



La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona

***(The professionalisation of social education in Spain:
a first-person historical perspective)***

*Alberto FERNÁNDEZ DE SANMAMED SANTOS*¹
*Norma GOZÁLVEZ HUGUET*²
*Lourdes MENACHO VEGA*³
*Carlos SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS*⁴

RESUMEN: En esta colaboración se presenta, desde la mirada y vivencia de las y los propios profesionales, el camino que la Educación Social ha recorrido en España como profesión desde los años 70 del siglo XX hasta la actualidad. Desde una perspectiva histórica, se presentan por un lado los procesos externos o sociales de articulación como sujeto colectivo, la consecución de la formación universitaria de grado medio y el reconocimiento de la utilidad de nuestra acción y su regulación como profesión Y por otro, los recorridos internos de construcción de identidad desde la constitución de los documentos profesionalizadores (definición de Educación Social, Código Deontológico, y Catálogo de Funciones y Competencias de las Educadoras y Educadores Sociales). También se hace referencia a la necesidad de seguir comprometidos con la mejora de las condiciones sociolaborales y de la dignidad en el ejercicio de nuestra profesión para conseguir unas condiciones dignas. Y se recogen algunos de los retos, en clave prospectiva, que la Educación Social tiene para los próximos años.

PALABRAS CLAVE: Educación Social; Profesión; Historia; Dignidad; Profesionalización

ABSTRACT: This article examines the professional path of social education in Spain since the 1970s from the point of view and experience of social educators themselves. From a historical

¹ Educador social, Equipo Técnico Juzgado Menores de Lugo, Presidente Honorífico del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), Colexiado de Honra del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG).

² Educadora social, Presidenta del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCV)

³ Educadora social, Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

⁴ Educador social, historiador y profesor (emérito) de Educación Social en la Universitat de Barcelona (UB), Ex-Coordinador del Consejo de redacción de RES, Revista de Educación Social.

perspective, the text explores the external or social processes of articulation of social education as a profession, including the introduction of the Diploma in Social Education, and the recognition and regulation; and the internal construction of the profession through its foundation documents (definition, Code of Ethics, and Catalogue of Functions and Competences of Social Educators). The article also highlights the need to continue to defend the dignity of the profession and better social and employment conditions, and some of the challenges facing social education in the coming years.

KEYWORDS: social education; profession; history; dignity; professionalisation.

La vida es lo que hacemos y lo que nos pasa

(Faustino GUERAU DE ARELLANO)

Presentación

Los procesos sociales acostumbran a configurarse históricamente desde los anhelos, deseos y voluntades de muchas personas y colectivos que legitiman determinados objetivos. Pero también desde la presencia de imprevistos, muchas de las veces imprevisibles, que acaban generando la urdimbre de lo que conocemos como realidad.

La profesionalización de la Educación Social es un proceso social que no escapa a estos escenarios. Como proceso aún no concluido, en tanto que construcción histórica, es el resultado o fruto de los compromisos y de las acciones y estrategias, sostenidas en el tiempo, de personas y colectivos muy diversos. Esto sería lo que se ha hecho. Pero también ha vivido momentos y decisiones en lo político, lo académico o lo administrativo que, sin corresponderse con las estrategias de las educadoras y educadores sociales, han acabado configurando nuestro espacio. Esto sería lo que nos ha pasado.

En este relato queremos acercarnos una mirada a ese proceso realizada en primera persona, es decir, desde la mirada de las propias y propios profesionales, que, en algunos de los casos, fueron protagonistas de algunas de los hitos que se presentan.

Hemos tratado de no introducir muchas referencias a personas significativas, para no acabar olvidándonos de algunas de ellas. Aunque el lector o lectora atentos, podrán, acudiendo a las fuentes, identificar a muchas de ellas.

La intención de los autores es también la de agrupar en una sola entrega mucha información dispersa, de múltiples fuentes, ofreciendo un relato cronológico y temático coherente lo más completo posible. Aportamos así, en este sentido, un apartado de referencias muy amplio, la mayoría de ellas utilizadas en nuestro relato, como guía para aquellas personas que quieran profundizar sobre la temática.

Y en lo referente a las fechas, las que consignamos están totalmente contrastadas y documentadas, aunque a veces no coincidan con algunas de las recogidas en otros documentos que hablan sobre estos temas.

Introducción, a modo de marco general

Lo que hoy entendemos por Educación Social sufrió en nuestro país una profunda desconexión de las corrientes europeas durante el franquismo (entre 1939 y mediados de los 70), cuando se produjo un retroceso en todos los ámbitos de la acción social hacia respuestas en clave caritativa, benéfica y paternalista, más propias del siglo XIX.⁵

La educación especializada, desde finales de los años 60,⁶ y la educación de calle, desde los 70,⁷ serán las primeras manifestaciones de una forma de acción socioeducativa más acorde a las tendencias de la época en Europa. Poco después se incorporaría la animación sociocultural,⁸ que recibirá un impulso importante a partir de los primeros ayuntamientos democráticos a finales de la década.

Como adelantábamos, la profesionalización de la Educación Social en España no puede estudiarse, o contarse, como un hecho social casual. Porque como intentaremos mostrar se han sucedido en ese proceso acciones intencionales, coordinadas y orientadas desde el inicio en una dirección definida y, a continuación, acordadas y consensuadas colectivamente. Como también mostraremos, su marcha se ha visto afectada por emergencias de decisiones externas a los actores-sujetos colectivos, que también lo han condicionado.

Su inicio estuvo marcado por un intenso primer momento, a finales de los años 80 del siglo pasado, centrado en la construcción de un Sujeto social colectivo coordinado que actuara como interlocutor social. Y por la definición, de manera simultánea, de un Proyecto, consensuado en su estrategia en espacios de participación solidaria. Proyecto que siempre se ha manifestado como no corporativo, inclusivo y respetuoso con la diversidad de la realidad de la Educación Social en los diferentes territorios, desde un compromiso compartido.

Numerosos autores han puesto de manifiesto el liderazgo de la Educación Especializada en este proceso.⁹ Y más aún, de aquella que se movía en el ámbito de infancia.

⁵ Véase: Alejandro Tiana, José Miguel Somoza y Ana María Badanelli, *Historia de la Educación Social* (Madrid: UNED, 2014).

⁶ Véase: Alfons Martinell, *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat-social a Catalunya (1960-1990) des d'una perspectiva històrica*, Tesis doctoral (Universitat de Girona, Facultat de Ciències de l'Educació, 1994).

⁷ Para acercarse a la Educación de calle, véase: Jesús Fernández-Solis y Andrés Castillo, *La Educación de Calle- Trabajo socioeducativo en medio abierto* (Bilbao: Desclé De Brouwer, 2010) y Faustino Guerau de Arellano y Adrià Trescent, *El educador de calle* (Barcelona: Editorial Rosselló Impressions, 1987).

⁸ Véase Ricard Català, "La animación sociocultural como sistema de formación: Una perspectiva histórica (1976-2000)", en Cándido Ruiz, (coord.), *Educación social: Viejos usos y nuevos retos* (Valencia: Universitat de Valencia, 2003): 172-227.

⁹ Véase: Martinell, *Configuració dels antecedents...*; Margarita Campillo y José García-Molina, "El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social". Universitat Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació, MONOGRÀFIC: Profesiones y profesionalización. La formación de profesionales (Universitat de Tarragona, 2009): 157-172; Joan Maria Senent, "Educación Social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional", *RES, Revista de Educación Social*, 13 (2011) y Carlos Sánchez-Valverde, "La Educación Social, de oficio artesano a profesión: colegios profesionales y sindicatos", en Ramón López-Martín, Raquel

La Animación Sociocultural (ASC), la segunda práctica socioeducativa y el segundo colectivo que quedaba identificado como afectado el decreto de creación Diplomatura de Educación Social (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto),¹⁰ llevó un camino intenso también, y acabó confluyendo en un espacio conjunto con la creación de los colegios profesionales de cada territorio. Siguiendo a Ricard Català,¹¹ podremos observar el recorrido que paralela y complementariamente siguió la ASC en nuestro país. Somos conscientes de que algunos sectores de la animación y de la gestión cultural no se sienten cómodos bajo el paraguas de la Educación Social y siguen intentando conquistar identidades sociales diferenciadas (hasta con alguna propuesta de un grado diferente).

La tercera práctica, la de los educadores y educadoras de personas adultas, ha continuado estos años por un camino distinto, no sintiéndose concernidos en este proceso. Y siguen reclamando ser considerados como enseñantes formales.

Finalmente, para cerrar esta introducción, queremos resaltar que la mayoría de las veces (aunque no siempre) este proceso se ha realizado desde la complicidad de los diferentes sujetos y agentes sociales de la Educación Social: administraciones, colectivo profesional, mundo académico, etc.

Los escenarios que impulsaron el proceso de profesionalización

En los 80 del siglo XX nos encontrábamos ante un panorama en clave de oficio artesanal en las diferentes prácticas socioeducativas que después configurarían la Educación Social: educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos. Oficio artesanal, voluntarista y militante, en el sentido que defiende Richard Sennett,¹² de reclamación de la cultura material que busca cambiar y mejorar la vida de las personas.

Pero ya desde finales de los 70, diferentes grupos de educadoras y educadoras debatían sobre las diferencias entre oficio y profesión, y sobre la virtualidad de iniciar un proceso de profesionalización.

Algunos de esos grupos y personas optaron por un modelo de presencia social híbrido entre el voluntarismo, reforzado con procesos formativos internos, y el oficio, al que consideraban menos comprometido con los encargos sociales y más cercano a las personas. Entre ellos podemos nombrar al colectivo La Kalle,¹³ a Enrique Martínez Reguera, de la Coordinadora de Barrios y la Escuela de Marginación de Madrid,¹⁴ a Enrique

Conchell-Diranzo y Mónica Villar-Herrero (coord.), *Hoy es el mañana de la Educación Social* (Barcelona: Octaedro, 2022): 51-62

¹⁰ Ver <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669>

¹¹ Véase: Ricard Català, *“La animación sociocultural como sistema...”*

¹² Véase: Richard Sennett, *El artesano* (Barcelona: Editorial Anagrama, 2009).

¹³ Véase: Mercedes Arquero, *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil* (Madrid: Asociación cultural la Kalle y Ed popular, 2005).

¹⁴ Véase: Guillermo García González, *Referentes de la Educación de Calle en España: Enrique Martínez Reguera y Enrique de Castro* (TFG en Educación Social, UVA-Palencia, 2018).

de Castro,¹⁵ —todos ellos en Madrid—... y diferentes asociaciones de educación en de calle y en el tiempo Libre: Asetil,¹⁶ —en Galicia—, etc.

Otros se fueron decantando hacia la profesionalización como instrumento para una mejor respuesta a las demandas de las personas, a su dignidad y a la de los y las profesionales.

Un tercer grupo se mantuvo inicialmente en una posición neutra para después decidirse por una posición o la otra. Ese sería el caso del Movimiento Pioneros,¹⁷ que conjugó fases de formación interna y voluntarismo, hasta llegar a un apoyo decidido, desde su colaboración con la Fundación Bartolomé de Carranza de Pamplona, en la normalización de la formación desde la Escuela de Educadores Especializados de Pamplona y la profesionalización de la Educación Social.¹⁸

Entre los partidarios convencidos de la profesionalización estaba Faustino Guerau de Arellano,¹⁹ quien en los Seminarios Pedagógicos de Educación Especializada,²⁰ en los que aglutinó durante dos cursos, poco antes de su fallecimiento, a un grupo de educadoras y educadores sociales a mediados de los 80, sostenía que para ser profesión deberíamos empeñarnos activamente en una serie de líneas de actuación y de compromiso social. Porque una profesión sería una acción:

- Útil para la sociedad, que aporta valor y sirve para dar respuestas a situaciones vividas como superables en el marco social existente.²¹
- Que tiene un discurso propio, identificable como una disciplina tanto teórica como práctica.
- Que ha conseguido un reconocimiento social-académico a través de una formación específica de grado universitario.
- Que es reconocida social y profesionalmente con la regulación de su ejercicio (colegios profesionales, etc.).
- Que posibilita desde su ejercicio una vida digna (condiciones sociolaborales) a las personas que la ejercen.

¹⁵ Véase: Sergio Guerra Claus, *Educación de calle en España. Enrique de Castro* (TFG en Educación Social. UVA, Palencia. 2021).

¹⁶ Véase: ASETIL, *Curso de Educador de Calle* (Pontevedra: ASETIL, 2000).

¹⁷ Para una visión general de este movimiento educativo acudir a: AA.VV. *Pioneros, educación en libertad: un modelo de intervención en medio abierto* (Madrid: Ed. Popular, 1989). Y Faustino Guerau de Arellano y José María Plaza, *Pioneros. Una experiencia educativa* (Barcelona: Narcea, 1982).

¹⁸ Véase el resumen de la historia del centro en: <https://escuelaeducadores.educacion.navarra.es/el-centro/historia/>

¹⁹ Para acercarse a sus propuestas pedagógicas, acudir a: Faustino Guerau de Arellano, *La vida pedagógica* (Barcelona: Editorial Rosselló Impressions, 1985).

²⁰ Véase: Josep Maria Bastús, "El Faustino Guerau de Arellano i Tur que yo conoci", *RES, Revista de Educación Social*, 17 (2013).

²¹ Si no fueran superables, estaríamos hablando de acción política para cambiar el marco social.

Estas cinco condiciones actuarán como referencia, a modo de *checklist*, que orientará la revisión que haremos aquí del camino que hemos recorrido conjuntamente en los últimos años.

Significativamente, el núcleo del equipo organizador del Encuentro de Educadores Especializados Faustino Guerau de Arellano, del que luego hablaremos, estaba compuesto por los miembros de ese seminario.²²

Posteriormente, en los 90 y ya iniciado el proceso, se incorporará al mismo y tendrá un protagonismo importante, la presencia y la fuerza del compromiso de Toni Julià,²³ quien desde la organización del Congreso de Murcia hasta su fallecimiento ocupará un rol central en algunas de las conquistas del colectivo profesional.²⁴

El detonante del proceso: el I Encuentro de Educadores Especializados Faustino Guerau de Arellano, Barcelona, mayo de 1987

Saber si este episodio actuó como causa o si fue un efecto, resultaría imposible. Aunque las casualidades se dan pocas veces. Probablemente, el nivel de maduración social colectivo hacía que la cristalización pudiera haberse dado en otra parte, en otro momento (aunque seguramente cercanos). Pero lo cierto es que será éste el primer acto social que recoja todos los elementos que después constituirán el tejido de la Educación Social: el Primer Encuentro (hasta su adjetivación ordinal resulta significativa al respecto).

La convocatoria de este encuentro, realizada por la AEEC (Asociación de Educadores Especializados de Catalunya) halló eco entre los casi 400 educadores y educadoras que se sintieron concernidos por ella: muchos y muchas de ellos de Catalunya, pero también del resto del estado español y una pequeña delegación internacional. Se celebró entre el 22 y el 24 de mayo de 1987 en la Residencia Sanitaria del Valle Hebrón:²⁵ “Allí se escucharían anhelos (“necesitamos una formación universitaria de grado medio”), voluntades (“queremos ser profesión”), dudas (“¿la universidad respetará nuestra identidad?”) y sobre todo se vivió mucha alegría”.²⁶

Al Encuentro, que significó un punto de partida, siguieron otros actos en su estela en ese fructífero periodo, tales como: el I Congreso Estatal del Educador Especializado realizado en Pamplona en el otoño de 1987 bajo el sugerente título “La Educación como respuesta a

²² Véase: Carlos Sánchez-Valverde, “El Primer Encuentro de Educadores Especializados «Faustino Guerau de Arellano» y su papel en la cristalización de la Educación Social”, *RES, Revista de Educación Social*, 17 (2013a).

²³ Véase: Alberto Fernández de Sanmamed y Rafel López-Zaguirre, “Toni Julià: referente del colectivo profesional del Estado español”, *RES, Revista de Educación Social*, 12 (2010).

²⁴ Véase: Carlos Sánchez-Valverde, “Toni Julià i Bosch, educador y maestro de educadores (sociales)”, en Àngel Moreu y Enric Prats (Editores). *La educación revisitada* (Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010): 465-486.

²⁵ Inicialmente estaba previsto realizarlo en el Centro Cívico de la Cotxeres de Sants, pero el éxito de convocatoria hizo que se hubiese de buscar una alternativa para poder acoger a los cerca de 400 asistentes entre ponentes, comunicantes y educadoras y educadores.

²⁶ Véase: Sánchez-Valverde, “*El primer Encuentro de educadores...*”, 9.

problemáticas sociales”; el IX Coloquio Internacional de Educadores de la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales), que se dedicó a ubicar “El educador especializado ante el Acta Única Europea” y la I edición de Premio de Investigación de Educación Especializada Faustino Guerau (convocado conjuntamente por la AEEC, la Escola d’Educadors Flor de Maig y la Escola d’Educadors de Girona ²⁷), estos dos últimos actos realizados en Barcelona en noviembre de 1988. En menos de 18 meses tomó así cuerpo como “hoja de ruta” el proyecto que colectivamente llevaría a la Educación Social a su mayoría de edad.

La líneas estratégicas de acción consensuadas

A partir de esos eventos y de esos espacios de encuentro, debate y coordinación, se acordaron inicialmente dos líneas de acción (cuajadas en el Congreso de Pamplona, aunque consolidadas en su concreción operativa en el Coloquio de Barcelona).²⁸

1. Una búsqueda la articulación de un espacio de participación para la creación de un órgano de coordinación de las Educadoras y Educadores sociales de ámbito estatal. Otro de los espacios de configuración que se abrió asimismo en esta línea de consolidación profesional desde el primer momento fue el que llevará a la aprobación del Código Deontológico.²⁹
2. La segunda línea, conjuntamente con las escuelas y centros de Formación de los Educadores Especializados (en una recién creada desde el Encuentro de Barcelona de la primavera) Comisión Estatal de Asociaciones y Escuelas de Educadores Especializados), se plantearía como principal objetivo, desde el consenso, la propuesta de unos estudios universitarios de Grado Medio. Los resultados confluirían finalmente en la futura Diplomatura de Educación Social (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto³⁰) que empezará a ofertarse, en diversas universidades del territorio español desde 1992.

A estas dos líneas, se incorporará una tercera desde el I Congreso de Educación Social de 1995 en Murcia, que en la práctica es una complementación-extensión de la primera:

3. Establecer una estrategia que lograra la regulación profesional y el reconocimiento de las y los profesionales que estaban abriendo camino, para lo cual se optó por la potenciación de Colegios Profesionales.

²⁷ Una aproximación al recorrido de esta institución se puede encontrar en: Josep Vallés y Carlos Sánchez-Valverde, “La Escuela de Educadores Especializados de Girona, 1986-1994”, *RES, revista de Educación Social*, 23 (2016): 336-345

²⁸ Las áreas temáticas sobre las que versó el IX Coloquio, fueron: situación jurídica de la Educación Especializada; proceso histórico de configuración profesional; diferentes modelos formativos; diferentes modelos asociativos: sindicales y profesionales; ubicación de la EE en las políticas sociales y respecto a otros profesionales; homologación del estatuto profesional a nivel europeo; y prospectiva profesional: hacia el año 2000.

²⁹ Que tuvo comisiones de trabajo sobre este cometido tanto en el Congreso de Pamplona como en el IX Coloquio de Barcelona.

³⁰ Ver <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669>

Estos primeros años del recorrido de la profesionalización fueron los de un primer liderazgo de las organizaciones profesionales catalanas, a las que se después se irían sumando las murcianas, las gallegas, las de las islas baleares, las valencianas... Las vascas fueron fundamentales en la promoción del Código Deontológico. Las de Castilla la Mancha, en el impulso del resto de los documentos profesionalizadores. Las andaluzas, en un momento más cercano en el tiempo a nuestros días, en la propuesta de una educación como derecho de ciudadanía. Y las de Castilla y León, ya en los años 20 del siglo XXI, en las propuestas de la Educación Social en el ámbito rural.

Recuperemos ahora con más detalle el desarrollo de estos hitos.

Consolidación de la presencia y reconocimiento social: el sujeto colectivo organizado

Las y los educadores de aquellos incipientes principios entendían que su profesión era complementaria a las ya existentes en el entramado y la acción social del momento. Complementaria pero marcadamente diversa en su práctica profesional.

Unido a esta perspectiva, desde su análisis y a nuevos escenarios de recursos, se comienzan a buscar formas de organización y representación profesional con el objetivo primordial de lograr la cohesión y unidad de acción. Fue un proceso laborioso, forjado a través de importantes debates y, por supuesto, de la necesidad de aproximar posiciones con gran generosidad.

Las diferencias entre los distintos territorios del Estado, en cuanto al desarrollo y dotación de servicios sociales, eran patentes y directamente proporcionales a la implantación de la profesión, así como a la configuración y fuerza del asociacionismo.³¹ De modo que coexistían asociaciones, o similares, que apostaban claramente por una profesión única, con otros planteamientos de estructuras que abogaban por organizaciones diferenciadas por ámbitos de trabajo (infancia y adolescencia, personas en situación de dependencia, tiempo libre...).

El proceso de construcción: un ejemplo de solidaridad y colaboración

Los primeros esfuerzos se centraron en impulsar la creación de entidades asociativas de ámbito territorial autonómico, con el fin de lograr que todos los territorios pudiesen tener una representación única que les permitiese tener voz y voto en las organizaciones estatales. De esta manera, se posibilitaría que las decisiones adoptadas fuesen fruto del acuerdo de todos y cada uno de los territorios, independientemente de su número de socios o trayectoria histórica. Se favorecía así la toma de decisiones consensuadas.

³¹ Véase: Mohamed Chamseddine, "Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La Educación Social", *RES, Revista de Educación Social*, 13 (2013).

En poco tiempo, con alguna excepción, se logró que prácticamente todos los territorios tuvieran su Asociación de Educadores Especializados, entre las que cabe destacar:³²

- En Galicia en 1983, se crea el Colectivo Galego de Promoción do Menor Inadaptado.
- En 1984 se constituye la Asociación de Educadores Especializados de Catalunya.
- En 1984 también, con el modelo de los estatutos de la de Catalunya, se crea la Asociación de Educadores Especializados de Bizkaia. En 1995 se constituye GIZABERRI - Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi con la unión de las Asociaciones de Educadores Sociales de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa.
- En 1987 se crea la Asociación de Educadores de Cartagena. En 1989 se convierte en Asociación Profesional de Educadores Especializados y en 1992 cambia a Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia.
- En 1988 se crean asociaciones en Cádiz, Córdoba, Sevilla... En el año 1989 se crea la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Andalucía. En 1991 se transforma en la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Andalucía.
- En diciembre de 1988 nace la asociación que acabará denominándose Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla y León.
- En 1988 tiene sus orígenes la Asociación de Educadores Especializados de Aragón. En el año 1992 pasó a convertirse en Asociación Profesional de Educadores Especializados de Aragón y finalmente en 1994, en Asociación Profesional de Educadores Sociales de Aragón.
- En el año 1988 quedó constituida oficialmente la Asociación de Educadores Especializados de Toledo. La Asociación de Educadores Especializados de Toledo desaparece y da lugar a la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha, reconocida por la Junta de Comunidades el 8 de abril de 1998.
- También en 1991 se crea la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Galicia.
- En 1993 surge la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Les Illes Balears
- En noviembre de 1994 se crea la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Madrid.
- En el año 1995 se crea la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Comunitat Valenciana.

³² Siguiendo a Rafael López-Zaguirre, "Ayer, hoy y mañana de la aportación del colectivo profesional a la construcción de ciudadanía". *RES, Revista de Educación Social*, 24 (2017): 48-70.

El siguiente objetivo fue adaptar la Coordinadora de Asociaciones de Educadores Especializados (constituida en el año 1989), que venía haciendo un incipiente trabajo de coordinación estatal, para que se transformase en una organización más homogénea donde se pudieran integrar las múltiples asociaciones territoriales. Esa nueva estructura facilitaría el diálogo y la superación de las determinantes diferencias existentes.

No fue tarea fácil, como mencionábamos antes, ya que las realidades eran diversas tanto en la implantación profesional, como en el peso y objetivos estratégicos de cada organización territorial. En ese periodo coexistían asociaciones pequeñas (muchas de ellas centradas en un ámbito concreto) con otras de estructuras amplias que trabajaban ya con el objetivo de una implantación profesional. Fue una labor decidida de sumar potencialidades e de ir abriendo espacios de entendimiento, diálogo y consenso.

Fruto de este trabajo, en el año 1992 se constituye la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), después de una corta fase como Federación de Asociaciones de Educadores Especializados, cuando ya estaba decidido que seríamos “Educadores y Educadoras Sociales”, en un lento proceso de unificación de regulaciones organizadoras, pues en el fragor constitutivo de las diferentes asociaciones territoriales se había optado por diferentes modelos y leyes de adscripción.³³ La FEAPES supuso un notable progreso, ya que con ella conseguimos englobarnos bajo un epígrafe profesional común (la Educación Social) además de contar con una organización que amparaba la profesionalización de nuestro quehacer.

El proceso posterior pasará, en lo organizativo, por la consolidación de la FEAPES, que acabó convertida en ASEDES (Asociación de Entidades de Educación Social) en el año 2000, porque a partir de la creación del primer colegio profesional, el CEESC, Col·legi d’Educadores i Educadors Socials de Catalunya, en 1996, y del nacimiento sucesivo de los diferentes colegios profesionales territoriales, se volvía a introducir un sesgo de diferentes adscripciones legales que dificultaban federaciones de iguales.

Durante un periodo de tiempo, coexisten Colegios y Asociaciones lo que nos llevó a plantearnos un cambio configurativo que permitiese la inclusión de las diferentes estructuras organizativas profesionales. ASEDES será la heredera de todo el trabajo realizado por las anteriores Asociaciones y Federaciones Profesionales.³⁴

En 2006, se crea el CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales). ASEDES se disuelve en mayo de 2009 haciendo el traspaso de su bagaje a la nueva organización, el CGCEES.

³³ El caso de la AEEC fue uno de ellos, que tuvo que reconstituirse como APEEC, Asociación Profesional de Educadores Especializados, en 1989.

³⁴ Cabe destacar la puesta en marcha, bajo el patrocinio de ASEDES, del portal de la Educación Social EDUSO (<https://www.eduso.net/>), el impulso de la revista *RES, Revista de Educación Social* (<https://eduso.net/res/>), referentes los dos a nivel nacional e internacional, entre muchos de sus importantes logros.

Los Congresos de Educación Social

Paralelamente, en este periodo en el que nos dotábamos de estructura, también tratamos de ir delimitando nuestra profesión y se dieron importantes avances.

Coincide este periodo con la organización y desarrollo de nuestros primeros congresos estatales, entendidos como instrumentos de impulso profesional, de defensa y posicionamiento de la Educación Social en el mapa de profesiones sociales dentro del Estado. Es en los congresos donde se refrendan esos hitos bajo un prisma científico y divulgativo, construyendo historia social y profesional a la par de nuestra historia asociativa.

En el Congreso Estatal del Educador Especializado, celebrado en Pamplona en 1987, el Congreso 0, se acuerda un plan estratégico que propicie la consecución de la Diplomatura Universitaria, que verá con concreción operativa consolidada en el IX Coloquio AIEJI de 1988. El reconocimiento de una formación universitaria de Grado Medio se consideraba instrumento fundamental para dotar nuestra labor de la base científica, investigadora y analítica necesaria.

Será Murcia, en 1995, la encargada de preparar el que denominamos I Congreso. En él se concluye que es necesaria la creación de Colegios Profesionales con estructuras organizativas que procuren los andamiajes de la profesión. En este congreso ya se inició un trabajo en conjunto de asociaciones y universidad en la organización de los congresos que llega hasta la actualidad.³⁵

El II, en Madrid en 1998, versó sobre el fortalecimiento de las asociaciones autonómicas. El III, en Barcelona, (coincidiendo con el XV Congreso Mundial de la AIEJI) donde se profundizó en el papel a desarrollar como profesión y sus contenidos éticos. El IV congreso, en Santiago de Compostela en 2004, en el que se presenta oficialmente la propuesta de nuestro Código Deontológico. En el V congreso, el de Toledo en 2007, se aprueban nuestros Documentos Profesionalizadores.³⁶ El VI, en Valencia en 2012, pone en el objetivo a las personas y colectivos con los que trabajamos. El VII, en Sevilla, donde la profesión enfatiza en la implicación en las políticas sociales y en la transformación social. Y, recientemente, el VIII Congreso, celebrado en un formato novedoso, que profundizó en el desarrollo de nuestra acción socioeducativa desde los ejes de dignidad (de personas y profesionales) y derechos, desarrollando el camino iniciado en Sevilla de considerar la Educación Social como derecho de ciudadanía.³⁷

³⁵ Para poder acceder a toda la información generada por esos congresos acudir a: <https://www.consejoeducacionsocial.net/nuestra-actividad/congresos/>

³⁶ Véase ASEDES/CGCEES, *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social* (Barcelona: ASEDES/CGCEES, 2007).

³⁷ Una revisión sobre el rol que han cumplido los congresos en nuestra construcción profesional se puede encontrar en: Alberto Fernández de Sanmamed, "VII Congreso Estatal de Educación Social, punto de partida y llegada: La construcción profesional a través de los congresos", *RES, Revista de Educación Social*, 24 (2016).

Los Colegios Profesionales

Las raíces asociacionistas han marcado nuestra forma de construcción del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.

Inclinarse hacia la creación de colegios profesionales fue una decisión difícil de adoptar. Nuestra cuna y ambages estaban siempre ligados al asociacionismo. Muchas y muchos vinculaban a los colegios profesionales con estructuras en desuso y con importantes sesgos corporativistas. Y poder acabar aceptando sus utilidades y ventajas fue un proceso arduo.³⁸ Pero primaron los motivos de utilidad y se acordó:

1. En primer lugar, dotarnos de organizaciones potentes, capaces de negociar de tú a tú con Administraciones, Universidades y otros colectivos profesionales presentes en la Acción Social, que nos servirían, además, para regular la posibilidad de reconocer la realidad profesional creando puentes habilitadores de la práctica profesional de aquellas y aquellos que habían construido la Educación Social.
2. En segundo lugar, respetar y valorar las distintas idiosincrasias territoriales optando por colegios autonómicos frente a un colegio estatal con delegaciones.

Todo ello debía ser compatible con la acción de defensa profesional que llevaba simultáneamente a cabo la asociación estatal.

El modelo aprobado se basó en que los territorios con una mayor y mejor implantación sirviesen de impulso y ayuda a los que estaban en situaciones de más precariedad. La solidaridad y colaboración de la que hablaba en los primeros párrafos.

Una vez conseguido el primer colegio (Cataluña, 1996), se establece un sistema de apoyo para impulsar la creación de otros nuevos. Se asumen la formación y los gastos de una secretaria técnica de aquellas asociaciones que considerasen que estaban en disposición de lograr una ley colegial en un corto periodo de tiempo. Lo que se dio en denominar *Efecto Dominó*.³⁹ Proceso que pone de manifiesto como desde nuestros comienzos, pusimos en valor el consenso, la unión, el acompañamiento y el apoyo (logístico y económico) hacia lo colectivo como nuestra mayor fortaleza común.

No faltaron intentos fallidos y problemas, especialmente de índole político, que retrasaban la creación de las organizaciones colegiales. Ese retraso, la extremada dilatación en la constitución organizativa territorial, supuso que el proceso habilitador se prolongase en el tiempo, hecho no entendido muchas veces por parte de las y los profesionales ya titulados.

³⁸ Véase: Carlos Sánchez-Valverde, "Los Colegios Profesionales de Educadores Sociales: un instrumento al servicio de nuestra profesión", *RES, revista de Educación Social*, 1 (Ejemplar dedicado a Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales) (2002).

³⁹ Véase: Alberto Fernández de Sanmamed, "Del "efecto dominó", 20 años después. RES, Revista de Educación Social 24 (2017): 1256-1258

El “efecto dominó”, el trabajo en equipo y desinteresado de tantas y tantos compañeros propició que empezasen a emerger nuevos colegios autonómicos. La creación de los diferentes colegios profesionales ha seguido la siguiente cronología:⁴⁰

- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (1996).
- Colexio de Educadores Sociais de Galicia (2000).
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (2002).
- Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (2003).
- Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana (2003).
- Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa / Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (2003).
- Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla La Mancha (2004).
- Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (2005).
- Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía (2005).
- Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (2005).
- Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (2009).
- Colegio oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra (2009).
- Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid (2010).
- Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja (2013).
- Colegio Profesional de Educadores Sociales del Principado de Asturias (2014).
- Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (2014).
- Colegio Profesional de Educación Social de Cantabria (2017).

Algunos de estos Colegios han ido cambiando con los años de nombre y estatutos.⁴¹

Además, la creación de los tres primeros, Cataluña (1996), Galicia (2000) y Baleares (2002) permitió dar el paso definitivo a la anhelada y esperada nueva estructura organizativa estatal: el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), que se constituyó en Lugo en febrero de 2006 y aprobada su ley en el Parla-

⁴⁰ Siguiendo a López-Zaguirre, “*Ayer, hoy y mañana de la aportación...*”.

⁴¹ Para poder saber cuál es la situación actualizada de los mismos acudir a: <https://www.consejoeducacionsocial.net/colegios-profesionales/>

mento del Estado Español.⁴² Habíamos conseguido otro hito a marcar en el *checklist* de la profesión que nos habíamos marcado a finales de los 80.

El CGCEES trabaja para y por la defensa y la mejora de la profesión y ejerce un papel proactivo ante las políticas sociales para la mejora de la educación social y del servicio a las personas y colectivos con los que interviene. Promueve la participación conjunta, el debate y el cambio social.

En base a la trayectoria histórica de las anteriores entidades de representación estatal, su principal objetivo es trabajar por la Educación Social como profesión socialmente necesaria, dando cobertura a las entidades que lo forman a través de su coordinación y representación conjunta.

El Consejo lleva más de 16 años ejerciendo sus responsabilidades y funciones. Se organiza de una manera horizontal en la que la asamblea es el órgano de participación y decisión fundamental. Las vocalías y comisiones se asumen desde las organizaciones territoriales.⁴³ Sería imposible, ni tan siquiera esquemáticamente, resumir todo el trabajo realizado en un artículo. Pero debemos reseñar algunos:

- Representación social de la Educación Social ante estamentos políticos (integración en diversos órganos de consulta y de decisión, comisiones), establecimiento de relaciones estables con entidades oficiales: Ministerios, FEMP (Federación de Municipios y Provincias), etc.
- Creación de estructuras, constituyendo redes de colaboración con entidades y otras profesiones sociales, especialmente con las universidades y sus organizaciones representativas (UNED, UOC, SIPS...) y los profesionales con los que compartimos espacios de dedicación profesional: psicólogos y psicólogas, trabajadores y trabajadoras sociales, pedagogas y pedagogos, etc..
- Participación y propuesta de diversas iniciativas legislativas.
- Participación, representando al colectivo profesional, en Foros, Congresos, Planes Nacionales... En definitiva, poner en valor la voz y opinión de la profesión.
- Participación en iniciativas de denuncia respecto a la precariedad de los servicios sociales y la necesidad de profesionales preparados. Apostar por la calidad de los servicios a los que la ciudadanía tiene derecho.
- Potenciación de la visualización social de la Educación Social: celebración del día internacional de la Educación Social, emisión de manifiestos, impulso de las redes sociales propias del Consejo, intervención en medios de comunicación, etc.
- Participación activa en la Asociación Internacional de Educación Social (AIEJI).

⁴² Ver <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-22689>

⁴³ Ver el reglamento de régimen interior: <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2021/11/RRRI-CGCEES-ratificado-en-Asamblea-Febrero-2019.pdf>

Todo ello sin dejar de sustentar el funcionamiento de EDUSO.net, *RES, Revista de Educación Social* y la celebración de nuestros congresos. Estas tres actuaciones representan la mayor fuente de visualización de nuestra profesión y son los que nos confieren una identidad reconocida socialmente.

El Consejo es una organización activa y abierta, siempre con importantes desafíos por delante. Uno de ellos, a nivel organizativo, es la imperiosa necesidad de que sus estatutos definitivos sean aprobados. En cuanto a lo profesional, es imprescindible lograr avances realmente significativos en la tan necesaria regulación profesional, cuya finalidad no es otra que impulsar intervenciones de calidad por parte de los profesionales y que se hagan necesarios en la construcción de una sociedad mejor.

Y, sin duda, nuestro gran reto como colectivo profesional es no perder la ilusión y la frescura en nuestras intervenciones. Dignificar el trabajo, no caer en la burocratización, poner en valor a cada una de las personas con las que trabajamos, apreciar que lo que sabemos y debemos hacer es transformador, abre puertas y caminos individuales y sociales. Las y los EDUSO somos imprescindibles.

La formación universitaria de grado medio

Decíamos más arriba que la segunda línea que se configura dentro del proyecto consensuado entre Pamplona y Barcelona en 1987 y 1988, era la de la consecución de estudios universitarios de grado medio que reconocieran a la Educación Social como una disciplina universitaria diferenciada.

En junio de 1995 se gradúa en nuestro país la primera promoción de Educadoras y Educadores Sociales, la de 1992-1995. Lo cual significa un gran hito en el proceso de profesionalización de la Educación Social. Seguíamos marcando casillas en ese *checklist* que nos habíamos propuesto.

Pero no podemos pensar que la formación de las educadoras y educadores sociales se iniciara en este momento. Repasemos algunos ejemplos en clave retrospectiva histórica.

Una aproximación a la historia de la formación de los educadores⁴⁴

La implicación del colectivo profesional, la demanda de un determinado acompañamiento formativo, ha estado presente desde el mismo nacimiento de una forma de hacer profesional en el campo de la acción socioeducativa. Y esto se hará más evidente en ámbitos como el de atención y protección a la infancia, uno de los primeros en los que se articula nuestra profesión en términos históricos.

⁴⁴ El contenido de este apartado se basa en una revisión y adaptación al castellano de Carlos Sánchez-Valverde, "20 anys (i més) de relació entre el món professional i el món acadèmic en l'educació social", *Quaderns d'Educació Social*, 19 (2017): 54-59.

Se tiene constancia de la celebración de cursos de formación para educadores desde finales de los años 20 del siglo pasado,⁴⁵ dentro del ámbito del Consejo Superior de Protección a la Infancia, que se llevaban a cabo, en verano, en Vitoria. Con la Segunda República sabemos de dos intentos de formalización: uno desde la ILE (Institución Libre de Enseñanza), liderado por Matilde Huici,⁴⁶ y el otro en Cataluña, desde la Generalitat, con el intento de crear un Instituto de Pedagogía Especial.⁴⁷ Ninguno de los dos llegó a ver la luz.

El franquismo, con su contenido de institucionalización de la violencia en todos los ámbitos de la vida social, política y cotidiana, sustituyó a educadores y educadoras por legionarios, falangistas y la Sección Femenina (en el caso del INAS, Instituto de Auxilio Social), vigilantes, veladores... y miembros de diferentes órdenes religiosas, en un escenario en el que la presencia obsesiva de la religión y del deporte actuaban como un intento de adiestramiento de los cuerpos de las personas.

La situación de carencia de contenidos socioeducativos en el colectivo de educadores de los centros de Protección y Reforma era tan flagrante que incluso Josep Joan Piquer i Jover reclamaba, a mediados de los 50, desde su puesto en el Laboratorio del TTM de Barcelona, la necesidad de una formación para los educadores.⁴⁸

La descomposición del régimen autoritario franquista posibilitó el desarrollo de diversas islas de libertad en espacios de educación en el ocio, la enseñanza especial, etc. Del empuje de estos ámbitos y del propio de los mismos equipos de algunos de los centros de infancia y diversidad (algunos de ellos pagaron lo que reclamaban con despidos en masa) salieron las primeras iniciativas para crear escuelas de educadores y educadoras.

Y así, a principios de 1970 salió la primera oferta formativa del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (CFEEB), que había sido creado como fruto de un proceso del que Toni Julià i Bosch fue el impulsor, pero en el que también participaron muy activamente otras organizaciones e instituciones.⁴⁹

Desde la iniciativa privada, pero con una inspiración de servicio público.

Y la concepción de formación que se vivió allí estaba, según el propio Toni Julià, inspirada en estos principios:

⁴⁵ Véase Carlos Sánchez-Valverde, *La Junta Provincial de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985: aproximación histórica y Guía Documental de su Archivo*, Tesis Doctoral (Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía, 2007).

⁴⁶ Véase: Ángel Moreu, "La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas", *Revista de Educación*, 340 (mayo-agosto 2006): 755-785.

⁴⁷ Véase: Sánchez-Valverde, *La Junta Provincial de Protección a la Infancia...*

⁴⁸ *Ídem*.

⁴⁹ Para ampliar, véase: Sánchez-Valverde, "Toni Julià i Bosch, educador y maestro..." y Raquel Cercós, "Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados. La práctica reflexiva", *RES, Revista de Educación Social*, 12 (2010).

[...] los educadores que han adquirido esta formación específica lo han conseguido como consecuencia de la reflexión sobre la propia práctica y haciendo el esfuerzo de buscar referentes conceptuales que lo aclaren. El orden: reflexión y búsqueda de referentes conceptuales, no es arbitrario.⁵⁰

Desde el mismo inicio el CFEEB buscó un tipo de paraguas en la universidad: en este caso, el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, como una especie de supervisión de la academia.⁵¹

La formación en los años 80

El CFEEB entró en crisis a inicios de los 80 como consecuencia de las discrepancias dentro de su equipo directivo y docente, derivadas de la gestión de los Colectivos del Ajuntament de Barcelona.⁵²

La implicación del colectivo profesional en la continuidad de la función que ejercía el CFEEB fue muy intensa, desde la incipiente asociación profesional (AEEC), en fase asamblearia de creación. Esa continuidad fue propiciada también por una cuestión colateral (otra de las cosas que nos han pasado), como fue la creación de un título de Formación Profesional en la escuela de educadores Luis Amigó de Godella.⁵³ Con la incorporación de los activos del CFEEB a la Escuela de Educadores Especializados Flor de Maig, creada exprofeso dentro de la Fundació Flor de Maig (Cerdanyola del Vallès), se ofreció así, desde el inicio de los 80, la Formación Profesional de segundo grado para formar técnicos especialistas en Adaptación Social que aseguraba esa línea de continuidad.⁵⁴

Por otro lado, un poco más tarde, en Girona encontraremos de nuevo a Toni Julià, que vuelve a estar implicado en la Escuela de Educadores Especializados de Girona, del 1986 a 1994, centro que manifestaba en aquellos momentos una cierta resistencia a los procesos de formalización de la formación.⁵⁵

En estos años se constituirán también las siguientes escuelas: la Escuela de Educadores Especializados no docentes, de la Diputación de Valencia, activa durante los cursos 1981/1982 y 1983/1984; la Escuela de Educadores especializados de Navarra (Fundación Bartolomé de Carranza/Instituto de formación profesional, número 7), activa entre los cursos 1986/87 a 1991/92; la Escuela de Educadores Especializados en marginación social de Galicia, activa entre los cursos 1983/84 a 1988/89.⁵⁶

⁵⁰ Véase: Xavier Cacho, *La educadora y el educador social en Cataluña* (Barcelona: APESC, 1998), en la presentación.

⁵¹ Véase Jordi Planella y Jesús Vilar, "Fundamentos históricos de la educación social: una entrevista a Toni Julià", *RES, Revista de Educación Social*, 12 (2010).

⁵² Véase: Martinell, *Configuració dels antecedents...*

⁵³ Véase: Vallés y Sánchez-Valverde, "La Escuela de Educadores Especializados..."

⁵⁴ Véase: López-Zaguirre, "Ayer, hoy y mañana de la aportación..."

⁵⁵ Véase: Vallés y Sánchez-Valverde, "La Escuela de Educadores Especializados..."

⁵⁶ Véase: Rafael López-Zaguirre y Bernat Quetglas, "Bolonía y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional", *Educación Social, Revista de intervención sociocomunitaria*, 40 (2008): 30-44.

Paralelamente, los campos profesionales de la animación sociocultural y la pedagogía del ocio también habían estado muy activos.⁵⁷ Y al inicio de los 80 en Cataluña, el 6 de noviembre de 1981, se establece la normativa autonómica sobre las escuelas de tiempo libre (*Escuelas de Pedagogía del Tiempo Libre y Animación Socio-Cultural*, reconocidas por el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones —INCANOP— de la Generalitat de Cataluña), que en un efecto de réplica se fueron desarrollando en otras comunidades autónomas de forma parecida. Así se crearon nuevos centros que impulsaron estos profesionales, de los cuales destacamos la *Escuela Pública de Animación y Educación de Tiempo Libre Infantil y Juvenil de Madrid*, instituciones todas ellas, que aportaron también elementos a las líneas de formación del educador social.⁵⁸ En la misma onda estaría la Escuela Regional de Animación y Tiempo libre de Murcia, creada en 1985.⁵⁹

Hemos de mencionar finalmente que desde 1988 a 1993 estuvo operativo el Centro de Estudios del Menor (Madrid) del Ministerio de Asuntos Sociales, ofertando un Programa de Formación que contemplaba el “Diploma de Educador Social del Centro de Estudios del Menor”, desde una perspectiva socioeducativa, fundamentada en la intervención social y comunitaria.⁶⁰

La consecución de la Diplomatura

Como decíamos arriba, el Encuentro de Educadores Especializados Faustino Guerau, organizado por la AEEC en Barcelona en la primavera del 1987 y el Congreso de Pamplona de otoño de 1987, organizado por una Coordinadora de Asociaciones y Escuelas de Educación Especializada (formalizada en el Encuentro de la primavera en Barcelona), significaron el inicio de un ciclo muy productivo, del que salimos, colectivamente, con titulación universitaria (Diplomatura desde el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto); con una plataforma organizativa de ámbito estatal, la Coordinadora Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados a finales de los ochenta;⁶¹ relaciones normalizadas en el ámbito internacional (con la AIEJI); y con un proyecto compartido de creación de referentes profesionales territoriales que se ha ido desarrollando a los largo de las 3 últimas décadas y que ha concluido con la creación del colegio de Cantabria en 2017.

La diplomatura materializaba el esfuerzo de toda una generación de activistas y de profesorado universitario y de centros de formación de Educadores que trabajaron juntos para dar vida a ese proyecto común.

Pero en este proceso también nos pasaron algunas cosas no previstas:

⁵⁷ Véase: Català, “*La animación sociocultural como sistema...*”

⁵⁸ Véase: Gloria Pérez Serrano, *Pedagogía Social — Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. (Barcelona: Narcea, 2003), 167-168.

⁵⁹ Véase: Roberto Bañón, “Formación en animación y tiempo libre. Murcia, un lugar de encuentro”, *RES, Revista de Educación Social*, 13 (2011).

⁶⁰ Véase: Vallés y Sánchez-Valverde, “*La Escuela de Educadores Especializados...*”

⁶¹ Véase: López-Zaguirre, “*Ayer, hoy y mañana de la aportación...*”

- Se materializaron las primeras desavenencias, en el seno de la Coordinadora de Escuelas y Asociaciones, entre los colectivos profesionales y las Escuelas de Formación de Educadores y las universidades, en temas como:
 - la denominación de Educación Social: se defendió por parte de los colectivos profesionales, como mandato de las asambleas correspondientes y hasta el final, el nombre de Educación Especializada.⁶²
 - la conveniencia o no de llegar a ser título universitario: la Escuela de Navarra defendió en solitario la necesidad de continuar ofreciendo títulos de formación técnica profesional de grado superior. El conflicto estuvo presente durante años y llegó finalmente a la ruptura de relaciones en el Congreso de Murcia en 1995 y a la salida de esa Escuela de los espacios de coordinación.
 - o el peso de la formación práctica, que para el colectivo profesional era escaso en la propuesta aprobada.
- Y en el decreto de creación de la Diplomatura no se recogió el mecanismo de reconocimiento de las formaciones anteriores.

En aquel período para intentar corregir ese error, olvido o ausencia, se dio alguna situación curiosa: la facultad de Pedagogía de la UB ofreció a la APESC, una vez ya había iniciado su camino la primera promoción de estudiantes de la Diplomatura, la posibilidad de realizar una vía especial, con fondos europeos, de acceso a la nueva titulación a los titulados de formaciones anteriores (fundamentalmente en aquellos momentos, de Flor de Maig y el CFEEB). Pero la APESC, a través de su Junta y desde un acuerdo de asamblea, comunicó que no aceptaba este ofrecimiento y mantuvo su reclamación de un reconocimiento directo de todas las formaciones anteriores con una convalidación directa con el nuevo título.

El reconocimiento final de una vía especial de acceso al título de diplomados en Educación Social para los titulados de la mayoría de las diferentes Escuelas, tanto de Educación Especializada como de Animación Sociocultural que antes mencionábamos, fue finalmente recogido en el Real decreto 168/2004, de 30 de enero,⁶³ complementado por la Orden ECI /3296/2004, de 4 de octubre,⁶⁴ donde se establece el curso de nivelación de conocimientos. La implicación del colectivo profesional por lograr este reconocimiento y, en particular, el compromiso personal de Toni Julià (desde la FEAPES en principio y desde ASEDES después) resultaron imprescindibles.⁶⁵

⁶² Véase: Iñaki Rodríguez, "Un relato incompleto en la historia de la educación social", *RES, Revista de Educación Social*, 17 (2013). Jordi Planella también lo recoge muy bien documentado en su estudio del proceso de consolidación de los educadores sociales entre 1969 y 2009. Véase: Jordi Planella, "La consolidació dels educadors socials, 1969-2009". En Jordi Planella y Conrad Vilanou (coord.), *et al. De la compassió a la ciutadania. Una Història de l'educació social* (Barcelona: UOC, 2010): 286.

⁶³ Ver: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-2651-consolidado.pdf>

⁶⁴ Ver: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-17616>

⁶⁵ Véase: López-Zaguirre, "Ayer, hoy y mañana de la aportación..."

Para poder hacer efectiva esta vía, se ofrecieron a finales del primer decenio del siglo XXI, cursos promovidos por diferentes asociaciones y colegios profesionales (en convenio con universidades) para poder realizar los 60 créditos allí previstos.

Siguiendo a López-Zaguirre,⁶⁶ veremos como la puesta en marcha de la Diplomatura por la Universidades en las diferentes comunidades autónomas fue dispar :

- Curso 1992/93: Catalunya (de Lleida, Autónoma de Barcelona, de Barcelona, Ramón Llull) y Comunidad Autónoma de Madrid (Complutense).
- Curso 1993/94: Castilla y León (de Burgos, de Valladolid —Palencia—, Pontificia de Salamanca), Catalunya (de Girona), Euskadi (Deusto) y Galicia (de Santiago de Compostela y campus Ourense de la U. de Vigo).
- Curso 1994/95: Castilla y León (de Salamanca), Galicia (de Vigo) y de las Islas Baleares.
- Curso 1995/96: Castilla-La Mancha (de Alcalá), Euskadi (del País Vasco), de Extremadura y de Asturias (Oviedo).
- Curso 1995/96: Galicia (de A Coruña).
- Curso 1997/98: Madrid (Autónoma) y de Valencia.

Por otro lado, resultaba curioso ver como había algunas Comunidades Autónomas cuyas universidades no ofrecían la Diplomatura. El año 2000 supone un punto de inflexión, ya que el Real Decreto 1414/2000, de 21 de julio (BOE 04/08/2000),⁶⁷ publica la aprobación de los Estudios de la Diplomatura de Educación Social en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), que iniciará su camino en el curso 2001-2002, casi diez años después de la publicación del Real Decreto por el que se establece la Diplomatura asegurando la cobertura territorial de ámbito estatal.

La posición de los profesionales ante las propuestas del grado de Educación Social y el Plan Bolonia⁶⁸

La aprobación del Grado de Educación Social (2005 y 2007⁶⁹), actuará como otro referente en el proceso de consolidación profesional.

El camino que llevó a la creación del título de Grado de Educación Social, siguiendo la senda de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior —EEES— (lo que

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Ver: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-14839

⁶⁸ El siguiente apartado está basado, en toda su primera parte, en Carlos Sánchez-Valverde, "La gestación del título de grado, desde la mirada del colectivo profesional", *RES. Revista de Educación Social*, 13 (2011).

⁶⁹ El libro Blanco de la titulación de Grado en Educación Social, elaborado por ANECA, es de 2005 (ver <http://www.apega.org/index.php/2018/03/14/libro-blanco-titulado-en-pedagogia-y-educacion-social/>) y el decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales es de 2007 (REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, en línea en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>).

habitualmente se conoce como Plan Bolonia), fue un proceso intenso, interesante y muy complejo, en el que la participación del colectivo profesional se realizó desde una actitud muy comprometida y creativa.

Rescatamos de ese proceso dos momentos claves, recogidos en documentos oficiales, que consideramos suficientemente explícitos:

1. La “Posición del Colectivo Profesional de Educadoras y Educadores Sociales ante la Convergencia Europa de Cualificaciones Profesionales”, realizada por ASEDES en julio de 2003.⁷⁰
2. Y el de “Evaluación final del proyecto de las titulaciones de Grado de PEDAGOGIA y EDUCACIÓN SOCIAL”, por parte de ASEDES, en el final del otoño de 2004.⁷¹

Del primero, remarcar la clara opción del colectivo profesional de educadores y educadoras sociales que exige en ese texto,

[...] un grado propio y exclusivo de educación social, atendiendo a los dos ejes fundamentales de nuestra profesión, el educativo y el social, que no cubren simultáneamente ninguna otra profesión.

Asimismo se puede observar cómo se reafirma la defensa de la peculiaridad de la relación entre teoría y práctica dentro de la Educación Social ya que:

- a) La Educación Social es una profesión ligada enteramente a la práctica. Entendemos que la práctica de la Educación Social no debe desvincularse de las Educadoras y Educadores Sociales.
- b) La reflexión sobre la praxis y la construcción del marco conceptual de la Educación Social forma parte de las competencias de las Educadoras y Educadores Sociales.

Y, finalmente, es constatable en él una decidida reivindicación y una exigencia de un,

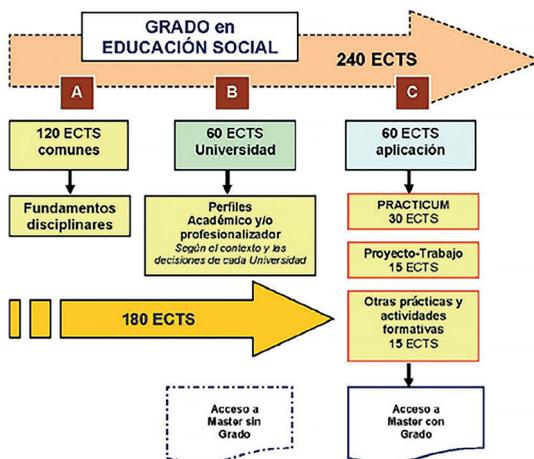
[...] papel del colectivo profesional de Educadores y Educadoras Sociales del Estado Español, parte del cual está liderando el proceso de convergencia con el resto de asociaciones profesionales de educadores sociales a escala europea, debe ser fundamental en la construcción del Catálogo de Títulos Oficiales en el Estado Español.

Papel, que como se puede ver en el siguiente documento, se obtuvo y se ejerció críticamente.

Sobre el segundo documento, decir que la configuración del proyecto de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social pasó por diferentes avatares en su gestación hasta llegar a la publicación del Libro Blanco en 2005. En diciembre de 2003, se produjo la presentación pública de los resultados provisionales, en forma de Informe de la “RED Educación”, la cual, con un amplio nivel de participación, había trabajado en

⁷⁰ Ver http://www.eduso.net/res/pdf/13/conver_res_13.pdf

⁷¹ Un reproducción del mismo se puede encontrar en http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf



Fuente: ficha técnica de propuesta de título universitario de Grado según el RD 55 / 2005, de 21 de enero, presentada en las Jornadas De Palma de Mallorca 22-23 de junio de 2006.

ese proyecto. Dentro de esa Red había una importante presencia de los profesionales agrupados en ASEDES. Pero algunas de las incorporaciones de última hora en el proceso de redacción final del informe, provocaron un intenso debate durante todo el año 2004 en el seno de colectivo profesional, hasta llegar a un posicionamiento público, que es el que queda recogido en el documento.

Resulta importante rescatar de esa posición al menos tres cuestiones:

- La posición, argumentada, del colectivo de educadoras y educadores sociales sobre la NO necesidad de la creación del Grado de Pedagogía.
- La denuncia de ciertas incorrecciones en las delimitaciones de las funciones y espacios profesionales de los diferentes perfiles.
- La crítica a la opción por Grados de 240 créditos (en lugar de los 180), sin tener en cuenta las indicaciones del informe de la misma Red.

Todo ello fue interpretado, adecuadamente, como una negativa al apoyo del documento por parte del colectivo profesional. Esta sería otra de las cosas que nos han pasado.

Pero las relaciones nunca se rompieron y una vez ya definido que los Grados serían una formación de 4 años, con 240 créditos (según el RD 55 / 2005, de 21 de enero),⁷² se realizarán toda una serie de reuniones entre Universidades y colectivo profesional que llevarían a unas Jornadas en Palma de Mallorca, realizadas el 22 y 23 de junio de 2006, donde se asumirá conjuntamente por parte de profesionales y Universidad el diseño básico de lo que después será el Grado de Educación Social que aquí os mostramos:

⁷² Ver <https://www.boe.es/eli/es/rd/2005/01/21/55>

Por otro lado, no podemos olvidar que algunos autores,⁷³ han realizado una revisión crítica, desde la mirada profesional, al planteamiento derivado del Plan Bolonia centrado en una manera de entender las competencias que puede llevarnos a posiciones tecnócratas y nos ofrecen un elenco de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas necesarias en la acción socioeducativa, muchas de ellas, no contempladas en los documentos oficiales.

Pero al margen de estas limitaciones, el proceso de oferta de los estudios de Grado de Educación Social ha seguido un crecimiento continuo y, a día de hoy, 43 campus la ofrecen, tanto en presencial como online.⁷⁴

Para acabar este apartado, diremos que aunque algunos discursos ponen el énfasis en una supuesta distancia entre los mundos profesional y académico (formal), hemos mostrado como desde antes que algunas entidades, universidades entre ellas, pusieran el foco en nuestra disciplina, estaban ya presentes: el interés de los educadores y educadoras (especializados, animadores, sociales, etc.) en la formalización de su formación, la lucha para que algunas instituciones no murieran, la presencia activa con sus opiniones ante los diferentes títulos, la defensa de la validez de las formaciones anteriores, etc. Aspectos que han sido siempre definidores de nuestra forma de estar en el mundo social y profesional.

Pero las reclamaciones de una imbricación mayor entre práctica y reflexión, como “prácticos reflexivos”,⁷⁵ la denuncia de la ausencia/carencia de formación de componente “clínico” (o cómo queramos llamarla) dirigida a la maduración personal, y la necesidad de una homologación profesional europea de verdad siguen presentes y vigentes.

Los documentos profesionalizadores

Los procesos que afectan a la vida de las personas, y por lo tanto, en cuanto personas, también a las y los profesionales, etc., tienen una doble mecánica o circulación. Por un lado, la que tiene que ver con la presencia social, en este caso referida a la profesión de Educación Social. Y por otro lado, la que tiene que ver con la articulación personal, el crecimiento, la biografía... La que nos definiría y nos afectaría, en este caso, como educadoras y educadores sociales particulares, como profesionales, dentro de prácticas individuales o cercanas en lo social: el equipo, etc. y en un escenario ético.

Hasta ahora hemos estado hablando de profesionalización, sobre todo, en la manifestación externa, social. Hemos hablado de los componentes, de esa especie de *checklist* que mencionábamos al principio, que tienen que ver con lo que una acción ha de reunir para que tenga la consideración de profesión, tiene que contar con el reconocimiento social, con una titulación, estar regulada, etc.

⁷³ López-Zaguirre y Quetglas, “*Bolonia y los educadores y educadoras sociales...*”

⁷⁴ Ver <https://yaq.es/carreras-universitarias/ciencias-sociales-y-juridicas/educacion-social>

⁷⁵ Véase: Cercòs, “*Toni Julià y el Centro de Formación de...*”

En este apartado nos acercaremos a esos otros procesos internos de definición, de crecimiento, de identidad, etc. Los que tienen que ver con la utilidad social, el discurso propio, la autodefinición, los límites éticos del ejercicio profesional, aquello que orienta nuestra práctica, en definitiva.

En una línea muy parecida, otros autores⁷⁶ nos hablan de que en la profesionalización hay una estructura interna o profunda (autodefinición, misión, principio y valores que orientan la actividad), y otra estructura, externa o estructura superficial, que es lo que se muestra a la sociedad (los lugares de trabajo, la presencia pública, las formas de organizarse, las evidencias de tareas concretas. . .). Los documentos profesionalizadores formarían parte de la estructura interna, constitutiva.

La aprobación de los documentos profesionalizadores de la Educación Social se realizó en el marco del V Congreso Educación Social, Toledo 2007, después de un arduo debate colectivo (que en algunos de sus elementos, como el Código Deontológico, se retrotrae en sus inicios en el tiempo al Congreso 0 de Pamplona). Esos documentos están constituidos por una definición de Educación Social, el Catálogo de Funciones y Competencias de la Educadora y el Educador Social y el Código Deontológico, y representan uno de los hitos más importantes en nuestro proceso de profesionalización.

Probablemente no tengamos siempre presente el carácter instituyente y cohesionador que los documentos profesionalizadores tienen.

Además de esta falta de reconocimiento hay otro componente, relacionado con lo anterior, que es importante tener presente: ello sería la tendencia a considerar esos documentos como una referencia estática, olvidándonos de su contenido dinámico.

Las definiciones, las funciones y competencias, sobre todo en la acción socioeducativa, son componentes que pueden sufrir múltiples acercamientos y que están en profunda confrontación con la realidad que las va matizando y mejorando. Y quizás deberíamos tener presentes esos aportes para ir (re)construyendo esos documentos de manera dinámica y diacrónica.

La definición de Educación Social

La definición de Educación Social que acordamos en Toledo y que está recogida en los Documentos profesionalizadores es esta:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

⁷⁶ Véase: Jesús Vilar, “¿Qué ha sido de los documentos profesionalizadores?”, *Educación Social, revista de intervención socioeducativa*, 79, (2021):7-10.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.⁷⁷

Pero la definición que se acordó entre nosotras y nosotros es profundamente diversa de la que nos hemos dotado a nivel internacional en la AIEJI, que define la Educación Social como:

[...] la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo.⁷⁸

Quizás por eso, algunos autores,⁷⁹ destacan que ninguna de estas dos posiciones de consenso (la de la AIEJI o la de ASEDES-CGCEES) recogen toda la pluralidad de la Educación Social. En línea con lo que manifiesta Hämäläinen (2013) quien nos acerca a la inexistencia de un común acuerdo en el empleo del término *Social Pedagogy*, que es como se denomina a la Educación Social en Europa, ya que se ha de tener presente:

[...] la importancia de una amplia comprensión de la pedagogía social como concepto, disciplina, experiencia y práctica profesional. El punto clave es educativamente ayudar en los procesos de desarrollo humano a través de los cuales las personas aprenden a manejar sus condiciones de vida, cumplir con sus responsabilidades morales en diferentes roles y convertirse en ciudadanos activos.⁸⁰

El tema sigue abierto: como muestra podemos acudir estudios que presentan decenas de definiciones de Educación Social.⁸¹

Funciones y competencias

Una cosa parecida sucede con el Catálogo de funciones y competencias. Aquellas que quedan recogidas en los Documentos Profesionalizadores son diversas de las que se recogen en el Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social, siendo éste un documento anterior y estando el CGCEES representado en la Asociación Internacional.

Y la cosa se va diversificando si tenemos presente estudios como el de Eslava-Suañes, González-López y de-León-Huertas (2018), que tiene por objetivo definir el perfil competencial del profesional de la educación social, desarrollado a partir del estudio

⁷⁷ ASEDES/CGCEES. *Documentos profesionalizadores...*, 12.

⁷⁸ Véase: AIEJI, *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. (AIEJI, 2005):7.

⁷⁹ Véase Xavier Cacho, Jordi Usurriaga y Carlos Sánchez-Valverde, "Los nombres y los significados de la Educación Social". *RES, revista de Educación Social*, 19 (2014).

⁸⁰ Véase: Juha Hämäläinen, "Developing Social Pedagogy as an Academic Discipline and Professional Practice: Learning from the Finnish Experience". *Report of the Comparative Research between Western Countries and Asian Countries regarding Structuring Community Governance and Social Educational Welfare System" (Research Representative: Takeo Matsuda, Nagoya University. Graduate School of Education and Human Development)*. Vol. 2, (2013): 64.

⁸¹ Véase: Victoria Pérez de Guzmán, Juan Francisco Trujillo y Encarna Bas. (2020), "La Educación Social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos", *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11 (2), (2020): 632-658

documental comparativo y su posterior validación por un panel de expertos y expertas del ámbito universitario, lo que implica valorar en qué medida las competencias propuestas son necesarias para el desempeño de la educación social según la percepción de sus profesionales. El resultado y la presentación final son muy interesantes, pero utiliza criterios de organización diferentes de los dos anteriores.⁸²

Quizás una presentación o mirada a estos temas más interesante para nosotras y nosotros sea la de López-Zaguirre y Quetglas,⁸³ quienes proponen una organización de las competencias desde unos criterios mucho más cercanos a la práctica profesional.

Otro tema que sigue abierto desde la dinámica de miradas y acercamientos.

El código Deontológico

El tercero de los documentos profesionalizadores es el Código Deontológico.

Del Código Deontológico, como antes mencionábamos, se lleva hablando desde 1987, en el Congreso del Educador Especializado de Pamplona, cuando se propone la creación de una comisión sobre esta temática.

En el I Congreso del Educador Social realizado en Murcia, 1995 se reafirma la necesidad de esa reflexión. Y, formalmente, desde 1996 un grupo de profesores de la Universidad de Deusto y de educadores/as sociales elabora y presenta el primer Esbozo de Código Deontológico del Educador/a Social,⁸⁴ que serviría de punto de partida para los debates y trabajos desarrollados posteriormente por distintas Asociaciones profesionales del Estado.

Es en el III Congreso Estatal del Educador Social (XV Congreso mundial de la AIEJI), celebrado en Barcelona en junio de 2001, donde se asientan las bases para establecer el compromiso necesario para la elaboración de un código. Con la Declaración de Barcelona, realizada en el marco de dicho Congreso, se adquiere el compromiso por parte de la Asociación Estatal (ASEDES), de abrir un proceso que culmine con la aprobación del Código Deontológico del Educador/a Social. Y después de presentar la propuesta en el IV Congreso de Educación Social, en Santiago (2004), se inicia un intenso proceso de jornadas y asambleas territoriales en las que se debate sobre la propuesta presentada desde el País Vasco.

Como resultado de todos esos procesos participativos, finalmente nuestro el Código Deontológico del educador y la educadora social fue aprobado por la Asamblea del CG-CEES en abril de 2007, dentro del V Congreso, en Toledo.

⁸² Véase: María Dolores Eslava-Suanes, Ignacio González-López y Carlota de-León-Huertas, "La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial", *Education in the Knowledge Society (EKS)*, vol. 19 (1) (2018): 53-76.

⁸³ Véase: López-Zaguirre y Quetglas, "Bolonía y los educadores y educadoras sociales..."

⁸⁴ Véase Iñaki Rodríguez y Luis Pantoja, "Un esbozo de código deontológico para educadores y educadoras sociales: Proceso de elaboración y situación actual", *Educación Social, Revista de Intervención socioeducativa*, 17 (2001): 88-110.

El Código en estos años ha actuado de Carta de Navegación importantísima para educadoras y educadores sociales en una sociedad compleja, en la que desarrollan su tarea cotidiana con amplios sectores de la ciudadanía para acceder al disfrute de derechos y condiciones de vida digna. El uso del Código Deontológico como herramienta habitual del trabajo de la educadora o del educador social nos permite fortalecernos profesionalmente, revisar nuestras prácticas, seguir creciendo, ver el mundo desde una perspectiva crítica y poder enfilar nuestra proa hacia la mejora del bienestar social.⁸⁵

Y esa virtualidad no se resiente de algunas de sus limitaciones, como, por ejemplo la de la regulación en el artículo 7 del principio general 8 “orientador, que pretenden la mejora cualitativa del ejercicio profesional”, que se enuncia como “Principio de la información responsable y de la confidencialidad”.⁸⁶

Para ello, para esa revisión y puesta a prueba, es por lo que el colectivo profesional ha concretado espacios de debate como el Taller participativo/coloquio que, con el título: Ética transversal a la Educación Social. El compromiso de los profesionales, tuvo lugar en nuestro último congreso, el VIII, en la jornada celebrada en Madrid el pasado 30 de abril de 2022. En él se evidenció asimismo que la ética en nuestra acción socioeducativa, no se agota en el Código Deontológico, sino que es importante ser conscientes de que esa actitud ha de ser constante en nuestra práctica cotidiana.⁸⁷

El futuro de los documentos profesionalizadores

Señalábamos al inicio de este apartado el carácter dinámico de los contenidos de los documentos profesionalizadores, que nunca deberían tomarse como definitivos o estáticos. Hemos tratado de mostrar algunos ejemplos de ese carácter dinámico, evidenciando miradas, revisiones, o acercamientos hechos desde otros presupuestos. Y abogamos por que el proceso de actualización continua (ahora llevamos más de 15 años sin revisarlos) no se pare, siempre desde el respeto a sus esencias.

¿Y las condiciones de ejercicio profesional y sociolaboral dignas de las y los profesionales?

Para poder cerrar el recorrido de evidenciación del proceso de adquisición de las condiciones para que la Educación Social pudiera ser considerada una profesión, que hemos realizado en clave de revisión histórica en primera persona, nos faltaría hablar sobre el quinto componente de los que, a manera de *checklist*, señalábamos al inicio: [*una acción*] Que posibilita desde su ejercicio una vida digna (condiciones sociolaborales) a las personas que la ejercen.

⁸⁵ Véase: Luis Pantoja (coord.), et al., *El código deontológico de la educación social. una visión desde la práctica profesional*. (Bilbao: Ediciones Beta II Milenio, 2018)

⁸⁶ Véase: Carlos Sánchez-Valverde, “Informe y confidencialidad en Educación Social”. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa*, 55, (2013b):159.

⁸⁷ El vídeo del desarrollo del taller, se puede visionar en: https://www.youtube.com/watch?v=M-N6TZPkIsI&list=PLX7Bi05Oz0TNa0xv_dzvsdqj25Bze0oGx&index=19, desde el minuto 14:40.

Durante los años 80 y 90 del siglo XX, muchas educadoras y educadores sociales se comprometieron personalmente en las negociaciones para mejorar las condiciones sociolaborales y la dignidad del colectivo, tanto en el sector público como en el privado, inscribiéndose, a título individual, en organizaciones sindicales capaces de representarlos en las mesas de negociación de los convenios. Esta práctica, influida también por los escenarios de cambio de época y de valores que el cambio de siglo introduce, ha caído en desuso. Además, desde finales del siglo XX, con la consolidación del neoliberalismo, se ha producido un lento y continuo movimiento por parte de los poderes públicos de “externalización” de la gestión de los servicios sociales públicos, uno de los principales sectores de nuestra acción profesional. Lo que ha acabado configurando un mapa de privatizaciones que diluye y atomiza la acción social, en una dinámica de libre mercado, en multiplicidad de entes de nueva gestión, muchos de ellos buscando la mayor rentabilidad. Y en este escenario, lo fácil para algunos gestores de poca imaginación y compromiso, es ahorrar en costes de personal. El Tercer Sector ha acabado resultando una amalgama de centros, fundaciones, etc., (cada una con la necesidad de mantener sus aparatos, lo que aumenta sus costes de gestión), con regulaciones sociolaborales diferentes: se han multiplicado los convenios de aplicación en una dinámica de abaratamiento de servicios.

El camino de la negociación colectiva es una vía fundamental para seguir profundizando el objetivo de la dignificación de las condiciones sociolaborales de las educadoras y educadores sociales en un recorrido de confluencias con las del sector público. Y allí estaremos como trabajadores y trabajadoras, a través de los sindicatos. Porque, recordemos, los colegios profesionales no pueden suplir a los sindicatos.⁸⁸

La Educación Social hoy: retos y prospectiva de futuro de la profesión

Para acabar este extenso artículo, queremos hacer referencia a algunos de los retos que tiene el colectivo profesional para asegurar un futuro a nuestra profesión. Con carácter prospectivo y casi telegráficamente.

Hablar de retos profesionales es mencionar que para que la profesión avance con fortaleza y de manera consciente, debe darse el avance en los diferentes pilares del mundo profesional: el académico, el científico, el político, el ciudadano y el profesional y organizativo. Ese fortalecimiento de sus cinco pilares indudablemente hará que la profesión crezca y florezca, beneficiando a todas las partes por igual (profesionales y personas), pero donde la parte más favorecida será la ciudadanía, la mejora en la calidad de los servicios y sus garantías.

Retos en el ámbito científico

- Hemos de conseguir seguir aumentando que las y los profesionales narren en primera persona su vivencia y ejercicio profesional, incentivando al mundo pro-

⁸⁸ Véase: Sánchez-Valverde, “*La Educación Social, de oficio artesano...*”

fesional a colaborar y apoyar la literatura sobre el análisis de nuestra práctica profesional.

- Hemos de implicar a la profesión en la generación de espacios propios de reflexión científica.
- Y hemos de seguir avanzando como *disciplina científica, con nuestra identidad y nuestras raíces*.

Retos en el ámbito académico

- Hemos de potenciar un papel activo de los académicas/os y/o tituladas/os en Educación Social.
- Las y los profesionales hemos de acceder a los espacios académicos como docentes, como otra manera de compartir nuestra práctica.
- La construcción del currículum no debe responder a las cotas de porcentajes por departamentos, sino a las necesidades de la ciudadanía para que nuestras futuras profesionales sean lo más competentes posibles para abordar las diversas situaciones tan complejas a las que nos enfrentaremos.
- El mundo profesional y el académico debe fortalecer sus vínculos, debe abordar las verificaciones del título con valentía y optar por unificar unos mínimos en las distintas Facultades del Estado para poder acceder a regular la profesión.
- Conjuntamente hemos de contemplar lo macro y lo micro. Esto llevaría a planificar el Grado de Educación Social desde un planteamiento de regulación profesional, de mínimos a unificar, dando respuesta a las necesidades de las y los profesionales.
- Debemos tender puentes con el mundo académico para implicarlo y que colabore en los cambios legislativos.

Retos en el ámbito político (y administrativo)

- Hemos de establecer espacios de contacto, negociación y de presencia allí donde sucede la vida política: parlamentos (comisiones), ministerios, consejerías, etc. para poder decir la palabra de la Educación Social.
- Las administraciones son las ejecutoras de las decisiones tomadas en el ámbito político:
 - Hemos de optar y ocupar, sin miedo, puestos de funcionarias y funcionarios de carrera y a tener proyección profesional en puestos de dirección de Consejerías, Diputaciones, Ministerios... Ello nos visualizará como profesión, además de enriquecer nuestra mirada a la ciudadanía.
 - Hemos de exigir la adopción de Acuerdos de Buenas Prácticas en la externalización de los servicios públicos que obliguen a las administraciones a realizarlas respetando los derechos de la ciudadanía y de las y los profesionales.

- Hemos de empoderar a nuestras colegiadas/os para concienciarles de la importancia de regular la profesión desde lo micro a lo macro y como esto nos puede ayudar:
 - que cada Ayuntamiento, Diputación, Consejerías, ministerio, etc. cuente con RPT acorde a nuestra figura y categoría.
 - los tribunales de oposiciones deberían contar con la participación de profesionales con la titulación de Educación Social.

Retos con la ciudadanía

- Tenemos el reto de visibilizar la *falta de equidad en los servicios a lo largo del territorio español* (p.e.: ¿la ciudadanía debería tener derecho a disponer de un educador social de referencia solamente en el Sistema Penitenciario en Cataluña o en el País Vasco?),
- Como forma de desarrollar la Educación Social como derecho de Ciudadanía y mejorar la vida de las personas, hemos de *negociar y acordar la necesidad de disponer, en todas las comunidades autónomas*, de educadoras y educadores sociales de referencia o en:
 - la intervención en los Servicios Sociales de Atención Primaria y especializada,
 - los centros escolares del Sistema Educativo,
 - el sistema sanitario y de salud mental,
 - la atención a las personas mayores
 - la gestión y a animación sociocultural,
 - la justicia juvenil,
 - la infancia y adolescencia en protección,
 - los recursos para tratar las adicciones,
 - los nuevos yacimientos de empleo
 - los centros penitenciarios
 - etc.
- Más allá de las funciones atribuidas por estatutos históricamente a los Colegios Profesionales (defensa de la profesión, ordenar y regular la profesión, velar por el cumplimiento del código deontológico, etc.), hemos de avanzar para convertirlos en *espacios inspiradores y embajadores de las buenas prácticas profesionales*, motivadores de la fabricación de conocimiento científico sobre la profesión, implicados en la lucha por la justicia social.

Retos en el ámbito profesional y organizado

- Hemos de seguir feminizando las estructuras orgánicas para acercarnos a la realidad de la feminización de la profesión.
- Hemos de ser imaginativos para crear adherencia en el colectivo profesional más joven, para que tengan una implicación activa en el mundo colegial, promoviendo un cambio generacional.
- La regulación profesional sigue siendo un objetivo fundamental e irrenunciable que sólo conseguiremos con la ayuda de todos los implicados: las administraciones, la academia y las y los profesionales. La Ley de Educación Social es más necesaria que nunca.
- Debemos fomentar los espacios de diálogo con la patronal y los sindicatos para favorecer unas condiciones laborales óptimas y una regulación de los espacios de ejercicio profesional de los ámbitos de la Educación Social dónde quepan todas y todos.

Somos lo que somos por lo que fuimos y seremos lo que hoy comencemos a construir. Seremos lo que queramos ser, incorporando lo que nos pase.

En otra formulación complementaria pero que nos ayuda a centrar la mirada, compartimos con Jesús Vilar lo que propone para profundizar en la identidad y construcción profesional:

1. Hacer evolucionar los Documentos profesionalizadores (ASEDES/CGCEES, 2007) desde una doble perspectiva:
 - a. Concretar más detalladamente su dimensión educativa y pedagógica,
 - b. Generar nuevos materiales orientativos de ampliación que faciliten la adecuación de los criterios comunes de la profesión con las particularidades específicas de cada sector de trabajo.
2. Para el reforzamiento de la identidad muy posiblemente se ha de pasar por la aprobación de una ley de educación social que regule su práctica.⁸⁹

Y que para todo ello, como se reconoce de manera generalizada, es conveniente que el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) asuma un liderazgo activo para hacer de motor de progreso del colectivo profesional.

El peligro de quedarse sólo en planteamientos corporativistas cada vez se hace sentir más dentro de la Educación Social. Esto tiene poco que ver con el compromiso de reconocimiento, respeto y diversidad de la acción social y con la dignidad de las personas,

⁸⁹ Véase: Jesús Vilar, "Elementos de reflexión para el futuro próximo de la Educación Social". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, (2018): 28-29.

como nos recuerda Richard Sennett,⁹⁰ que son parte esencial de los impulsos originarios que nos definieron en nuestra etapa constituyente e instituyente.

Referencias bibliográficas

AA.VV. *Pioneros, educación en libertad: un modelo de intervención en medio abierto*. Madrid: Ed. Popular, 1989.

AIEJI. *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. AIEJI, 2005. <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>

ASEDES/CGCEES. *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: ASEDES/CGCEES, 2007. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

ASETIL. *Curso de Educador de Calle*. Galicia: ASETIL, 2000.

Arquero, Mercedes (coord.). *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Asociación cultural la Kalle, Ed popular, 2005.

Bañón, Roberto. "Formación en animación y tiempo libre. Murcia, un lugar de encuentro". *RES, Revista de Educación Social* 13 (2011). http://www.eduso.net/res/pdf/13/formu_res_13.pdf

Bastús. Josep Maria "El Faustino Guerau de Arellano i Tur que yo conoci". *RES, Revista de Educación Social* 17 (2013). http://www.eduso.net/res/pdf/17/faustino_res_17.pdf

Cacho, X. (1998). *La educadora y el educador social en Cataluña*. Barcelona: APESC, 1998.

Cacho, Xavier, Usurriaga, Jordi y Sánchez-Valverde, Carlos. "Los nombres y los significados de la Educación Social". *RES, revista de Educación Social* 19 (2014). <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=365>

Campillo, Margarita y García-Molina, José. "El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social". *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació, MONGRÀFIC: Profesiones y profesionalización. La formación de profesionales* (2009): 157-172. http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/UT_juny09.pdf

⁹⁰ Véase: Richard Sennett, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. (Barcelona: Editorial Anagrama, 2003).

- Català, Ricard. "La animación sociocultural como sistema de formación: Una perspectiva histórica (1976-2000)". En Ruiz, Cándido (coord.). *Educación social: Viejos usos y nuevos retos*, Valencia: Universitat de Valencia, 2003, 172-227. València: Universitat de València. (Una versión del mismo puede encontrarse en *RES, Revista de Educación Social* 13 (2011). <http://www.eduso.net/res/?b=16&c=152&n=459>)
- Cercòs, Raquel. "Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados. La práctica reflexiva". *RES, Revista de Educación Social* 12 (2010). http://www.eduso.net/res/pdf/12/elpr_%20res_12.pdf
- Chamseddine, Mohamed. "Aproximación histórica a una de las profesionales sociales: La Educación Social". *RES, Revista de Educación Social* 13 (2013). http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). *La profesión de la Educación Social en Europa: un estudio comparativo*. Barcelona: CGCEES, 2013. <https://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>
- Eslava-Suanes, María Dolores, González-López, Ignacio, de-León-Huertas, Carlota. La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS) vol. 19* (1), (2018): 53-76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Fernández-Solís, Jesús y Castillo, Andrés. *La Educación de Calle- Trabajo socioeducativo en medio abierto*. Bilbao: Desclé De Brouwer, 2010.
- Fernández de Sanmamed, Alberto. "Del "efecto dominó", 20 años después. *RES, Revista de Educación Social* 24 (2017): 1256-1258. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/efectodomino_res_24.pdf
- . "VII Congreso Estatal de Educación Social, punto de partida y llegada: La construcción profesional a través de los congresos". *RES, Revista de Educación Social* 24 (2016). https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/congresos_res_22.pdf
- Fernández de Sanmamed, Alberto y López-Zaguirre, Rafel. "Toni Julià: referente del colectivo profesional del Estado español". *RES, Revista de Educación Social* 12 (2010). <https://eduso.net/res/revista/12/su-trayectoria/toni-julia-referente-del-colectivo-profesional-del-estado-espanol>
- García González, Guillermo. *Referentes de la Educación de Calle en España: Enrique Martínez Reguera y Enrique de Castro*. TFG, UVA-Palencia, 2018. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/32108/1/TFG-L2054.pdf>

- Guerau de Arellano, Faustino y Plaza, José María. *Pioneros. Una experiencia educativa*. Barcelona: Narcea, 1982.
- Guerau de Arellano, Faustino y Trescent, Adriano. *El educador de calle*. Barcelona: Editorial Rosselló Impressions, 1987.
- Guerau de Arellano, Faustino. *La vida pedagógica*. Barcelona: Editorial Rosselló Impressions, 1985.
- Guerra Claus, Sergio. *Educación de calle en España. Enrique de Castro*. TFG en Educación Social. UVA, Palencia, 2021. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49735>
- Hämäläinen, Juha. "Developing Social Pedagogy as an Academic Discipline and Professional Practice: Learning from the Finnish Experience". *Report of the Comparative Research between Western Countries and Asian Countries regarding Structuring Community Governance and Social Educational Welfare System* (Research Representative: Takeo Matsuda, Nagoya University. Graduate School of Education and Human Development) Vol. 2, 53-68 (2013) https://nagoya.repo.nii.ac.jp/record/17598/file_preview/10-6.pdf?allow_aggs=False
- López-Martín, Ramón, Conchell-Diranzo, Raquel y Villar-Herrero, Mónica. (coord.). *Hoy es el mañana de la Educación Social*. Barcelona: Octaedro, 2022.
- López-Zaguirre, Rafel. "Ayer, hoy y mañana de la aportación del colectivo profesional a la construcción de ciudadanía". *RES, Revista de Educación Social* 24 (2017):48-70. <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=834>
- López-Zaguirre, Rafel y Quetglas, Bernat. "Bologna y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional". *Educación Social, Revista de intervención sociocomunitaria* 40 (2008):30-44. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165602/370613>
- Martinell, Alfons. *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat-social a Catalunya (1960-1990) des d'una perspectiva històrica*, Tesis doctoral, Universitat de Girona (UdG), Facultat de Ciències de l'Educació, 1994. www.tdx.cat/bitstream/10803/96404/4/tams.pdf
- Moreu, Ángel. "La recepción de las doctrinas correccionistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas". *Revista de Educación* 340 (mayo-agosto 2006):755-785. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re340/re340_28.pdf
- Pantoja, Luis (coord.), Alonso, María José, Arandía, Maite, Remiro, Arantza, Rodríguez, Iñaki y Rubio, Daniel. *El código deontológico de la educación social. una visión desde la práctica profesional*. Bilbao: Ediciones Beta II Milenio, 2018.

- Pérez de Guzmán, Victoria, Trujillo, Juan Francisco y Bas, Encarna. “La Educación Social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 11 (2) (2020):632-658- DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Pérez Serrano, Gloria. *Pedagogía Social — Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Barcelona: Narcea, 2003.
- Planella, Jordi. “La consolidació dels educadors socials, 1969-2009“. En Planella, Jordi y Vilanou, Conrad (coord.); Barbero, Josep Manuel; Calvo, Francesc; Moreu, Àngel; Palacio, Irene; Ruíz, Cándido; Sánchez-Valverde, Carlos; Simó, Núria; Solé, Jordi; Soler, Joan. *De la compassió a la ciutadania. Una Història de l'educació social*. Barcelona: UOC, 2010, 265-296.
- Planella, Jordi y Conrad Vilanou, (coord.); Barbero, Josep Manuel; Calvo, Francesc; Moreu, Àngel; Palacio, Irene; Ruíz, Cándido; Sánchez-Valverde, Carlos; Simó, Núria; Solé, Jordi; Soler, Joan. *De la compassió a la ciutadania. Una Història de l'educació social*. Barcelona: UOC, 2010.
- Planella, Jordi y Vilar, Jesús. “Fundamentos históricos de la educación social: una entrevista a Toni Julià”, *RES, Revista de Educación Social* 12 (2010). http://www.eduso.net/res/pdf/12/entrevista_tj%20planella_%20res_12.pdf
- Rodríguez, Iñaki y Pantoja, Luis. “Un esbozo de código deontológico para educadores y educadoras sociales: Proceso de elaboración y situación actual.” *Educación Social, Revista de Intervención socioeducativa*, 17 (2001): 88-110. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165373/382520>
- Rodríguez, Iñaki. “Un relato incompleto en la historia de la educación social”. *RES, Revista de Educación Social* 17 (2013). http://www.eduso.net/res/pdf/17/incom_res_17.pdf
- Ruiz, Cándido (coord.). *Educación social: Viejos usos y nuevos retos*. València: Universitat de València, 2003.
- Senent, Joan Maria. “Educación Social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional”. *RES, Revista de Educación Social* 13 (2011). <http://www.eduso.net/res/?b=16&c=152&n=461>
- Sennett, Richard. *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009.
- . *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003.

Sánchez-Valverde, Carlos. “La Educación Social, de oficio artesano a profesión: colegios profesionales y sindicatos”. En López-Martín, Ramón, Conchell-Diranzo, Raquel y Villar-Herrero, Mónica. (coord.). *Hoy es el mañana de la Educación Social*. Barcelona: Octaedro, 2022, 51-62.

——— “L’educació social al segle XXI: madurant entre crisis, reptes i oportunitats. La “Casa Gran de l’Educació Social”. *Quaderns d’Educació Social, Col·legi d’Educadores i Educadors Socials de Catalunya* 22 (2020):56-65.

——— “20 anys (i més) de relació entre el món professional i el món acadèmic en l’educació social”. *Quaderns d’Educació Social, Col·legi d’Educadores i Educadors Socials de Catalunya* 19 (2017):54-59.

——— “El Primer Encuentro de Educadores Especializados «Faustino Guerau de Arellano» y su papel en la cristalización de la Educación Social”. *RES, Revista de Educación Social* 17 (2013a). http://www.eduso.net/res/pdf/17/trobada_res_17.pdf

——— “Informe y confidencialidad en Educación Social”. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa* 55 (2013b): 146-163. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article0/view/271051/368934>

——— “La gestación del título de grado, desde la mirada del colectivo profesional”. *RES, Revista de Educación Social* 13 (2011). http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf

——— “Toni Julià i Bosch, educador y maestro de educadores (sociales)”. En Moreu, Àngel. y Prats, Enric. (Editores). *La educación revisitada*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, 465-486. (una reproducció se puede encontrar en línea en: <http://www.eduso.net/res/?b=15&c=134&n=384>)

——— *La Junta Provincial de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985: aproximación histórica y Guía Documental de su Archivo*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, 2007. <http://hdl.handle.neto/2445/43061>

——— “Los Colegios Profesionales de Educadores Sociales: un instrumento al servicio de nuestra profesión”. *RES, revista de Educación Social* 1 (2002). <http://www.eduso.net/res/?b=1&c=9&n=25>

Tiana, Alejandro, Somoza, José Miguel y Badanelli, Ana María. *Historia de la Educación Social*. Madrid: UNED, 2014.

Vallés, Josep y Sánchez-Valverde, Carlos. “La Escuela de Educadores Especializados de Girona, 1986-1994”, *RES, revista de Educación Social* 23 (2016):336-345. <http://www.eduso.net/res/23/articulo/la-escuela-de-educadores-especializados-de-girona-1986-1994>

Vilar, Jesús. ¿Qué ha sido de los documentos profesionalizadores?. *Educación Social, revista de intervención socioeducativa* 79 (2021): 7-10. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/394652/488127>

———“Elementos de reflexión para el futuro próximo de la Educación Social”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* 70 (2018): 17-38. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362/442125>