

La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo

Social Pedagogy as a disciplinary community between the professionalization and deprofessionalization of the field

JUAN SÁEZ CARRERAS Y MARGARITA CAMPILLO DÍAZ
Universidad de Murcia

Resumen:

La pedagogía social (PS), como otros campos de conocimiento de tendencia profesionalizadora, se encuentra suspendido, por un lado, entre sus discursos reclamando su supuesto derecho a ser la matriz investigadora que de razón de ser de la educación social como profesión y de las prácticas educativas vinculadas a ella y, por otro, centrada en la multiplicación de supuestos ámbitos de educación (pensando en diferentes grupos humanos normalmente visualizados como necesitados, por carencia y atribución, de intervención) asociados a la creación de disciplinas: creación cuya legitimación no responde normalmente a la emergencia de un territorio que surge de la investigación de su objeto de exploración y, por ende, de la especialización subsecuente (cualificada, así, para recrearse en programas universitarios de formación de los futuros educadores sociales) sino que viene, en buena medida, siendo el resultado de la extensión voluntariosa de la comunidad disciplinar que está detrás. Tales procesos sitúa a la PS entre la profesionalización y la desprofesionalización del campo, tal y como se argumenta en la presente colaboración.

Abstract:

Social Pedagogy (SP), as many other knowledge fields of professionalizational nature, lies somewhere, on one hand, between its discourses, which claim its right to be the researching core that gives meaning to social education as a profession and to the educational practices linked to it and, on the other hand, focused in the creation of supposed educational spheres (thinking of different human groups usually visualized as needed due to a lack of intervention) linked to the creation of disciplines: a creation in which its legitimation doesn't cover the emergency of a field that arises from the research of its subject of exploration and, therefore, subsequent specialization (and, therefore, qualified to recreate itself in university training programs of future social educators), but, instead comes as a result of willing denomination of the disciplinary community behind it. Such processes place SP between the professionalization and deprofessionalization of the field, as argued in this collaboration.

Palabras clave:

Pedagogía social, educación social, profesionalización, desprofesionalización, disciplinas, comunidad disciplinar, formación, práctica educativa, investigación.

Key words :

Social Pedagogy, social education, professionalization, deprofessionalization, disciplines, disciplinary community, training, educational practice, research, disciplinarization

Résumé :

La pédagogie sociale (PS), comme d'autres champs de connaissance de tendance professionnalisante, se trouve d'une part suspendue entre ses discours qui réclament son droit supposé d'être la matrice investigatrice qui donne sa raison d'être à l'éducation sociale comme profession et aux pratiques éducatives associées et, d'autre part, elle est centrée sur la multiplication des domaines supposés d'éducation (par rapport à différents groupes humains normalement considérés comme nécessaires par manque et attribution d'intervention) associés à la création de discipline : la création dont la légitimation ne répond pas à l'urgence d'un territoire qui surgit de la recherche de son objet d'exploration (et, donc, qualifiée pour se distraire dans des programmes universitaires de formation des futurs éducateurs sociaux) mais elle vient, dans une large mesure, comme résultat de la extension volontaire de la communauté disciplinaire derrière laquelle elle se trouve. De tels processus situent la PS entre la professionnalisation et la déprofessionnalisation du champ, tel qu'il est argumenté dans la présente collaboration.

Mots clés:

Pédagogie sociale, éducation sociale, professionnalisation, déprofessionnalisation, disciplines, communauté disciplinaire, formation, pratique éducative, recherche, disciplinarisation.

Fecha de recepción: 12-7-2013

Fecha de aceptación: 3-9-2013

1. Introducción. El desencuentro desprofesionalizador de la comunidad disciplinar y el campo profesional

La pedagogía social (PS) es un campo de conocimiento –en absoluto una ciencia nomotética– construido y orientado por docentes e investigadores universitarios, en buena parte profesionales de la comunidad disciplinar del mismo nombre, que se dedican a la formación de los futuros profesionales de la Educación Social (ES), los denominados educadores sociales, y a la investigación, al menos eso se dice formalmente, de sus prácticas educativas vinculadas a las competencias y funciones propias de la citada profesión. Así, pues, los profesionales más directamente implicados en el desarrollo de esta geografía de saberes dicen hacer hincapié en que sus actividades son organizadas buscando tanto la profesionalización de los actuales estudiantes como su propia pro-

fesionalización, meta deseable por parte de los respectivos colectivos profesionales luchando por hacerse visibles y reconocidos en el sistema económico, político, cultural y educativo y, por ende, en el sistema de profesiones.

Esta declaración de intenciones puede constatarse en discursos, ponencias, documentos, proyectos docentes, aperturas y cierres de Jornadas y Congresos, en tesis y otros trabajos de licenciatura y postgrado, en artículos y libros interesados-aunque sean los menos- en ubicarse epistemológicamente y, en suma, en textos de muy diversa naturaleza y entidad, aunque hayan disminuido su producción relacionada con las dimensiones científicas del campo. Pero esta supuesta confluencia es más aparente que auténtica y real ya que, salvo excepciones, ni por parte del grupo universitario se despliega gran esfuerzo a favor del encuentro ni, tampoco, una buena parte de los educadores sociales se muestra del todo convencida de que la Pedagogía Social sea el territorio fundamentador y formador de los futuros profesionales que han de sostener a la profesión intentando dar razón de ella.

No es el momento de recoger todas las variables que explican el distanciamiento, las posiciones de cada grupo profesional y sus respectivos argumentos, el papel de sus respectivos líderes intelectuales y gerenciales, las razones de fondo consecuentes con los intereses y poderes propios de cada comunidad profesional, etc., pero no se puede soslayar, por mucho que se disimule, que este desencuentro repercute en los procesos profesionalizadores de los dos grupos profesionales y merece la pena, sin ánimo exhaustivo, abrir un capítulo de reflexiones que permitan entender, de modo más detenido, los efectos de esta situación, más allá o más acá de toda contingencia individual. De los educadores sociales ya nos hemos ocupado en diferentes ocasiones (Sáez, 2003, 2004, 2007; Sáez y García, 2006), por lo que, obviamente, nos interesa en este momento pensar el estado del campo disciplinar, de la PS en la universidad y su relación con la profesionalización de sus profesionales. Estamos, pues, ubicados en el escenario universitario.

Profundizando en esta dirección, hay un punto, es cierto que más asumido que pensado, que la comunidad disciplinar universitaria comparte y está de acuerdo sobre el propio campo: y es que más allá de las diferencias entre profesores la mayoría de ellos entienden y asumen su vocación profesionalizadora. Ya desde los primeros tiempos de su emergencia, y sobre todo a partir de 1986, con la famosa reunión en la

UNED (Marín y Pérez, 1986), se consensua que la PS, que comenzaba a diferenciarse de otras áreas pedagógicas, ponga el corazón de sus supuestos fundamentales en el estudio de las prácticas profesionales de los educadores sociales y, por extensión, en la profesión de educador social (Sáez y García, 2006). Esta asunción se puede explicitar y matizar en varios puntos:

—Los entonces profesores de PS enfatizaron la necesidad de que tuviera por objeto de estudio una práctica profesional, la práctica educativa asociada a un tipo de profesionales que trabajan fuera de la escuela (considerada ésta-a veces muy reductoramente- como paradigma de la educación formal, como todos sabemos) y que han sido identificados actuando en distintos escenarios institucionales con distintos rótulos y denominaciones(educadores comunitarios, animadores de ocio y tiempo y libre, educadores especializados, educadores de calle, animadores geriátricos...), hoy fundidas en la figura del educador social.

—Este supuesto teórico recogía el llamado de varios de los entonces significativos referentes del campo (Quintana, 1984; Radl, 1984; Arroyo, 1985), a que fuera “el estudio de la praxis” el que alimentara la discusión científico/teórica en PS contribuyendo a su desarrollo y fermento: desde este punto de vista se apostaba porque las vías analíticas y empíricas, sin soslayar la histórica, respectivamente, promovieran recursos, estrategias y procesos para abordar su objeto de estudio, la práctica educativa de los profesionales de la educación social y, por ende, impulsaran la fecundidad del campo.

—Con este espíritu, se esperaba el distanciamiento del área de Teoría a la que se cuestionaba, entre otras razones, por su predominio sobre otras áreas y por haberse decantado por modelos tecnocráticos y escolarizantes de educación y enseñanza, esperando efectos no solo epistemológicos sino también académicos que se reflejaran en la promoción de buena parte de aquellos miembros que no veían factible hacerlo por la vía de los grupos entonces dominantes.

—En última instancia, por citar solo un punto más, se deseaba, al menos un grupo así lo sentía desde sus ansias intelectuales, la profesionalización de ambos campos –el de la PS y el de la ES– prometiéndonos que de este encuentro los dos territorios profesionales se reforzarían mutuamente: eso sí, ello demandaba como exigencia inexcusable –cuestión escasamente compartida y practicada por algunos profesores universitarios– que dicha relación se articulara en un movimiento que fuera **desde**

el campo profesional (ES) **hacia** el campo de conocimiento y disciplina académica (PS) (Sáez, 2007) con permanentes efectos retroalimentadores, lo que no se entendió-o no quiso entenderse- por cierta parte de la comunidad disciplinar que jugaba con otros intereses distintos. En cualquier caso, para aquellos que daban prioridad al ideal intelectual, este movimiento necesario de **ir del universo profesional de la ES al de la universidad** (por expresarlo de otra manera) a fin de hacer más sólidos los dos territorios de conocimiento, facilitaba el estudio y análisis de una práctica profesional de carácter educativo que, convertida en objeto de la Pedagogía Social, propiciaría la investigación del campo que debiera alimentar la formación, a través de la titulación, de los futuros profesionales de la Educación Social. Hecho que, como es sabido, ha sido escasamente practicado.

En lo que sigue nos adentramos en este escenario en dónde el binomio profesionalización–desprofesionalización se juega, sin apenas aperebirnos de sus efectos, en la capacitación de los profesionales universitarios quienes, a su vez, reproducen o pueden reproducir –más allá de toda lógica causal– ese movimiento dialéctico de oposición y contradicciones, a través de sus competencias docentes e investigadoras y otras funciones profesionales, durante el proceso de formación de los estudiantes. Por el carácter de la publicación en la que vertimos estas reflexiones es evidente que sólo aspiramos a plantear cuestiones que motiven a los defensores de un campo de conocimiento como es la PS a problematizar (léase la presentación del monográfico) y autoanalizar sus productos y los efectos de los mismos. Con intenciones de mejora del citado campo, por supuesto.

2. Conceptos articuladores: profesión y profesionalización en las sociedades actuales

2.1. La potente línea de investigación sobre las profesiones y sus procesos de profesionalización

Como ha sido tematizado por la sociología de las profesiones, la noción de profesionalización es uno de los conceptos más potentes de la investigación contemporánea toda vez que conceptos medulares de las ciencias sociales (tal y como el de burocracia o el de clase social) han

perdido potencia –desgraciadamente y debido a intereses de muy distinto cuño– a la hora de poder describir los fenómenos sociales (Collins, 1990). Razones esgrimen los teóricos de las profesiones para argumentar esta afirmación: primera, permite estudiar las profesiones y su enorme influencia en los contextos sociales ya que no solo se enfatiza la evolución de las profesiones como un constructo social sino, y esto es más que interesante, en segundo lugar, también propicia adentrarse en las acciones de los profesionales desde las instituciones dónde actúan y sus efectos sociales y personales. De esta manera, en un buen número de investigaciones se pone de manifiesto la obsesión de las profesiones por adquirir la legitimación académica obtenida en “los centros superiores de aprendizaje” buscando la certificación necesaria que le capacitará para acceder a los mejores puestos dentro de la división del trabajo acorde con la formación recibida por los expertos universitarios: es en este proceso de profesionalización dónde se observa a las profesiones y a sus profesionales intentando “monopolizar las oportunidades ocupacionales” utilizando variadas “estrategias de persuasión” con el fin de adquirir un estatus social y económico y, al mismo tiempo, poniendo en juego un tipo específico de conciencia colectiva, en correlación con una representación grupal de intereses que tratan de ser materializados por la utilización, en relativo consenso, de estrategias pertinentes para ello (Siegrist, 1990: 177-202).

Esta traducción de profesionalización nos recuerda, en suma, que para que una profesión se desarrolle y se extienda es necesario no solo que la profesión universitaria manifieste un alto nivel de conocimiento general y especializado (y, por ende, dominio de ciertas habilidades por las que la ciudadanía reconoce su necesidad) sino que precisa “cultivar una cultura profesionalizadora” que mantenga esta creencia pública en la bondad de la formación así como de la fidelidad a los valores que promueven las profesiones y a los modos técnicos y deontológicos de operar en los contextos donde actúan. O con otras palabras: trabajar por la profesionalización de la propia profesión universitaria supone no solo acumular acreditaciones y certificaciones- versión dominante, tan formal como simplista, de la profesionalización- sino ,sobre todo, contribuir a la de otra y esta contribución no se satisface con afirmar que se forma a los educadores sociales sino, fundamentalmente, saber qué tipo de investigación se realiza y qué formación –superando prescripciones y recetas así como otros muchos imperativos– se despliega en las aulas para capacitarlos.

El capítulo de textos sobre profesionalización, a modo de apunte, es muy amplio pero no nos resistimos a dar algunas referencias de algunos autores que siguen siendo lugar de referencia en la teoría de las profesiones: los trabajos de Jackson (1970) Larson (1977/1979), Freidson (1986 y 2001), Abbott (1988), Collins (1989 y 1990), Burrage, Jarausck y Torstendhal (1990), Torstendahl y Burrage (1990), Schön (1992 y 1998), Olgati, Orzack y Saks (1998)...nos motivaron a preparar algunas antologías para el interesado escenario español como fueron los trabajos en colaboración con M. Sánchez y L. Svensson (2003), así como la trilogía de textos solicitados por el Centro de Formación y Desarrollo Profesional dedicada a la Formación, Investigación y Profesionalización, respectivamente, de las profesiones (Esteban, del Cerro y Sáez, 2013a, b y c), y en la que reputados especialistas en el estudio de los procesos de profesionalización aportaban algunos de los análisis más potentes sobre sus objetos de estudio, confirmando la potencialidad y necesidad del campo profesional para fundamentar ciencias y campos de saberes.

Pero también esa amplia bibliografía nos incitó a estudiar las dos profesiones en las que estamos implicados, la Educación Social (Sáez, 2003, 2004, 2005, 2007; Sáez y García, 2006) y la profesión universitaria (Campillo y Sáez, 2013), dos ocupaciones pedagógicas, no manuales, inmersas en continuos procesos de profesionalización-desprofesionalización, propiciando analizar las actividades de sus profesionales y las resignificaciones sociales producidas por sus acciones en sus ámbitos laborales. No tardamos en darnos cuenta de que la utilización de este enfoque basado en las profesiones se convertía en una excelente herramienta capaz de proveernos de nuevas bases sobre las que construir y potenciar la Pedagogía Social y su papel, más allá de discursos, retóricas y convenciones, en la profesionalización de los estudiantes y en la de los propios profesores, docentes asumiendo la responsabilidad de visualizarla en el sistema económico, político, cultural y educativo.

2.2. La investigación y la formación en la universidad como recursos profesionalizadores

Pensando en la meta que, en este texto, orienta nuestras reflexiones, es el actor universidad, pues, el que más atrae nuestra atención puesto que es él el que pone en juego tres grandes recursos sin los que la profesionalización tendría dificultades para materializarse en una profesión: la **for-**

mación de los futuros profesionales; **la investigación** que dice realizarse para potenciar, entre otros objetivos, la formación que ha de capacitar a ciudadanos que aspiran a profesionalizarse y ,en última instancia, la **acreditación** que legitimará la investigación como la formación recibida (Sáez, 2005). Todo ellos, recursos pensados, así se afirma, para formar, es decir, para comenzar a profesionalizar a los estudiantes. Las profesiones, pues, se profesionalizan y los profesionales también, comprometidos con desigual intensidad con ellas. He aquí, pues, una traducción de **profesionalización**: es un proceso que permite describir la transformación de las ocupaciones en profesiones, ya que éstas promueven más notoriedad (Larson, 1977/1979; Bertilsson, 1990): proceso que puede ser estudiado identificando los recursos que aporta cada uno de los actores (además de la Universidad son, en cuanto menos, el Estado, el Mercado, y los propios profesionales asumiendo la construcción de su propio desarrollo profesionalizador) que intervienen en él (Burrage, Jarausch y Siegrist,1990; Sáez, 2005, 2007; Sáez y Garcia, 2006),mientras buscan una “jurisdicción laboral” (Abbott,1988) en el sistema político, económico, cultural y educativo dónde actúan las profesiones y sus profesionales.

2.2.1. LA FORMACIÓN EN EL PROCESO DE (DES)PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESIONALES

La profesionalización de los profesionales de la Educación Social, de modo más concreto, convoca, pues, toda una serie de prácticas, entre las que se encuentran las relacionadas con la formación (García, 2003a y b; Sáez, 2003; Escudero, 2007)que reciben en las aulas universitarias. Similar situación acaece con los profesores universitarios ejerciendo profesionalmente sus tareas docentes orientadas a la formación de los futuros educadores sociales (Campillo y Sáez, 2013). Una de las funciones de la formación en el proceso de profesionalización es ir colaborando, como se ha afirmado, en la creación de una cultura profesional, generando y difundiendo una serie de valores acerca de los profesionales que tratan de prepararse a través de ellas (Spars,2002); propiciando creencias y actitudes sobre metas y modos de organizarse; teorizando concepciones acerca del papel que deben cumplir, y cumplen o no, en el entorno en el que actúan; fomentando el conocimiento y la sensibilidad ética entre colegas y con los destinatarios de sus acciones profesionales; proporcionando una sólida caja de herramientas teóricas, conceptuales, pro-

cedimentales y técnicas con la que poder actuar en futuras situaciones educativas; profundizando en el dominio de instrumentos, como el PEI, vitales en la atención y respuesta de los educadores a los sujetos de la educación; clarificando percepciones y nociones sobre cómo se puede y debe potenciar la profesionalización de la profesión y la suya propia... A este respecto, los interrogantes son numerosos: ¿hay mucha distancia entre lo que le cabe a la PS hacer en su contribución a la profesionalización de los educadores sociales y lo que verdaderamente hace?; ¿entre lo dicho lo hecho?; ¿cómo juega esos tres recursos?; ¿cuáles son sus efectos?; ¿los ha valorado y pensado? Abordar estas cuestiones supone, en tiempos tecnocráticos y contrarreformadores tan imperantes, tomar conscientemente, por parte de los profesionales de la universidad, el volante de su propio proceso de profesionalización.

2.2.2. ENTRE LA PROFESIONALIZACIÓN Y DESPROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESIONALES

El énfasis que los estudios sobre profesionalización ponen en la formación es, pues, uno de los rasgos que mejor caracterizan esta definición. Es, por tanto, congruente con la tarea de dar centralidad a la Universidad como actor vital en el proceso profesionalización, auspiciar el estudio de los procesos profesionalizadores –o desprofesionalizadores– que explican y permiten comprender una profesión y las variables que la identifican, así como al mayor o menor nivel de profesionalización que se manifiesta en cada una de ellas.

Los trabajos sobre **desprofesionalización** son menos frecuentes. En nuestro país, M. Guillén realizó una excelente síntesis de algunas de las tesis sobre desprofesionalización y proletarización teorizadas por estudiosos de las profesiones y sus profesionales moviéndose en organizaciones complejas (1990). Unos años antes, Haug (1975) y Hogle (1980) habían abordado el tema poniendo de manifiesto que “el ascenso de las profesiones” era una cuestión a pensar y que la tesis sobre la crisis del profesionalismo no era tan descabellada como algunos pretendían tratando de evitar el declive de ciertas profesiones. La desprofesionalización amenaza a aquellas profesiones cuyos conceptos, teorías, lenguajes y gramáticas no son capaces de dar razón de aquello que declaran ser el objetivo de la profesión, aunque momentáneamente tengan una jurisdicción acotada. En el caso de las profesiones pedagógicas- y las universitarias lo son (Escudero,2006) - no

tenemos, al menos en nuestro país, todas las investigaciones serias que deseamos para pensar la desprofesionalización. Con todo, la tesis de la “débil proletarización” de Derber (1982), ya revisada por Murphy (1990), junto a los trabajos de los citados Haug y Hoyle, nos pueden servir de hilos conductores para orientar nuestros argumentos. Algunos de los hechos que identificamos en PS pueden ayudarnos a comprender mejor el estado del campo.

1. Pérdida, en PS, del monopolio del conocimiento, supuestamente especializado, debido a diferentes variables, entre las que se encuentran el hecho de haber psicologizado y sociologizado el discurso pedagógico. La Pedagogía Social, vive, de este modo, cierto vaciamiento de contenido (Núñez, 1999; García, 2003^a; Sáez, 2004) y condenada a ser utilizada como un imperativo (la pedagogía y la educación “deben”) a cumplir con el tiempo o, lo que es más frecuente, a una simple evocación nominal de las promesas que esta encierra para estudiantes y futuros profesionales.
2. Esta reconocida falta de solidez de la PS tiene mucho que ver con su vulnerabilidad (Bordieu, 1983), y con su escasa resistencia al intrusismo de otros campos de conocimiento, lo que la limita para construir un discurso propio, pedagógico, diferenciado de aquellos otros que dicen colaborar en su construcción.
3. Falta de entronización de la cultura, de la gramática de la profesión de la que se afirma ocuparse para dar razón de su objeto de estudio, sepultando oportunidades de profesionalizar a sus estudiantes debido al tratamiento disciplinar acriticamente orientado por un definicionismo vapóreo, una conceptualización tan poco analítica como atravesada, frecuentemente, por la especulación y el deductivismo y, en último lugar, por un teoricismo banal ya que ni tales teorías son confirmadas ni en realidad son propuestas, más allá de los papeles, a los estudiantes como los soportes pedagógicos de su futura actividad profesional.
4. Debilitada autonomía profesional sustituida por tareas de sometimiento a fines casi exclusivamente promocionales y, por otro lado, requerido por funciones burocráticas cada vez más frecuentes en las sociedades complejas y en las instituciones formadoras.
5. Excesivo énfasis en lo negativo, en trabajar con etiquetas y estigmas como si solo este fuera el único campo a pensar de la PS (Sáez y García, 2005).

6. Centralidad de la investigación en cuestiones de poca entidad, que no contribuyen- más allá o más acá de los usos y utilidades formales e institucionales que se hace de la retórica al uso para justificar su pertinencia- a reforzar el campo, ya en sus dimensiones epistemológicas en general, ya en las docentes e investigadoras en particular: mucho menos hoy que la investigación ha tomado, casi en exclusiva, derroteros tan empiristas como "isionizantes", propiciando la reflexión sobre la verdadera aportación de la investigación a la formación y profesionalización de los futuros educadores sociales.

En suma, no es difícil detectar cierta insensibilidad epistemológica e ideológica y consecuente asepsia sobre los qué, cómo, cuándo, dónde y para qué de la investigación a realizar y sobre la formación a ofertar a los alumnos para su coherente proceso de profesionalización iniciado en la Universidad y vinculado, se quiera o no, a la propia profesionalización de los profesores de esta institución. La inercia administrativa domina, en no poca medida.

¿Se encuentra inmersa la PS, en tanto comunidad disciplinar, en estas constantes desprofesionalizadoras, mientras por otra parte dice estar expandiéndose continuamente?; ¿es consciente de ellas cuando sus integrantes investigan y enseñan?; ¿se han dejado arrastrar exclusivamente por esta máquina contemporánea de producción curricular con el único fin de superar los diversos filtros que el Estado y las instituciones les imponen?; ¿han sido capaces de clarificarse la pérdida de autonomía profesional y el papel que esta cumple en sus respectivos procesos de profesionalización o desprofesionalización?... Cabe profundizar en este punto centrando aún más nuestras reflexiones en el territorio que nos moviliza a pensar.

3. La noción de comunidad disciplinar y el papel de las disciplinas

Comunidad disciplinar y disciplina son dos nociones que se llaman mutuamente para poder explicarse. Su abordaje nos permite alcanzar una visión más completa del campo de la PS y de la desprofesionalización que puede estar alimentando y soportando, incluso sin ser conscientes sus miembros de ello.

En términos generales, una disciplina científica está constituida por un corpus de conocimientos, obtenidos del estudio de la práctica profesional mediante diversos procedimientos de investigación, que sirven para orientar, a su vez, esta práctica. En efecto, son componentes clave de una **disciplina**: la teoría, la investigación y la práctica profesional, elementos fundamentales en la exploración del proceso de profesionalización, al que hay que añadir, además, los componentes "institucional y sociohistórico" (González, Sáez y López, 1986): Una comunidad, redes de conocimiento y comunicación, una tradición, estructura conceptual, modos de investigación y –entre otros– cuerpos profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos... todo ello define a una disciplina. Así, las instituciones académicas le suelen reconocer una estructura organizativa o departamental propia, órganos de difusión (nacional e internacional) específicos, gozando (o no), igualmente, de una credibilidad académica, solidez intelectual y pertinencia de contenidos. Como afirma Becher:

"Las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas. Podríamos aventurarnos más aún y señalar que en el concepto de disciplina ambos están tan inextricablemente conectados que cualquier intento de imaginar una división nítida entre ellos resulta improductivo" (2001: 38-39)

Las comunidades académicas de cada disciplina están configuradas tanto por la naturaleza epistemológica de las cuestiones que tratan como por la influencia de los grupos académicos más cercanos a ellas. Una disciplina está constituida, por tanto, por un campo de conocimiento, pero en igual medida por los grupos académicos asociados a él. De este modo, una disciplina no comporta sólo un área de estudio o de conocimiento, sino una comunidad de investigadores y profesores que comparten un ámbito de indagación intelectual y de discurso. Como tal, implica una tradición heredada compartida, un lenguaje con sus conceptos especializados, una infraestructura de libros, artículos e informes de investigación, así como un sistema de comunicación entre los miembros que cuentan con medios para enseñar e iniciar a otros (McCulloch, 2001).

Una comunidad disciplinar es, por tanto, la institución que transmite conocimientos elaborados, forma, inicia y socializa a los profesionales que operan en su seno (Hofstetter y Schneuwly, 2001: 25). Una vez alcanzado dicho estatus, la comunidad define las reglas que regulan su funcionamiento, dependientes del sistema disciplinar en su conjunto. Las disciplinas, entonces, se constituyen históricamente, fruto de procesos de especialización, diferenciación e institucionalización, que conjuntamente ayudan a configurar tanto, en términos globales, su proceso de profesionalización como, más específicamente, su proceso de disciplinarización. Afrontar algunas de las dimensiones que definen una disciplina o campo disciplinar nos permite pensar la PS desde otra lógica más profesional:

1. Profesionalización de la investigación. Un campo disciplinar supone un “progresivo sostén institucional”, garantía para poder establecer actividades legitimadas por la institución así como un cuerpo de profesionales especializado tanto en la producción e investigación sistemática de su objeto de estudio como en la transmisión de los nuevos conocimientos obtenidos de las labores anteriores: la profesionalización de la investigación exige la elaboración y la renovación continua de conceptos y modelos teóricos constituyentes **de objetos de conocimiento**, así como de métodos de recogida y análisis de datos, lo que motiva el progresivo reconocimiento social y científico de la disciplina. El carisma y el respeto de otras comunidades disciplinares por una disciplina depende, en buena medida, de la calidad de los conocimientos que produce y de la utilización que profesionales y /o ciudadanos puedan hacer de ellos.
2. Redes de comunicación. La elaboración de conocimientos se realiza a través de **redes especializadas de comunicación**, principalmente por medio de publicaciones (revistas, series de obras especializadas, etc.), asociaciones de investigadores y profesionales de la disciplina en cuestión, y manifestaciones científicas (congresos, coloquios, seminarios, etc.).
3. Socialización de los nuevos miembros a través de la formación. Una disciplina asume institucionalmente la función de transmitir los conocimientos elaborados: **forma, inicia y socializa a sus profesionales**, lo que no significa únicamente proveerlos de acreditaciones, interpretación que suele prevalecer, y en algunos casos

sigue siendo determinante todavía para lograr la entronización en los grupos que la conforman... Lo que significa es que una disciplina despliega capacidad para determinar los criterios de legitimidad de su reproducción y de formar a sus relevos poniendo en juego aquellos intereses, deseos y poderes que muestran los diversos grupos que constituyen la comunidad disciplinar, fomentando a veces la fragmentación y la lucha enconada (Goldstein, 1984).

El análisis de estas dimensiones permite obtener una visión aproximada y comprensiva de la intensidad profesionalizadora o desprofesionalizadora que atraviesa una comunidad disciplinar. Inevitable y necesaria la siguiente pregunta: la producción investigadora de la PS, ¿está contribuyendo a la propia profesionalización del campo?

4. Los soportes conceptuales y teóricos de la PS

Algunos años de expansión, de búsqueda de reconocimiento académico y social, hicieron pensar (y desde luego fueron años de crecimiento y de visualización en el sistema universitario) en el desarrollo de la disciplina, en el reconocimiento del campo, aunque ello fuera más de carácter institucional, interno, de pares en la institución, que de reconocimiento externo, social y profesional. Un análisis amplio de la literatura identificada pone de manifiesto algunas de las variables que explican por qué la PS no ha avanzado todo lo que pudiera pensarse y a qué es debido que se haya extendido, en cierta medida, más retórica y formalmente que de fondo y realmente, reduciendo las posibilidades de alcanzar un buen estatuto teórico así como prestigio y reconocimiento en el amplio territorio de las ciencias sociales.

4.1. La sensación esencialista

Una de las reflexiones que surge cuando se leen algunos textos en el que aparecen referencias continuadas a la PS es lo que llamaríamos la sensación esencialista, una percepción expresiva sobre el sí incondicional que más de un teórico de la PS da al campo, sin problematizarlo como corresponde a un profesional del conocimiento, ni revisar los supuestos sobre los que se va construyendo o diluyendo. El "la" que abre la expre-

sión propicia ese tono esencializador que sugiere a los que se inician en el campo, y probablemente no sólo a ellos, que ese territorio está construido de modo definitivo y no cabe alternativa ni revisión alguna del mismo.

Esta sensación encuentra su alimento en el hecho de que esta es un área de saberes que parece no haber sido del todo sujeta a reflexiones críticas por quienes, en el campo, se ubican profesionalmente. Sin embargo, es una obligación intelectual, a mantener con las generaciones más jóvenes que se inician en él, el fomentar una visión histórica y contingente del mismo, esa imagen tan sostenida teóricamente y tan poco practicada de que, como todo saber, la PS es un edificio en realización que se ha construido en el tiempo y es desde esa posición el que todo intento ontologizador se disuelve. No son estos tiempos proclives a espíritus epistemológicos y analíticos pero no vemos otra forma de ser conscientes de lo que se ha hecho, de lo que se está haciendo y de lo que se puede hacer. La historia de las disciplinas muestra cómo nacen, emergen, se desarrollan o no, pudiendo desaparecer si no son sus cimientos lo suficientemente creíbles o congruentes (Becher, 2001; Sáez, 2004). ¿Podemos afirmar que los supuestos sobre los que se apoya la PS hoy son sólidos?; ¿lo fueron en su momento cuando un grupo de profesores estaba convencido de la oportunidad de promoverla?; ¿mantiene este edificio teórico las columnas que en su momento se propusieron?; ¿no es el momento de revisarlas a ver si son capaces de seguir manteniendo todo el peso del edificio?.

4.2. Algunas fragilidades conceptuales y teóricas

No es momento de entrar al análisis detallado de estas variables que reclama un estudio pormenorizado y relacional de todas ellas. No obstante, no vamos a perder la oportunidad de señalar una de las contradicciones que aparecen en el escenario a poco que se le escrute con atención. Quizás podamos denominar a este fenómeno algo así como “la paradoja excluyente”: cuanto más esfuerzo han hecho algunos teóricos de la educación (afiliados normalmente a modelos positivistas de corte tecnológico) por hacer de este ámbito de teorización una ciencia canónica, positivista, cuando no experimental, más la han ido despojando de su capacidad de explicación de aquello que dice ser objeto de su interés. Un buen número de generaciones jóvenes socializadas en esta

concepción de la ciencia para abordar su objeto de estudio, han ido interiorizando modos de enmarcar y hacer- y por tanto excluidas de toda una variedad de múltiples concepciones, posiciones e ideas relevantes para desarrollar el campo- que siguen estando acordes con las líneas formuladas por sus maestros a los que siguieron adaptativamente. Las últimas décadas del siglo pasado fueron expresivas a este respecto, como lo sigue siendo en los pocos años transcurridos en el nuevo. Así, la citada revisión mostró ciertas carencias en esta plataforma investigadora que es la PS, como alguno de los códigos disciplinares que se alimentan de ella. He a continuación, a título de ejemplo, algunas de éstas carencias (Sáez y García, 2006) que siguen desconsideradas:

—Imposibilidad de ponderar el valor explicativo de las teorías que los teóricos del campo suelen defender o utilizar como bases o fundamentos de su edificio.

—Deficiente red de relaciones conceptuales que pueda conformar “una base del edificio” con potencia para articular el campo, organizar los datos, las informaciones y los conocimientos que se van obteniendo por diferentes vías. Por lo tanto, dificultad manifiesta para justificar y legitimar las diversas disciplinas que se suelen asociar (en muchos casos con ligereza) al campo de conocimiento o ser consideradas, por simple atribución, como propias de él).

—Escasa pertinencia de ciertas clasificaciones, uso de categorizaciones (desadaptados, inadaptados, marginados, violentos, desviados...) más que problemáticas, lo que no es otro hecho que el reflejo de un buen número de diferenciaciones conceptuales bastante arbitrarias.

—Confusión frecuente en torno a su objeto de estudio, la ES [¿cómo es posible que se piense que el objetivo de estudio de la PS sea el ocio y el tiempo libre?; ¿la democracia o los medios de comunicación social?...]. Porque si la PS es el campo y su objeto de estudio la práctica educativa: ¿cómo puede ser su objeto de análisis la juventud o la adolescencia?; ¿no sería más bien la educación o la práctica educativa en sus diferentes construcciones y recreaciones con jóvenes, adolescentes, infantes, adultos..?

—Usos y abusos del lenguaje. La utilización del lenguaje sin saber los significados con que son usadas las palabras confunde tan intensamente que es harto problemático sortear su complejidad. ¿Cómo puede convertirse en ámbito de de la PS a otra pedagogía (la pedagogía urbana, la pedagogía hospitalaria...)? Una pedagogía no es objeto de estudio de

otra pedagogía. Además, el hospital (y no la pedagogía hospitalaria) es donde se lleva a cabo la práctica educativa, el escenario de actuación y espacio que ofrece a los educadores sociales oportunidades para responder a las demandas (muy diferentes) de personas que desean y/o necesitan educación (y si pueden mejorar su salud como consecuencia de tales actividades mucho mejor) y acceden, o requieren, la presencia de los profesionales preparados (en educación y no en salud) para ello. No es prudente tarea multiplicar las pedagogías y adjetivarlas en función de los escenarios dónde se lleva a cabo la educación.

¿No cabría hacer una lectura más sencilla? La ES, en tanto práctica, es un instrumento (medio, recurso, dicen algunos) utilizado por las personas (normalmente profesionales) para hacer que otras personas (niños, jóvenes, adultos...) en diferentes ámbitos, espacios y contextos. Pueden asociarse múltiples objetivos a esta tarea educativa pero a nosotros nos basta, en este momento, con que los sujetos de la educación puedan acceder capacitadamente al mundo en el que viven (Arendt, 1996; ASEDES y CGCES, 2007), y moverse por él, a formar parte de una ciudadanía social en la que se sientan incorporados por las diversas redes de relación mientras disfrutan y promocionan de los bienes de las culturas que deseen adquirir. Y la PS, en tanto campo de conocimiento que da razón de ser de esa práctica educativa, trata de estudiar los modos y maneras en que ella puede recrearse y suceder en espacios particulares, en los que transitan o habitan personas/sujetos diferentes, con biografías distintas, diversas intenciones, deseos y objetivos diferentes.

5. La disciplinarización que no cesa

Una disciplina como la PS no se constituye como un final al que convergen teleológicamente todas las actividades, sino que son el resultado –siempre provisional– de un proceso de especialización, diferenciación e institucionalización, que constituye el “proceso de disciplinarización” de un territorio particular de saberes. La disciplinarización no resulta de un proceso cuyo fin estuviera ya predefinido, que es preciso alcanzar progresivamente. Más bien, desde la sociología de la ciencia, se muestra que es preciso un análisis histórico que ponga de manifiesto las tendencias, conflictos, contradicciones, apoyos, pactos etc., que han determinado el desarrollo y situación actual a la hora de crear disciplinas, sin

justificar por qué se han creado. Sólo algunos apuntes pensando en el campo.

5.1. Algunos apuntes sobre la disciplinarización en PS

Una disciplina puede tener distintos niveles de enunciación, tales como matriz disciplinar, ámbitos o campos de conocimiento (McCulloch, 2002), contruidos alrededor de la educación, en nuestro caso. En torno a este objeto de exploración se ha ido constituyendo las llamadas ciencias de la educación, una serie de disciplinas-muchas de ellas desaparecidas demostrando la contingencia de los conocimientos – que dan a las comunidades disciplinares cierta identidad científica. Al fin y al cabo, la educación puede ser analizada desde distintas “lentes” disciplinares, que –a su vez, por un proceso de disciplinarización– pueden dar lugar a una segunda “identidad disciplinar” cuando, de modo sistemático, alcanzan, o sus defensores dicen alcanzar, un saber sustantivo sobre la educación. Es decir, cuando se consolidan, por la capacidad que tienen de dar razón del campo (Bolívar, 1995). Pero en algunos territorios pedagógicos la disciplinarización es más artificial de lo que se piensa.

Una de las manifestaciones particulares de los procesos de disciplinarización es que en esa estrategia de diferenciación que promueven los miembros de un área de conocimiento se produce un relativo o fuerte crecimiento en el interior de un campo o comunidad disciplinar.

Esta tendencia a vincular el desarrollo de la disciplina a la multiplicación de temas es formulada como evidencia profesionalizadora, ya que se consideran propios del campo, lo que no deja de ser, frecuentemente, un autoengaño, entre otras razones porque esta tarea de asignación suele ser una atribución arbitraria no siempre rigurosa, con dificultades evidentes para justificar “los territorios disciplinares nuevos” ante la comunidad disciplinar.

¿Qué variables contribuyen a ese proceso? Las hay de carácter estructural, externo, de naturaleza política y cultural y otras más institucionales y académicas en las que resulta difícil separar las dinámicas de los colectivos académicos de los intereses y deseos personales y subjetivos de los profesionales universitarios. Una exploración sobre la dinámica de la disciplinarización es una de las metas que todo colectivo disciplinar debería abordar para poner al día y clarificar su estatuto disciplinar

y saber lo que hay de rigor o no en ese proceso, lo que hay de real y artificial, por mucho que trate de formalizarlo (Freidson, 1986).

Poco esfuerzo costó saber si esta afirmación sobre la profesionalización alcanzada por la PS era tan voluntariosa como problemática. En su momento presentamos (Sáez, 2007) una tabla realizada con ánimo comparativo. Decidimos identificar la evolución o crecimiento de las cuatros áreas o sub-áreas (distinción interna cada vez más obsoleta) que conformaban el departamento de Teoría e Historia de la Educación: frente al sensible descenso –en términos cuantitativos– en el número de disciplinas en la sub-área de Teoría de la Educación y el tenue, pero sólido ascenso, de la Historia de la Educación o el mantenimiento de la Educación Comparada, destaca claramente el impulso dado a la PS. Pero, a nuestro juicio, tal y como hemos podido ver más arriba, este crecimiento que produjo un fervor incontenido en varios miembros de la disciplina, desde luego no responde a ninguna exploración o búsqueda científica. La pretensión de que este ascenso es fruto de la investigación ya no se mantiene. La dinámica ha sido muy diferente: la denominación de muchas materias adscritas a la sub-área de PS responde a lo que en los estudios sobre profesionalización se denomina “monopolización formal”, es decir, tal fenómeno de expansión del campo se debe –dada las condiciones de posibilidad creadas por las universidades españolas inmersas en procesos de ampliación– a la monopolización del campo por un grupo de profesores que se percataba del predominio de los discursos pedagógicos centrados en la escuela y a la falta, por ende, de otros pensando en las múltiples prácticas que de carácter educativo tenían lugar fuera de ella.

En nuestro país, son muchas las disciplinas que han surgido al amparo de esta situación. Pero, ¿qué hay de verdad en estas asunciones?, ¿se ha llevado a cabo un buen tratamiento analítico?, ¿por qué, cuándo, cómo y sobre qué supuestos teóricos y metodológicos se apoya y se adopta esta decisión y se defiende que la PS es la matriz disciplinar de, por ejemplo, la educación para la paz, la educación especializada, la educación ambiental... y otras similares, entre las muchas ofertadas por las facultades y departamentos a los estudiantes?

Esta disciplinarización responde menos al proceso de profesionalización que hubiera sido deseable que al nominalismo formal que tan frecuente se práctica.

5.2. Identidad disciplinar y otros campos disciplinares.

Si la ES es una práctica social que puede ser explorada desde distintos ámbitos disciplinares es deseable y tienen toda legitimidad aquellas otras ciencias sociales que pueden dar o ayudan a dar razón de este objeto de estudio, de esta práctica educativa. La práctica educativa no es propiedad exclusiva de la Didáctica, de la Psicología de la Educación, de la Teoría de la Educación... requiriendo que otras ciencias de la educación también lo tomen como objeto de investigación. De este modo, campos de conocimiento como los que nos ofertan la Psicología, Sociología, Antropología, Ética...infunden solidez a la PS, y he aquí otra de las paradojas que vive el territorio: porque una cuestión es estar alerta contra su psicologización o sociologización (García, 2003b; Sáez, 2004; Sáez y García, 2006), lo que significa que estas ciencias dominen y articulen discursos y prácticas vaciando de contenido y método el sustantivo pedagógico, y otra muy diferente negar las importantes aportaciones que pueden hacer, si se plantean adecuadamente, la relación entre las diversas materias sociales al servicio del campo pedagógico. Ahora bien, como ha resaltado Antonio Novoa (1991: 30), “defender la pluralidad no significa renunciar a la identidad, y no puede, de manera alguna, justificar la dispersión, la falta de rigor o la superficialidad científica”. La PS es, ante todo, pedagogía.

En suma, no sólo queda por demostrar el estatuto disciplinar de más de algunas de aquellas disciplinas que se propusieron y siguen vigentes sino también por qué éstas, y otras nuevas, fueron consideradas las más adecuadas para formar a los estudiantes de ES e iniciar su camino preprofesionalizador. Tarda mucho el esperado debate que se plantee la relación de la PS y muchas de las disciplinas que se refugian bajo su matriz a fin de saber si éstas tienen su campo conceptual y corpus teórico propio así como sería un hito para la profesionalización del campo averiguar de qué manera, si lo está haciendo, están contribuyendo a la construcción de esa matriz disciplinar a la que tanto se apela.

6. Algunas sugerencias de presente y futuro: explorar las relaciones entre la investigación, la formación y las prácticas profesionales

Mucho queda por investigar en este territorio de afirmaciones, contradicciones y vaguedades pero en este momento sería deseable saber de qué manera este fenómeno de la disciplinarización influye y con qué intensidad en la (des)profesionalización del profesorado universitario. En consecuencia con este deseo, habría que formular un potente proyecto que recogiera formalmente muchas de las inquietudes que nos interpe-lan. En ese programa investigador es preciso tener en cuenta cuestiones de urgencia a las que todavía los teóricos del campo no hemos hecho frente. Entre ellas, y en lugar destacado, sería deseable explorar las relaciones entre la investigación y la formación (Escudero, 2003) que se da en las aulas a los futuros educadores sociales, nuestros estudiantes actuales, a fin de conocer los efectos profesionalizadores o desprofesionalizadores que produce en las audiencias. Es hora de dar nombre a los desconocidos efectos de la formación (contenidos, procesos, recursos, fines...) (Escudero,2007) que se derivan de los programas puestos en marcha con determinadas personas a las que se les prometen metas profesionalizadoras tras la recepción de todo aquello que ponemos en juego en las aulas.

El tema es relevante ya que, en buena medida, la fase de formación de los futuros profesionales de la Educación Social trae al escenario teórico, sin que haya provocado una excesiva curiosidad en los estudiosos, la cuestión de los resultados: ¿se formaron realmente? y, tras varios años de sus vidas dedicados a esta tarea, ¿qué cultura profesional adquirieron en las aulas?, ¿qué comprensión de la profesión en cuyas filas quieren ingresar?, ¿o acaso han sido atiborrados de contenidos disciplinares sin articulación ni organización previa? Y, a modo de síntesis: ¿qué relación puede establecerse entre la formación dada y los resultados reales obtenidos?, ¿entre lo prometido y lo adquirido?...

En esa tendencia entre la profesionalización-desprofesionalización en la que se halla instalada la PS esperemos que esta tendencia cambie a favor de la deseada profesionalización de los dos campos profesionales que, lo quieran o no, juegan en el escenario social, político, económico y cultural en el que actúa todo profesional.

Referencias bibliográficas

- ABBOTT, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- ARENDRT, H. (1996). "La crisis en la educación". En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, pp.185-208.
- ARROYO, M. (1985). "¿Qué es la Pedagogía social?". *Bordón*, n° 257. Madrid, pp. 203-215.
- ASEDES y CGCES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición, código deontológico y catálogo de funciones y competencias del educador social*. Barcelona.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BERLANT, J. L. (1975). *Profession and Monopoly: A study of Medicine in the United States and Great Britain*. Berkeley: University of California Press.
- BERTILSSON, M. (1990). The Welfare State, the professions and Citizens. En R. Torstendahl y M. Burrage (coords.). *The formations of professions*. London: Sage.
- BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza*. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- BOURDIEU, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones
- BURRAGE, M., JARAUSCH, K. y SIEGRIST, H. (1990): An actor-based framework for the study of professions. En Burrage, M., y Torstendahl, R. (eds.): *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (1990). *The formations of professions*. London: Sage.
- CAMPILLO, M. y SÁEZ, J. (2013). *La universidad desde sus imágenes, profesionalización, desprofesionalización o proletarianización en la universidad contemporánea*. Athenea digital. Revista de pensamiento e investigación social. Madrid, pp. 13-121.
- COLLINS, R. (1989). *La Sociedad Credencialista*. Madrid: Akal.
- (1990): "Changing conceptions in the sociology of the professions", en M. Burrage y R. Torstendahl (eds.). *The formation of professions*. London: Sage, 11-23.
- DERBER, C. (1982). *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism*. Boston: G.K. Hall & Co.
- ESCUADERO, J.M. (2003). *Procesos y estrategias de mejora de la docencia universitaria*, Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- ESCUADERO, J. M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* Murcia: ICE/ DM.
- ESCUADERO, J. M. (2007). La Educación Social, repensar los contenidos y los procesos de la formación. En Varios *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. Toledo: Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales.
- ESTEBAN, M.; CERRO, Fr. y SÁEZ, J. (Coord.)(2013 a). *La universidad y las profesiones*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ESTEBAN, M.; CERRO, Fr. y SÁEZ, J. (Coord.) (2013 b) *Investigación y profesionalización*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- ESTEBAN, M.; CERRO, Fr. Y SÁEZ, J. (Coord.) (2013c). *Profesiones, profesionalismo, profesionalización*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- FREIDSON, E. (1986): *Professional Powers: A study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Pres.
- (2001): *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- GARCIA, J. (2003a). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA, J. (2003b). Educación Social: profesión educativa o empleo social. En GARCÍA, J. (coord.): *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson, pp. 15-40.
- GOLDSTEIN, J. (1984). Foucault among the sociologist. The Disciplines and the History of the professions. En *History and Theory*, XXII (2), pp. 170-192.
- GONZÁLEZ, A.; SÁEZ, J. y BACHERO, M. (1986). *Las Ciencias Sociales y la educación del sentido crítico*. Valencia: Nau Llibres.
- HAUG, M. (1975). The deprofessionalization of everyone? En *Sociological Focus*, 3; pp.197-213.
- HOFSTETTER, R. y SCHNEUWLY, B. (2001). *Le pari de les sciences de l'éducation* Bruxelles : De Boeck y Larcier.
- HOYLE, E. (1980). Professionalization and Deprofessionalization in Education. En E. HOYLE y J. MEGARRY: *Professional Development of Teachers*. London: Kogan, pp. 42-54.
- JACKSON, J. (1970). Professions and Professionalization. En J. Jackson (ed.): *Professions and Professionalization*. Cambridge University Press, pp. 3-15.
- LARSON, M. (1977/1979). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- MARIN, R. y PEREZ, G. (1986). *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*. Madrid: UNED.
- MCCULLOCH, G. (2002). Disciplines contributing to education? Educational studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), pp.100-119.
- MURPHY, R. (1990), Proletarianization or Bureaucratization: The Fall of the professional? In R. Torstendahl and M. Burrage (eds.): *The formation of Professions*. London: Sage, pp. 71-96.
- NÓVOA, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança En varios: *Ciências da Educação e mudança* . Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 17-67.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. B. Aires: Santillana.
- OLGIATI, V; ORZACK, L & SAKS, M. (eds.) (1998). *Professions, Identity, and Order in Comparative Perspective*, Vitoria Gasteiz, OÑATI IISL (The International Institute for the Sociology of Law).
- QUINTANA, J.M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- RADL, R. (1984). Conceptos, teorías y desarrollo de la pedagogía social. En *Bordón*, n 251, pp. 17-43.
- SÁNCHEZ, M., SÁEZ, J. y SVENSSON, L. (2003): *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia: D.M.

- SÁEZ, J. (2003). Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En J. García Molina (Coord.) *De nuevo, la Educación Social*. Madrid, Dykinson.
- (2004). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas. *Revista de Pedagogía Social*, n 10; pp.31-47.
- (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. En *Revista de Educación*, n° 336, pp. 129-139.
- (coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Editorial.
- SÁEZ, J. y GARCÍA, J. (2005). Los educadores sociales ante la exclusión social. En J. García (coord.): *Lógicas de la exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Valencia: Diálogos/ Instituto Paulo Freire, pp. 109-131.
- (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- (1998): *El Profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SIEGRIST, H.(1990): Professionalization as a process: patterns, progresión and discontinuity. En M. Burrage y R. Torstendahl (edits.) *Professions in theory and history*. London: Sage; pp.177-202.
- SPARS, D. (2002). *Designig Powerful Professionl Development for Teachers and Principals*. Oxford : National Staff Development Council.