era Weimar aparecen analizadas las funciones que cumplieron las profesiones libres y las estatales, bajo los diversos gobiernos, hasta la llegada de Hitler al poder.

Por lo tanto, cabe destacar esta articulación **políticas públicas-profesiones**, como una de las estrategias a seguir en los estudios sobre las profesiones. Y en esta búsqueda relacional *habrá que investigar* (Cleaves, 1987) como mínimo:

- las relaciones intermitentes/continuas entre los Estados y las profesiones;
- los nexos entre unos y otras, a través de las agencias ejecutivas y administrativas (legislaciones y resoluciones) de los Estados y su relación con las profesiones;
- las relaciones profesionales de una misma profesión cuando trabajan en el sector público o en el privado;
- las interacciones entre el Estado y otros actores fundamentales en el proceso de profesionalización de las profesiones (la Universidad, los propios colectivos profesionales, el Mercado, los usuarios/destinatarios de las actividades profesionales cuyos efectos desconocemos...), sobre todo en tiempos en que los Estados y las administraciones públicas han puesto en manos privadas (fundaciones, cooperativas, asociaciones, corporaciones...) la materialización y la resolución de las

políticas sociales, con todas las consecuencias que se están produciendo y empezamos a conocer.

En definitiva, podemos vislumbrar la importancia que, en el proceso de profesionalización de los educadores sociales, ha tenido y sigue teniendo, el Estado. Él ha promovido el reconocimiento de la titulación de Educación Social y él pone en marcha uno de los recursos fundamentales con los que opera el proceso de profesionalización: **las políticas sociales**. A través de este recurso, el Estado actúa como actor pero también como cliente, con lo que sus conexiones e interacciones con la Universidad y el Mercado, otros actores relevantes, son evidentes.

A la luz de estas reflexiones, los temas a investigar en el territorio de la Educación Social como profesión se multiplican y las posibilidades de hacer crecer las geografías de la Pedagogía Social, como campo de conocimiento que trata de dar razón de ser de ella, aumentan, posibilitando el cruce de fronteras con frecuencia cerradas por la excesiva ingenuidad o simplismo intelectual.

### 3. ¿Qué son las políticas sociales?

#### 3.1. Concepto de Política Social

La conceptualización de lo que se entiende por Política Social se convierte, en una primera mirada, en un problema terminológico. Son muchos los vocablos que conforman el campo semántico y mucha la literatura que, desde diferentes geografías de conocimiento, utiliza

los mismos significantes con significados muy diferentes. Al desbrozar dicho campo nos encontramos con cuestiones ideológicas que dificultan aún más la tarea (Theborn, 1994).

Las Políticas Sociales son el instrumento o brazo ejecutivo que los Estados tienen para conseguir el bienestar social. Dicho de otra manera, si el Bienestar Social es el horizonte al que se apunta, la Política Social indica la dirección a seguir. La noción de Política Social, por tanto, va ligada al desarrollo del Estado de Bienestar o al de Estado Social de Derecho, como herramienta que utiliza una serie de servicios sociales para la consecución de sus objetivos. El objetivo de la política de bienestar es satisfacer necesidades humanas.

La Política Social puede definirse como un conjunto de acciones que, como parte de las Políticas Públicas, tiene el propósito de mejorar la calidad de vida mediante la prestación de una serie de servicios sociales que procuran atender a las necesidades básicas de todos los ciudadanos, asegurando unos niveles mínimos de renta, alimentación, salud, educación y vivienda. Asimismo, tiende a disminuir las desigualdades sociales y a atender a los colectivos que, por razones de edad o impedimentos físicos o psíquicos, no pueden generar recursos por medio de su trabajo (Ander-Egg, 1988: 35).

Tal definición permite hacer algunas consideraciones:

*Primera.* El modo en que los Estados se organizan para atender a todos los aspectos de la vida social es lo que se denomina políticas estatales.

*Segunda.* Dependiendo del área a la que se dirijan, podemos distinguir entre Política Económica, Política de Seguridad, Política Educativa...

*Tercera.* Si bien la Política Social es una, en cuanto a su naturaleza social y económica, aparece diversificada en una amplia gama de Políticas Sociales particulares, o políticas sectoriales, según se dirijan a los aspectos o sectores de la Salud, la Educación, la Vivienda, la Seguridad Social, la Asistencia Social..., cada una de ellas con medidas técnicas y administrativas específicas propias.

Es decir, la Política Social de un Estado es el conjunto de Políticas Sociales particulares que dicho Estado desarrolla en su circunscripción y que se destinan a cubrir las necesidades sociales. A este respecto cabe enfatizar dos cuestiones importantes. *Primero*, que la interrelación entre políticas estatales y, más concretamente, entre política económica y social, aunque son dos aspectos distintos de la actividad estatal, forman parte de un mismo y único proceso social. *Segundo*, que, si bien el Estado juega un papel destacado en el proceso social, los agentes del mismo son todos aquellos sectores y entidades sociales, aquellos profesionales que, con su propio dinamismo, sus presiones, etc., contribuyen a impulsar y a materializar dichas políticas. Sin tales profesionales, en los Estados donde se han profesionalizado los Servicios Sociales, no se podría llevar a cabo esta tarea (Bertilsson, 1990).

### **3.2. ¿Qué conducen las políticas sociales?: La articulación de las necesidades con los derechos**

Este es un tema complejo cuya sistematización exigiría una investigación extensa y detenida a la luz de los cambios producidos social y políticamente en las últimas décadas. De todos modos, es po-

sible abordar la cuestión de los contenidos desde diversos ángulos. Uno de ellos sería ver cuáles son sus fines, los procesos e instrumentos que emplea. Desde otro ángulo, es frecuente observar el desarrollo de las políticas sociales y su concreción a través de la asociación que se realiza entre *recursos* y *necesidades*. Este modo de entender las políticas sociales demuestra que no es coherente abordar esta cuestión en abstracto, como a veces suele ocurrir. Así, de modo sistemático:

- a) *En cuanto a fines*, las políticas sociales tienden al Bienestar Social como horizonte; ello pasa por la eliminación de la pobreza, la consecución de la igualdad y la mejora de la calidad de vida. En el futuro, en términos reales, es de esperar que tiendan a la igualdad y a la consecución de mas altos niveles de justicia social (Cortina, 1994).
- b) *En cuanto al proceso*, fundamental de toda Política Social es el de la redistribución, es decir, hacer un reparto más equitativo de bienes en beneficio de grupos o personas cuyos niveles de satisfacción de necesidades no llegan a alcanzar los que la sociedad considera normales o básicos en un momento dado. Con todo, esta tarea es difícil ya que el camino de “arriba” a “abajo”, que es el seguido para concretar tales políticas, está lleno de limitaciones administrativas, de burocratismo tecnocrático y de clientelismo preocupante, que alimenta el espíritu neoliberal imperante en los últimos tiempos, además de explicar, en buena medida, la privatización de las mismas.
- c) *En cuanto a los instrumentos*, los recursos empleados por la Política Social de un país son muy variados; uno

de ellos sería, por supuesto, el de los Servicios Sociales.

Desde el ángulo de la articulación derechos-necesidades, aparece como evidente que la intervención política en el terreno de lo social es el lugar donde “se objetiva el campo de la acción social”, donde se juega la difícil relación entre necesidades, derechos y recursos sociales para satisfacerlos. Se entiende, así, que cada una de las Políticas Sociales se caracteriza por la atención particular que presta a determinadas necesidades sociales de las personas, mediante la puesta en marcha de una serie de estrategias y recursos para alcanzar tal objetivo. En términos reales, es muy difícil saber si serán alcanzados porque, de la mayoría de los proyectos que se ponen en marcha y se implementan en esta dirección, **no suelen hacerse evaluaciones para valorar** en términos cuantitativos o cualitativos el impacto que producen (Gómez Serra, 2004). Por lo demás, podríamos plantear aquí, a modo de apunte a favor de una reflexión comprensiva, *una visión de conjunto de la articulación entre necesidades y derechos que son los que constituyen los contenidos de la Política Social*. Ya algunos autores reconocidos en Pedagogía Social hicieron, en su momento, una propuesta general en la que, según contextos y geografías, cabrían múltiples matizaciones (Fernández y Rozas, 1987: 27-33; López Hidalgo, 1992: 91 y ss). Tal propuesta permitía elaborar un cuadro de doble entrada en el que, junto a las necesidades sociales/derechos formulados, cabría apuntar aquellos contenidos que la política social debe desplegar o materializar en función de las necesidades a satisfacer para responder a las demandas ciudadanas.

A modo de ejemplo y muy sucintamente, he aquí el esquema siguiente.

NECESIDADES SOCIALES /DERECHOS	CONTENIDOS DE LA POLÍTICA SOCIAL (en función de las necesidades)
Trabajo/ingresos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ingresos mínimos</li> <li>- indemnización por desempleo</li> <li>- salario mínimo</li> <li>- seguro de enfermedad</li> <li>- pensión de jubilación</li> <li>- jornada laboral</li> <li>- sindicación</li> <li>- condiciones de trabajo</li> <li>- ...</li> </ul>
Educación/cultura	Sistema educativo (todos niveles) Sistema de becas Financiación de actividades culturales ...
Higiene/salud	Sistema sanitario, higiene pública, ...
Asistencia/promoción	Necesidades “residuales” de: desempleados eventuales y permanentes: ancianos, niños, disminuidos, mujeres, etc...

Otras propuestas acerca de las necesidades humanas enriquecen el panorama, pero también la situación es más compleja, como se ha podido ver en los análisis dedicados al Estado de Bienestar (Sáez, 2004). En otros textos que dedicamos a conceptos fundamentales en el campo de la Pedagogía Social, como el de *exclusión* (Sáez y G. Molina, 2005) o el de *necesidad*, se puede encontrar la continuidad y profundidad en el análisis dedicado al Estado como actor (Sáez y G. Molina, 2003). No obstante, cabe aclarar que el tema de las necesidades, el modo de satisfacerlas y su relación con la manera de hacer operativas las políticas sociales tienen mucho que ver con los modelos o concepciones que se defienden de éstas. Es en la cuestión de los modelos donde más fehacientemente se ve el componente fuertemente ideológico que

acompaña el diseño y la implementación de políticas sociales.

La investigación sobre el tema de los modelos comienza a ser más variada y fecunda. A este punto llegados, es importante recordar lo relevante que las políticas sociales son en el campo del profesionalismo: del hecho de tener una orientación “jerárquica” o “coordinada”, implementadas bajo espíritu privatizador o redistribuidor, las políticas sociales pueden actuar como variables desprofesionalizadoras o profesionalizadoras (Guillén, 1990). Por lo tanto, son relevantes en el desarrollo de la Educación Social.

Avanzando, podemos decir que existen diversas clasificaciones (Titmus, 1981; García Roca, 1992; Estivill, 1985; Mínguez, 2000) de los modelos de Política Social. A modo de ejemplo y para cerrar este apartado, escogemos la clasi-

ficación de Titmus, no sólo porque fue de los primeros en formular los diferentes modelos de política social y los rasgos que mejor los definen, sino sobre todo porque su concepción de la política social en cada enfoque va asociado a la manera en que cada uno de ellos propone la satisfacción de las necesidades. Titmus, quizás el autor más citado en nuestra geografía, distingue, así, *tres modelos de Política Social* (1981: 38-40)<sup>24</sup>:

*Modelo residual.* Para los defensores de este modelo, los caminos para satisfacer las necesidades de los sujetos son el mercado y la familia. Las demás instituciones sólo deben actuar cuando estas agencias “desaparecen”. Como este es un hecho que sólo puede acaecer eventualmente, son estas agencias, familia y mercado, las que resuelven las necesidades que se le presentan a las personas.

*Modelo basado en el logro personal-resultado laboral.* Este enfoque sostiene que las necesidades sociales deben satisfacerse en base a tres criterios que ayudan a dilucidar su oportunidad y relevancia: los resultados alcanzados en el trabajo, el mérito personal y la productividad.

*Modelo redistributivo.* Para los representantes de esta concepción, las necesidades son efectos del propio cambio social y, por lo tanto, generadas por el sistema económico, el gran sustentador de esta

sociedad consumista. Pretenden así que, debido a esta dinámica economicista, los perjuicios y daños tengan que asumirlos el Estado y las administraciones locales, apoyando servicios generales y discriminatorios que deben orientarse a disminuir la desigualdad social y contribuir a la justicia social. Para cumplir esta tarea, es necesario introducir sistemas que redistribuyan con criterio más equitativo los bienes de un Estado, Nación o Comunidad.

#### 4. La educación y las necesidades

Sin duda, otro de los conceptos clave en el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales es el de necesidad. Nuestros alumnos, futuros profesionales de la educación y la formación, deben saber de él. Como educadores, sea que trabajen a partir de materias o disciplinas, al modo y manera en que se desarrollan en la escuela o en la universidad, o lo hagan en contextos y espacios donde se demanda la ayuda de profesionales de la educación social, satisfacer la necesidad de educación es y será una de sus obligaciones fundamentales. ¿Qué traduce esta afirmación? El punto de partida de nuestra reflexión sobre el tema se desenvuelve en torno a dos supuestos:

- **la asunción de la educación como una necesidad básica**—y no sólo para grupos categorizados como excluidos o vulnerables— **que debe reconocerse**

24 En el campo de la Pedagogía Social, ha sido Constancio Mínguez quién ha hecho una lectura particular de la obra de Titmus, reinterpretado y actualizado por las visiones de autores especialistas en el tema. Muchas de las cuestiones que no hubieran podido comprenderse en estas líneas pueden clarificarse en los textos que otros autores de nuestra geografía (como García Roca o Estivill) han realizado de su obra.



**como un derecho de todos los sujetos por su condición de ciudadanos** en un Estado Social de Derecho;

- la obligación de las políticas sociales y educativas a proveer y dar cuenta de ese derecho, porque elevar la necesidad de educación a la categoría de derecho de ciudadanía impulsa a los Estados y a las sociedades a garantizarlo debidamente.

De cualquier modo, y como matización introductoria, cabe señalar que no existe acuerdo, si se revisa la literatura especializada, sobre **qué son y cómo se satisfacen dichas necesidades**. A este respecto retomamos las argumentaciones y la gramática de Montagut (1997: 180) para explicar que:

- 1°. Las necesidades humanas responden, en cada sociedad y en cada época, a un determinado nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, *pero también a una concepción y unas formas particulares de relación entre los individuos y la comunidad*.
- 2°. Aunque se considere que *las necesidades humanas son históricas, y por lo tanto construidas socialmente*, también las hay de naturaleza universal.
- 3°. Las necesidades son un producto o resultado de la acción humana y, en consecuencia, evolucionan y se transforman formando parte del proceso histórico de las sociedades.
- 4°. En las sociedades avanzadas, *las necesidades sociales básicas*, como veremos posteriormente, *se convierten en derechos morales* y, a su vez, en derechos sociales y civiles que deben satisfacer las políticas sociales.
- 5°. Estas necesidades básicas no son un fin en sí mismo, sino instrumentos de

objetivos universales de participación social que permiten el desarrollo de la libertad.

La salud, la alimentación, la autonomía, un empleo digno... son consideradas necesidades básicas para la mayoría de los teóricos. Y en este sentido, son los que cuestionan que la educación sea una necesidad fundamental y relevante para el avance de las personas y el progreso de las sociedades (Escudero, 2002). Pero, por otra parte, y en un esquematismo que creemos debe ser problematizado, se ha convertido en lugar común **hacer referencia a las necesidades educativas que presentan determinados colectivos, grupos e individuos particularizados que sirven como excusa y como justificación para el despliegue de toda una suerte de proyectos y prácticas para satisfacer tales necesidades**. Si a nuestro juicio este planteamiento es susceptible de ser problematizado es debido a que:

- 1°. Las referencias a la identificación de necesidades educativas y la posterior propuesta de satisfacción de las mismas suele tener o presentar cierto carácter determinista.
- 2°. El plural *necesidades educativas* que, teóricamente, suele satisfacerse tras su inicial identificación con la educación que ha de proveer el profesional preparado para ello, trabaja sobre el supuesto de que el proceso de identificación dará como resultado la aparición de un número amplio de necesidades educativas. Lo que se obvia es que es el propio investigador el que realiza a priori esta tarea y el educador el que, teniéndolas presentes, llevará a cabo, posteriormente, el diseño para la intervención oportuna.

3º. Esta lógica determinista no funciona así en el contexto de trabajo, además de que, por la propia mecánica que encierra este enfoque, se ahoga la reflexión que, a nuestro entender, debería centrarse en dos cuestiones. *La primera* pasa por analizar las necesidades básicas y tratar de ver si la educación lo es. Por lo tanto, habría que *hablar de la educación como necesidad* (básica o no) y no tanto de necesidades educativas (especiales).<sup>25</sup> *La segunda*, tratar de ver qué es lo que comporta tal concepción de la educación como necesidad y derecho universal, porque de esta forma podría dirimirse la dicotomía que parece asociar las necesidades a los excluidos y marginados (campo del que se ocuparía tradicionalmente la educación especializada), dejando fuera de esta geografía a los que no están categorizados como tal y que, supuestamente, reclamarían otro tipo de profesional más acorde con esa población convencionalmente “normalizada”. Esta concepción bebe de esa fuente que, en epistemología, diferencia “lo normal y lo patológico” (Canguilhem, 1971; Foucault, 1985 y 1987) y que alimenta, entre otras posibles, supuestas prácticas educativas en función de un modelo u otro. A todas luces, estos discursos y sus prácticas acaban promoviendo la fragmentación, tanto de la profesión como del campo de conocimiento que da razón de ella.

La cuestión es para nosotros muy importante en tanto que apostamos por una

profesión, la de educar, que sólo se puede profesionalizar si supera tal fragmentación. Pero también porque, si se sigue el esquema de Castel (1984 y 1992), en el que creemos, los profesionales no trabajan con categorías sino con personas en situaciones de mayor o menor vulnerabilidad, más próximos o menos a la zona de exclusión o, por el contrario, más cerca a la zona de integración. Pero a cada una de estas personas, de la misma manera que a todos, les es necesaria la educación. El que ellas vivan sus carencias o sus deseos (connotativos a la naturaleza humana) como necesidad de educación no remite a la cuestión “qué tipo de educación dar”, sino a las tareas y prácticas necesarias para satisfacer esas carencias y deseos a través de una educación actualizada a la época que vivimos (Núñez, 1999). Ello no supone que estas mismas personas, dada su edad o debido a ella, se despierten por las mañanas exclamando “necesito un profesor” o “necesito un educador social” (García Molina, 2003b). Sin embargo, sí parece vital aclarar que todas ellas tienen *derecho* a la educación y los Estados democráticos de Derecho tienen la *obligación* de proveerla, se haga en la escuela, en la universidad o en el resto de la comunidad, mediante aquellos profesionales que están capacitados, y legitimados, para cubrir tal objetivo. Lo importante, por tanto, es que en este planteamiento entra en juego la ética, la política, la justicia y el concepto de necesidad, como derecho y obligación, relacionados con ella.

---

25 En este punto, reconocemos cierto cambio de posicionamiento respecto posiciones defendidas en otras ocasiones (Sáez, 2002, 2003).

#### 4.1. El concepto de necesidades básicas: ¿lo es la educación?

En un excelente artículo sobre la Educación Compensatoria y el modo en que ella se concreta en los centros, Juan M. Escudero (2003: 9-10) escribe:

En diferentes concepciones de una *societad justa* es común destacar que es aquella que, con carácter universal, reconoce que sus miembros deben disfrutar de oportunidades efectivas para satisfacer ciertas necesidades, funciones, o desempeños que son imprescindibles para conducirse en la vida con dignidad, participar en los diversos ámbitos de la sociedad, la cultura, la política y el mundo del trabajo, así como estar en condiciones de crearse una imagen positiva de sí mismos. *Entre las necesidades básicas que se identifican, la educación* prácticamente generalizada, tiene su propio lugar, atribuyéndole, por lo tanto, ese carácter de básica, esencial, imprescindible. Y tanto, desde un punto de vista intrínseco, es decir por el valor que ha de atribuírsele en sí misma para el desarrollo de la libertad y autonomía de cada sujeto, como desde un criterio extrínseco, pues contribuye a la realización de otros objetivos sociales, comunitarios y democráticos: el desarrollo social y económico, el hacer posible y buena la vida en común, la reducción de ciertas desigualdades que, de no corregirse, pueden derivar perjuicios que no sólo sufran los más directamente afectados sino también los demás y la sociedad en su conjunto.

Vemos cómo, para Escudero, pensar y defender la educación como una necesidad básica, y en particular la Educación Compensatoria, supone considerarla en claves de justicia social, lo que conduce a dos interpretaciones relevantes:

*Primera.* No puede considerarse buena y justa una sociedad que llegua a privar a las personas de satisfacer y realizar aquellas necesidades que se consideren básicas y necesarias: una de ellas es, por supuesto, la educación recreada en éste o aquel lugar.

*Segunda.* Cabe por tanto deducir –contra esa visión de la educación que se centra en los excluidos– que plantearse la educación como una necesidad básica –desde una perspectiva ética– es más satisfacer un derecho y cumplir una obligación o una responsabilidad que apelar a un recurso que actúa como “parcheo” para lavar la cara ante las deficiencias de un sistema que provoca “sus propias disfunciones”. Entender la educación como necesidad esencial, básica y común para todos, y asignarla al ámbito de los derechos y deberes de todos y cada uno de los miembros de la sociedad justa, tiene implicaciones teóricas, prácticas y éticas diversas. Entre ellas queremos resaltar las que invitan a no diseñar una educación centrada en los déficits personales y sociales, sino recreada, tal y como Castel (2004) plantea, a partir de la estructura social en la que ella tiene lugar y viven las personas.

Para finalizar el apartado, queremos resaltar estas ideas desde otro lenguaje: si la educación, toda educación, es considerada como una necesidad esencial –toda vez que se han definido el tipo y el número de necesidades que han de garantizarse a los miembros de una sociedad justa– es porque las funciones y desempeños que cumple merecen –en términos éticos y políticos– la condición de básicas y necesarias. *Y entender la educación como esencial y básica es, una vez más, asignarla al ámbito de los derechos y deberes.* Martha Nussbaum, Onora O’Neill, Amartya Sen, Agnes Heller, Len Doyal, Michael Walzer y Paulette Dieterlen son algunos de los estudiosos de las necesidades desde la perspectiva ética, política y económica.

## 4.2. Las necesidades en el campo de la justicia distributiva

El concepto de “necesidades básicas” es un elemento fundamental que debe ser atendido por cualquier política social. Éste es un tema clave que ha ido profundizándose alrededor de la discusión sobre justicia distributiva que tanto vigor está teniendo al amparo de la llamada crisis del Estado de Bienestar: cuestiones como cuáles son los principios y las pautas de distribución, con qué criterios se utilizan los mecanismos particulares de asignación (¿tomando en cuenta las características de los beneficiarios y/o en función de los recursos disponibles?), la eficiencia en la aplicación de tales mecanismos, el logro o no de determinados niveles de justicia... Dieterlen (s/f: 167), tratando de relacionar la situación en la que se carece de bienes o se puede sufrir daño con necesidades básicas, comparte una definición de *necesidad básica* que la entiende como aquello que “en todos los mundos posibles en donde existan las mismas leyes de la naturaleza, las mismas condiciones ambientales y una determinada constitución humana, los seres humanos sufrirían un daño si no tiene acceso a los bienes que la satisfagan.”

Esta definición de necesidad básica remite a dos hechos fundamentales: estos significantes conducen a la *idea de una situación*, por una parte y, por otra, al hecho de que siempre es un bien *no negociable*. Dieterlen se hace eco de la discusión sobre las necesidades haciendo notar la presencia de varias posiciones que nosotros trataremos de sintetizar brevemente:

- a) *Posición universalista*. Aquélla que considera que *las necesidades son universales*: se aplican a cualquier ser humano independientemente de su historia y cultura. Esta posición es la defendida por J. Rawls, de la que es su principal fundamentador, pero también es la línea seguida por autores como Nussbaum y Doyal. **El punto de vista o el criterio en que se basan es el de asociar las necesidades al concepto de justicia**. Para Rawls, una institución es justa cuando no practica ninguna distribución arbitraria entre las personas en la atribución de los derechos y deberes. Los dos grandes principios de su arquitectura conceptual son, según Montagu (1997: 186), que toda persona tiene los mismos derechos que otra al conjunto más amplio posible de libertades fundamentales, y que sólo es posible justificar la desigualdad de ventajas socioeconómicas si se contribuye a mejorar la suerte de aquellos miembros menos favorecidos.
- La teoría de la justicia de Rawls introduce explícitamente consideraciones distributivas. Para él, es justo que la sociedad compense a los individuos por aquello de lo que no se les puede hacer responsables. Por ello mismo, no debería compensarse o no sería justo transferir recursos sociales para satisfacer los intereses, preferencias o gustos personales. En el campo de las necesidades, Nussbaum y Doyal mantienen esta posición igualitarista que, a través de la teoría de la justicia, sostiene Rawls.
- b) *Posición relativista*. Aquélla que considera que *las necesidades son*

*relativas a las circunstancias históricas y culturales de cada nación y geografía.* Michael Walzer se sitúa en este enfoque cuando nos recuerda que un Estado debe proporcionar a las comunidades étnicas, cuando se encuentran en una cultura distinta, ayuda financiera para realizar programas de educación bilingües y servicios de bienestar que tengan una orientación de grupo a través de una adecuada política distributiva (Walzer, 1983: 146; Dieterlen, s/f:14).

A su vez, dentro de esta segunda posición, *caben dos líneas diferentes.* Por un lado, aquélla que rechaza la noción de necesidades asociada a pretensiones universalistas, ya que ello supondría no tener presente las particularidades de cada cultura. Para los teóricos de esta posición, no es lo mismo distribuir los bienes que las personas desean que aquello que los funcionarios creen que necesitan los ciudadanos aplicando determinado tipo de políticas. Por otro, aquélla que afirma que los conceptos que usamos en los discursos sobre las políticas sociales (necesidades, desigualdades, pobreza...) dependen del sujeto que hace la evaluación. Esta interpretación niega la “objetividad” de la necesidad, su condición de bienestar material, susceptible de ser medida; por ejemplo, la situación de pobreza extrema se detecta por varios indicadores como las características del hogar y la familia y, sobre todo, el grado de desnutrición que sus miembros presentan.

#### 4.2.1. La posición de Nussbaum: de las necesidades a las capacidades

Martha Nussbaum, en su texto sobre “capacidades humanas y justicia social” se distancia de las posiciones relativistas y teoriza bajo el espíritu esencialista. Nussbaum habla de las funciones más importantes del ser humano que, toda vez que son identificadas, deben servir para diseñar y aplicar a las políticas sociales *sus dos supuestos* para fundamentar su teoría de las funciones humanas: primero, siempre *reconocemos a otros como humanos*, a pesar de las diferencias de tiempo y lugar; segundo, existe consenso general, ampliamente compartido, sobre ciertas características *cuya ausencia significa el fin de una forma de vida humana.*

Así, las funciones básicas son numerosas, pero sobre todo son fundamentales porque *constituyen una guía crucial para construir una teoría de la justicia más distributiva* desde la que implementar las políticas públicas. Hemos recogido su propuesta (Nussbaum, 1998: 71) modificando algunos aspectos para hacerla propia:

CUADRO DE NUSSBAUM SOBRE NECESIDADES	
NECESIDADES	CAPACIDADES
Tener buena salud	Poder vivir hasta el final de una vida humana completa
Estar suficientemente alimentado	Evitar el dolor innecesario y perjudicial
Tener alojamiento y libertad de movimiento	Usar los cinco sentidos, imaginar, pensar y razonar
Tener experiencias placenteras	Formarse una concepción del bien y comprometerse a una reflexión crítica acerca de la planificación de la propia vida.
Imaginar, pensar y razonar	
Relacionarse con personas y cosas fuera de nosotros mismos	
Amar a quienes nos aman y se preocupan de nosotros. Sentir penas por su ausencia.	
Vivir con y para otros seres humanos	
Comprometerse en varias formas de interacción familiar y social	
Vivir preocupado por animales, plantas y el mundo de la naturaleza	
Reír, jugar, disfrutar de actividades recreativas	
Vivir la propia vida y la de nadie más en el propio entorno y contexto.	

Tabla de elaboración propia sobre el texto de Nussbaum

En definitiva, las conclusiones de la propuesta teórica de Nussbaum apuntan hacia el grupo de necesidades básicas mencionadas en esta tabla, tan amplia como para incorporar diferencias culturales y sociales, pero no en menor medida hacia la reivindicación de una política social que no debe guiar la conducta de los ciudadanos sino procurar que *estos adquieran los recursos, las condiciones necesarias y las competencias básicas* (Nussbaum, 1998: 72).

#### 4.2.2. La posición de Len Doyal: relevancia de la autonomía

Junto a Nussbaum, otro teórico de las necesidades es Len Doyal, considerado “menos radical” (Dieterlen, s/f: 16) en su posiciones esencialistas ante las necesidades humanas, aunque siga defendiendo su universalidad. La palabra “necesidad” se usa, explícita o implícitamente, para referirse a una categoría de metas o necesidades pensadas como universalizables.

Para Doyal (1998: 157-152) *los sentimientos subjetivos no constituyen una fuente fiable para atender las demandas sobre las necesidades* (podemos desear fuertemente cosas que nos hacen daño y desconocer aquello que se requiere para evitar dicho daño). Entonces, las necesidades básicas tienen una base objetiva y universal, aquella que empírica y teóricamente es independiente de los deseos y las preferencias subjetivas. ¿Qué significa “base universal”? Significa que *el daño provocado por la ausencia de un bien determinado es igual para todo el mundo*. La necesidad como categoría de metas particulares pensadas como universalizables se traduce de esta otra manera: que los seres humanos tienen metas universales que corresponden a las necesidades básicas y es necesaria alcanzarlas para que no sufran un daño específico y objetivo. Entre estas necesidades básicas encontramos *la salud* (ya que sin ella no hay expectativa de vida) y *la autonomía personal* (que reclama competencia y capacidad de elección).

El tema de la autonomía es fundamental en Doyal. Para comprender lo que significa, cabe hacer tres consideraciones que nos interesa destacar especialmente porque, para este autor, *la autonomía está profundamente relacionada con la educación*. Así, la autonomía:

- hace referencia a la comprensión que las personas tienen de sí mismas, de su cultura y de lo que se espera de éstas en ella;
- se relaciona con la capacidad psicológica que tiene los hombres y las mujeres para crear sus propias opciones;

- se refiere a las oportunidades objetivas que permiten que una persona actúe o deje de actuar:

Los agentes tienen la capacidad intelectual para fijar metas de acuerdo con su forma de vida; poseen la suficiente confianza en sí mismos para desear actuar y participar en la vida social; pueden formular fines consistentes y son capaces de comunicarlos a los otros; los agentes perciben sus acciones como propias; tienen la posibilidad de comprender las restricciones empíricas que dificultan o impiden el logro de sus metas; pueden sentirse responsables de las decisiones que toman y de sus consecuencias (Doyal, 1998: 160).

#### 4.2.3. La posición de O'Neill: de la vulnerabilidad a las competencias

Si se acepta la existencia objetiva de las necesidades básicas, es necesario preguntarse: ¿cuál es la conexión que guardan con los derechos que todo ciudadano debe gozar?; ¿puede afirmarse que las personas tienen derecho a exigir que les sean satisfechas?... Dieterlen, siguiendo a O'Neill (1998), distingue tres posiciones sobre la relación que guardan las necesidades con los derechos.

*Primera posición.* Se defiende la conveniencia de incorporar las necesidades en un esquema de derechos llamados de bienestar.

*Una teoría de la justicia* comprende el establecimiento de derechos a las libertades, como el derecho a la vida, a la libertad de expresión, de asociación, etc. Pero también la teoría necesita incorporar ciertos derechos que en términos generales suelen denominarse de bienestar, como el derecho a la salud, *la educación*, la vivienda, la alimentación... (Dieterlen, s/f: 18. Las cursivas son nuestras).

*Segunda posición.* Se opone a la anterior. Para sus teóricos, como O'Neill, *sólo los derechos a las libertades son universales*. Sus argumentos contra la primera posición apuntan a que, para cumplir las

exigencias de los derechos de bienestar, es necesario intervenir en los derechos a las libertades de los otros (por ejemplo, cuando se violenta el derecho de utilizar íntegra y libremente el fruto del trabajo por la obligación de pagar impuestos). Por otra parte, el respeto a los derechos que amparan las libertades debe generar obligaciones en el Estado y en los demás ciudadanos. La relación entre derechos y obligaciones correspondientes no se da con los derechos de bienestar. De esta manera, aunque ciertas constituciones reconocen el derecho a la salud y a la educación, resulta que el Estado no tiene recursos suficientes para garantizar el servicio a todo aquél que lo demande, ni tampoco mecanismo para vigilar no sólo la cantidad de servicios que se requieren para cubrir la demanda sino también la calidad.

Concluyendo: *las teorías de la justicia no tienen manera de incorporar las demandas de los derechos de bienestar* (O'Neill, 1998: 105). Éstas son más una cuestión de beneficencia que de justicia. La segunda posición mantiene una imprevista fuertemente económica.

*Tercera posición.* Además de destacar la falta de adecuación entre los derechos y las obligaciones, sobresale un problema práctico y empírico: se puede constatar una relación asimétrica entre la existencia de necesidades básicas y la posibilidad de exigir el respeto a los derechos. Es prácticamente imposible que los pobres tengan acceso a las instancias legales pertinentes. El análisis de O'Neill puede sistematizarse con las siguientes argumentaciones:

- cabe pensar que las teorías de la justicia no deben dejar de lado los derechos de bienestar;

- el lenguaje de los derechos es insuficiente para incorporar las necesidades y, por lo tanto, se debe recurrir a un lenguaje que incorpore obligaciones;
- ¿cuál es la obligación universal y aplicable a todos a los ciudadanos? Respuesta: la de “no ejercer coerción contra nadie”.

- La coerción está indiscutiblemente ligada a la idea de amenaza y ésta depende del poder que se tiene para infligir un daño y de la vulnerabilidad que existe para sufrirlo.

- Una forma de vulnerabilidad consiste en tener necesidades básicas. Las necesidades básicas reflejan una falta de poder y, por tanto, una situación de vulnerabilidad. Si se carece de lo básico, es imposible rechazar lo que ofrecen los que detentan el poder.

- Una vez que descubrimos el aspecto vulnerable de la naturaleza humana, debemos tomar en cuenta lo que se requiere para que aquellos que tienen necesidades no se encuentren en una situación de coerción.

- Una manera de evitar que las personas que se encuentran en una situación extrema no sean vulnerables consiste en *ofrecerles beneficios* que puedan aceptar o rechazar: entre ellos la educación.

¿Se ha entendido el análisis de O'Neill, Nussbaum, Walzer,... y las posibilidades que ofrecen a la reflexión pedagógica? La pirámide de Maslow sobre las necesidades humanas queda cuestionada y, sobre todo, ¿se percibe el juego que puede dar la satisfacción de esta misma necesidad, la educación, y, más que probablemente, de otras que podrían



derivarse de una tan básica y fundamental en el avanzar del ser humano a partir de la formación? ; ¿de qué manera se ve interpelada la Educación Social?; ¿y los educadores sociales?; ¿son la satisfacción de necesidades educativas una de sus metas más explícitas?; ¿factor de profesionalización?; ¿se confirma así la tesis de Bertilsson (1990) de que los educadores en el Estado de Bienestar actúan como mediadores, agentes capaces de articular la respuesta a la situación estructural por la que las necesidades de la ciudadanía van unidas a las respuestas que los educadores deben dar como profesionales para satisfacerlas en un Estado Social y de Derecho?

## 5. Conclusiones: Estado, políticas sociales y Educación Social

El Estado, pues, aporta a la profesionalización políticas sociales, fundamentales para organizar la vida social de los ciudadanos y responder a sus necesidades.

Existe un acuerdo tácito en admitir que las Políticas Sociales son *el instrumento que los Estados tienen a su alcance para lograr el bienestar europeo deseable*. En este sentido, la Política Social sería el medio o instrumento que el Estado *sume para organizar sus instituciones y la vida social de sus ciudadanos*. Ahora bien, aunque hagamos un uso del concepto genérico de Política Social, es más correcto referirse a Políticas Sociales Particulares o sectorializadas aplicadas a ámbitos concretos de la sociedad (salud, asistencia social, vivienda, trabajo...). Dicho de otra manera: la Política es el conjunto de Políticas Sociales que pueden darse en un Estado determinado. (Petrus, 1989: 115. *Las cursivas son nuestras*).

A través de las políticas sociales se interviene en la realidad aunando y coordinando recursos con el fin de aumentar el bienestar del conjunto de la población. A las políticas sociales les han asignado diferentes objetivos, con frecuencia los mismos planteados en los distintos países, tales como hacer realidad la igualdad de oportunidades, eliminar la pobreza y lograr cotas de calidad de vida más altas y justas. Los profesionales saben que para alcanzar estos objetivos son necesarias estrategias que redistribuyan recursos y bienes de modo más equitativo. Así, ya sea poniendo en marcha políticas sociales clásicas (las propias de la sociedad de bienestar: asistencia sanitaria, vivienda, pensiones, educación...), ya impulsando *políticas de integración social* (orientadas a incorporar a grupos y personas que se categorizan o autoperciben excluidas y/o muestran altos niveles de vulnerabilidad), ya pensando en sectores o colectivos que presentan problemas específicos o atendiendo a objetivos globales que expresan las intenciones de un Estado que busca servir a la ciudadanía..., el hecho es que las políticas sociales son diseñadas, planificadas e implementadas desde un determinado modelo de Estado que sirve a intereses formulados tales como:

- *mejorar* la calidad de vida de la población;
- *responder* a las demandas y necesidades de colectivos y grupos que exigen a un Estado, social y de derecho, satisfacerlas por la vía profesionalizadora, trascendiendo interpretaciones paternalistas;
- *compensar* a los sectores menos privilegiados de la sociedad (discapaci-

tados, drogodependientes, mayores, emigrantes, menores maltratados...);

- *tender* a la configuración de un determinado tipo de sociedad, de ahí que se haya reconocido que las políticas modernizadoras sirvan “siempre a un modelo de Estado y de Sociedad, por lo que nunca son neutrales” (Villoria, 1998: 82).

Si las políticas sociales llaman la atención de investigadores, expertos y profesionales del conocimiento es porque reflejan la política educativa de un Estado, la agenda que las dirige. Pero no en menor medida porque explican como el proceso de profesionalización de aquellas profesiones involucradas o relacionadas con su aplicación y realización está sujeto a las finalidades y estrategias asociadas a las mismas. Las profesiones sociales no están a salvo de la desprofesionalización que les merodea así como los diversos agentes encargados de concretar las políticas sociales.

*La Educación Social, como una de las fundamentales profesiones sociales, tiene la oportunidad de profesionalizarse debido a la dimensión democrática constitucionalista que auspicia el Estado de Bienestar* convirtiéndola en un excelente instrumento de servicio y mejora, pero también corre el riesgo de desprofesionalizarse cuando a los educadores se les exige funciones y actividades que operan en contra de la ética profesional asociada al servicio a la comunidad (Lorenz, 2002). En el papel protagonista que progresivamente se le va otorgando a la Educación Social en la llamada por Orefice (1986: 54) *cultura de la reconstrucción*, la profesión y

sus profesionales pueden estar actuando como recurso compensador de sectores menos privilegiados o de promoción de quienes no están en esta situación, pero el riesgo de regresar a posiciones paternalistas o de abocar a la tecnocratización no son menores en estos tiempos de incertidumbres, viviendo, aun como vivimos, en un sistema democrático.

Ahondar en este planteamiento supone recordar algunas de las líneas más relevantes que caracterizan el Estado de Bienestar en España expresándose a través de las citadas políticas, para, posteriormente, apuntar las alternativas que se van proponiendo, así como las que van delineándose en el horizonte. Los actuales fenómenos de mundialización y globalización están relacionados profundamente con los países a través de la economía, la política y los medios de comunicación, por los que los encuentros entre culturas son cada vez más frecuentes al tiempo que se van tipificando los países de acuerdo a niveles económicos, desarrollo social, concepciones ideológicas..., todas ellas variables que condicionan los contextos laborales y comunitarios en donde van a actuar los profesionales de la Educación Social. En este sentido, el escenario político social en el que trabajan los educadores sociales las políticas sociales que los gobiernos ponen en marcha no son neutrales, tal y como hemos visto, sino que responden a una manera de entender tanto las relaciones sociales como la distribución de los recursos a la ciudadanía.

## Bibliografía

- ABBOTT, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1991a): “The order of Professionalization: an empirical analysis”. *Work and Occupations*, 18, 355-384.
- (1991b): “The future of occupations: occupations and expertise in the age of organization”. *Research in The sociology of Organizations*, 8, 17-42.
- ANDER-EGG, E. (1988): *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- BERTILSSON, M. (1990): “The Welfare State, The professions and Citizens”, en: *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage Publications.
- BRUNORI, P. (2002): *La professione di educatore*. Milano: Carocci Editore.
- BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (1988): *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*. London: Sage Publications.
- (1990): *Professions in Theory and History. Rethinking the study of the Professions*. London: Sage Publications.
- BURRAGE, M.; JARAUSCH, K. y SIEGRIST, H. (1990): “An actor-based framework for the study of professions”, en BURRAGE, M. Y TORSTENDAHL, R. (eds.): *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage Publications.
- CANGUILHEM, G. (1986): *Lo normal y lo patológico*. Madrid: Siglo XXI.
- CASTEL, R. (1984): *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.
- (1992): “La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales”, en ALVAREZ-URIA, F. (edit.): *Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endymion, 25-36.
- (2004): “Encuadre de la exclusión”, en KARSZ, S. (coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, 55-86.
- CLEAVES, P. (1987): *Professions and the State: The Mexican Case*. Tucson: AZ, University of Arizona Press.
- COLLINS, R. (1990a): “Changing conceptions in the sociology of the professions” en BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (eds.): *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage, 11-23.
- (1990b): “Market Closure and the Conflict Theory of the Professions”, en BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R.: *Professions in Theory and History. Rethinking the study of the professions*. London-Newbury Park-New Delhi: Sage.
- CORTINA, A. (1994): “Del Estado de Bienestar al Estado de Justicia”. *Claves de razón práctica*, nº 41, Madrid: Alianza.
- DIETERLEN, P. (s/f): “Derechos, necesidades básicas y obligación institucional”. Documento policopiado, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- DINGWALL, R. y LEWIS, P. (1983): *The Sociology of the Professions*. London: The McMillan Press.
- DOYAL, L. (1998): *A theory of Human Need*. Roman Littlefield Publisher.
- ESCUADERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- (2003) “La educación compensatoria y la organización de los centros: programa marginal o prioritario”, en LINARES, J. y SÁNCHEZ, M. (coords.): *Estrategias para una respuesta educativa compensadora I. E. S. Murcia*: Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
- EVANS, P.; RUESCHEMEYER, D. y SKOCPOL, T. (eds) (1985): *Bringing the State Back In*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, A. y ROZAS, M. (1987): *Políticas Sociales y Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.

- FOUCAULT, M. (1985): *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FREIDSON, E. (1994): *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2001): *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003a): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- (2003b): “Educación Social, ¿empleo social o profesión educativa?”, en GARCÍA MOLINA, J. (coord.): *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson, 15-40.
- GARCÍA MOLINA, J. y SÁEZ, J. (2005): “Educación Social y educación intercultural”, en FERNÁNDEZ, T. y GARCÍA MOLINA, J. (coord.): *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA ROCA, J. (1992): *Público y privado en la Acción social. Del Estado del Bienestar al Estado Social*. Madrid: Popular.
- GEISON, G. (1984): *Professions and the French State, 1700-1900*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GÓMEZ SERRA, M. (2004): *Evaluación de los Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- GONZÁLEZ LEANDRI, R. (1999): *Las profesiones*. Madrid: Catrie.
- GREEN, A. (1992): *Education and the State Formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.
- GUILLÉN, M. (1990): “Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas”. *Revista española de investigaciones Sociológicas*, 51, 35-52.
- JARAUSCH, K.; SIEGRIST, H. y BURRAGE, M. (1990): “An Actor-based Framework for the Study of the Professions”, en BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (eds.): *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage.
- JOHNSON, T.; LARKIN, G. y SAKS, M. (eds.) (1995): *Health Professions and the State in Europe*. London: Routledge.
- JOSEPH, G. y NUGENT, D. (eds.) (1994): *Everyday forms of State Formation*. Durham and London: Duke University Press.
- LARSON, M. S. (1979): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- LÓPEZ HIDALGO, J. (1992): *Los Servicios Sociales*. Madrid: Narcea.
- LORENZ, W. (2002): “The Social Professions in Europe”. *European Journal of Social Education*, 3, 5-14.
- MARÍ Y TARTE, R. (2005): *La Educación Social como cultura ciudadana*, Valencia: Nau Llibres.
- MC CLELLAND, C. (1991): *The German Experience of Professionalization. The Development of Modern Learned Professions and their Organizations, 1890-1940*. New York and Cambridge.
- MÍNGUEZ, C. (2000): “Pedagogía Social: Epistemología, modelos y praxis”. *Revista de ciencias de la educación*, 184, Octubre-Diciembre.
- MONTAGUT, M. (1997) “Servicios Sociales y Educación Social”, en PETRUS, A. (coord): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 178-195.
- NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Satillana.
- NUSSBAUM, M. C. (ed.) (1998): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*. Barcelona: Paidós.
- OREFICE, P. (1986): “¿Que cultura lleva a una reconstrucción comunitaria?”, en QUINTANA, J. M. (coord.): *Investigación Parti-*

- cipativa. *Educación de Adultos*. Madrid: Narcea, 50-55.
- O'NEILL, O. (1998): *Rights, Obligations and Needs*. Roman and Littlefield Publisher
- PERKIN, F. (1989): *The Rise of Professional Society*. London: Routledge.
- PERKIN, H. (1996): *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. London and New York: Routledge.
- PETRUS, A. (1995): "Educación social y políticas socioeducativas". *Bordón*, vol. 47 (2), 45-63.
- (coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- RUESCHMEYER, D. y SKOCPOL, T. (1995): *Status, Social Knowledge, and the Origins of Modern Social Policies*. New Jersey: Princeton University Press.
- SAEZ, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia cualitativa*. Madrid: Dykinson.
- (2004). *Proyecto Docente de Pedagogía Social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- (2005): "La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio". *Revista de Educación*, 336, 129-139
- SAEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. (2003): "Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica". *Revista de Pedagogía Social*, 10, 195-219.
- (2005): "Los educadores sociales ante la exclusión social", en GARCÍA MOLINA, J. (coord.): *Lógicas de la exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Valencia: Ediciones del CREC/ Instituto Paulo Freire.
- SAKS, M. (1995): *Professions and the Public Interest: Medical Power, Altruism, and Alternative Medicine*. London: Routledge.
- STARR, P. e IMMERGUT, E. (1987): "Health care and the boundaries of politics", en MAIER, C. (ed.): *Changing Boundaries of the Political*. Cambridge.
- TITMUS, R. (1981): *Política Social*. Barcelona: Ariel.
- WALZER, M. (1983): *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- WORTMAN, R. S. (1976): *The Development of a Russian Legal Consciousness*. Chicago: University of Chicago Press.

#### Dirección de los autores:

Juan Sáez Carreras  
 Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
 Campus Universitario de Espinardo  
 30071-MURCIA  
 E-mail: juansaez@um.es

José García Molina  
 Centro de Estudios Universitarios. Facultad de Educación  
 Universidad de Castilla-la Mancha  
 Avda Real Fábrica de Sedas, s/n  
 45600- Talavera de la Reina (Toledo)  
 E-mail: jose.gmolina@uclm.es  
 Fecha de entrada: 20- 07-04  
 Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15- 10-04