

Las profesiones, las competencias y el mercado

The professions, competences and the market

Manuel Esteban.
Universidad de Murcia.
mesteban@um.es

Juan Sáez.
Universidad de Murcia.
juansaez@um.es

Resumen

Existe una cierta inquietud en algunos profesores universitarios de que la formación promovida a través del Espacio Europeo de Educación Superior se diseñe y se materialice orientándose hacia las empresas. Esta desazón es pertinente y hay que estar atento a ello, pero en este texto se argumenta contra el simplismo determinista que suele conectar, sobre el papel, formación y mercado de trabajo. Conexión directa y lineal al parecer libre de toda otra influencia y otro tipo de intervención pero en la que se soslaya la capacidad de los estudiantes, futuros profesionales, para incorporar los saberes a sus respectivas subjetividades y a utilizarlos en los espacios laborales de acuerdo con una serie de variables contingentes relacionadas con las futuras situaciones que devendrán para ellos. Estas páginas se dedican, de acuerdo con estos planteamientos, a dar cuenta organizada, de aquellas series de competencias que determinados profesionales, han identificado como las propias y fundamentales a la hora de laborar en sus escenarios laborales, instituciones de servicios y organizaciones comunitarias.

Palabras clave

Profesiones, profesionales, competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación Social, expertos en trabajo, salud, economía

Abstract

There is a certain restlessness in some university teachers of the training being promoted through the Higher Education European Space is designed and materialized as oriented to enterprises. This uneasiness is appropriate and an eye should be kept on it, but this text argues against determinist simplicity that often links on paper, formation and labour market. Linear and direct connection and apparently free from any other influence and any other type of intervention that anyway seems to elude students' capability, those who are future professionals, to incorporate their knowledge to their respective subjectivities and to use them in labour contexts according to a group of contingent variables related to future situations that will happen to them. They dedicate, according to these approaches, to report in an organized way, those groups of competences that certain professionals, adult educators and social educators have identified as the ones to be appropriate and fundamental when elaborating in their labour contexts service institutions and community organizations.

Keys words

Professions, professionals, competencies, European Space for Higher Education, Social Education, expertise in work , health, economic...

1. La formación, los profesionales y las competencias.

En la "Introducción" al texto que Olgati, Orzak y Sack compilan con el título de *Professions, Identity and Order in Comparative Perspective* (Oñati Papers, 1998)

escriben los autores citados que, al final del siglo veinte, están ocurriendo cambios de largo alcance en el reino de las profesiones y en el mundo del empleo.

“Han surgido numerosos retos que cuestionan los modelos profesionales existentes que incitan a la reconsideración de cómo se organizan y cuáles son las funciones del comportamiento profesional contemporáneo. Estas tendencias afectan a los diversos grupos profesionales, a sus habilidades y respectivos campos de experiencia. Ello, también, a su vez, afecta a las estructuras institucionales en sus dimensiones social, política, jurídica y económica” (pág. 5).

De tales cambios y transformaciones son conscientes las instituciones que se dedican a la formación de los profesionales que trabajan en diferentes espacios laborales pero también en las empresas que buscan la cualificación, la competencia y el beneficio. La formación en la empresa surge, así, de la conjunción de dos líneas de interés que muestra la inexcusable articulación de las instituciones legítimas para llevar a cabo la formación, cuyo representante más señalado es la Universidad, con el universo comunitario y social, al fin y al cabo cultural, político y económico, en donde tales instituciones están insertas.

“La Universidad forma profesionales. Los profesionales proporcionan servicios. Los servicios prestados por los profesionales entran hoy en día en los cálculos y en las ecuaciones usadas por los ministros de trabajo y economía de todo el mundo”. Con esta frase, Sir Leon Brittan, que representaba a la Unión Europea (UE) durante las fases de negociación global que condujeron a la creación de la “Organización Mundial del Comercio” (OMC), el político británico enviaba un mensaje a las autoridades públicas de los países que son miembros de la UE a que “revisaran sus agendas”, ya que las mutaciones analizadas obligaban a tomar en serio el horizonte que se estaba creando. Independientemente del sentido y la interpretación que se haga de las palabras emitidas por Brittan, el hecho es que durante la década de los noventa se manifiestan o se suceden una serie de eventos que convocan la reflexión. Brevemente y de modo sistemático.

Se crean organizaciones supranacionales (que en muchos casos actúan como verdaderos gobiernos transnacionales) que tratan, respondiendo a la globalización imperante, de superar o de hacer converger el mantenimiento de economías regionales competitivas con el comercio global entre los 25 estados miembros de la Unión Europea y éstas, a su vez, con otras de carácter internacional. La Organización Mundial del Comercio (OMC), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)... todas estas instituciones están involucradas, directa o indirectamente, a nivel político y económico, o sólo a nivel consultivo, en el desarrollo de los países que representan. Todos ellos tienen que ver con sus respectivas políticas económicas y laborales, y también incluyen políticas sobre servicios profesionales. La formación a la que apelaba Jacques Delors en *Crecimiento, competitividad y empleo* (1993) es tan necesaria como casi inexistente. Además de las economías productivas de cada país, y no digamos ya de las especulativas y financieras, las economías de servicios constituyen hoy el 20% de todas las formas de comercio global y de empleo comunitario. Tal situación demanda una reflexión a fondo de servicios, tan confusamente planteada con frecuencia, y la relación de los profesionales que están emergiendo así como las competencias que estos movilizan a la hora de actuar en los escenarios laborales.

La formación, en la Universidad o fuera de ella, queda convocada. Si hay que formar es preciso tener presente a quiénes hay que formar, para qué y dónde. O planteado en su reverso: si se trata de cualificar a las personas, futuros profesionales, para determinados tipos de actividades laborales hay que pensar qué formación darle y cómo recrearla pensando en la realidad del empleo cotidiano, pero también en la incorporación a la cultura, a los escenarios de época por los que transitan los profesionales. La formación en la empresa aparece, de este modo, en los últimos quince años del siglo anterior, no como una creación abstracta, ex nihilo, de quienes no necesitan apoyos objetivos para pensar, sino como una propuesta fundamental para satisfacer las necesidades de las sociedades que estamos construyendo alrededor del progreso tecnológico y la economía internacional. Sin entrar a valorar las consecuencias de acontecimientos como los que se apuntan, es evidente que la formación de las empresas se puede configurar como un espacio de teorización, de reflexión y de innovación, que puede aproximar territorios a veces tan separados-como nos recordaba Donald Schön del Instituto de Tecnología de Massachussets- como la formación, la profesión y el empleo. Es cierto que las transformaciones económicas y sociales que se están produciendo están “exponiendo a muchas de las profesiones clásicas y domésticas, sujetas a los procesos de globalización, a nuevas fuentes de examen y revisión”. Los nuevos actores sociales, empresas e instituciones económicas, piden que las profesiones “deben ir al compás de las fuentes de cambio generado a nivel multinacional”. Pero tampoco es menos cierto que este giro copernicano que se pide a las profesiones se le aplique también “a las entidades licenciadoras y reguladoras, a las instituciones formativas y educadoras, a todas las asociaciones involucradas en el trabajo profesional”. Es cierto que un sector de profesores universitarios no comparte la idea convergente de que el trabajo universitario se oriente hacia las empresas. Pero entrar en esta cuestión, además de un simplismo que conviene pensar detenidamente puesto que el profesional se incorpora a una cultura y a una comunidad y no sólo a una empresa, es obviar que no hay una lógica lineal, directa, conectiva entre la formación y el mundo mercantil: entre estos dos elementos de la propuesta europea se encuentra el profesional, sujeto responsable, que toma o puede tomar decisiones sobre cómo incorporar los saberes que adquiere y qué uso darles, ya sea con finalidades personales y culturales, ya con metas laborales y económicas.

Si se sigue la misma trayectoria de análisis que hasta ahora hemos llevado en nuestras reflexiones sobre los profesionales, no ha sido difícil percatarse de que la profesionalización tiene en el trabajo y el empleo una de sus variables más relevantes – sin la cual no hay profesión- puesto que los profesionales trabajan en organizaciones de diferente naturaleza. Instituciones en donde, al decir de un buen número de teóricos de las profesiones, la profesionalización se materializa, en última instancia, en la acción. Trabajando, pues, a favor de la ciudadanía, los profesionales encuentran oportunidades de socializarse e ir construyendo su identidad profesional, como colectivo y a nivel personal. Ahora bien, la pregunta es necesaria: ¿y de qué manera se materializa la profesionalización en la acción? ¿Actúan los profesionales con cierto nivel de autonomía?; o ¿por exclusivo mandato y delegación?; en la situación laboral que se encuentran unos y otros ¿son capaces de tomar decisiones por sí mismos?; ¿suelen encontrar gratificación por lo que hacen y cómo?; ¿se sienten identificados con su profesión y, por tanto, perciben que se profesionalizan en sus tareas mientras contribuyen al desarrollo de la profesión? Nuevos temas aparecen relacionados con estas reflexiones a los que el investigador y docente de la Universidad tiene que prestar

atención pensando en la preparación de sus alumnos, futuros profesionales y ciudadanos que transitan por diferentes redes de actuación. Estas reflexiones convocan cuestiones de gran calado y relevancia como el tema de la autonomía en la acción, las competencias mostradas por los profesionales en sus actividades, la relación no solo técnica sino también, y fundamentalmente, ética tan consustancial a la tarea profesional..., todas ellas son cuestiones ¡que tienen que ver con la cantidad y la calidad, la cualificación y la competencia técnica y ética que muestran los profesionales al laborar en sus empleos! En lo que sigue dos tipos de voces profesionales vamos a recrear, organizando la información que poseemos en torno al cuerpo de competencias movilizadas y expresadas por ellos mismos, a partir de sus experiencias laborales. En primer lugar, damos cuenta articulada del conjunto de competencias que un buen número de profesionales (médicos, educadores, psicólogos...) han ido formulando- como las propias de sus actividades- a los coordinadores del trabajo de DeSeCo. En segundo lugar, se recogen aquellas competencias y funciones exploradas por los propios educadores sociales durante dos años, a partir de la iniciativa de ASEDCEs. De estos dos tipos de iniciativas serias y rigurosas se da cuenta con más detalle en las próximas páginas, siendo esta estrategia, en todo caso, un recurso para pensar y reflexionar acerca de las profesiones y las competencias vinculadas a ellas.

Los planteamientos de DeSeCo: la relevancia de las competencias clave.

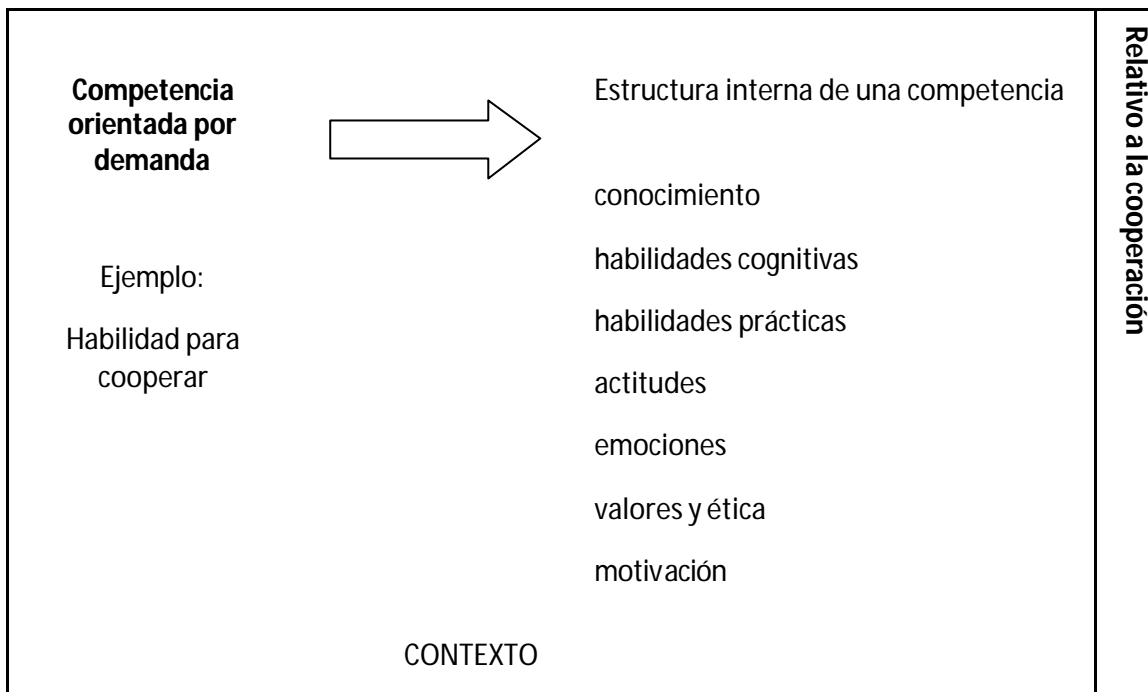
Uno de los trabajos más sólidos y rigurosos es el de DeSeCo quien, desde una perspectiva laboral, y pensando en las acciones llevadas a cabo por los profesionales en la práctica profesional, nos proponen una estructura de referencia global sobre las llamadas competencias clave. Como resultado de los estudios llevados a cabo bajo la coordinación de la Oficina Federal Suiza de Estadística (en colaboración con sendas oficinas Estadounidense y Canadiense) en los que se implicaron expertos en educación, de empresas, empleo, salud, representantes de diferentes campos de conocimiento y otros sectores relevantes, todos ellos relacionados con instituciones y organizaciones institucionales, DeSeCo(“ Definición y Selección de Competencias) formula los siguientes elementos a tener en cuenta a la hora de utilizar las competencias.

1º. Partir de una definición previa. Adoptar un concepto de competencia en el que sea definida como una habilidad para satisfacer demandas o desarrollar una tarea con éxito.

Una competencia se define como la habilidad para atender demandas individuales o sociales con éxito, o desarrollar una actividad o tarea. Este enfoque externo tiene la ventaja de estar en la vanguardia de demandas personales y sociales frente a individuales. Esta definición basada en la demanda necesita complementarse con una conceptualización de competencias concebidas como estructuras mentales internas que se recrean en habilidades, capacidades o disposiciones “incrustadas” en el individuo. Cada competencia se construye, así, sobre una combinación de habilidades cognitivas y no cognitivas, prácticas, conocimiento(conocimiento expreso y tácito), motivación, orientación axiológica, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y comportamentales interrelacionados que juntos se pueden movilizar por una acción efectiva(ver cuadro siguiente). Aunque las habilidades cognitivas y el conocimiento base son elementos críticos, es importante no restringir la atención a estos componentes

de una competencia, sino incluir otros aspectos tales como motivación y valor. Es decir, tener en cuenta las dimensiones no cognitivas de la competencia.

La demanda define la estructura interna de una competencia



Fuente: DeSeCo, 2002

2º. Reconocer que las competencias son solamente observables en acciones actuales tomadas por los individuos en situaciones particulares. Demandas externas, capacidades o disposiciones individuales, y contextos forman parte de la naturaleza compleja de las competencias.

Las competencias se manifiestan (u observan) en las acciones que un individuo asume en situaciones o contextos particulares (ej.: Tanto en el ambiente inmediato y como en el gran entorno socioeconómico y político). No existen internamente, independientemente de la acción (que implica intenciones, razones y objetivos). Esta conceptualización es holística es en sentido que integra y relaciona demandas externas, atributos individuales (incluyendo éticas y valores) y contexto como elementos esenciales en un desarrollo competente.

3º. Reconocer que las competencias se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida así como se pueden aprender y enseñar en una variedad de instituciones, y en otros diferentes escenarios. Un ambiente social e institucional favorables son necesarios para el desarrollo de las competencias.

Una competencia se desarrolla, por tanto, mediante la acción e interacción en contextos educativos formales e informales. Así, la competencia no sólo remite a la enseñanza y aprendizaje relacionada con la escuela. Junto al sistema educativo otras instituciones son también responsables en la transmisión y desarrollo de las competencias necesarias: la familia, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, organizaciones religiosas y culturales y otras más. Además, mientras la adquisición y mantenimiento de

competencias es en parte una cuestión de esfuerzo personal, debería ser reconocido que también es contingente bajo la existencia de un ambiente material favorable, una situación institucional y social deseable, y apropiadas disposiciones sociales.

4º. Debe tenerse en cuenta el concepto de “competencia clave”. Es importante enfatizar este concepto: competencias que son importantes en múltiples áreas de la vida y que contribuyen a una vida de éxito, en general, y a un buen funcionamiento social.

La noción de competencia clave se usa para designar competencias que capacitan a los individuos para participar efectivamente en contextos múltiples o campos sociales, y que contribuyen a una vida exitosa en general para los individuos y a un buen funcionamiento social (llevando a importantes y valiosos resultados individuales y sociales). Son necesarias para todos. Por otra parte, las competencias que son de dominio específico, no se aplican a múltiples áreas relevante de la vida (por ejemplo, tocar el piano o desarrollar indicadores políticos relevantes), no son necesarias para todos o son irrelevantes para la mejora de la vida individual y social . Este tipo de competencias son consideradas competencias clave. Algunas competencias, tales como tocar el piano, serían importantes para el éxito de individuos particulares en algunas áreas de la vida (tales como ganarse la vida), pero en este nivel de especificidad no son necesarias para todos y no se aplican a través de campos sociales múltiples (por ejemplo, en el lugar de trabajo, en la vida familiar, en la esfera política o el terreno sanitario) sino en escenarios específicos. El hecho de que DeSeCo se centre en las competencias clave no cuestiona la importancia de las competencias de dominio específico. De hecho, las competencias clave no sustituyen las competencias de dominio específico. Estas son necesarias y, con frecuencia, constituyen importantes recursos para hacer frente a las demandas de contextos y situaciones particulares.

5º. Reconocer que la definición y selección de competencias clave depende de lo que las sociedades valoran.

La definición y selección de competencia clave está influenciada por lo que la sociedad valora y por lo que los individuos, grupos, e instituciones dentro de aquellas sociedades, consideran importante. Por tanto, de acuerdo con los criterios definicionales subrayados más arriba, una visión común del mundo como punto de referencia normativo es necesario para identificar aquellas competencias que estimulan el bienestar social, económico y personal.

6º. Confirmar la idea que los principios básicos de derechos humanos, valores democráticos, y objetivos asociados con desarrollos sostenibles constituyen una base común, una importante normativa para seleccionar competencias clave.

Un gran número de convenciones y acuerdos internacionales relacionados con los derechos humanos y el desarrollo ambiental, económico y social sostenible, constituyen una sólida base para describir la vida y la sociedad como deberían ser (por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos o la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo). Así los principios básicos de los derechos humanos, sistemas de valor democráticos y objetivos de desarrollo sostenible (ej. Integrar protección ambiental, bienestar ambiental, bienestar económico y equidad social) pueden servir como punto de anclaje para el discurso sobre competencias clave, su selección y desarrollo en un contexto internacional.

Una forma de validar las competencias clave es examinando su relación con importantes resultados deseados. Siendo consecuente con estos acuerdos internacionales y amplios objetivos sociales, algunas características centrales de una vida de éxito a nivel individual incluyen: acceso a los recursos económicos; participación e influencia política, acceso a los recursos intelectuales e información; redes sociales; estrecha relación con otros; salud física y psicológica; seguridad personal; y un sentido de triunfo y disfrute. A nivel social, paz y seguridad, equidad y ausencia de discriminación, productividad económica, procesos democráticos, cohesión social, la materialización de derechos humanos y sostenibilidad ambiental, son dimensiones críticas que caracterizan la calidad de una sociedad. La cuestión a confirmar es: ¿las competencias logran contribuciones significativas a una vida exitosa y a un buen funcionamiento social, en el sentido de amplios resultados sociales?

También es crucial reconocer que invertir en competencias basada en el individuo solamente constituye una estrategia para generar un sostenido desarrollo socioeconómico y mejorar las condiciones de vida en el mundo.

7º. Vínculos entre demandas y nivel de competencia. Reconocer que afrontar las complejas y múltiples demandas y desafíos de la vida moderna, que enfrenta a individuos y la sociedad como un todo, exige el desarrollo del pensamiento crítico y un acercamiento reflexivo y holístico a la vida.

La creciente complejidad e interdependencia son características centrales del mundo de hoy. Las sociedades y los individuos están enfrentados por una plétora de viejos y nuevos problemas y cuestiones, así como por las transformaciones industriales y tecnológicas, con variedad de efectos y manifestaciones en todos los niveles de la vida: significativa desigualdad de oportunidades y pobreza en sus diversas formas; cambio económico; amenazas ambientales; brecha digital; inestabilidad e inseguridad política; la fragmentación de comunidades, nuevos medios de comunicación; y más. Este extenso rango y variadas demandas de la vida moderna desafían a los países, comunidades, instituciones, organizaciones, y en última instancia a los individuos. Muchos estudiosos y expertos aceptan que afrontar estas complejas demandas – si se manifiestan en el lugar de trabajo, en el terreno político, en la familia, o en otras áreas de la vida- exigen el desarrollo de un alto nivel mental de complejidad, un supuesto nivel de auto-composición que implica pensamiento crítico y un enfoque reflexivo y holístico por parte del individuo. Obtener una autopercepción mental de la complejidad actual significa que los individuos pueden distanciarse de muchas expectativas y demandas de su entorno, pensar por sí mismos, actuar contra el telón de un complejo [interdependiente y propenso al conflicto] entorno, tomar el control sobre sus acciones basadas en sus propios sentimientos, pensamientos y valores, actuar más que ser dirigido, siendo autores de su propia vida más que llevar a cabo las órdenes de otros.

8º. Usar las tres categorías de competencias clave establecidas por DeSeCo- actuar de forma autónoma, usar herramientas de manera interactiva, y funcionar en grupos socialmente heterogéneos - como una base conceptual para trazar un mapa y describir las competencias clave.

La exitosa participación en el mundo del trabajo, en la comunidad y en la sociedad circundante, en la familia y otros campos sociales requieren individuos competentes.

Basado en un cuerpo de literatura y en insights interdisciplinarios, se han construido tres amplias categorías de competencias, basadas en la teoría. Las tres categorías de competencias clave se identifican cuando los sujetos actúan de forma autónoma, usan herramientas interactivamente, y funcionan en grupos socialmente heterogéneos. Estas categorías constituyen una base conceptual para trazar un mapa y además conceptualizar las competencias clave identificadas. Tanto estas tres categorías como las competencias clave propuestas a continuación (ver tabla) permiten reflexionar sobre la definición y criterios establecidos en DeSeCo: dependen de una estructura normativa en la que la democracia y el respeto a los derechos humanos son características centrales; son consideradas válidas internacionalmente; y son necesarias para afrontar la complejidad de la vida moderna.

Aunque estos tres constructos están interrelacionados, cada uno tiene un foco central específico. El foco “actuar de forma autónoma” se centra en la relativa autonomía e identidad del sujeto. “Usar herramientas interactivamente” remite a la interacción de un individuo con el mundo mediante herramientas físicas y socioculturales (incluido el lenguaje y las tradicionales disciplinas académicas). Y la categoría “funcionar en grupos socialmente heterogéneos” enfatiza la interacción individual con el otro, el otro que siempre es diferente.

Competencias clave para una vida de éxito y un buen funcionamiento social.

Pensamiento crítico y enfoque holístico/integrador	<p>Actuar de manera autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad para defender y afirmar los derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades de uno ○ Habilidad para formar y guiar los planes de vida y proyectos personales ○ Habilidad para actuar dentro de un gran cuadro/un gran contexto <p>Usar herramientas interactivamente</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y texto interactivamente ○ Habilidad para usar (nueva) tecnología interactivamente <p>Funcionar en grupos socialmente heterogéneos</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad para relacionarse bien con los otros ○ Habilidad para cooperar ○ Habilidad para dirigir y resolver conflictos
--	---

Fuente: DeSeCo, 2002

Las competencias en el Grado de Educación Social.

Dos son los actores que, fundamentalmente, tienen algo que decir en la cuestión del Grado, de los planes de estudio que permitirán la acreditación formal necesaria para funcionar en el sistema de profesiones y en el escenario laboral: son la Universidad y los propios profesionales. Encarnándose aún más institucionalmente, son por una parte las facultades de educación y determinados departamentos de ellas, profesores de Pedagogía (Social) y otros convocados a colaborar en el Grado y, por otra parte, los educadores sociales. Recordemos el modelo de Roland Barnett. Otro tanto ocurre si tratamos de ser congruentes con lo argumentado: no son las mismas las competencias del formador, de los profesores de Pedagogía que van a formar, que aquellas otras que

los educadores sociales reclaman para llevar a cabo con eficacia el ejercicio profesional. Cada uno de estos colectivos tienen su propio punto de vista acerca de esta cuestión. Los colegios profesionales en España han sabido negociar y compartir, han consensuado un conjunto de criterios para construir su particular catálogo de funciones y competencias que, más allá o más acá de alguna disidencia, comparten los numerosos y diferentes profesionales inscritos en los respectivos Colegios Profesionales en sus comunidades autónomas. La Universidad está en trance de llevar a cabo esta tarea de negociación. Le queda por aclarar si la reflexión que va a desplegar se va a centrar sobre las competencias que deben alcanzar los futuros educadores sociales en la Universidad [entonces no debe caer en la torpeza de atribuírselas y debe escuchar lo que los propios educadores opinan acerca del tema] o, de modo consecuente, también aprovechará la oportunidad para relacionar y ver los vínculos existentes entre las competencias que como formadores necesitan para lograr que los alumnos, los futuros profesionales, alcancen las suyas, de qué modo, con qué distancia, a qué nivel y grado... Ello debe contribuir a deshacer esa lógica determinística que finaliza creyendo que de tal formación tales competencias. El tema es mucho más complejo y en los próximos años tenemos la obligación de investigarlo a fondo si queremos ser congruentes con nuestra misión de capacitar a los futuros educadores sociales que trabajaran por la ciudadanía. De momento, nos limitaremos a exponer el cuadro de competencias de los educadores sociales tal y como este colectivo las ha formulado desde sus diversas plataformas institucionales, en especial desde ASEDES.

4. Las competencias desde el trabajo profesional: la propuesta de los educadores sociales.

4.1. El trabajo de ASEDES.

En la Asamblea General de ASEDES (Asociación Española de Educadores Sociales) de 2005 celebrada en Toledo se acordó que la comisión que se había encargado de la Definición de Educación Social recibiese un nuevo encargo. Este consistía en elaborar un documento que pudiese establecer un catálogo de las funciones y competencias propias del educador social. La Educación Social, como profesión social y educativa emergente, estaba necesitada de un catálogo de funciones y competencias -si bien una herramienta como esta siempre presenta un carácter fragmentario y revisable- con el que poder legitimarse y hacerse visible ante las diferentes administraciones e instituciones relacionadas con la profesión, así como ante la ciudadanía en general. Para ASEDES, un documento de este tipo debía permitirle, al menos ese es uno de los grandes objetivos, concretar la legitimidad y conveniencia de un profesional que cuenta con una **formación universitaria específica** y que recibe **encargos sociales y profesionales particularizados**, desde los que se articulan tanto su propio discurso profesional, como las orientaciones técnicas y éticas que capacitan al educador social para satisfacer las demandas y necesidades socioeducativas del conjunto de la ciudadanía.

Partiendo de esta necesidad y estas premisas, se creó una comisión que se haría cargo de dicho trabajo y que se denominó “Definición, Funciones y Competencias de ASEDES”. Aquella comisión desarrolló un trabajo continuado de estudio, reflexión y debate con la intención de producir y consensuar el documento colectivo, mediante el que se quieren consensuar y dar a conocer las funciones y competencias propias de los

educadores sociales en nuestro territorio. En este contexto, educadores pertenecientes a diferentes Asociaciones y Colegios profesionales de nuestra geografía se dieron cita en sesiones de trabajo presencial, donde se han ido analizando y profundizando los diferentes conceptos sobre los que fundamentar dicho catálogo. En enero de 2006, la Comisión finalizó su tarea y el catálogo espera ser aprobado por el resto de los Colegios y Asociaciones profesionales del territorio español, con lo que afortunadamente ya se puede contar con un beneficioso instrumento profesionalizador que parte del trabajo conjunto entre los campos profesional y académico. Las próximas páginas recogen el trabajo de la Comisión prácticamente con el mismo lenguaje y la misma estructura del documento, siendo fiel a lo que se consensuó y a la realización que se dio a su contenido.

En este sentido podemos decir que el trabajo coordinado entre la Universidad (y en concreto desde la Pedagogía Social) y las Asociaciones y Colegios Profesionales es un elemento clave para seguir avanzando en el proceso de profesionalización de la Educación Social y, por tanto, en su visibilidad y legitimidad política y social, máxime si tenemos en cuenta tanto el escenario de época del colectivo profesional tanto a nivel estatal, como las circunstancias del contexto europeo sobre la necesidad de profesionales cualificados y la búsqueda de una competencia educativa cualificadora (Sáez, 2003). La Universidad y los propios profesionales son dos actores clave en este proceso. La primera aporta conocimiento (investigación), formación (titulación) y acreditación a los profesionales. Los segundos, mediante sus Asociaciones y Colegios Profesionales van configurando la socialización de la profesión y la creación de una cultura e identidad profesional que nadie puede darles desde fuera de ellos mismo. La colaboración, en ese intento por sintetizar y sistematizar una propuesta de funciones específicas y singulares del educador social, es entonces especialmente beneficiosa para ambos campos, el académico y el profesional (Sáez, 2007).

A continuación damos cuenta de los resultados obtenidos por la Comisión comenzando por una cita clarificadora sobre la concepción que mantienen los propios profesionales sobre la Educación Social.

“La Educación Social, como profesión social y educativa emergente, necesitaba contar con un catálogo de funciones y competencias que estuviera en consonancia con los documentos anteriores. Si bien una herramienta como esta siempre presenta un carácter fragmentario y revisable, aspiramos con ella a ampliar las posibilidades de visibilidad y legitimación del propio colectivo, ante las diferentes administraciones y organismos relacionados con nuestra profesión, así como ante la ciudadanía en general.

De esta forma, los elementos Definición de Educación Social, Código Deontológico y Catálogo de Funciones y Competencias -descrito en este documento- conforman los elementos articuladores básicos de la profesión y, alrededor de ellos, podemos concebir la cultura y la identidad profesional del educador social. Estos tres elementos constituyen, igual que en cualquier otra profesión, un eje importante y necesario sobre el que mantener cierto nivel de coherencia interna; imprescindible para entender y seguir propiciando los procesos de profesionalización de cualquier profesión” (ASEDES, 2006:3).

El documento se estructura en torno a tres ejes desde los que se organiza y cobra sentido el desarrollo del texto. En primer lugar, se exponen ciertos **Principios Profesionalizadores** básicos que presentan una clara línea de continuidad respecto a lo propuesto en la Definición de Educación Social y el Código Deontológico.

En segundo lugar, se presenta un conjunto de competencias denominadas por los educadores **Competencias Transversales**. Se denominan así, en tanto vienen a ocupar el lugar de competencias presumibles a, prácticamente, cualquier profesional de lo social, la salud, lo educativo o, en última instancia, cualquier otro con responsabilidades en lo referente a las posibilidades de desarrollo de las personas.

Por último, se presentan una propuesta de **Catálogo de Funciones y Competencias Profesionales** que da cuenta, de forma clara y directa, “de lo característico de nuestra profesión”. El mismo incluye una serie de **competencias profesionales** relativas a cada una de las funciones descritas, tanto las consideradas singulares del educador social (claramente identificadas con la acción socioeducativa) como las compartidas con otros profesionales. Este formato posibilita identificar cada una de las competencias con los respectivos ámbitos de responsabilidad profesional y laboral del educador social.

El educador social es un profesional, pues, capacitado para responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean a los individuos, los colectivos y la sociedad en su conjunto. Su especificidad es la acción educativa en programas y proyectos que las administraciones públicas promueven con la finalidad de alcanzar nuevas cotas de promoción cultural y social de la ciudadanía, mayores niveles de bienestar y calidad de vida, así como a minimizar o evitar los efectos generados por las situaciones de exclusión y/o marginación social, etc.

4.2. Definición de conceptos clave: de funciones y competencias.

Establecer una definición previa de los conceptos Función y Competencia, para los educadores sociales, es importante en tanto que permite generar un marco desde el que otorgar sentido y significaciones al documento. No en vano se manejan conceptos que son entendidos y utilizados de forma distinta según las diferentes escuelas de pensamiento, teorías, campos disciplinares e, incluso, ámbitos geográficos, procedencia lingüística y traducciones al uso. Hay que tener en cuenta, también, que la cuestión de definir estos conceptos y otorgarles una significación desde el campo profesional puede ayudar a mejorar la formación de los estudiantes de la Diplomatura de Educación Social y, también, la formación permanente de los actuales profesionales.

A partir de este momento es cuando se entienden las funciones profesionales como un campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral. A fin de cuentas, un área de responsabilidad supone trabajos y tareas concretas que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía. Lo que un profesional es capaz de hacer, con un significativo nivel de pericia, se convierte en la clave que otorga sentido a las competencias profesionales específicas que diferencian a una profesión de otras profesiones.

De esta manera, el consenso generalizado a la hora de entender la competencia como un concepto que remite a un saber, un saber hacer y/o una actitud, sirve para entender al educador social como un profesional capaz de desempeñar funciones adecuadas a su formación universitaria y a su tradición/experiencia acumulada. Ser competente, entonces, puede entenderse como ser capaz de realizar, de manera efectiva y ética, tareas que se desprenden de las funciones asumidas por los educadores sociales.

Desde el principio se entiende que la **Definición de Educación Social de ASEDES**¹ (2004) establece el punto de partida para pensar y concretar las funciones generales del educador social. Partir de ella asegura la continuidad de una serie de conceptos (derecho, profesión, ciudadanía) y lógicas en las que los educadores sociales pueden identificar sus encargos, sus responsabilidades y sus finalidades, independientemente del ámbito o institución en el/la que se trabaje.

La Comisión introdujo, previamente, dos **Principios Profesionalizadores** que consideramos fundamentantes de la acción educativa y de la práctica profesional. Estos principios, o conjunto de principios, suponen plataformas de base para comprender los ámbitos de responsabilidad y competencia del educador social, entendido no sólo como un práctico de la acción social, sino como un profesional de lo social. Una profesión de este tipo lleva implícita una importante carga ética, así como de compromiso con la propia profesión y con la sociedad en la que se desarrolla. Por ello, por una parte haremos referencia a principios **relativos al marco profesionalizador** y, por otro, **relativos a la posición ética y la conducta deontológica** en la práctica socioeducativa.

Otra gran cuestión abordada por la Comisión fue la relativa a las **Competencias Transversales**: aquellas que permiten al educador dar cuenta de su responsabilidad respecto al encargo social y/o institucional asumido, hacia otros profesionales y hacia sí mismo. Se está haciendo referencia a capacidades, habilidades y actitudes, relativas a la comunicación y las relaciones interpersonales que tienen como meta favorecer procesos de interacción social y cooperación. Pero también abarcan aquéllas aplicaciones técnico instrumentales básicas, que conforman en su uso y dominio una inquietud por la mejora continua de la práctica profesional del educador social en sus dimensiones reflexivas, éticas y técnicas. Con ello, además, los profesionales desarrollan y ejercitan su capacidad de innovación, comunicación, crítica, etc.

Respecto a las **Funciones**, la Comisión las interpretó como campos comprensivos que subsumen funciones y tareas de carácter específico y particular - relativas al desempeño de la práctica diaria propia de marcos y equipamientos específicos- dotándolas de un carácter más general, pero claramente identificable por los profesionales. Las funciones, desde este carácter generalista, se han dividido en dos grupos. El primer grupo conduce a las que fueron denominadas **Funciones Singulares**, es decir, aquellas que particularizan -al tiempo que diferencian- el trabajo del educador social del de otros profesionales y, por tanto, señala lo nuclear de la **acción socioeducativa** de este profesional.

¹ La definición que da ASEDES de Educación Social es la siguiente. Para los educadores sociales la Educación Social tiene una doble misión:

- a) 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.
- b) La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de valores culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, económicas y culturales de la ciudadanía.

Acompañando a estas funciones singulares se han elaborado otras, el segundo grupo, que se consideró en llamar **Funciones Compartidas**. Compartidas porque, después de una revisión de las funciones que se otorgan otras profesiones, se encontró que existen coincidencias respecto a la responsabilidad y las tareas a realizar. Quizás cambien las visiones y orientaciones con las que se abordan estos campos de responsabilidad, pero, en cualquier caso, son innegables las coincidencias de responsabilidades y tareas en los llamados equipos multiprofesionales. Trataremos, aunque sea brevemente, de puntualizar estos temas.

En el siguiente cuadro se puede confirmar una visión comprensiva de catálogo de funciones y competencias asociadas al educador social según ASEDES.

FUNCIONES SINGULARES	
FUNCION	COMPETENCIA
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> ○ Saber reconocer los bienes culturales de valor social. ○ Dominio de las metodologías educativas y de formación. ○ Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. ○ Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. ○ Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. ○ Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. ○ Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. ○ Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. ○ Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. ○ Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones ○ Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. ○ Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. ○ Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

FUNCIONES COMPARTIDAS	
FUNCION	COMPETENCIA
<p>Conocimiento y análisis de los contextos sociales y educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. ○ Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. ○ Dominio de estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. ○ Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.) ○ Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador social. ○ Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). ○ Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. ○ Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. ○ Capacidad de poner en marcha planes, programas y/o proyectos educativos. ○ Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
<p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. ○ Destreza en gestión administrativa y económicamente proyectos, programas, centros y recursos socioeducativos. ○ Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones. ○ Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. ○ Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

5. Algunas sugerencias de futuro.

La formación de los educadores sociales es, tal y como se ha argumentado, una variable fundamental en el proceso de profesionalización. Creemos interesante avanzar y profundizar esta cuestión pensando en las propuestas y discursos que aparecen en el escenario de época. Las transformaciones que se van produciendo tanto en el ámbito

universitario como en el ámbito profesional, y que vienen marcadas en este punto por los anhelos de la Convergencia Europea plantean nuevas situaciones que cabe pensar con detenimiento en estos tiempos de chantaje de la urgencia. Es evidente que la función de la Universidad, como institución académica, es transmitir los saberes especializados, promover una cultura general y preparar a los estudiantes para el ejercicio de profesiones especializadas.³ En este nuevo escenario, la cuestión de las competencias profesionales se encuentra en el centro neurálgico de los debates universitarios y profesionales. En apenas un año hemos pasado de un desconocimiento y abandono, más que evidentes, de los alcances de un tema como éste a tomarlo como la gran cuestión de nuestros días.

Desde nuestra posición como investigadores y profesores de Pedagogía Social, es imprescindible plantearse la cuestión de *qué tipo de profesionales se quiere formar* y los déficits que acusa tal formación, pues ello será determinante para diseñar la formación y la titulación necesaria para preparar profesionales. El problema es determinar *qué tipo de competencias* deben constituir objetivo prioritario de la formación. Al respecto, referida a la formación del profesorado en general, Juan Carlos Tedesco⁴ ha denunciado la siguiente paradoja en la formación inicial:

Las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción.

Siguiendo a este autor, esta formación actúa como “componente autodestructivo de la profesionalidad docente” porque al alejarse de la práctica educativa, se ofrecen sólo elementos críticos respecto a esas prácticas, dando lugar a una situación problemática en la que “los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial perdían legitimidad por su distancia frente a los problemas reales y los saberes empíricos aprendidos en el trabajo carecían de la legitimidad que otorgaba la academia” (Tedesco, 1995: 48). Por ello mismo, en la cambiante sociedad que se va configurando en torno a redes, tecnológica, multicultural, global y atenta a la diversidad y a las particularidades, no valen los viejos planteamientos. No cabe viejas respuestas para nuevas situaciones, contextos y retos. Los profesionales del mañana necesitan ser más versátiles de lo que lo son en la actualidad y saber aprovechar las cambiantes circunstancias en los universos de posibilidades que se le vayan abriendo o presentando, pero con perspectiva de futuro y clara conciencia de qué supone y cómo se consigue –desde la educación– un mundo mejor y más justo.

Es preciso, por ello, tener presente la necesidad de reflexionar sobre qué salidas profesionales encuentran o deben crear/conquistar estos futuros profesionales, qué capacidades y competencias necesitarán para ejercer profesionalmente y desde qué

³ Además de la doble misión tradicional de enseñanza e investigación, la Universidad desempeña un papel creciente en los procesos de innovación, en la cohesión social y en materia de desarrollo regional, como hemos podido ver.

planteamientos ético-profesionales deben actuar. Ello significa que es preciso ofrecer una contrapartida que haga converger, en equilibrio, los contenidos conceptuales y, académicamente, más tradicionales con nuevos enfoques práctico-profesionalizadores, preñados de valores (desde una deontología profesional). Desde esta perspectiva interesan, tanto o más que el perfecto dominio de los contenidos, los valores ético-morales, personales y sociales, que guíen el aprendizaje de la profesión, y las actitudes que promocionen antes que el perfecto dominio de los contenidos: los contenidos cambian constantemente y tendrán que recrearse en los contextos donde se trabaja profesionalmente. Estamos convencidos de que no se puede formar a los futuros educadores sociales al margen de sus salidas y responsabilidades profesionales; pero también de que un técnico -de mayor o menor nivel- sin una buena actitud profesional y de compromiso ético con su labor, simplemente, no funciona.

Este artículo se terminó de escribir el 30 de junio de 2008.

Cita bibliográfica del artículo:

Esteban, M. y Sáez, J. (2008, Junio). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias(II)"*. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Referencias bibliográficas.

- ASEDES. (2004). *Hacia una definición de Educación Social*.
- Barnett, R. (1987). "Teacher Education: A changing Model of Professional preparation", en *Educational Studies*, 13 (1).
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/ Alauda.