

Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social

Jesús Vilar Martín.

Escuela Universitaria de Educación Social "Pere Tarrés", de la Universidad Ramon Llull (Barcelona)

"Lo que considero aterrador es el distanciamiento y la ecuanimidad con que contemplamos y discutimos una tragedia insoportable"

Chomsky, N. (1971; 331).

"De hecho, las Universidades no pueden existir en un vacío social, ni en un mundo de abstracciones"

Díez Hochleitner, R (2002; 21).

Resumen

El punto de partida de este artículo es reflexionar sobre la función social y la responsabilidad de la universidad respecto de la sociedad de la que forma parte. A partir de aquí, se analiza cómo esas funciones se concretan en la Pedagogía Social, y se proponen tres líneas de actuación sobre la forma como esta área de conocimiento proyecta sus responsabilidades en la sociedad. La primera línea hace referencia a la formación básica de los futuros profesionales. La segunda se centra en la relación de la universidad con el mundo profesional para la búsqueda conjunta de soluciones a los retos de la comunidad. La tercera pone el énfasis en la necesidad de implicación en la vida pública.

Palabras clave: Pedagogía Social, implicación, corresponsabilidad formativa, compromiso, profesionales, misión de la universidad.

Abstract

This article begins with a discussion on the social role and responsibility of universities with regard to the society they belong to. From there on, the way these roles are manifested in Social Teaching is analysed, and three lines of action are proposed as to how this area of knowledge projects its responsibilities in the community. The first line has to do with the basic education of future professionals. The second concentrates on the relationship between university and professional world in the joint effort to find solutions to the challenges faced by the community. The third emphasises the need for involvement in public life.

Keywords: Social teaching, involvement, educational co-responsibility, commitment, professionals, universities' mission.

Introducción

Que la Pedagogía Social y la Educación Social son áreas que se ocupan de la transformación de los contextos sociales donde se producen o pueden llegar a producirse dificultades, no es ninguna novedad. Aunque aún son vigentes, lejos quedan ya las seguridades absolutas de los modelos tecnocráticos y nos encontramos de lleno en planteamientos de carácter crítico¹ que trabajan activamente para el cambio, ya sea incidiendo en las políticas sociales o trabajando directamente con personas que han de ser activas en la definición de su proyecto. En estos momentos, está ampliamente aceptado que, entre otros cometidos, la Pedagogía Social debe analizar los modelos y políticas sociales, y debe ser activa en la elaboración de nuevos modelos y en potenciar su implementación en las prácticas cotidianas de la acción educativa (Núñez, 1999: 26).

Ahora bien, lo que se hace en la Universidad bajo el nombre de Pedagogía Social y Educación Social, ¿realmente lo es? ¿En qué acciones reales y efectivas se concreta su tarea, además de las puramente docentes? ¿En qué consiste y a qué motivaciones responde la actividad investigadora? ¿De dónde proceden los formadores de los profesionales de la acción social y qué tipo de conocimiento tienen de la realidad y de los conflictos sociales o socioeducativos? ¿Quién los legitima en su tarea? ¿Necesariamente deben conocer la realidad social que posteriormente se pretende contribuir o ayudar a cambiar? En definitiva, ¿qué responsabilidad concreta tienen los pro-

fesionales o los docentes universitarios que forman pedagogos/as y educadores/as sociales respecto de la sociedad a la que pretendidamente se debe transformar?

Quizás estas preguntas puedan parecer imprudentes o inoportunas; incluso puede que algunos las consideren ya resueltas, pero creemos que es justo plantearse de nuevo hasta qué punto un espacio académico de formación se corresponde realmente con el área para la que forma y si da respuesta a las necesidades y retos que han llevado a consolidar ese campo de conocimiento. Como estas cuestiones afectan al conjunto de la Universidad y no son exclusivas de la Pedagogía Social, las reflexiones que vienen a continuación seguirán dos líneas: en primer lugar, se plantea de forma genérica hasta qué punto la Universidad proporciona respuestas a los retos y necesidades de la sociedad; en segundo lugar, se incide de forma más detallada en las responsabilidades específicas de la Pedagogía Social respecto de estas necesidades.

1. La función social de la Universidad y la responsabilidad de los profesionales frente a la sociedad

¿Cual es hoy en día la *misión* de la Universidad? Dada la complejidad del mundo actual y los importantes retos a los que se enfrenta, conviene ver qué papel ocupa la Universidad y sus diversos actores en el devenir de los acontecimientos.

Ya Ortega y Gasset (1982: 41) nos recuerda que la Universidad tiene como misión “la transmisión de la cultura, la ense-

1 Para ampliar sobre la definición, sentido, orientación y metodología de la pedagogía crítica puede consultarse Sáez (1993, 1997, 1999).

ñanza de las profesiones y la investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia”. Es frecuente que se insista en estos tres aspectos, aunque se olvide que, en el mismo texto, introduce el talante que estas tres funciones deben adoptar, a saber, que “la Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella” y debe representar “la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez” (Ortega y Gasset, 1982: 77-78)².

Si seguimos documentos más actuales, el conocido como *Informe Bricall* (Bricall, 2000: 34) insiste en el hecho de que las universidades deben estar implicadas en las necesidades de la sociedad y nos dice

La Universidad no se debe contentar con adaptarse de forma pasiva a esta evolución social, sino que debe tomar parte activa en la misma en estrecho diálogo y cooperación con las demás entidades sociales, económicas, culturales y políticas. Este diálogo supone: el estudio de problemas y la sugerencia de propuestas, el intercambio de formación, la movilización de la sociedad, el compromiso en la puesta en práctica de las acciones que puedan acordarse colectivamente.

También son ilustrativas las indicaciones que la UNESCO (1998: 6) remarca sobre la educación superior, en la que se puede resaltar que debe “aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial”.

Desde nuestro punto de vista, cuando en estos textos se subraya la

necesidad de una presencia activa de la Universidad en la vida social, se está marcando una cierta orientación, a saber, que la Universidad no puede ser una espectadora desapasionada de acontecimientos, sino un agente activo respecto de las necesidades de la sociedad y de su tiempo. Éste es un reto de plena actualidad, en muchos casos pendiente de asumir. No debemos olvidar que la Universidad es, en definitiva, una institución secular muy formalizada, por lo que nos parece necesario plantear que, en algunos momentos, puede haber una contradicción entre el propósito de formar para el cambio, acentuando el sentido crítico, y, a su vez, el hecho de que sea un espacio que evoluciona lentamente, sobre todo, si se compara con algunos de los contextos sociales que pretende transformar. Ésto, en el mejor de los casos, cuando no vive directamente de espaldas a lo que ocurre en el mundo. Convendrá estar atento a este fenómeno porque algunos expertos indican que la tendencia al aislamiento tiene visos de agudizarse:

... el mundo universitario parece rehuir o sustraerse ahora frecuentemente del principal papel que le corresponde en la formulación de una visión prospectiva y global de los problemas que atañen a la humanidad así como de la responsabilidad prioritaria en la búsqueda de las posibles soluciones (Díez, 2002: 18).

Ahora bien, es necesario matizar que la Universidad es, en realidad, un amplio y variado abanico de áreas de conocimiento articuladas en centros, departamentos, pla-

2 Vale la pena recordar que estas ideas expresadas en los años 30 se producen en un momento en que los totalitarismos inician su andadura por Europa; una Europa que acabará devastada por la Guerra Mundial y con el terrible descubrimiento de los campos de exterminio, como exponente de la crueldad humana.

nes de estudio..., cada una de ellas con su forma particular, más o menos evidente y explícita, de relacionarse con la sociedad, y sería injusto caer en generalizaciones. De todas formas, no podemos cerrar los ojos ante la evidencia de que hay áreas de conocimiento que evolucionan estrechamente ligadas al desarrollo social y a los retos de su tiempo, mientras que otras viven una especie de autismo o autocontemplación descriptiva, con escasa repercusión en el tejido social³.

Todo esto nos obliga a reflexionar sobre la neutralidad de esta institución y, a su vez, sobre su independencia a la hora de tomar posiciones frente a las vicisitudes del mundo. Ciertamente, se trata de un tema complejo que no se puede tratar a la ligera porque hay muchos y diversos intereses en juego. Porque la neutralidad, la independencia y la autonomía no evitan que nos preguntemos por la responsabilidad que debe tener la Universidad sobre los problemas actuales. En primer lugar, conviene recordar que autonomía e independencia no deben confundirse con neutralidad. Precisamente, que las dos primeras sean principios irrenunciables asegura que pueden existir criterios sólidos para tomar decisiones desde una posición de objetividad e imparcialidad, lo que permite huir de una neutralidad que, en realidad, es imposible⁴.

En segundo lugar, autonomía e independencia sí, pero ¿debe tratarse de

una autonomía absoluta, total, o debe tener alguna limitación, algún condicionante? Determinadas formas de defensa a ultranza de la autonomía universitaria pueden apuntar a un uso inadecuado del estatus privilegiado.

Michavila (2002: 23) señala que, junto a los problemas de financiación de los recursos y de la “europeización” de los contenidos, uno de los temas vitales para el porvenir de la Universidad es “la introducción de un nuevo sistema de rendición de cuentas a la sociedad que equilibre la autonomía de las instituciones con la transparencia en sus actuaciones y la medición de resultados”.

Respecto de esta cuestión, Neave (1998: 10) se hace las siguientes preguntas:

¿Hasta qué punto es compatible la autonomía universitaria con la exigencia de una mayor rendición de cuentas al público, a los estudiantes y a los interesados? ¿Cuáles son las obligaciones éticas subsumidas en la libertad académica? ¿Cómo podría la comunidad de la enseñanza superior (tanto los docentes como los estudiantes [y los gestores académicos y administrativos]⁵) ser conscientes de estas obligaciones? ¿Qué papel desempeña y debería desempeñar la Universidad en el desarrollo comunitario?

Como puede verse, la cuestión central en este tema consiste en ver cuál es la posición que la Universidad mantiene respecto de la vida social, a quién se debe rendir cuentas y sobre qué.

3 Éste es un terreno resbaladizo y complejo, pero parece que las disciplinas científicas y técnicas tienen una mayor facilidad para vincularse a la sociedad que las humanísticas. Dicho de otra forma, las disciplinas humanísticas, aún siendo claves para el desarrollo de la sociedad, tienen una mayor facilidad para “distraerse” de lo que debería ser la función principal, esto es, contribuir de forma efectiva (no sólo ensayística) a la creación de un mundo más humanizado.

4 Para tratar este tema, es indispensable consultar Trilla (1992).

5 Esta frase es nuestra y no se encuentra en la cita original.

El problema se puede plantear en los siguientes términos:

La Universidad puede mantener una postura de aislamiento o de participación e interacción con la vida social. Si opta por el aislamiento, nos encontramos ante un sistema cerrado tendente hacia la autoexclusión o, como mínimo, con claras posibilidades de dejar de ser significativo para la comunidad al inhibirse como agente de cambio⁶.

Si opta por la participación, el problema que vuelve a plantearse es si se acomoda a la realidad tal y como se presenta o se convierte en un agente activo que opta por una propuesta de transformación social hacia formas de convivencia más justas. En el caso de acomodarse, la opinión que construye deja de ser independiente para aliarse con el modelo o sistema político e ideológico vigente en el momento. A menudo, esta posición quiere presentarse como neutralidad, pero en realidad esta pasividad es una forma clara de beligerancia. En el caso de implicarse por el cambio y la transformación de los contextos sociales,

se hace necesario explicitar la opinión respecto de las condiciones que hacen que estos contextos aparezcan para, a partir de aquí, definir la posición desde la que se implica con los demás agentes en el proceso de transformación.

No podemos extendernos excesivamente sobre la cuestión de la neutralidad y la beligerancia, pero la historia reciente nos demuestra que la actitud de los sectores más o menos significativos de la sociedad en sus respectivas áreas de acción es importante para entender el resultado final de determinados hechos: “el apoyo, la oposición o la indiferencia de estas personas determina en gran medida el curso de los acontecimientos” (Martínez, 2001: 23).

Pero la Universidad son personas, no sólo estructuras administrativas, de manera que cuestiones como la neutralidad, la responsabilidad o el compromiso, también deben plantearse necesariamente desde el punto de vista individual. De ahí que ahora pasemos a pensar en la responsabilidad de los profesionales⁷.

6 A veces se hace una cierta trampa cuando se intenta hacer pasar por imprescindible para la comunidad lo que en realidad es una temática de interés personal. Como indica Martínez Reguera (1999: 193) “muchos intelectuales y científicos ponen tan apasionado énfasis al hacer uso de sus ventajas culturales, técnicas o de lenguaje y no digamos económicas que confunden e inducen a que se confunda lo que les interesa de la realidad con la realidad misma”.

7 Era fuerte la tentación de continuar este apartado copiando el título de Noam Chomsky “El compromiso de los intelectuales”. Ahora bien, nos ha parecido de entrada menos pretencioso y más adecuado hablar por el momento de *profesionales*, que es una forma de poner el énfasis en una ocupación o tarea y evitar el de *intelectuales*, que pone el énfasis en un talante, en una posición ante el mundo. Mientras que el primero seguramente engloba a un mayor número de personas, el segundo inevitablemente se compone de un número mucho más reducido y que no necesariamente se encuentra de forma exclusiva en la Universidad. Así pues, aunque algunas de las referencias que utilizaremos a continuación nos hablan de *intelectuales*, desde este texto lo interpretaremos en un sentido más amplio como *profesionales de la formación superior*.

Enzo Traverso (2001: 18) ha reflexionado ampliamente sobre la posición que adoptaron los intelectuales en Europa durante los años 30 y 40, frente a los grandes acontecimientos que se produjeron en ese periodo. Salvando las distancias, su clasificación puede ser ilustrativa:

podríamos distinguir a este respecto cuatro grandes grupos de intelectuales: en las antípodas, los *colaboracionistas* (“*musas enroladas*”) y los *supervivientes*, unos al servicio de los perseguidores, los otros milagrosamente huidos de la muerte, “salvados” entre la gran masa de víctimas; en medio, una multitud de intelectuales “no traidores” sino a menudo trágicamente *cegados* en el contexto de la guerra; en los confines, en la frontera con las víctimas, el pequeño número de los que, según otra caracterización de Walter Benjamin, podríamos llamar perfectamente “alertadores de incendios”, a saber los que dan la alarma, reconocen la catástrofe, la nombran, la analizan.

La clasificación no nos debe dejar indiferentes. Resultan graves y preocupantes las actitudes de los que, en lugar de alertar, *alentan incendios*. Chomsky denunció con insistencia el papel “justificador” que a menudo han tenido los intelectuales o profesionales que, pueden ser significativos para la comunidad cuando, en lugar de contribuir a la clarificación de determinados hechos complejos, han dado la realidad por buena, sin introducir ningún tipo de análisis⁸.

Ahora bien, debe preocuparnos especialmente esta franja intermedia de “no traidores” que, por diversas razones (dudas, desconocimiento, miedo, distanciamiento, indiferencia o confianza en

giros inesperados de los acontecimientos), tienen limitado su “horizonte de visibilidad”. A veces simplemente es un problema de falta de perspectiva: “Paradójicamente, lo inmediatamente vivido, precisamente por ser lo más inmediato, es lo menos perceptible. Se encuentra sumergido en la oscuridad del momento” (Gimbernat, 1983: 86).

En cualquier caso, nos interesa destacar que, sin ser culpables, la pasividad (fruto de la “ceguera” que antes se comentaba) tenga como efecto que los profesionales de la Universidad pudieran ser responsables de las consecuencias generadas por hechos que debieran haber sido denunciados o al menos alertados.

Teniendo en cuenta las ideas anteriormente expuestas, desde nuestro punto de vista, el profesional universitario debe ser una persona formada, preocupada por conocer y generar conocimiento; pero, además, comprometida de forma crítica con los retos de su tiempo, porque la Universidad y quienes se vinculan a ella deben cumplir la función pública que tienen asignada. No pueden vivir al margen de la realidad, sobretodo ahora que una determinada forma de aplicar la globalización está haciendo del mundo un lugar todavía más marcadamente complejo, injusto. Por otra parte, no es aceptable una organización y un sistema universitario que funcione “en paralelo” a la vida social pero a su costa, ofreciendo nada o muy poco a cambio.

8 “Es fácil dejarse arrastrar por el consumado horror de lo que revela la prensa diaria y perder de vista el hecho de que esto es simplemente la parte exterior brutal de un crimen más profundo, del compromiso con un orden social que permite sufrimientos y humillaciones infinitas y que niega los derechos humanos elementales.” (Chomsky, 1971: 316).

2. La responsabilidad de la Pedagogía Social en la Universidad: los retos de nuestro tiempo

Si la Universidad debe responder a las necesidades de la sociedad, esta premisa se hace especialmente sensible e ineludible en la Pedagogía Social porque, como sabemos, se trata de una disciplina que nace estrechamente ligada a las situaciones de dificultad social y que, en buena medida (no exclusivamente), hoy en día concreta su acción en entornos vulnerables. Además, los retos futuros son muchos y complejos, por lo que esta disciplina debe implicarse inevitablemente en el tratamiento de todas esas cuestiones. Nos encontramos, pues, con la urgencia de concretar el sentido y la finalidad de la Pedagogía Social en la Universidad, no tanto “de puertas adentro”, en el plano académico, como de presentación al exterior, es decir, como disciplina que puede llegar a ser un revulsivo eficaz para mirar y abordar las cuestiones sociales.

Seguramente, uno de los riesgos de la Pedagogía Social (o uno de sus déficits actuales) es que a menudo se queda en análisis sociológicos, históricos y filosóficos (que ya existen como disciplinas consolidadas), que tienen mucho sentido por ellos mismos pero que no acaban de concretarse en acciones, por lo

que finalmente no contribuyen a activar los cambios sociales. Nuestra apuesta es clara: la Pedagogía Social universitaria debe estar inmersa en las dificultades del día a día y debe comprometerse creando conocimiento, pero también proponiendo, orientando y aplicando su saber en acciones concretas, decididamente comprometidas con la mejora de las condiciones de vida en la sociedad de la que forma parte⁹. En otras palabras: las facultades donde se imparte Pedagogía Social *deben hacer* pedagogía social. Desde nuestro punto de vista, el mayor contrasentido sería que se llegara a convertir en una disciplina “aristocrática” que vive de estudiar lo que pasa en el día a día pero que no asume compromisos con la transformación de esa realidad y justifica esta posición argumentando que se trata de un espacio de *creación de conocimiento*. En este sentido, pueden ser clarificadoras las palabras de Sáez (1997: 47)¹⁰:

En el caso de la pedagogía social, una disciplina con vocación práctica que tiene por objeto mejorarla, no puede lograrse una verdadera constitución científica de este tipo de saber si se ignora lo que se hace en la praxis y se articula sólo en torno a especulaciones o abstracciones conceptuales alejadas de la realidad.

A continuación, desarrollaremos algunas ideas organizadas alrededor de tres líneas de acción sobre cómo, desde nuestro punto de vista, la Pedagogía

9 En el terreno pedagógico, es elocuente la ironía que utiliza Makarenko cuando habla de los *pedagogos del Olimpo*, para referirse a los responsables de la educación en la URSS que vivían desconectados de los problemas reales de la educación y del mundo. Véase capítulo 10 del libro 3º del *Poema Pedagógico*.

10 En este sentido, es interesante potenciar la construcción de la Pedagogía social desde de la *vía práctica*, (Sáez, 1997: 47), esto es, el análisis de lo que realmente se hace en pedagogía social y desde los lugares donde se hace. Sin utilizar esta terminología, también encontramos en una línea similar la propuesta de clasificación que se describe en Trilla (1996).

Social puede concretar esta implicación efectiva en la transformación de la sociedad. Éstas son:

- Formar profesionales competentes, o la optimización de la formación básica.
- Construir soluciones, o el apoyo a las necesidades del mundo profesional.
- Hacer política, o la implicación en la vida pública.

3. Formar profesionales competentes, o la optimización de la formación básica

La progresiva especialización del mundo universitario puede llevar a la persona en formación a no tener una clara visión de conjunto de la disciplina donde se inserta o no disponer de suficientes elementos para construirla. La especialización es fundamental para poder analizar adecuadamente los múltiples detalles que configuran una problemática, pero sólo tiene sentido cuando hace un camino de ida y vuelta¹¹, esto es, el estudio especializado y en profundidad desde las diferentes ópticas y posteriormente la integración armónica de todos esos conocimientos en una perspectiva unitaria y global de las posibles propuestas de actuación (Vilar, 2000).

Cuando se descuidan “los retornos” hacia un marco que de sentido y guía a la especialización, fácilmente nos podemos encontrar con un conjunto de saberes descontextualizados, que sólo son significativos para aquél que los transmite y que tiene un marco global donde éstos

toman sentido. Por ello, pretender que la suma de materias de un plan de estudio tienen como resultado la formación de un determinado profesional, no deja de ser un supuesto arriesgado.

En relación a esta cuestión, Meirieu (1998: 69), de forma crítica, insiste en la idea de que “Las disciplinas se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han presidido su organización, en ‘fragmentos de cadáver exhumados de panteones y de osarios’ (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. Ya no habita en ellas lo que podría de veras darles vida, el interrogante fundacional que permitiría a seres que entran en el mundo hacérselas propias y acrecentarlas”.

¿Cómo recuperar ese *interrogante fundacional*? ¿Cómo dar un nuevo impulso a las disciplinas universitarias para que realmente sean significativas de las áreas que forman y respondan adecuadamente a las necesidades de la acción profesional?

Para empezar, se trata de recuperar la función formadora de la universidad, que es uno de los canales mediante el que se hace llegar a la comunidad aquello que se investiga y se estudia. Ahora bien, el salto de la investigación a la docencia no es una cuestión menor, básicamente porque son dos elementos que responden a objetivos distintos. En la investigación, el objetivo consiste en crear conocimiento y el núcleo es el especialista y la materia que estudia; en la formación, el objetivo

11 Los conceptos de *diferenciación progresiva* y *reconciliación integradora* que utiliza Ausubel para explicar cómo se construyen estructuras de aprendizaje, pueden ser útiles para ilustrar el equilibrio entre especialización y globalización en el saber universitario.

es dotar a los futuros profesionales de conocimientos y el núcleo se desplaza hacia la persona que se forma y las necesidades que le atribuye la función social que debe asumir.

Así pues, la confusión reside en el hecho de no haber separado la especialización de las disciplinas que hacen los expertos, con la sistematización de los saberes dirigidos a las personas en formación, que no necesariamente serán personas de ciencia sino que deben ser buenos profesionales, y que deben responder a las necesidades que les exigirá su actividad. Es decir, deben tener una amplia cultura profesional que les permita ver la globalidad de su tarea, pero también deben poder utilizar ese conocimiento en actuaciones concretas¹². Como indica Ortega y Gasset (1982: 58), “sin duda, el aprendizaje profesional incluye muy principalmente la recepción del contenido sistemático de no pocas ciencias. Pero se trata de contenido, no de la investigación que en él termina” porque, como el mismo autor indica (Ortega, 1982: 54),

La Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto. Hay que hacer del hombre medio un buen profesional.

Desde nuestro punto de vista, olvidar que la persona que se forma, antes de ser especialista, debe “culturizarse” en una disciplina es un error pedagógico de graves consecuencias porque perfectamente puede ocurrir lo que nos señala Meirieu (1998: 60), a saber, que el sujeto que se educa “aprende mucho

pero, nadie, propiamente hablando, se ocupa de su educación”, nadie le da las claves para entender la globalidad de la tarea, su papel en el entramado social, su posición respecto del mundo.

Está claro que no es nada fácil articular de forma adecuada los diferentes intereses que se ponen en juego en un contexto de formación, pero conviene racionalizarla y no perder de vista que lo que se persigue es capacitar de forma “efectiva” para el ejercicio profesional. Por ello, los planes de estudio deben ser rigurosos en la sistematización adecuada de todos estos elementos. En definitiva, formar nuevos profesionales consiste en construir sistemas de integración eficaz de un conocimiento que deberá ser utilizado en el ejercicio profesional. Esto implica que el mundo universitario debe esforzarse por distinguir investigación y docencia (no separarlas), a la vez que debe profundizar y retomar con rigor el interés por la formación del profesorado universitario.

Pero el problema seguramente no es exclusivamente de organización de planes, sino también de la actitud del docente. En este sentido, es un mal síntoma para el futuro de la sociedad y de la Universidad la separación radical entre investigación y docencia y el progresivo desprestigio actual de la enseñanza, como si esta fuera una actividad menor:

Muchos de estos hombres investigadores que se ven en la obligación de dar clase pretenden convertir el aula en la tarima desde la que poder hacer públicos sus problemas de investigador; pretenden convertir el aula en un laboratorio y transformar a sus alumnos,

12 Evidentemente, no nos referimos a una utilización estrictamente mecánica, tecnológica, sino a una utilización reflexiva del conocimiento.

hombres normales de aspiraciones intermedias, en investigadores: una barbaridad (García Carrasco, 1983: 88).

Para el docente universitario, debe ser un requisito básico aplicar criterios de inteligibilidad y aplicabilidad en las materias, esto es, identificar lo imprescindible dentro de una propuesta curricular integrada, teniendo como finalidad la formación de un buen profesional¹³. En este sentido, la simplificación se hace inevitable¹⁴. Ahora bien, simplificar no debe interpretarse como vulgarizar, aunque con frecuencia esta simplificación se pueda estar mirando con menosprecio:

Bien es verdad que en las escalas de valor, para las cuestiones de enseñanza, hasta las alabanzas que se reciben son vitupendios escamoteados, como cuando se dice: “fue un gran divulgador”. En ese ensalzamiento se incluye explícitamente el mérito de disponer para el consumo general, de mesa de clase media, los manjares esotéricos de la ciencia que, de otro modo, por químicamente puros, no serían, en modo alguno, potables; [...] el divulgador aparece solamente como un vulgarizador. El menosprecio por las misiones y tareas del aula es un signo más de idiotéz y falta de ponderación de los hombres incultos (García Carrasco, 1983: 90).

Estamos convencidos de que la mejora de la capacitación profesional básica redundará positivamente en la construcción de una identidad profesio-

sional “segura”. Creemos que, en la actualidad, existe una cierta fragilidad en la autopercepción profesional de educadores/as sociales y, sobre todo, de pedagogos/as sociales, frente a otros profesionales junto a los que se deberá trabajar de forma interdisciplinar y que tienen una autoimagen mucho más sólida. Esto repercute directamente en las posibilidades de actuación y de consolidación en el mundo laboral.

Por todo ello, conviene que los formadores analicen cuáles son los elementos explícitos o implícitos que, dentro de la formación, permiten construir una autoimagen sólida y adecuada para afrontar los retos de su actividad profesional.

Ahora bien, la Universidad no es el único agente formador, o al menos no debería serlo, y eso nos lleva de lleno a mirar la función formadora de las instituciones profesionales. Como indica Imbernón (1994: 23), “partimos de la base de que la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales”. También insiste en ello Bricall (2000: 80) cuando afirma que “las Universidades deberían propo-

13 Volvemos a recordar a Makarenko (1985: 626) cuando dice: “Ignoro por qué no tenemos tampoco una sección de control que pudiera decir a los diversos chapuceros pedagógicos: el 90% de su producción, amiguitos, es defectuosa. [...] Hagan el favor de pagar de su sueldo”.

14 Siguiendo con Ortega y Gasset (1982: 52) “La Universidad [...] es un bosque tropical de enseñanzas. Si a ella añadimos lo que antes nos pareció más ineludible –la enseñanza de la cultura–, el bosque crece hasta cubrir el horizonte. [...] *Primero*, poda inexorable. [...] Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria [...] *exclusivamente* aquel cuerpo de enseñanzas que se le pueden con absoluto rigor exigir o, lo que es igual, aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender”.

nerse la formación de profesionales [...], en estrecha colaboración con el resto de las instituciones públicas y sociales”.

Esta reflexión nos lleva a mostrar la necesidad de construir la formación desde las aportaciones, tanto de la universidad como de las diferentes entidades profesionales (administraciones, colegios profesionales, etc.), a partir de la idea de *corresponsabilidad formativa*. Esta expresión designa la voluntad de colaboración en el establecimiento de los conocimientos mínimos que el futuro profesional debe recibir en su formación básica, a partir de la renuncia a la exclusividad formativa por parte de los distintos agentes. Es decir, pasar de una relación de competencia, en la que el sujeto que se educa debe ser “reconquistado” por la otra parte (Meirieu, 2001), a una relación constructiva de interacción de saberes y especialidades. Desde esta posición, la Universidad realiza la *socialización profesional* (Imberón, 1994: 48) (o inserción en un determinado campo académico), mientras que las instituciones profesionales se ocupan de iniciar y sentar las bases de lo que será la *socialización en la práctica*, a saber, el conocimiento y aprendizaje de lo que implica la realidad cotidiana de una profesión¹⁵, ya sea a través del Practicum o de algunas otras asignaturas.

Una aclaración: la distancia entre la Universidad y la sociedad se ha argumentado frecuentemente mediante el uso de los conceptos *teoría* y *práctica* como opciones antagónicas. Desde nuestro punto de vista, son conceptos mal utilizados porque lo que realmente manifiestan son las diferencias entre el mundo académico y el mundo profesional. Es necesario

comprender que ambos espacios tienen estas dos dimensiones, aunque frecuentemente ocurre que el mundo académico olvida su dimensión práctica (que desde nuestro punto de vista debe consistir en la generación del saber útil para la sociedad y en la difusión de este saber) y en el mundo profesional a menudo no hay medios ni tiempo (y a veces ni preparación ni una actitud favorable) para teorizar sobre las acciones, es decir, para generar conocimiento. En definitiva, si estas dos dimensiones no se cultivan, no es tanto por un problema de posibilidades como de posicionamiento, de modelo interpretativo (Carr, Kemmis, 1988), de tradición o de intereses creados. No es cuestión de entrar en polémica sobre las razones, condicionantes, agravios, incluso derechos que hacen que el mundo profesional y el académico se perciban y se presenten de manera antagónica. De todas formas, es justo decir que mantenerse en esta oposición responde a la existencia de intereses creados por ambas partes. Lo trágico del caso es que la inexistencia de diálogo entre el “mundo académico” y el “mundo profesional”, que se presenta como un enfrentamiento entre “teoría” y “práctica”, no hace más que perjudicar a los potenciales destinatarios de la acción, es decir, al colectivo más débil.

Si partimos de la necesidad y conveniencia de establecer marcos de construcción conjunta entre el mundo académico y el mundo profesional, habremos dado el primer paso para tratar el punto siguiente.

15 Algunas de estas ideas están desarrolladas en Vilar, J. (1999).

4. Construir soluciones, o el apoyo a las necesidades del mundo profesional

Frecuentemente, los profesionales que trabajan en *primera línea* (educadores sociales, maestros, etc.) se encuentran “en aprietos” ante los nuevos retos que impone el desempeño de su tarea. Esto es habitual e inevitable en terrenos como la pedagogía y la educación social, que se desarrollan en contextos profesionales donde aparecen constantemente nuevas dificultades para las que no hay respuestas preestablecidas. En estos entornos profesionales en los que las actuaciones no llegan a ser rutinarias (Schön, 1992, 1998), se ponen de manifiesto los límites de los modelos técnicos, basados en la formación en competencias cerradas, que dan una inicial sensación de seguridad pero que después sumergen en el más profundo desconcierto porque, o no son fácilmente aplicables o, a menudo, ya no dan respuesta a los nuevos interrogantes.

Llegados a ese punto, el profesional busca apoyos externos que le faciliten respuestas, pero éstos frecuentemente no existen: las administraciones no tienen recursos y las universidades pueden no tener “ideas”. Se inicia un largo periodo “de espera” en el que “los expertos” considerarán el interés del tema, harán los estudios y comprobaciones pertinentes antes de llegar a alguna conclusión. Ahora bien, sabemos que, según esta lógica, las primeras orientaciones llegarán mucho más tarde del momento en que se dispararon las alarmas, con la salvedad de que en la vida

real no hay “tiempo muerto”, no se detiene la problemática.

Pero no nos engañemos: las actuales dificultades en los diferentes entornos socioeducativos sólo se superarán en la medida en que los mismos profesionales busquen las respuestas y las líneas de acción, es decir, se conviertan en generadores de conocimiento y no sólo en consumidores de conocimiento (Vilar, 2001: 22).

Ante esta panorámica, se llega a la necesidad de trabajar desde un modelo de construcción de respuestas a partir de la reflexión sobre la práctica, donde los profesionales de la acción social deben constituirse en investigadores que viven, estudian y analizan realidades para después crear respuestas. Esta posición, aún siendo la más interesante, es la que más dificultades reales implica de cara a su implementación. Sabemos que la investigación y el estudio no pueden desarrollarse con garantías si no hay unas condiciones mínimas que, en muchos casos, no existen (formación adecuada, tiempo para reflexionar e investigar en los entornos profesionales que, a su vez, son muy acelerados e inmediatistas, posibilidades mínimas de experimentación y ensayo de respuestas, etc.). Por ello, creemos que la vía más adecuada es la del trabajo colaborativo entre las instituciones académicas y las profesionales en la búsqueda de respuestas a necesidades sociales que se manifiestan como problemas de la acción profesional. Los formatos investigadores de construcción conjunta son los que mejor se adecuan a estas situaciones. Ideas como profesional reflexivo, profesional investigador y crítico¹⁶,

16 En este apartado no nos extenderemos demasiado. La bibliografía en estos temas es extensísima, así como el desarrollo de experiencias que demuestran la viabilidad como sistema. De todas formas, recomendamos los clásicos de Carr i Kemmis, Elliot, Stenhouse y, en nuestro país, Gimeno Sacristán o más adelante Pérez Serrano.

etc., describen bien estos supuestos investigadores. La investigación-acción aparece entonces como uno de los métodos más adecuados para articular el saber académico y el saber de la práctica profesional en la búsqueda conjunta de soluciones.

Esta relación debe entenderse en términos de construcción conjunta, aunque en algunos momentos pueda adoptar la forma de consultoría y/o asesoramiento. La Universidad debe esmerarse en construir investigaciones que respondan a las necesidades profesionales, y los profesionales deben disciplinarse en la definición de líneas de investigación que les den respuestas pero que superen la pura anécdota. Esta será la mejor forma de dar respuestas sólidas y eficaces a los problemas de la acción y, a la vez, de nutrir los marcos académicos de conocimientos sobre lo que pasa realmente en la sociedad para la que, en teoría, deben trabajar. Por otro lado, en este marco cobra un nuevo sentido la idea de *formación permanente*: ésta se llega a producir realmente cuando los profesionales no sólo adquieren saberes concretos sino que los usan para construir respuestas a los problemas que están tratando.

Así pues, diremos que la implicación efectiva en el tratamiento de las necesidades que aparecen en la vida profesional es también una responsabilidad ineludible del mundo universitario que debe estar abierto a la novedad y a la consulta, estando disponible para bajar a la arena a construir con los profesionales y a aprender de lo que pasa en la vida real.

5. Hacer política, o la implicación en la vida pública

Si hasta ahora hemos insistido en la idea de “utilidad” más o menos pragmática de la disciplina, ahora es el momento de remarcar el carácter comprometido por un mundo social más justo. Así pues, entendemos por “hacer política” la presencia activa en los acontecimientos públicos que tienen que ver con las cuestiones educativas y sociales.

Esta presencia activa consiste en dar opiniones honestas basadas en el saber, en impulsar acciones orientadas a crear conciencia, movimientos de crítica, de denuncia, y en proponer alternativas y líneas de acción frente a los problemas de la sociedad. Esta actividad queda claramente expuesta en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998: 5), cuando en su artículo 2 indica que la Universidad debe “Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”¹⁷.

En la actualidad, hay infinidad de temáticas ante las que la Pedagogía Social no debería ser indiferente pero, por contra, como disciplina “pública” está paralizada e incluso parece no existir. Desde nuestro punto de vista, la Pedagogía Social es un área que perfectamente puede recuperar la dimensión utópica de la educación frente a la presión de lo pragmático. Como indica Gimbernat (1983: 64),

17 Respecto de la relación que se establece entre la autoridad técnica y moral, así como las responsabilidades que se desprenden de cada una de ellas, es útil consultar a Sánchez (1999: 118 y ss).

la esperanza es militante, activa. [...] Una humanidad sin esperanza es una humanidad sin motor, condenada a ser embaucada por los pragmáticos de turno [...] incapaces de imaginar y analizar las posibilidades reales abiertas a la novedad. [...] Se trata de una esperanza que no se alimenta de sí misma, sino que se apoya en el análisis de la posibilidad real. [...] La esperanza es optimista, pero no en cuanto expectativa pasiva, sino en cuanto esperanza militante.

No se trata, pues, de una visión utópica “etérea”, sino de una visión esperanzada, que se construye a partir del análisis de las potencialidades, lo que requiere de la pedagogía un claro trabajo prospectivo sobre la realidad y, a su vez, de anticipación frente a nuevos riesgos y posibilidades. Ahora bien, toda prospección debe tener una base sólida que se sustenta en el recuerdo y en la sistematización reflexiva de las experiencias pasadas. Conviene entonces recuperar la dimensión anamnética de la pedagogía porque, como indica Marina (2000: 273) “la historia se convierte en garantía”. Este esfuerzo de recuerdo es necesario para que, en la medida de lo posible, no se repitan viejos errores. M. Augé (Citado por Mèlich, 2000: 102) lo expone con suficiente claridad:

el deber de la memoria es el deber de los descendientes y tiene dos aspectos: el recuerdo y la vigilancia. La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que se podría semejar al pasado.

La dimensión utópica y esperanzada que proponemos precisamente se construye a partir de la consciencia de los terrores pasados que con gran facilidad han quedado en el olvido. Durante mucho tiempo se partió de la idea de que el mundo social era un sistema con una direccionalidad positiva y ascendente

que debía potenciarse. La actualidad nos demuestra que, además de esto, se trata de una realidad que primeramente debe ser protegida:

Se podría definir el espíritu de estos últimos años como la creciente toma de conciencia de la fragilidad del mundo civilizado (Innerarity, 2001: 17)

Porque, en realidad,

lo que inclina el pensamiento hacia el humanismo no es la complacencia por los grandes logros humanos o por los prodigios de la técnica, sino el estupor y el pánico ante la tentación de lo inhumano (Finkielkraut, 1998: 43).

Recordar las diferentes amenazas y reconocer los síntomas de posibles reapariciones (actuar como *alertadores de incendios*) es una tarea compleja pero central en el cumplimiento de una *responsabilidad contractual* (Jonas, 1995) de carácter imperativo, que está implícita en el rol social que se le reconoce al mundo universitario. En este sentido, es necesario tener observatorios que estén atentos a las variables que ponen en peligro los progresos en materias sociales o que construyen escenarios que desembocaran en graves dificultades. La Pedagogía Social es uno de esos observatorios que vigilan los *momentos aniquiladores*, las *prefiguraciones de la nada*, porque “la historia del mundo tiene un fin de realización posible, pero amenazado y, por tanto, no garantizado” (Gimbernat, 1983: 99).

La dimensión pedagógica, en sentido estricto, toma aquí especial relevancia: hay que dar a conocer, ilustrar, iluminar, dar criterios; en definitiva, construir plataformas desde las que la población pueda reflexionar de forma autónoma, pueda construir opiniones propias o, al menos, pueda mantener una cierta distancia crítica frente a las

informaciones de los diferentes medios de comunicación. En definitiva, que la ciudadanía perciba que es posible ser relevantes en la tarea de construir un entorno humanizado y que se pueden establecer relaciones sociales basadas en lógicas constructivas. También es fundamental dirigirse a aquellos sectores de la población que tienen mayores responsabilidades en la toma de decisiones. Esta humanización se producirá en la medida en que seamos capaces de combatir la “distancia emotiva e indiferencia moral” (Martínez, 2001: 55), esto es, de desactivar los mecanismos que llevan a la indeferencia ante los problemas sociales o a la problematización de colectivos muy concretos a los que fácilmente se puede convertir en chivos expiatorios.

Desde nuestro punto de vista, estos temas vinculados a la humanización deben ser tomados en consideración de forma inmediata, sobre todo en una época en la que se están eliminando progresivamente los matices. Es evidente que afectan a la sensibilidad política y ética, aspectos que a menudo se han despreciado desde una mirada instrumentalista de la racionalidad científica.

La reconstrucción de conceptos como *dignidad* y *ciudadanía* como ejes alrededor del cual gira la vida social y buena parte de los conflictos que emergen con el nuevo milenio es una propuesta de actuación posible. La inmigración, el debate norte-sur, las nuevas formas de exclusión social, juntamente con los efectos de las políticas liberales y el progresivo desmantelamiento del Estado del Bienestar, son algunos ejemplos de situaciones en las que la Pedagogía Social tiene un terreno de trabajo inmenso.

En una época en la que cada vez es más fácil no tener lugar, ser prescindible, es una prioridad la vigilancia de los *derechos de integración*, esto es, aquellos que posibilitan la participación en la vida social y económica (Núñez, 1999: 139-140).

En otras palabras, podríamos decir que, además de los conceptos clásicos de ciudadanía legal (estatus personal), política (derechos políticos) y social (derecho a recibir prestaciones), la Pedagogía Social es un área de conocimiento fundamental para construir lo que Mèlich (2000: 50) define como *ciudadanía simbólica*, entendida como la participación en la salud simbólica de la sociedad, cuyo principio fundamental (citado textualmente de Avishaia Margalit) es que “una sociedad decente no debe desarrollar o apoyar a nivel institucional ningún símbolo que esté dirigido, explícita o implícitamente, en contra de algunos ciudadanos del estado”. Como puede verse, la construcción de este tipo de sociedad es un reto ineludible para la Pedagogía Social y las disciplinas próximas.

De todas formas, como señalaba Chomsky (1971: 323-324) respecto de los acontecimientos de los años 60 y 70 en EEUU,

si los intelectuales norteamericanos se preocuparan por cuestiones como éstas, podrían tener una influencia civilizadora de valor incalculable sobre la sociedad y las escuelas. Si, como parece más fácil, las consideran desdeñosamente, como si se tratara de un disparate sentimental, entonces nuestros hijos tendrán que buscar en otra parte ilustración y guía.

Sería una pena que la Pedagogía Social renunciara al espacio público que, como disciplina académica, le corresponde.

6. Conclusiones

Una profesión se consolida si da respuestas adecuadas a una o más necesidades sociales. Una área académica de conocimiento tiene sentido si aporta elementos nuevos e inéditos que permitan entender mejor un fenómeno social para construir respuestas. A su vez, un espacio de formación universitario es necesario cuando de forma paralela es también un espacio de acción significativo respecto del área para la que está formando. En este sentido, la Pedagogía Social tiene un importante reto: se consolidará, profesionalmente hablando, en la medida en que sea una buena opción, un revulsivo eficaz ante las necesidades sociales de la época, tanto para entenderlas como para actuar sobre ellas. Si su consolidación sólo es de carácter académico pero no se basa ni se implementa en la realidad social, entonces habrá fracasado, al menos desde el punto de vista de su responsabilidad moral hacia la sociedad.

Esta consolidación pasa inevitablemente por la implicación en la vida social mediante, como mínimo, tres vías: en primer lugar, mejorando la formación de buenos profesionales; en segundo lugar, participando en la construcción de respuestas ante los nuevos retos; en tercer lugar, haciendo política, esto es, denunciando y creando opinión (también ayudando a crearla) sobre los grandes desafíos que se le presentan a la comunidad.

La Pedagogía Social es una disciplina que se construye tanto desde la reflexión interna como desde el reconocimiento de lo que se hace en nombre de la Pedagogía Social.

Para acabar, el docente universitario tiene la obligación moral de no ser una *musa enrolada* y ser en realidad un *alertador de incendios*. Sus instrumentos de trabajo serán la observación, el análisis, el disentimiento y la resistencia constructiva ante las desigualdades sociales, desde la autoridad moral que da el conocimiento y el sentido crítico. El siglo XXI ha comenzado con grandes dificultades, como ya ocurrió en el XX. Valdrá la pena que la Pedagogía Social aporte su grano de arena en la construcción de un futuro mejor evitando, en la medida de lo posible, los sufrimientos por los que ya se pasó a lo largo del anterior siglo.

Bibliografía.

- AMÉRY, (2001): *Más allá de la culpa y la expiación*. Valencia: Pre-textos.
- BLANCHOT, M. (2001): *Los intelectuales en cuestión. Esbozo de una reflexión*. Madrid: Tecnos.
- BRICALL, J.M. (2000): *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CHOMSKY, N. (1971): *La responsabilidad de los intelectuales*. Barcelona: Ariel.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R (2002): “¿Hacia donde va la Universidad?”. *Crítica*. Monográfico: *la Universidad en la encrucijada*. (Madrid), 896, Junio 2002.
- ELLIOT, J. (1989): *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- FINKIELKRAUT, A. (1998): *La humanidad perdida. Ensayos sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- GARCÍA CARRASCO. (1983): *La ciencia pedagógica. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Aula XXI. Santillana.
- GIMBERNAT, J.A. (1983): *Ernst Bloch. Utopía y esperanza*. Madrid: Cátedra.
- GICHURE, C. W. (1995): *La ética de la profesión docente*. Pamplona: Eunsa.
- GIMENO S, J. (1989): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INNERARITY, D. (2001): *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- JONAS, H. (1995): *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- MAKARENKO, A. S. (1985): *Poema pedagógico*. Madrid: Akal.
- MARINA, J.A. y VÁLGOMA, M. de la (2000): *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍNEZ DE MURGUÍA, B. (2001): *Descifrando cenizas. Persecución e indiferencia*. México: Paidós.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (1999): *Pedagogía para mal educados*. Madrid: Ediciones del Quilombo.
- MEIRIEU, PH. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- MEIRIEU, PH. (2001): *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- MÉLICH J,C. y BÁRCENA, F. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- MICHAVILA, F. (2002): “La salida europea del laberinto universitario”. *Crítica*. Monográfico: *la Universidad en la encrucijada*. (Madrid), 896, Junio 2002.
- NEAVE, G. (1998): *La Educación Superior en el Siglo XXI. Autonomía, responsabilidad social y Libertad Académica*. París: Unesco.
- NÚÑEZ, V (1999): *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982): *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- SÁEZ, J. (1993): *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- SÁEZ, J.(1997): “La construcción de la Pedagogía Social. Algunas vías de aproximación”, en PETRUS, T: *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 40-67.
- SÁEZ, J. (1999): “Modelos comunitarios. El enfoque comunitario”, en ORTEGA, J. (2000): *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, A. (1999): *Ética de la intervención social*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- SCHÖN, D (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- TRAVERSO, E. (2001): *La historia desgarrada*. Barcelona: Herder.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1996): "L'aire de família de la pedagogia social", *Temps d'educació*. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació (Barcelona), 15, 39-58.
- UNESCO (1998): *Declaración mundial sobre al Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consulta: 4-3-03)
- VILAR, J. (1999): "Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos", en ESTEBAN, F. y CALVO, R: *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.
- VILAR, J. (2000): "Límites y posibilidades de los códigos deontológicos". *Arts Brevis*. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna 1999. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- VILAR, J. (2001): "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials". *Educació social*. Revista d'intervenció socioeducativa, 17, 10-27.

Dirección del autor:

Jesús Vilar Martín.

Profesor de Pedagogía Social de la Escuela Universitaria de Educación Social "Pere Tarrés", de la Universidad Ramon Llull (Barcelona).

E-mail: jvilar@uoc.edu o jvilar@peretarres.org

Fecha de entrada: 13-02-02

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28-04-02