

Evolución de Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica

Constancio Mínguez Álvarez

Universidad de Málaga

Resumen

Esta colaboración es una aproximación a la trayectoria y consolidación del campo de conocimiento que llamamos Pedagogía Social. Se apunta, en primer lugar, que tanto la Pedagogía Social como su objeto de estudio, la educación social, han seguido recorridos diferentes en tanto que teoría y práctica emergieron bajo variables diversas y sirviendo a intereses y objetivos diferentes. Hoy, una y otra, teoría y práctica, coinciden y combaten conjuntamente por la confirmación del campo y de la práctica, a fin de responder al proyecto común de formar a los futuros profesionales de la educación social, los educadores sociales.

Palabras clave: Pedagogía Social, educación social, teoría y práctica educativa, sociedad del riesgo, vías de aproximación al conocimiento, profesión, profesionalización, necesidades, ciudadanía.

Abstract

This collaboration is an approximation to the path and consolidation of the field of knowledge that we call Social Pedagogy. One aims, first, that so much the Social Pedagogy, as its object of study, the social education, they have followed different tours while theory and practice emerged under diverse variables and serving to different interests and aims. Today one and other one, theory and practice, coincide and fight together for the confirmation of the field and of the practice in order to answer to the common project to form to the professional futures of the social education, the social educators.

Keywords: Social Pedagogy, social education, theory and educational practice, society of the risk, routes of approximation to the knowledge, profession, professionalization, needs, citizenship.

Introducción

La Pedagogía Social, como disciplina que se imparte en la Universidad, forma parte de las materias asignadas al Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Como toda disciplina, ha seguido un recorrido en su proceso de configuración hasta sentar las bases de lo que se ha venido a considerar como específico de sus contenidos, teniendo siempre como objetivo central la competencia social, que se entiende en principio como ejercicio de continua socialización y, actualmente, como educación de la ciudadanía. Para la consecución de ambas metas, ha sido muy importante la aportación, tanto por parte de quienes colaboran desde la Academia con la docencia e investigación en Pedagogía Social, como de quienes colaboran a través de la actividad profesional como Educadores Sociales. Ahora bien, si es cierto que se ha logrado un avance muy significativo en orden a la clarificación de los contenidos, considerados prioritarios para la formación inicial y permanente de los profesionales de la Educación Social, la cuestión ahora no es negar lo conseguido sino superar la dicotomía existente entre ambos colectivos, responsables en última instancia del conocimiento y mejora del funcionamiento de la intervención socioeducativa.

Para ello, considero que puede ser pertinente este primer capítulo donde se expone la evolución seguida en el proceso de consolidación como tal disciplina, así como la descripción del contexto en que tal proceso se lleva a cabo. De ese modo, será más fácil ponernos de acuerdo en los peldaños que configuran la Pedagogía Social como disciplina académica. En

otras palabras, nuestro primer objetivo a determinar es explicitar las características propias de esta disciplina como campo concreto del conocimiento y el proceso seguido. Creo que estamos de acuerdo en que, como ciencia humana, sigue un proceso dialéctico que necesita contrastarse y, en este punto de encuentro, va a ser muy importante la aportación tanto de los Pedagogos como de los Educadores Sociales.

1. La Pedagogía Social como disciplina académica

Resaltamos el carácter de ciencia social, pues a partir de ello es fácil ponernos de acuerdo en algunos supuestos que sirven como punto de partida. Así como en las Ciencias positivas son los experimentos los que arrojan e impulsan el avance científico (*doctrina de Lakatos y Khun sobre la ciencia como superación de tesis contrapuestas*) mediante el contraste de sus resultados, superando tesis anteriores hasta lograr un perfil más consistente, en las Ciencias Sociales su progreso viene de la consolidación de unos significados en torno a unos acontecimientos e ideas que, a través de un proceso dialéctico, se solidifican. Este supuesto me lleva a defender que, para poder progresar en la delimitación y clarificación conceptual del complejo campo de la Pedagogía Social, hemos de hablar de luces y sombras, ya que entran en juego los tipos de saber, lo que entendemos por ciencia, **las relaciones del conocimiento científico con la práctica profesional**, los enfoques en investigación, los modelos y paradigmas existentes, etc. En síntesis, está en juego ver cómo la Pedagogía y Educación Social se configura dentro del espectro

de las Ciencias Sociales como una de las Ciencias de la Educación (Mínguez Álvarez, 2000: 176-206).

1.1. Posibles vías de acceso a su objeto de estudio

En esta línea de consensuar las bases para un trabajo compartido, considero que, para ponerse de acuerdo a la hora de determinar sobre qué hechos específicos se ha de apoyar y fundamentar el estudio de la disciplina, es necesario compaginar la aceptación de unos constructos y una práctica. El cambio de paradigma en los años sesenta implicó un enorme progreso para el desarrollo de los estudios propios de las Ciencias Sociales pues, frente a posturas contrapuestas –‘científica’ del positivismo y ‘anticientífica’ del idealismo– el estudio propio de lo social adquiere su autonomía como ciencia humana, ya que configuran su propio paradigma, constituyéndose en Ciencia Social. Este hecho va a significar la *superación del paradigma positivista e idealista*. A partir de este nuevo enfoque, motivado por el cambio de paradigma, no sólo se favorece una innovación epistemológica, sino también una nueva interpretación de los hechos sociales². De este modo, pasan a ser objeto de estudio de las disciplinas que forman el conglomerado de las Ciencias Sociales todos **los aspectos de la vida del hombre en sociedad**: economía, política, cultura popular, ciencia,

literatura, mentalidad, lenguaje, tradición oral, geografía, educación, etc. (Ladurie, 1980).

En ese momento es muy importante lo que puede significar para el desarrollo del campo de la Educación Social, pues supone, no sólo poder analizar de modo científico lo propio del fenómeno educativo en lo que tiene de dimensión socializadora en sí, sino estudiar un campo muy rico para conocer lo característico de la Educación Social como es el conocimiento del contexto y su influencia en la explicación de la realidad social y en el análisis de las variables intervinientes en el diseño y aplicación de la intervención socioeducativa. Dentro de estas variables, un dato a tener en cuenta es el criterio de clasificación de la temporalidad hecha por Braudel (1958) y reforzada por Vovelle (1985). Me estoy refiriendo a la importancia que tiene el aceptar los criterios de *larga duración*, *corta duración* e *inmediata duración* para encontrar mejor comprensión y explicación global de los fenómenos humanos, que están en la base del estudio de la Educación Social. Por poner una de sus aplicaciones concretas, el criterio de *larga duración* explica la urdimbre subyacente entre la mentalidad social y la persistencia de prejuicios, generadores de actitudes de rechazo y superprotección no siempre explícitas. La aceptación de esta realidad hace comprensible las frecuentes **contradicciones entre discursos de intencio-**

2 Esta nueva corriente en su aplicación a las ciencias de la educación viene potenciada desde la Revista “Annales d’histoire sociales”, fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929. Junto con sus colaboradores Labrousse, Braudel, etc. Son pioneros de esta nueva concepción. Febvre y Marc Bloch en 1929.

nes y prácticas en línea mucho menos abierta. Si admitimos que la Pedagogía Social, como ciencia de *intervención socioeducativa en orden a la competencia social*, está condicionada por actitudes e ideologías dominantes, habrá que valorar esta influencia de las diferencias de temporalidad como causas determinantes al explicar la Educación Social como fenómeno y acción, centrada en la praxis de la intervención.

Para el conocimiento de los campos de estudio propios de las Ciencias Sociales, pueden seguirse diferentes vías, pero desde que, en 1965, Ínkeles (1969: 2-36) propuso un triple camino de acercamiento al objeto de la Sociología (histórico, empírico y analítico), éste ha terminado por ser aceptado para describir los pasos seguidos en el conocimiento del resto de las Ciencias Sociales. Personalmente, considero muy válido este recorrido, ya que puede interpretarse como tres modos complementarios de aproximación a la realidad científica y profesional de la disciplina objeto de análisis.

Estas tres vías de conocimiento, la histórica, la empírica y la analítica, son plenamente aplicables para conocer la *identidad docente, investigadora y profesional de la Educación Social*. Es válida en cuanto nos permite, mediante la dinámica de preguntas y respuestas, sistematizar los contenidos prioritarios sobre: ¿qué se hace hoy en Educación Social?, ¿qué han dicho los especialistas y se ha hecho en el pasado? y ¿qué dicta la razón sobre las líneas a trabajar para la mejora del conocimiento y adecuación de la intervención socioeducativa? El desarrollo de las tres vías, exponiendo

de modo sistemático la evolución histórica, la dimensión profesionalizadora y los modelos existentes, permiten llevar a cabo una adecuada sistematización y clarificación de los contenidos prioritarios en Pedagogía Social.

El hecho de que actualmente en muchos planes de estudio se esté auspiciando la Historia de la Educación Social es noticia muy positiva para los historiadores de la educación, a muchos de los cuales ayuda a salir del encierro en la escuela, y de igual modo para Pedagogos y Educadores Sociales. Es importante que se preste especial atención a la vía histórica, pues se trata de un campo del saber que, tanto en su estructura global como en la mayoría de sus parcelas, se encuentra en plena configuración y desarrollo. No partimos de una posición inicial, sino que han existido experiencias que conviene conocer, pues quien no conoce la evolución seguida en la historia está condenado a repetirla en lo que tiene de ineficacia. La vía histórica favorece la construcción científica y disciplinar de la Pedagogía Social, nuestra disciplina, en cuanto recoge lo dicho por los especialistas y lo que han hecho los prácticos. Por ejemplo, conocer la doctrina de Paulo Freire ayuda a diseñar más eficazmente el desarrollo comunitario; el tener en cuenta la evolución seguida en Alemania y Francia nos permite una mejor valoración de las otras posibles alternativas, que ayuden a la mejora de la intervención socioeducativa.

Sin minusvalorar la importancia del conocimiento de la historia como maestra de vida, poco ayudaría al desarrollo de la Pedagogía Social como disciplina académica que, en la aplicación de la

programación de curso, la mayoría de los contenidos se centrara en recopilar los núcleos sobre lo que se hace, se hizo y dijo, es decir, la vía histórica completada con elementos de la empírica. Pienso que es bueno tener en cuenta ambos enfoques, pero sólo esto es insuficiente. Se requiere aplicar también la tercera vía, la analítica, que operando con las otras dos contribuye, de modo más profundo, a la búsqueda de la respuesta adecuada para satisfacer las necesidades emergentes.

1.2. La práctica de la Educación Social como cauce de intervención frente a las necesidades emergentes

Con el enunciado no se apunta a que la tarea exclusiva sea encontrar respuesta a lo provisional, sino que su campo de intervención hace referencia a unos objetivos más amplios. Con el rótulo que da nombre al apartado, lo que estamos reivindicando es algo que está muy vinculado al origen de la Educación Social, puesto que nace como respuesta social ante las demandas creadas desde cuestiones que desbordaban a la sociedad industrializada. En otras palabras, nuestra propuesta resalta que, al asumir la función de buscar respuestas eficaces a las necesidades emergentes, se ha de asumir un compromiso social que mejore la calidad de vida de la ciudadanía, objetivo prioritario de la Educación Social, como práctica utilizada por los educadores sociales en sus lugares de trabajo.

1.2.1. Luces y sombras en la consolidación como disciplina académica

No hemos de olvidar que la Pedagogía Social, como disciplina académica universitaria, está situada en el marco de

las Ciencias de la Educación. El hecho de formar parte de un área donde la mayoría de los profesores que imparten contenidos pertenecen a uno de los dos denominados, Historia de la Educación y Teoría, no ha ayudado a los profesores responsables de la docencia de las materias propias de Pedagogía Social a clarificarse en lo que es específico propiamente, sino que más bien les ha hecho vivir periodos en que han tenido que reaccionar ante imposiciones de grupo. No es fácil aceptar que la realidad ha sido así y se dan explicaciones muy diversas para justificar la invasión cultural, pues, como dice Paulo Freire (1973: 23), el que oprime no tiene conciencia de que oprime sino que únicamente es el oprimido quien se da cuenta de la impotencia a la que está sometido. Tal posición ha llevado a sentirse en muchas ocasiones como el adolescente, que demanda autonomía familiar porque cree que las cosas pueden ser de otra forma y quiere trabajar en nuevas tareas, pero se desconfía de su alternativa.

El recorrido no ha sido fácil y ha estado rodeado de luces y sombras. Como ya he apuntado, la primera dificultad arranca de la propia denominación, al no existir un consenso claro sobre las diferencias entre Pedagogía Social y Educación Social. Es cierto que se ha establecido un símil y, así como sobre los contenidos pertenecientes al campo de las necesidades educativas especiales se habla de Pedagogía Terapéutica, para denominar la parte teórica, y Educación Especial, para la referencia a la parte práctica, de igual modo aquí puede hablarse de Pedagogía Social y de Educación Social. Respetando esta opinión, lo que se propone con este razonamiento es más un

deseo de aclaración que algo fruto de conclusiones contrastadas. Con el riesgo de ser reiterativo, el fenómeno objeto de estudio forma un entramado complejo, enormemente pluridimensional y que requiere una labor de sistematización clarificadora. Considero que la complejidad proviene de la dificultad para resolver al menos tres variables: lograr un consenso en la terminología, integrar la diversidad de las fuentes de donde procede su objeto de estudio y controlar la influencia de las ideologías imperantes.

La falta de acuerdo en una terminología precisa ha impedido o al menos dificultado ponerse de acuerdo en el significado de lo educativo y lo social, influyendo en la ralentización de la clarificación de su delimitación. Será conveniente ponerse de acuerdo en los términos y conceptos. Es fundamental, pues se pueden decir las mismas palabras y, sin embargo, cambiar el significado real de los conceptos en función de la referencia práctica. Es en el contraste con la práctica donde se da significado a la reflexión teórica. Han pasado ya las disputas entre “educación formal” y “la otra educación” o “educación social”, que se aplicaba a los procesos de educación que, aunque obtienen resultados educativos, su finalidad no es exclusivamente educativa y carecen de un “contorno educativo” definido, dándose sobre todo en las relaciones sociales (Yubero, 1996:14).

En lo que se refiere a la complejidad por el origen de donde procede su objeto de estudio, hemos de tener presente el hecho de estar en la *encrucijada de varias ciencias*, afectadas a su vez por problemas epistemológicos y metodológicos, así como por la *novedad y diversidad de*

procedencia de sus contenidos; tal es el caso del Trabajo Social, la Sociología, la Medicina (Preventiva y Comunitaria), la Pedagogía, la Psicología Social y algunas otras afines. Como ejemplo sirva que *Trabajo Social* fue una de las nuevas áreas aceptadas en el catálogo del Consejo de Universidades. ¿Puede afirmarse con claridad qué lugar es el propio de nuestra disciplina? Las luchas sostenidas durante años, con el consiguiente retraso en la implantación de la Diplomatura de Educación Social en algunas Autonomías, debe hacernos pensar en ello. Aunque sea prematuro hacer una valoración, algunos indicios de movimientos corporativistas en la puesta en funcionamiento de los Estudios Superiores según la Convergencia Europea debe hacernos pensar, no sólo para defender su lugar y su estatuto, sino que puede ser una buena ocasión para que de una vez se clarifique su posición dentro de las Ciencias de la Educación.

La *influencia de las ideologías imperantes* es una de las variables que influyen mucho en la prioridad de los contenidos y en la orientación que se da a las prácticas de intervención social, puesto que son las connotaciones ideológicas las que inciden, tanto en la formación de actitudes, como en la valoración para saber a qué aspectos se da más importancia en el desarrollo humano, personal y comunitario, ámbito al fin y al cabo de la Educación Social como profesión. En ese sentido, afirmamos que la influencia de las ideologías imperantes refuerza la complejidad de la ciencia en sí, pues condiciona fuertemente las líneas de intervención. Pero la influencia ideológica sobre la Pedagogía Social como ciencia social es algo irremediable, pues la carga

ideológica es un componente de las ciencias humanas. La dificultad no viene de que exista, sino de la falta de una capacidad crítica que pueda controlar y ayudar a ubicar, en su sentido más aproximado, el significado de los conceptos.

Por tanto, es cuestión de seguir trabajando en una línea de búsqueda de consenso, pues no olvidemos que el desarrollo de una ciencia específica está vinculado a los progresos de las comunidades de los estudiosos del tema. En esta tarea ha sido muy significativa la dinámica de los Seminarios interuniversitarios de Pedagogía Social, pero también lo han sido los Encuentros de los Educadores Sociales hasta lograr los Colegios propios. La implantación de la Diplomatura hace unos años y las demandas de la Convergencia Europea para los Estudios Superiores nos obliga a aunar esfuerzos. Se ha trabajado para ir construyendo unas pautas de consenso desde una tendencia integradora, donde se ha superado la confrontación de posturas excluyentes, si bien en honor a la verdad esto no se traduce en obras, pues el colectivo de quienes tenemos las responsabilidades de la docencia de la Pedagogía Social no mantenemos una línea uniforme e, incluso, en ocasiones llegamos a ser poco coherentes. Han pasado los tiempos en los que se concebía la formación en educación escolar y en educación social como dos campos contrapuestos. Hoy es admitido que tienen puntos de coincidencia y diferenciación para una adecuada socialización, pero es necesario seguir trabajando en las pautas socializadoras de la Educación Social como cauce para afrontar las necesidades sociales emergentes.

La atención a las necesidades sociales como vehículo para una correcta socialización del individuo como persona y como miembro del grupo social ha sido una preocupación imperante a medida que se ha tomado conciencia, desde la cultura y la sociedad, de la importancia y dignidad del *ser humano*. La Escuela de Nohl, a quien se considera uno de los padres fundadores de la Educación Social, propone las bases de lo que ha de entenderse como el eje central de la adecuada dimensión socializadora: “la educación del bienestar del joven mediante una asistencia social”, lo que significa una línea definida de la Educación Social. No obstante, a los reparos anteriormente expresados sobre las coincidencias y diferencias en la denominación de Pedagogía Social y Educación Social en orden a funcionar de modo más eficaz, considero necesario ponerse de acuerdo en la terminología y aceptar la denominación defendida entre otros autores por Ortega y Sáez. El profesor José Ortega (1999: 26) defiende que se ha de entender la Educación Social como la ciencia de la Práctica, siendo objeto de estudio de la Pedagogía Social, ciencia de la Teoría.

Por tanto, podemos llegar a un consenso a partir del cual la **Pedagogía Social** puede concebirse como **disciplina teórica** que reflexiona sobre la **Educación Social**, que es la **expresión de la praxis y de la actividad de unos profesionales, los Educadores Sociales**. Según esta visión, puede resumirse que la Pedagogía Social es la disciplina cuyo campo de conocimiento tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la Educación Social con

la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla (Sáez, 1997: 60).

Teniendo este marco de referencia, entendemos que, cuando hablamos de intervención socioeducativa, nos estamos refiriendo a un abanico muy amplio que incluye, según la perspectiva o enfoque desde donde partamos, tareas diversas, que van desde la Educación especializada hasta otros campos de atención humana que incluimos bajo la denominación de calidad de vida, léase, Educación para la Salud, Animación Sociocultural, Educación de las personas mayores, Educación Ambiental, etc. Todos ellos pueden considerarse como concreciones propias de la Educación Social.

1.2.2. Desarrollo progresivo de los campos de intervención

En un primer momento, la práctica socioeducativa era la Educación especializada y se centraba casi exclusivamente en la atención a menores en situación de riesgo social, cuyas causas eran provenientes de estados de inadaptación y/o marginación. Ésta fue la motivación inicial, que impulsó a muchas personas de buena voluntad y con sensibilidad social a entregarse a practicar actividades que se considerarán específicas de los *educadores sociales*. La causa impulsora y motivadora era el deseo de proteger a los menores que eran víctimas de estados de desprotección provenientes de una situación de carencia familiar o de vivir en un contexto de riesgo social. Como puede entenderse fácilmente, en sus orígenes podía primar una actitud filantrópica muy respetable. Actualmente, sigue siendo este campo una de las parcelas importantes, pero no es la única y,

además, el progreso de conciencia social reclama que estas tareas sean ejercidas por verdaderos profesionales y no desde el *voluntariado*. No se trata, pues, de minusvalorar la capacidad filantrópica del voluntariado, sino de dignificar las tareas complejas de los profesionales.

El hecho de que la sociedad tomara conciencia de su impotencia colectiva para afrontar las demandas de la juventud durante los primeros momentos de la industrialización y que, como respuesta, se creara un movimiento alternativo ha influido en el nacimiento de la Educación Social, deviniendo para muchos la identificación de la Educación Social con la práctica de la intervención socioeducativa en contextos marginadores. Durante años, esta percepción se ha admitido casi como algo exclusivo, pues parecía que era una ironía querer demandar niveles de calidad de vida para todos los miembros de la comunidad cuando hay individuos y minorías sociales que carecen de lo imprescindible para mantener su dignidad de personas. El avance en la conciencia social, a partir de la toma de conciencia del estado de bienestar con la implantación de los derechos sociales, ha logrado considerar como normal la tendencia a defender que se ha de extender el derecho a la intervención socioeducativa en ámbitos básicos de la calidad de vida.

En ese sentido, hoy puede verse cómo forman parte, de las actividades que ofrecen frecuentemente Asociaciones de vecinos y otros colectivos, Ayuntamientos y Diputaciones, los programas de Animación Sociocultural, Educación para la salud, Desarrollo Comunitario, etc. Es un ejemplo de cómo la práctica emergente va

orientando el desarrollo de la disciplina, por lo que, así como no podemos reducir la Educación Social a Educación especializada, que era lo prioritario en sus orígenes, de igual modo ha de asumirse la intervención en otros campos. Es importante estar atentos a todo lo que va emergiendo, como es la Animación Sociocultural y otros proyectos muy desarrollados a nivel de Ayuntamientos, Diputaciones y Comunidades Autónomas. Es bueno potenciar este concepto, sin renunciar a la intervención sobre lo marginal, como necesidad emergente prioritaria en la medida que nos movemos en sociedades donde el adecuado desarrollo no esté al alcance de toda de la población.

1.2.3. Importancia del enfoque desde donde se hace el análisis de necesidades

Considero que no necesita mucha demostración afirmar que es muy importante, a la hora de delimitar el concepto de “Educación Social”, explicitar desde qué perspectiva nos posicionamos. Podemos hacerlo, como acabamos de indicar, desde una perspectiva *reduccionista* o más *integradora*. No es descubrir nada si recordamos que la razón por la que ha dominado un sentido restrictivo parece obvio en sociedades poco desarrolladas, donde predomina la lucha por la supervivencia educativa. Aclara la cuestión hacer un paralelismo con el campo de la medicina y reconocer que sólo se puede superar el ámbito de la enfermedad y hablar de calidad de vida y prevención cuando se ha conseguido mínimamente controlar la enfermedad. Por eso, se entiende que, desde una opción realista, la educación social seguirá manteniendo un sentido restringido, centrándose en la superación de dificultades marginadoras en

sociedades poco desarrolladas a nivel de servicios sociales, pero no puede olvidar otros campos como es la educación socio-laboral o ambiental, etc. Es más, es bueno insistir en ello desde la crisis programada del estado de bienestar para no ir progresivamente retrocediendo en la adquisición de los derechos adquiridos. Por hablar de modo claro, la Animación Sociocultural u otros modos de crecimiento personal y social no tienen que considerarse como superfluos o no prioritarios, cuando en la práctica son un excelente recurso para la mejora de la calidad de vida, objeto de la intervención socioeducativa.

Me parece oportuno traer a reflexión las palabras con que terminó la ponencia inaugural en el Seminario de Salamanca el Dr. Winfried Böhm cuando, explicando la evolución de la Pedagogía Social en Alemania, dijo:

no quisiera profundizar más en el amplio panorama de los nuevos ámbitos de trabajo de la Pedagogía Social, porque no podría aportar nuevos datos, como mucho detallar los ya mencionados. En lugar de ello quisiera concluir con una historia conocida por todos: la parábola del Samaritano (...), durante todo el siglo XX esta historia se convirtió en una parábola del amor cristiano al prójimo y era contada como el arquetipo de un trabajo social espontáneo. La interpretación que debemos dar en este siglo a esta lectura debe poner el acento en el mesonero. El samaritano le encarga a éste, a cambio de una remuneración, que se haga cargo del necesitado y que lo cure –en su propia casa y como profesión–. Si a principios de siglo el samaritano servía como símbolo del amor caritativo al prójimo, en los primeros años de un nuevo siglo nos parece que el mesonero es más bien el asistente profesional de un amor al prójimo pagado y por ello también de prestación social moderna (Böhm, 2002: 19).

El texto en sí puede necesitar alguna matización y sugerir algún prejuicio, pero

es una llamada a replantear la **dimensión profesionalizadora** y a qué contenidos dar prioridad.

Estamos en una sociedad donde cada día aumenta el estado de desprotección de personas y colectivos que durante años han podido vivir con autonomía y que se han sentido protegidos. Esta nueva situación en la que se encuentran provoca en las víctimas y convecinos una sensación de impotencia y desconfianza que genera una dificultad para la relación social. El reconocimiento de estas nuevas demandas exige de la Educación Social buscar cauces para encontrar modos eficaces para atender a las personas en situación de desprotección, que no sólo son los menores en alto riesgo sino también otros muchos colectivos, como las personas en situación de drogadicción, los inmigrantes, las personas de tercera edad en situaciones precarias, etc. Pienso que tiene plena actualidad lo que en 1983 defendía Miret Magdalena, referido a los menores, pero que es extensible a toda persona en situación de grave necesidad:

la persona no es un ser aislado. El ser personal, por más que se desarrolle encerrado en sí mismo, es un ser en relación que cuando no cultiva la relación, llega al fracaso, muchas veces al fracaso individual y siempre al social, como en los casos de inadaptación y marginación social (Miret, 1983: 19).

Por tanto, es cuestión de hacer una lectura de la historia, y lo mismo que cuando se manifiesta de modo inexorable esta situación de desprotección con los menores, es a partir de la revolución industrial, cuando tienen lugar cambios migratorios urbanos, que provocan un desequilibrio social, traducido en un deterioro para los más débiles, así, hoy, es necesario aplicarlo tanto a los menores,

como a los inmigrantes, a las personas mayores y a toda persona en estado de desprotección. Esta situación de desequilibrio es más frecuente en las sociedades modernas, por eso cada vez es más imprescindible la Educación Social como vehículo para dar respuesta a las demandas sociales. Se han ido consolidando una serie de tareas cuyo reconocimiento social constituye el soporte de la Educación Social.

Creo que, con las razones dadas, se puede entender que no existe ninguna contradicción entre admitir que, en un primer momento, la Educación Social se identificara con Educación especializada y ésta con la intervención socioeducativa a menores (siendo centro de atención por ser los más débiles), y defender hoy que es necesario que, ante la complejidad social proveniente de situaciones generadas desde la marginalidad, inadaptación o exclusión social, la Educación Social se constituya en cauce generador de nuevas respuestas humanizadoras a las necesidades emergentes. Con este enfoque, lejos de limitarse la intervención socioeducativa a menores, se extiende a un amplio espectro, que incluye desde menores infantiles, adolescentes, jóvenes, hasta personas mayores. Se dirige la intervención a personas de todas las edades y de todos los contextos en la medida en que estén sometidos a un estado de desequilibrio o de marginación frente a normas y realidades sociales, como delincuencia, incapacidad mental, sensomotora, de personalidad, situaciones generadoras de exclusión social, inmigración, paro, vejez, etc. (Fan, 1993: 36). Por eso creo que puede ser interesante enfocar la

Educación Social desde esta perspectiva, cuidando al mismo tiempo el que los usuarios no se recreen en su desprotección, sino que sirva la intervención para desarrollar una actitud crítica ante la vida, que les permita liberarse tanto de una actitud de sometimiento como de un escepticismo indiscriminado. Se trata de que aprendan a saber tomar posición para liberarse del atasco en que se encuentran como miembros pertenecientes un sector marginal de la humanidad. Trabajar así es un modo de abrirles a un camino integrador.

Dentro de este enfoque, tiene suma importancia el estudio del contexto vital como variable muy significativa para el desarrollo de la Educación Social e iluminar la mejora de los procesos de intervención, pues será el análisis del contexto con sus posibilidades o deficiencias uno de los recursos más importantes para comprender el alcance de la intervención socioeducativa. Esta posición hace que, al diseñar el análisis del problema, deba considerarse desde la perspectiva comunitaria y participativa, pues se admite que las dificultades existentes proceden de unas interrelaciones comunitarias deficitarias y no sólo de las características individuales (Mínguez Álvarez, 2000: 177-183).

Aun siendo muy beneficioso el cambio de perspectiva, puede resultar insuficiente si no implica un cambio de mentalidad a favor de la defensa de los derechos sociales. Es fácil comprobar cómo se diseñan actividades aparentemente muy participativas con intervención de los mayores u otros colectivos en dificultad y, sin embargo, no implican

una progresión social sino que permanecen anclados, pues toda intervención no emancipadora crea un obstáculo para el crecimiento humano y social, en la medida en que tanto actitudes de rechazo como de superprotección impiden la mejora del ser humano, que, más allá de la necesidad, es ante todo una persona con dignidad y en estado de desarrollo.

Por tanto, si aceptamos que la Educación Social se refiere a toda intervención socioeducativa para la mejora de la competencia social serán múltiples los enfoques desde los que podemos aproximarnos a la intervención socioeducativa, pero en todos ellos es muy importante responder a las necesidades sociales emergentes. Puestos de acuerdo en este punto de partida, se pueden construir posibles derivaciones a diferentes contextos, ya que

es imprescindible la consideración de las peculiaridades de la población atendida, sus necesidades educativas, así como lo referente a la particularidad de cada sujeto y sus demandas educativas específicas (Núñez y Planas, 1998: 118).

Para terminar este apartado, diría que la Pedagogía Social, como materia que forma parte de las Ciencias de la Educación, puede catalogarse por razón de los contenidos, que ha de abarcar una zona de intersección entre la Pedagogía, la Sociología y la Salud Comunitaria. Esta “permeabilidad” tiene la función de servir como equilibrio entre contenidos y enfoques diversos, donde se trabajen los contenidos con una perspectiva interdisciplinar y global. Como consecuencia, ha de construirse sobre fundamentos epistemológicos y metodológicos similares a otras Ciencias de

la Educación, es decir, como Ciencia Social. En virtud de ello, ha de tener una dimensión descriptivo-explicativa y otra normativa o proyectiva. Por eso ha de tener un carácter dinámico, no limitándose a constatar las teorías existentes, sino que debe fundamentarse en una praxis profesionalizadora.

1.3. El contexto como una de las variables configuradoras de la disciplina

Otra variable importante a considerar en la configuración de la Pedagogía Social como disciplina académica es explicitar el contexto social desde el que se construye el discurso de pensamiento. Es muy distinto su significado según nos movamos en el engranaje de una sociedad de *derechos sociales* o en una sociedad de *beneficencia*. La intervención *socio-educativa* está fuertemente determinada por el modelo de sociedad en el que se implanta el proceso de aplicación. No se trata de una mera especulación, sino que se entiende muy bien a la hora de intervenir en el momento actual cuando, al diseñar una acción concreta, puede pensarse a priori que estamos en la sociedad de los derechos sociales, pero en la práctica no es tan fácil aceptar que así es, pues las actitudes de los gobernantes y de los usuarios demuestran que no es evidente que se funcione desde el respeto a los derechos humanos y desde la autonomía, sino que se mantiene de modo encubierto una actitud dependiente y domesticadora. El progreso social, defendido por la sociedad del estado de bienestar, eleva a derecho social el compromiso del estado para dar respuesta

a las necesidades básicas de los individuos, y lo importante no es sólo satisfacer estas necesidades sino reconocerlo como un derecho. En este sentido, cabe replantearse el papel que las políticas neoliberales ejercen sobre la función garante del estado en materia de servicios sociales, pues no basta con resolver las necesidades, sino que hay que reconocer el derecho individual y de grupo, por eso habrá que cuestionarse hasta qué punto el estado puede dejar en manos de organizaciones privadas lo que ha de ser compromiso social de los gobiernos. Las políticas sociales de estos últimos años, amparadas en justificaciones de carácter meramente economicista, han minado la pervivencia de una sociedad de derechos sociales, desatendiendo las voces de serios profesionales (Muñoz, 1998: 19-70).

En los años ochenta y noventa, ha dominado una sociedad de bienestar con derechos sociales reconocidos, pero el dominio del neoliberalismo provoca que se tienda, bajo formas encubiertas, hacia una sociedad de beneficencia, como se deduce de la generación de actitudes que inciden en la práctica cotidiana. Puede comprobarse cómo quienes se apoyan en valores de un sistema social excluyente y marginador organizan su política social, por más que se presente como igualitaria y de derechos humanos, a partir de una concepción asistencial y benefactora. A juicio de los defensores de un desarrollo sostenible, es necesario

denunciar la hipocresía e inoperancia de un sistema para hacer frente a situaciones de exclusión y marginación, potenciando una actuación social que vaya a la raíz de los proble-

mas, reivindicando la solución de los mismos desde lo global y estructural, favoreciendo una participación activa y crítica de los grupos afectados y del resto de la comunidad³.

La presión social se ha radicalizado y ha contribuido a hacer más confusas las circunstancias a partir de las cuales se puede diseñar la intervención socioeducativa, pues, como afirma John Berger (2002) en un artículo de opinión titulado *¿Dónde estamos?*:

La ideología del consumo se propone convencernos de que el dolor es un accidente, algo contra lo que uno se puede vacunar(...) En todas partes, bajo muy distintas circunstancias, todo el mundo se hace las mismas preguntas: ¿dónde estamos? Es una pregunta histórica, no geográfica. ¿Qué estamos viviendo? ¿Adónde nos llevan? ¿Qué hemos perdido? ¿Cómo vamos a seguir adelante sin una visión del futuro medianamente plausible?

¿Por qué hemos perdido toda visión de lo que supera la duración de una vida? Los expertos ricos responden: la globalización, la posmodernidad. La revolución en las comunicaciones. El liberalismo económico. Estos términos son tautológicos y evasivos. (...) Su estrategia ideológica es socavar lo que existe hasta que se derrumbe y convertir entonces las ruinas en su particular versión de lo virtual, un dominio, el virtual, cuya fuente de beneficios será inagotable. Suena estúpido, pero las tiranías son estúpidas, y ésta está destruyendo la vida del planeta en el que opera a todos los niveles.

Puede resultar muy fuerte el texto citado, pero está en la base de muchas mentes críticas. Ello ha llevado a muchos autores a demandar la necesidad de recuperar el debate de las ideas y de los problemas sociales en las áreas de educación y de desarrollo integral de la persona. A juicio del profesor Martí

March, “durante los años setenta, los ‘nuevos sociólogos de la educación’ –en la perspectiva de construir un nuevo paradigma alternativo en la sociología de la educación, como respuesta al ocaso de los paradigmas clásicos del funcionalismo y del marxismo educativo– se plantearon la necesidad de recuperar el debate de las ideas, como elemento básico del nuevo paradigma”. Alonso Hinojal (1980: 154-155), partiendo de M.F.D. Young, defiende en relación a las nuevas direcciones de la sociología de la educación dos cuestiones:

a) Ante todo, tratar de recuperar para la sociología de la educación la discusión teórica, es decir, el debate de ideas, que tanto se echa de menos. ¿Por qué no aparecen en los manuales de la especialidad ni Marx, ni Weber, ni Durkheim?

b) En segundo lugar, se pide a los sociólogos de la educación que “hagan”, no que “tomen”, los problemas que van a analizar, ya que al limitarse a tomar los problemas de los educadores o administradores, sin clarificar los supuestos en que descansan, los dan por incuestionables y queda falseada la investigación; y esto no en cuestiones secundarias, sino en las fundamentales como las del orden y el control social. Con ello, lo único que consiguen es legitimar las reformas educativas.

En esta misma línea, a juicio del profesor Martí March (1999), la recuperación del debate de las ideas y de la reflexión sobre los problemas y los fenómenos sociales debe llevarse a cabo desde los enfoques de la educación, de la interpretación educativa, eje para poder comprender en profundidad la realidad global de la nueva exclusión social, y poner las bases de una resolución de

3 Asociación Cultural la Kalle (1995: 68): *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid, Editorial Popular.

dichos problemas sociales, dentro de los que ha de situarse la intervención socio-educativa. Estando de acuerdo con ello, pienso que las cuestiones planteadas a partir del debate en Sociología pueden hoy aplicarse al campo de la intervención socioeducativa. Efectivamente, si la recuperación del debate de las ideas fue un elemento clave en el surgimiento de la nueva sociología de la educación, resulta evidente que éste debe seguir siendo un elemento fundamental en la construcción de una reflexión socioeducativa que vaya más allá de enfoques teóricos y se incline hacia un planteamiento de investigación-acción-reflexión que haga de la praxis educativa un elemento fundamental en la consolidación de las mejoras de intervención socioeducativa. Es necesario recuperar el debate de las ideas, no sólo para resolver problemas concretos y estructurales en la intervención, sino también para poder construir una teoría socioeducativa que sea capaz de analizar, comprender e interpretar las respuestas a las necesidades emergentes desde la sistematización y el rigor. En este contexto, resulta totalmente necesario reflexionar sobre la realidad y los efectos del neoliberalismo sobre la educación y la exclusión social, unos fenómenos ante los cuales no podemos permanecer callados, no podemos mantener “la neutralidad” y la “objetividad” y dejar que la realidad fluya al margen de nuestros pensamientos y de nuestras acciones.

1.4. La profesionalización como referente en Educación Social

Hemos venido insistiendo desde el principio que uno de los rasgos propios

de la Educación Social es su referencia a la praxis. Teóricamente, está claro que el carácter científico de la disciplina viene de estudiar la praxis socioeducativa. Como hemos apuntado anteriormente, intervienen factores de orden epistemológico, de tipo histórico, aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales, pero sobre todo acaba influyendo el *ejercicio profesional*. Son los *colectivos profesionales o colegios* un referente clave a cuidar en el diseño de los planes de formación. Cuando no se hace así, más tarde o más temprano son manifiestas las lagunas existentes. Esto que puede parecer lógico, sin embargo en la práctica ha contado con una seria dificultad. El hecho de que la Pedagogía Social se imparta en la Universidad no puede dejar de lado a los profesionales en ejercicio. Hay que admitir que son las prácticas y tradiciones profesionales las que marcan los hitos de la disciplina y, por tanto, no puede obviarse la aportación de los profesionales.

El perfil profesional del *educador o educadora social* ha de ser definido, no sólo por las funciones que históricamente han sido de su competencia, sino también por aquéllas nacidas de dar respuesta a las actuales demandas sociales que paulatinamente le son atribuidas. La Universidad, como institución responsable de su formación, ha de estar especialmente receptiva a los requerimientos y necesidades de las diferentes administraciones, así como a las demandas que plantea la comunidad, adaptando el currículum en función del ámbito social de su trabajo y del carácter educativo de su intervención (Petrus, 1994: 165). De ese modo, se diseña la *identidad de la profesión*. Aquí habría de centrarse

el debate sobre la actualización de la Pedagogía Social como disciplina con vocación práctica que tiene por objeto conocerla para mejorarla. Como ya he indicado, no se puede ignorar la praxis y articularse sobre abstracciones conceptuales alejadas de la realidad, sino que la vía empírica soslaya discusiones metodológicas y teóricas, cuando no ideológicas, potenciando la competencia profesional como referente en la formación de los educadores sociales.

1.4.1. Complementariedad de la Academia y la Profesión

Como he señalado al comienzo de la revista, cuando elaboré la introducción de la obra, el enunciado ha sido *La Pedagogía Social en la Academia y en la Profesión*. Con este rótulo, queríamos situar el análisis de los problemas y contradicciones no resueltas como marco para explorar los campos de presencia profesional y de acción pedagógica-social en los que es necesario replantear los modos y niveles de intervención. De este modo, se encauza el repensar de en qué ha de consistir lo prioritario de la disciplina, abriendo puertas a nuevas perspectivas profesionales.

Como he apuntado al exponer las vías de acceso al objeto de estudio de la disciplina, ha sido la aplicación de la **vía empírica** la que ha facilitado el conocimiento de la práctica y que se tenga en cuenta qué hacen los educadores sociales en sus lugares de trabajo, a qué campos se dedican, cómo lo hacen y qué tipo de estrategias utilizan, cuáles son sus pautas de evaluación y de recogida de información en orden a una toma de decisión, qué tipo de conoci-

miento se va obteniendo de la relación entre teoría y práctica. Esta vía ha servido para diseñar los diversos campos de intervención y elaborar una lista de tareas donde el educador social, de hecho, participa. De este modo, se ejerce un papel de interacción en cuanto que el conocimiento práctico es retraducido en teorías, que nos conducen de nuevo a la práctica con intención de comprenderla más íntegramente y mejorarla. La Educación Social se concibe como proceso de interacción en orden a la construcción del conocimiento, pues la interacción teoría-práctica hace que ambas se estén enriqueciendo y cuestionándose constantemente (Sáez, 1997: 47-50). Por eso, al demandar que haya más comunicación y trabajo sistematizado entre Academia y Profesión, se están estableciendo las bases referenciales en la entrada y salida del proceso de formación de los educadores sociales.

Esta tarea de unir ambas vertientes no resulta fácil y, en la práctica, ha llevado a la presencia de hablar de luces y sombras, tanto en la demarcación de la Pedagogía Social en cuanto disciplina, como ya hemos señalado, como en la configuración de la profesión de Educador Social. Tal afirmación es comprensible, en cuanto admitimos que los rasgos diferenciadores de una profesión no están claros desde el principio sino que progresivamente se van clarificando. Si a esto añadimos que, en nuestro caso, se unen problemas de identificación inicial, el tema entonces se complica aún más. Para entenderlo, puede servirnos el comentario del Dr. Gracia (1994: 53 y ss.) respecto a la profesión de enfermería:

ha sido tradicionalmente un oficio, una ocupación, pero no una profesión..., se ha constituido como profesión en las últimas décadas.

Creo que no hay que forzar nada el símil, pues las dificultades sufridas por enfermeros/as para encontrar su identidad profesional explican la situación por la que pasan muchos Educadores y Educadoras sociales. Pensamos que si se aplica el término *profesión* con los parámetros de Parsons –universalismo, especificidad funcional, neutralidad afectiva y orientación hacia la colectividad– posiblemente haya dificultad para encontrar todas las características desde el principio a cualquier actividad. Primero, **se van desempeñando las actividades de modo progresivo y, luego, se van configurando los rasgos que definen la profesión.** Es constitutivo de una profesión el “reconocimiento de la función por los diferentes representantes sociales a quienes concierne, presencia de un conjunto de conocimientos específicos, una asociación profesional representativa y desarrollo de una cultura profesional” (Fan, 1993). Configurar estos pasos requiere espacios temporales hasta constituirse de modo estable e ir estructurando una cultura profesional que poco a poco se canalice de acuerdo con la tradición del colectivo. Todo es cierto, pero han pasado los primeros años en que los trabajadores de estas tareas eran simples voluntarios. Los Colegios de Educadores están desarrollando tareas de formación serias y contrastadas, por eso es hora de romper la dicotomía y buscar modos de trabajo compartido.

Como afirma el profesor Sáez (1996:15),

en la variada topografía profesional existente en el mundo laboral, la imagen cotidiana

de cada ocupación viene atravesada por una consideración deontológica y laboral de que el buen trabajador es relevante experto en aquello que es objeto de su profesión... Sería bueno hacer la historia de la educación social a través de sus diversas manifestaciones: la Educación de Adultos, Especializada, Animación Sociocultural, etc. Es probable que encontremos muchos supuestos comunes, pero también significativas diferencias reflejo de las condiciones socio-históricas en donde surgieron y se desarrollaron.

Como refiere el texto citado, el estudio llevará a conclusiones más diversas y enriquecedoras en la medida en que atendamos a diferentes contextos, lo cual es una de las variables importantes para el progreso de la Educación Social. Por eso, a medida que se avance en la línea profesionalizadora de la Educación Social, se lograrán modelos de intervención más eficaces sobre la observación y transformación de la realidad socioeducativa para la competencia social.

2. Pasos para la incorporación de la Pedagogía Social a la Universidad

Posiblemente se entienda mejor lo dicho hasta ahora si hacemos un poco de historia sobre la trayectoria seguida en la implantación de la Pedagogía Social como disciplina académica en las Universidades españolas.

2.1. Dos etapas diferenciadas

Este proceso no es uniforme sino que se efectúa en dos etapas bien diferenciadas. La primera se desarrolla de los años cuarenta a los setenta y la segunda, a partir de esta fecha hasta la actualidad. Esta afirmación es discutible, pues, posiblemente con todo derecho,

podamos defender que ahora estamos en una nueva etapa.

La primera etapa se inicia cuando se introduce como asignatura en las Universidades de Madrid, año 1944, y en las de Barcelona y Valencia, año 1956. Posteriormente, a partir del 1968, desaparece de los planes de estudio y se reemplaza por Sociología de la Educación. A este cambio de asignatura en los planes de estudio, podemos encontrarle diversas explicaciones. No es extraño que, dentro de la tradición de las teorías de Natorp que circulaban en el seno de la Pedagogía Social, con una orientación claramente sociologista, al emerger la Sociología de la Educación con un discurso más agresivo, ésta acabará asumiendo las competencias de aquella y se terminará desdibujando su especificidad. Si, como pensamos, la Educación Social del individuo no es asunto exclusivo de la Pedagogía Social, sino que forma parte del discurso general de la educación en todos los ámbitos y, por otro lado, el análisis del papel que la educación juega en la sociedad es asunto de la Sociología de la Educación, la Pedagogía Social, desde este punto de mira, quedaba vacía de contenido y, en consecuencia, tenía que desaparecer de los planes de estudio. Tendrá que esperar a los años setenta para resurgir como disciplina, con claras diferencias respecto de su etapa anterior.

El profesor Colom (1987: 18, 21, 175) afirma que, hasta finales de los sesenta, la Pedagogía Social era vista con un enfoque de “moralidad social”, sin que sus postulados tuvieran necesidad de ser llevados a la práctica, contrastados y evaluados. Más bien se entendía como una serie de conocimientos y actitudes que era preciso que

conociera el individuo para su formación, pero sin apenas dimensión social: “hasta hace unos años, la Pedagogía Social seguía, a grandes rasgos, entendiéndose como una disciplina que era necesario conocer porque coadyuava a la formación del individuo, aportándole la consecución y el logro de las “virtudes sociales” que toda adecuada formación del hombre debía completar”.

2.2. Una orientación más práctica y profesional

Una mirada retrospectiva fácilmente nos permite advertir que el cambio a una línea más práctica y profesional implica una verdadera revolución para la nueva orientación que en adelante va a caracterizar al estudio de la intervención socioeducativa. Quizás la no adecuación de la Pedagogía Social a la práctica educativo-social se debía a las orientaciones sociales que las diversas vicisitudes histórico-culturales iban imponiendo, pues las diversas corrientes, autores y enfoques dotaban a la Educación Social de objetos y contenidos diversos, todo lo cual conduce a una multiplicidad y disparidad de criterios que hace muy difícil lograr una definición unitaria. Entiende la Pedagogía Social como el resultado de una intervención de elementos sociales y/o educativos que persiguen la formación social del individuo, por lo que su objeto de estudio ha de ser el papel educador de la sociedad en el sentido social y el papel socializador que a su vez propicia a la educación. De acuerdo con este supuesto presenta como solución diseñar la Pedagogía Social con un *enfoque tecnológico*. A su juicio, la Pedagogía Social, en tanto que praxis educativa, es praxis tecnológica con finalidad

social, que atiende fundamentalmente “a las técnicas, métodos y orientaciones que las nuevas perspectivas socioeducativas demandan de ella, ejes que vertebran su campo de estudio y de intervención”.

En un principio, este enfoque ha sido muy polémico y contestado, pero hoy las posiciones son más moderadas. La oposición ha sido mantenida por quienes, apoyados en las aportaciones de una *orientación crítica* de la Pedagogía Social, han optado por otro enfoque menos rígido y más comprensivo. Los defensores de este paradigma asumen una de las tesis de Mollenhauer (1986: 21-27) en el sentido de que la Pedagogía Social ha de entenderse como disciplina básica, que integre teoría y práctica y que tenga una vinculación con Trabajo social, pues entiende el trabajo social como acción educativa y viceversa. La incorporación de elementos constructivistas y de las teorías de la comunicación (Habermas, 1994) ha hecho que este enfoque actualmente sea la orientación más seguida por estudiosos de la Pedagogía Social en España.

Coincide la efervescencia de estos enfoques con el momento sociopolítico de la transición española, finales de los setenta, cuando desde instancias institucionales, colectivos de educadores, aplicación de programas de atención a menores, proyectos para personas mayores, actividades de asociaciones diversas, nacimiento de ONGs, etc., se demanda un cambio en la forma de intervención. Es el momento en el que se reclama que la Pedagogía ofrezca una respuesta a los problemas educativos con los que se enfrentan. Este reto es asumido por quienes se dedican a la Pedagogía Social y comienza una nueva andadura

en la imagen y contenido de la disciplina. A nivel académico, se retoma en los planes de estudio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la de Barcelona y la Complutense, en 1977, 1978 y 1979, respectivamente.

Al mismo tiempo que dejamos constancia de la implantación de la Pedagogía Social en la Universidad española, conviene mencionar otras experiencias de formación que simultáneamente eran llevadas a cabo fuera del ámbito universitario. Existían en España centros de formación de educadores, denominados “especializados” por influencia de Francia, encargados de preparar al profesional de la Educación Social que interviene en el campo de la inadaptación infantil y juvenil. El primero de ellos fue el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, creado en 1969, que estuvo funcionando hasta 1980. Es promovido por Antoni Juliá, uno de los pioneros en los encuentros de Educadores sociales y Profesores de Pedagogía Social. Al año siguiente de cerrar este centro, se crea el Centro de Formación Profesional “Flor de Maig” de la Diputación de Barcelona, que permanece hasta que la Especialidad de Educación Especializada se consolida en la Universidad de Barcelona, incorporando profesores que habían formado parte del Centro de Formación.

En el ámbito de la Animación Sociocultural y la Educación en el Tiempo Libre, se crean centros de formación de animadores socioculturales y monitores/directores de tiempo libre, vinculados en su mayoría a la Iglesia y, posteriormente, promovidos por la Administración pública. Estas experiencias son referencia obligada

para comprender el proceso de formalización de la profesión del Educador Social. No sólo han sido pioneras, sino que los profesionales formados en ellas han tenido importante influencia en la reflexión y puesta en funcionamiento de la capacitación profesional. Su aportación valiosa quizás no siempre ha sido reconocida.

Posteriormente, la Pedagogía Social se convierte en “una pedagogía de urgencia” o “cajón de sastre” donde va a parar todo aquello que sobrepasa los límites de la escuela, en la que la Pedagogía se ha centrado tradicionalmente e, incluso, engloba aspectos escolares. Nos encontramos entonces con una dispersión temática en los programas de Pedagogía Social de las universidades españolas en los que se incluyen como áreas de atención específica: la Pedagogía ambiental, la inadaptación infantil y juvenil, los problemas de drogadicción, la educación de adultos, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario, la Pedagogía de la tercera edad, la Pedagogía de la marginación, la penitenciaria, la del ocio y el tiempo libre, la Pedagogía empresarial y ocupacional, la Pedagogía sanitaria, la educación para la información y la comunicación, la educación para la paz, para la comprensión internacional y para la democracia, la educación cívica, política y popular, la educación para la vida cultural y la vida familiar, la educación compensatoria, el fracaso escolar, etc. (Marín y Pérez, 1986: 130-134). Cuando defendemos la Educación Social como cauce para dar respuestas socioeducativas a las necesidades sociales emergentes, nos estamos refiriendo a esta tarea, pero ya no como “pedagogía de urgencia” sino como cauce institucionalizado y sistematizado.

Con ello queremos decir que la Pedagogía Social necesita conjugar su dimensión de acogida de cada una de las necesidades sociales emergentes y al mismo tiempo repensar sobre sí misma. De igual modo, a la vez que se ha extendido su grado de implantación a todas las universidades, es necesario que tenga en cuenta las aportaciones de profesionales de la Educación Social. La unión de ambas fuerzas le ayuda a clarificar y delimitar su propia naturaleza, ámbitos, funciones y métodos. En este proceso cabe señalar diversos hitos que, por una lado, marcan el cierre con la etapa anterior y, por otro lado, son expresión de la apertura a una nueva situación, pues supone una nueva orientación que puede llevar a una configuración más adecuada de la Pedagogía Social, así como de la Educación Social, su objeto de estudio.

2.3. Acontecimientos que han influido en este cambio

La historia se va construyendo, no sólo con las teorías defendidas por algunos autores y por las prácticas de intervención, sino que hay encuentros y acontecimientos que determinan el giro copernicano en la orientación de una disciplina. Entre los eventos que han influido, desde nuestro punto de vista, en este cambio, queremos señalar, al menos, seis como los más significativos:

Barcelona, 1988: “Jornadas sobre Formación de Educadores y Agentes Socioculturales”, celebradas en mayo de 1988, en Barcelona. El documento, fruto de estas jornadas, es muy interesante para la historia de la Educación y Pedagogía Social en España.

Madrid, 1989: Se celebra el que se llamó Congreso sobre la Educación Social en España, promovido por la Universidad de Comillas y la Fundación Santa María, en el que participan entidades gubernamentales y no gubernamentales, profesores universitarios y cerca de mil personas interesadas en el tema, principalmente profesionales del campo de la animación sociocultural, la educación especializada, los monitores de tiempo libre, etc. Se puede decir que es el primer encuentro masivo de personas en torno a la Educación Social. La temática tratada fue amplia y se orientó a la clarificación de los campos, profesiones y realidad en España de la Educación Social. Los que participamos en este encuentro percibíamos que estábamos ante una nueva etapa. Así se recoge en las actas del Congreso⁴.

Otro momento clave lo constituye la publicación en el B.O.E., en agosto de **1991**, del **Real Decreto sobre Título universitario de Diplomado en Educación Social**. Todo el trabajo anterior miraba hacia este título, y el posterior se construirá en base al mismo. Con este Real Decreto quedan acotados los campos de intervención del educador social: “La educación no formal, educación de adultos (incluidos los de tercera edad), inserción social de personas inadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa”⁵. Este hecho supone, de forma indirecta, el reconocimiento oficial y la consolidación de una profesión, al establecer la necesidad de formación

específica en estos campos. La implantación de este título en las diversas Universidades españolas ha sido bastante desigual, pues mientras hay Comunidades Autónomas, por ejemplo Cataluña, que en el curso 1994-95 ya tenía Diplomados en Educación Social, en Andalucía no han aprobado la implantación hasta el año pasado en tres de las ocho universidades andaluzas.

Encuentros de Educadores y Profesores de Universidad: Un aspecto interesante para el desarrollo de la Pedagogía y Educación Social fue el diálogo iniciado en 1992 entre la Universidad y las Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, fundamentalmente con la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados. El *Encuentro entre Universidad y Mundo Profesional*, celebrado uno en Pamplona, en marzo de 1992, y otro en Madrid, en junio de 1993, han servido como plataforma para posteriores contactos. En estas reuniones ha sido significativa la presencia de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

El quinto hito, fruto del trabajo realizado durante los años anteriores, ha sido la celebración del **I Congreso Estatal del Educador Social, en abril de 1995**, en Murcia. La reunión de Administración Pública, las Universidades y los Profesionales y alumnos/as de la primera promoción de Educadores Sociales formados en la nueva Diplomatura resultaba prometedora, pues el tema del Congreso era

4 *Actas del primer Congreso sobre Educación Social en España*. Madrid: Mec/Cide, 1989.

5 Anexo del Real Decreto 1420/1991.

el análisis del presente y del futuro de la profesión de los Educadores Sociales.

Años después, a partir de la celebración del **II Congreso Estatal del Educador Social** se producen una serie de hechos que paralizan los pasos de acercamiento que se había venido dando entre Educadores y Profesores de Pedagogía Social. Hay unas primeras reuniones de preparación conjunta, pero se queda en declaración de buenos deseos. Se celebra en Noviembre de **1998, en Madrid**. En principio, parecía interesante por razón de la temática propuesta: formación y profesión de los Pedagogos y Educadores Sociales. Suponía un progreso en cuanto que Educadores Sociales (prácticos) y Pedagogos Sociales (teóricos) se cuestionaban conjuntamente los niveles de formación inicial y de perfeccionamiento de los profesionales. Las expectativas creadas no se han correspondido con los resultados posteriores, pues de hecho, sin entrar a analizar el porqué, no se han dado pasos significativos de trabajo conjunto. Actualmente, vuelve a haber indicios de esperanza a partir del III Congreso de Educadores celebrado en Cataluña y así parece confirmarse durante la preparación del IV Congreso a celebrar en 2004.

El conjunto de estos hitos no significan haber llegado al final, ni mucho menos, sino apuntan supuestos y estrategias sobre unos modos concretos de profesionalizar y legitimar a los agentes de intervención socioeducativa. El camino de encuentro está por hacer. Y quisiera señalar, al menos, dos de las varias enseñanzas que podemos extraer de las experiencias de estos acontecimientos:

- a) El encuentro entre Universidad y los Educadores Profesionales (en ejercicio y formados en su mayoría fuera del ámbito universitario) marca la pauta de un trabajo que intenta vincular la praxis y la reflexión teórica, un buen camino para romper con el distanciamiento que se suele dar entre los intereses de la Universidad y los de los Profesionales.
- b) La normativa legal fijada por el Real Decreto 1420/1991, respecto de los planes de estudios de la Diplomatura en Educación Social, supone la cristalización, por el momento, del marco de actuación y reflexión que concierne a la Educación Social, lo que no significa que cierre posibilidades de búsqueda de otras alternativas en este campo.

3. ¿Sigue siendo el mismo objetivo cuando se habla de socialización que de competencia social para la ciudadanía?

Muchos de los debates, planteados de modo insistente en un principio, sobre cuáles deben ser los ejes de la intervención socioeducativa provienen sobre todo de la efervescencia y novedad con que van apareciendo temas que inquietan seriamente a la ciudadanía (léase drogadicción, inmigración, educación para la salud, etc.) y responden, entre otras causas, a la búsqueda de identidad por parte de los profesionales que colaboran en la búsqueda de soluciones ante la complejidad del problema generado. Tal es así que todo colectivo profesional intenta estructurar de modo científico su materia de trabajo para que, de ese modo, pueda conseguir un re-

conocimiento público de su tarea. Esto es lo que ha sucedido con los Educadores sociales respecto al campo de la *Educación Social*. En esta labor, es interesante saber si ha ido cambiando de objetivo prioritario o permanece el mismo, especificándolo de modo más preciso.

Cuando se dan los primeros pasos, se habla de la marginación como objeto de intervención y se sitúa como alternativa el Estado de bienestar, que se promete como irreversible. De hecho, cuando en 1995 se proclama el año Internacional de la tolerancia, prevalecía una expectativa optimizante de la sociedad actual, fundamentada en deseos de bienestar, justicia e igualdad. Sin embargo, los cambios efectuados desde entonces promueven menos optimismos, pues no sólo no se han cumplido las expectativas de mejora social sino que se han deteriorado aún más los valores y derechos humanos. Se constata que la revolución científica de nuestro tiempo nos ha llevado de una edad de certeza y dogmatismo a un océano de duda e incertidumbre. El determinismo cede el paso a una concepción de la naturaleza y de la historia marcada por la impronta de lo aleatorio. Los nuevos paradigmas de complejidad, irreversibilidad, mundialización e incertidumbre demandan un primer plano al deseo de libertad y creatividad humana (Mayor, 2001). Hoy es conveniente preguntarse por el objetivo prioritario.

En el I Congreso Estatal del Educador Social, Antoni Juliá, en la ponencia primera, expone que el abanico de los colectivos destinatarios de las intervenciones de los Educadores Sociales va desde una población con muchos déficit hasta una población que está poco desa-

rollada en algún aspecto determinado. Queda claro en su ponencia lo propio de la intervención socioeducativa, pues lo concreta diciendo que

la población a la que se dirige el Educador Social presenta desde grandes dificultades para acceder a la vida social, a circular por redes normalizadas, en definitiva a la socialización, hasta personas cuya socialización se realizará mejor si hay alguna intervención desde la Educación Social.

Por tanto, el objetivo común será la praxis orientada a la socialización, pero no como meta excluyente de la Educación social, ya que

la socialización es, en realidad, el objetivo de todo proceso educativo. Lo que caracterizaría, lo que diferenciaría, la intervención del Educador Social respecto a otros procesos educativos serían los sujetos de intervención. También serían los sujetos de intervención quienes indicarían la intensidad del trabajo a realizar para alcanzar dicho objetivo, así como también los equipamientos materiales y humanos a desplegar para atenderlos correctamente

(Bosch, 1998: 40-42).

Vemos, por tanto, que incluye dos extremos bastante amplios. Pues, por un lado, tendríamos aquellas personas a las que realizar el proceso de socialización les será muy difícil debido a sus grandes déficits estructurales; estaríamos hablando de las personas con minusvalías o discapacidades graves. Es importante que se les quite la etiqueta de “discapacitados”, considerándolos como objeto de Educación Especial, y se defienda el derecho a ser atendidos por profesionales que trabajen su socialización hasta el máximo de sus posibilidades y no únicamente por “guardadores” que los mantengan bien aseados y bien alimentados. Mientras que, en el otro lado, hemos de incluir una población estructuralmente equipada con los requisitos necesarios para un buen desarrollo,

pero con necesidad de ser apoyada para que su acceso a la vida social, su socialización, sea pleno. Lo que está en juego es entender la socialización desde una perspectiva más integradora, donde se pueda llevar a cabo la posibilidad de que las personas circulen por redes normalizadas.

En función de este planteamiento, considera que

la socialización corresponde al proceso que todo ser humano debe realizar para acceder a la vida social, para acceder al mundo adulto, para acceder a la vida cultural del medio donde ha caído con el hecho de su nacimiento. Toda cultura, toda sociedad humana, está constituida por una estructura que regula su funcionamiento a partir de unas leyes, unos valores, unos tabúes... El ser humano que siempre ha vivido en grupo a partir de su nacimiento se inscribe en un grupo cultural con un entorno histórico-cultural y geográfico-económico concreto. Me refiero a los procesos básicos que apuntan al fin último de establecer relaciones adecuadas con el entorno, pero que no se pueden conseguir sin sentar correctamente aquellos procesos. A veces al manejar el concepto de socialización se confunden los procesos que permiten construirla con el fin último, y solamente se habla de socialización a partir del momento en el que el ser humano empieza a relacionarse con sus coetáneos.

Después de matizar el sentido de los elementos que intervienen en los procesos básicos de la socialización, hasta lograr de una persona su valoración como adulta, defiende:

Me arriesgo, pues, a proponer que lo que caracteriza al trabajo del Educador Social es conseguir en el grado máximo posible la socialización de los sujetos de su intervención. Éste sería el objetivo esencial que conectaría las diferentes profesiones que configuran la Educación Social.

Por tanto, es evidente que el objetivo básico es la socialización.

Cabe la pregunta de por qué actualmente se insiste en la necesidad de desarrollar la competencia social como recurso para el desarrollo de la ciudadanía. Hemos de advertir que uno de los campos de intervención prioritarios ha sido el desarrollo comunitario, y que una de las grandes razones o racionalidades de justificación de la puesta en marcha de los proyectos y actuaciones programáticas de los organismos internacionales al desarrollar prácticas educativas en los contextos sociales más precarios y en las sociedades en vías de desarrollo viene a ponerse de manifiesto en el intento de que esas aportaciones de modernización y cultura sirvan de instrumento democrático al facilitar la conciencia del sujeto en perspectiva política. Por tanto, la educación se convierte en una vía de democratización de las sociedades. De acuerdo con este enfoque, debe resituarse al ser humano en el epicentro de la educación y la cultura pero en tanto que persona. La escuela y las instituciones encargadas de poner el conocimiento al servicio de los valores humanos han de tener como objetivo la consecución de personalidades integradas y equilibradas. La globalización económica está forzando a la educación a limitar su perspectiva de corte humanista en los discursos curriculares y en las prácticas pedagógicas, tanto formales como no formales, a pesar de la posible lectura y ventajas culturales que puede ocasionar la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como vehículo de acercamiento, comprensión y un mayor conocimiento entre los seres humanos (Vega, 2002: 300-302). Los

enfoques de intervención socioeducativa han de ayudar a superar estas lagunas.

En el marco de la Unión Europea, el Tratado de la Unión (Maastricht, 1992) introdujo el concepto y expresión de la **ciudadanía de la Unión**, según el cual todo individuo que tenga la nacionalidad de un Estado miembro es considerado como ciudadano de la Unión. La ciudadanía europea viene a reforzar la identidad europea. Los ciudadanos de la Unión se benefician de una serie de derechos generales, como la libre circulación de bienes y servicios, la protección del consumidor y de la salud pública, la igualdad de oportunidades y de trato, el acceso al empleo y a la protección social. Además, la ciudadanía europea comporta disposiciones y derechos específicos, como la libertad de circulación y estancia en todo el territorio de la Unión, el derecho de voto y la elegibilidad en las elecciones municipales y al Parlamento Europeo en el Estado de residencia, la protección diplomática de todo Estado miembro cuando un ciudadano de la Unión se encuentra en terceros países en los que no hay representación de su propio país, el derecho de petición ante el Parlamento Europeo y recurrir ante el defensor europeo. La ciudadanía de la Unión completa la ciudadanía nacional pero no la reemplaza. Por tanto, es preciso poseer una ciudadanía nacional para beneficiarse de la ciudadanía de la Unión. Además, la respuesta de las instituciones europeas a petición de un ciudadano de la Unión será en una de las doce lenguas oficiales (alemán, inglés, danés, español, francés, irlandés, griego, italiano, holandés, portugués, sueco y finlandés) según la lengua del solicitante. Es, pues, una ciudadanía que presenta ambigüedades, tanto concep-

tuales como políticas y pedagógicas, que desde la intervención socioeducativa se pueden ir clarificando.

Afirmar que es necesaria una formación y preparación significa enseñar y aprender a respetar los derechos fundamentales de todos y cada uno de los miembros de la sociedad, más allá de procedencias geográficas, culturales o económicas. El cultivo y cuidado de la ciudadanía tiene necesariamente que pasar por los senderos de la justicia social y del respeto a la diversidad cultural expresada en las lenguas, las religiones o las tradiciones. La ciudadanía tiene dos características destacadas: la solidaridad y la responsabilidad ante las sociedades, las naciones y la cultura e identidad de los demás. El compromiso con la educación y la ciudadanía debe pasar también por realizar esfuerzos desde la escuela, no sólo en la estricta práctica curricular, sino a través también de servicios de apoyo complementarios que permitan la participación, la puesta en marcha de talleres que potencien la convivencia y el respeto o excursiones y otras prácticas culturales. No obstante, la ciudadanía en términos culturales y educativos no sólo debe estar en el escenario institucional de la escuela, sino que todos los colectivos sociales e instituciones de la sociedad (familia, asociaciones, grupos, sindicatos, partidos políticos, etc.) deben asumir el compromiso de construcción de la ciudadanía activa. Éste es el reto actual en el que están implicadas todas las instituciones educativas, dentro de las cuales es muy importante la prioridad que se dé a la concepción y práctica de la intervención socioeducativa.

4. Campos profesionalizados de la Pedagogía y Educación Social

Aceptando que la **Pedagogía Social**, fundamentalmente, tiene como una de sus prioridades ser la disciplina cuyo campo de conocimiento tenga como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la Educación Social, con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla⁶, será importante fundamentar cuáles son los campos profesionalizados que se han de tener en cuenta.

Aunque en páginas anteriores he resaltado la necesidad de un trabajo compartido entre Pedagogos y Educadores Sociales, sería negar la realidad si la conclusión del discurso fuera negar la existencia de todo encuentro.

Si bien es cierto que es deseable que se produzca este cauce de trabajo, de alguna manera institucionalizado, no es menos cierto que estos encuentros ya existen, y han existido, a nivel personal y en algunas ocasiones entre los líderes de los dos colectivos, como he dejado constatado en la referencia a los pasos seguidos, cuando hacía un poco de historia.

Complementando esta misma idea, he de resaltar la existencia de investigaciones que están contribuyendo a elaborar y reelaborar el conocimiento profesional, con independencia de las perspectivas epistemológicas y metodológicas bajo las que se han diseñado. La investigación en Educación Social ha contribuido

a introducir cierta racionalización en las prácticas y a sistematizar los modos de intervención socioeducativa de modo que se convierte en una acción críticamente informada y comprometida. El hecho de que tanto los profesores de Pedagogía Social como los miembros de los Colegios de Educadores Sociales vayan poniéndose de acuerdo en dar más importancia de la investigación en Educación Social, como puede observarse cuando se organizan Congresos Autonómicos de Educación Social y se comenta la necesidad de establecer cauces de contacto para estos encuentros, puede servir para potenciar la capacidad de transformación y cambio de la realidad deficitaria. En esta línea, pienso que la investigación cualitativa ha de estar en la práctica –ya que a nivel teórico nadie lo niega– más valorada en Educación Social, construyendo modelos operativos viables, ya que ofrece la posibilidad de acercarnos a la realidad social donde estamos inmersos para comprenderla, analizarla y transformarla (Pérez Serrano, 1999: 27).

Creo que es hora de superar los momentos de lamento y posible victimismo hacia el que en ocasiones tendemos para resguardarnos, y crear nuevos modos para que haya un verdadero cambio de modelo de intervención. Ello exige, y es necesario potenciar, una política de profesionalización de las tareas consideradas propias de Educación Social, pues una sociedad basada en un Estado de Derecho Social implica erradicar una organización no profesionalizada a cambio de la profesionalización,

6 Tesis defendida por el Dr. Sáez cuando explica las vías de aproximación a la Pedagogía Social, en Petrus, A. o.c., p.60

tanto de los agentes intervinientes como del funcionamiento de los servicios sociales (March y Ortega, 1993: 49-59). Estoy de acuerdo con quienes piensan que es importante aprovechar el momento que se nos brinda, con motivo de las Declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2002), acerca de las medidas encaminadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que potencia el reconocimiento de las cualificaciones profesionales, para llevar a cabo la tarea de reconstrucción histórica y construcción discursiva de la Pedagogía Social. Ello será viable en la medida en que nos apoyemos y fundamentemos nuestra reflexión en criterios sólidos desde las pautas de la profesionalización.

Como argumenta el profesor Sáez (2003: 86-91), el discurso de la Pedagogía social, como ámbito de conocimiento que aspira a la “exclusividad cognitiva” para dar razón de ser de la profesión, tiene que ser profunda y rigurosamente articulado en torno a criterios competenciales. Lo cual implica, no sólo pensar en la formación bajo una lógica disciplinar que lleva al “especialista”, sino que es necesario también construir la disciplina en torno a las prácticas profesionales y a los perfiles socializadores que deben adquirir los alumnos, como futuros educadores sociales. Esto exige investigaciones que propicien teorías y procesos, supuestos y estrategias acerca de los **qué, cómo, dónde, con quiénes y para qué de las actividades profesionales**, en las organizaciones donde actúan y con las metas y funciones que asuman los educadores sociales en sus respectivos empleos. La formación en Pedagogía Social, auspiciadora de una pertinente profesionalización, no puede quedarse en la

justificación credencialista pues, siendo necesaria, es insuficiente para profesionalizar a los educadores sociales.

Este sistema de trabajo no sólo supone un nuevo enfoque, sino un cambio profundo a la hora de especificar de modo concreto las diferentes tareas socioeducativas. Diríamos que está claro el principio general, es decir, la toma de conciencia del derecho social como usuario, pero permanece un estado de confusión a la hora de demandar prestaciones sociales, ya que se observa una proliferación de nominaciones referidas a los agentes profesionales que viene a complicar la comprensión que cada figura tiene de sí misma, y también del papel que a cada cual corresponde en las diversas circunstancias y programas. A menudo, a la hora de definir la especificidad de cada profesional, hay un intento de abarcar lo más posible, lo cual va en deterioro de la calidad de la intervención.

Sin caer en el riesgo de la “superespecialización”, hemos de aprender de la experiencia ya aplicada en Sanidad. A mi modo de ver, el éxito del sistema viene de saber conjugar la intervención coordinada del médico de familia con formación generalista, con la actividad de los especialistas, respetando y valorando cada uno su función. Salvando las diferencias, será cuestión de hacer una lectura, aprendiendo de la experiencia para no cometer los mismos errores. En definitiva, lo que quiero indicar con ello es que el hecho de que cada profesional abarque todo no parece que sea el camino más acertado para consolidar la profesionalización. Entiendo que la vía de clarificación debe hacerse mediante un proyecto común, a partir del cual la aportación de cada profesional se diversifique según el contexto

de intervención. Apuntamos pues hacia un enfoque interprofesional en la solución de problemas concretos.

La intervención socioeducativa se ha venido desarrollando en el marco de prácticas de índole muy diversa, que surgieron como respuesta a necesidades de individuos y grupos afectados por problemáticas que le impedían su normal desarrollo social. En un primer momento esta acción social estaba en manos de voluntarios, no profesionalizados, pero a medida que la sociedad se desarrolla y crece una mayor conciencia social, los modelos voluntarios han de dar paso a modelos de profesionalización. Son las necesidades sociales las que marcan la pauta de prioridad de la acción social, pero no puede dejarse en manos de la buena voluntad de algunas personas, sino que implica un compromiso institucional, que pasa por la profesionalización de estas tareas.

La legislación juega un importante papel en la consolidación de las líneas de intervención, no sólo porque representa la cristalización de lo que una sociedad piensa de sí misma, sino también porque extiende a categoría de derecho social las acciones cuya responsabilidad competen al Estado y a la sociedad. Éste es el paso fundamental con que se dotó España al pasar a ser un Estado constitucional en 1978, obligando a dejar atrás prácticas propias del Estado de beneficencia. El pasar a la práctica la norma social, que es la que justifica la intervención, está vinculada a la toma de conciencia de la sociedad y del Estado que, al asumir su responsabilidad, desarrollan acciones que cubren y/o amplían la demanda.

Celebradas las *bodas de plata* de la Constitución democrática de 1978, es conveniente recordar que en ella se legitima la praxis socioeducativa, denominada Educación Social, pues la Carta Magna define los derechos sociales como responsabilidad pública. Proclamado y defendido el derecho, queda pendiente ser llevado a la práctica en el día a día, sobre todo cuando, por influencia de corrientes neoliberales, se niegan de modo encubierto ciertos derechos sociales que parecía eran irreversibles. Estableciendo un paralelismo con la línea seguida por la institución escolar, podemos decir que la promulgación del Decreto de Ordenación de la Educación especial en 1985 supuso la implantación de una política educativa sobre integración escolar de las personas con necesidades especiales, y como consecuencia se fue creando una nueva mentalidad en la comunidad educativa, puesto que habían de superarse ciertas actitudes segregadoras imperantes, potenciando actitudes integradoras y normalizadoras. Esta filosofía subyace en la *Ley del Menor* (1995), fundamentada en la *Constitución y Ley de adopción* de (1987), que defiende los Derechos fundamentales del menor, pero es más una declaración de intenciones que la aplicación de respuestas eficaces. Su meta es implicar a la sociedad como cauce para operativizar el principio de integración social, pero queda camino por recorrer. De igual modo, puede aplicarse a otras necesidades emergentes como es la atención que se presta a las personas mayores y, por fijarnos en un colectivo con claros tintes de marginación, ¿qué está sucediendo con la necesidad de

constantes adaptaciones en la *Ley de extranjería*? Son ejemplos de cómo es necesario forzar una labor de mentalización para lograr formas de intervención socioeducativa más eficaces.

Llamar la atención sobre la necesidad de atender a los colectivos en riesgo social no significa que pensemos que es justificable cualquier tipo de intervención como respuesta a las necesidades sociales emergentes, pues como apuntaba ya un “Proyecto educativo de reeducación de Menores”, en 1984:

Cada día los medios de comunicación social nos sorprenden con noticias que hablan de la escalada de la delincuencia juvenil, nuevos métodos pedagógicos y muchas teorías..., pero en ocasiones priman más los intereses políticos que el servicio al niño, las ansias de protagonismo que la coherencia pedagógica de un método que vaya analizando el proceso educativo del niño, para que sólo él sea protagonista de su educación⁷.

Esto mismo es extensible al trato que ha de aplicarse a personas y colectivos deficitarios socialmente. Creo que el protagonismo lo han de tener las personas necesitadas, y no tanto otros intereses de tipo economicista y político-partidista que frecuentemente priman. A su vez, el protagonismo del sujeto no consiste en que haga su capricho, sino en integrarse como ciudadano con derechos y deberes.

El perfil profesional y las competencias de la Educación Social se clarifican cuanto más estén definidas las funciones de los profesionales, esto es, cuanto mejor se especifiquen las tareas que las administraciones públicas hacen de los

mismos, las descripciones de las asociaciones que trabajan en este campo y aportaciones reflexivas desde la práctica diaria. A pesar de las dificultades que entraña especificar cuáles son estas funciones, ya fueron sintetizadas por el profesor Petrus (1994: 206):

1. Función detectora y de análisis de los problemas sociales y sus causas.
2. Función de orientación y relación institucional.
3. Función de relación y diálogo con los educandos.
4. Función reeducativa en un sentido amplio.
5. Función organizativa y participativa de la vida comunitaria.
6. Función de animación comunitaria.
7. Función de promoción de actividades socioculturales.
8. Función de formación, información y orientación.
9. Función docente social.
10. Función económico-laboral.

El decálogo resalta e integra las cuatro funciones primordiales, que desempeña la Educación Social como actividad profesional: (*socializadora, preventiva, dinamizadora y de control y cambio social*). Los educadores, cuando intervienen en contextos deficitarios o con grupos y personas que están en situación de riesgo social, como puede ser problemas de marginación, maltrato, drogadicción, etc., aplican estrategias en este sentido. La Pedagogía Social como disciplina académica estudia estas prácticas educativas, que remiten a una profesión, la Educación Social.

7 Varios, (1984): *Proyecto educativo de reeducación de Menores. Una alternativa pedagógica al servicio de los Menores afectados por problemas de conducta. Casas tutelares de Almería, Alcalá de Guadaíra y Torremolinos*. Valencia: Surgam, p. 9.

Bibliografía

- ALONSO, I. (1980): *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- BERGER, J. (2002): “¿Dónde estamos?”. *El País*, 3 de noviembre.
- BÖHM, W. (2002) “La Pedagogía Social en Alemania”, en ORTEGA, J. (coord.): *Nuevos retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado*. Salamanca: SIPS.
- BRAUDEL, F. (1974): *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- COLOM, A. J. (coord.) (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- FAN, I. (1993): “Informe sobre la situación de la Educación especializada en Europa”, en SÁEZ, J. (coord.), *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- FREIRE, P. (1973): *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- GÓNZALEZ PLACER, F. (2001): “El Otro hoy. Una ausencia permanentemente presente”, en AA.VV.: *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la Diferencia*. Barcelona: Laertes.
- GRACIA, D. (1994): “Orígenes de la Enfermería Española. Una profesión y su historia”, Tema Monográfico en Revista JANO, Octubre, nº 1098, Vol. XLVII, 53 ss.
- HABERMAS, J. (1994): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- INKELES, T. (1965): *¿Qué es la Sociología? Introducción a la ciencia y a la profesión*. México: Uthea.
- JULIÁ, A. (1998) “El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales”, en *I Congreso estatal del educador social. Presente y futuro en la Educación Social*. Barcelona: Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales.
- LADURINE, E. (1980): “Les voix de la nouvelle histoire”. *Magazine littéraire*, 164, 10-13.
- LUQUE, P. A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- MARCH, M. y ORTE, C. (1993): “La conceptualización política de la evaluación de los Servicios Sociales”. *Pedagogía Social*, (Murcia), 8, 49-59.
- MARCH, M. (1999): “Neoliberalismo, educación y exclusión social”. Conferencia en la Universidad de Málaga, dentro de las Conversaciones Pedagógicas sobre Neoliberalismo y Educación.
- MARÍN, R y PÉREZ, G. (1986): *La Pedagogía Social en la Universidad*. Madrid: UNED.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2001): *Un mundo nuevo*. UNESCO.
- MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2000): “Pedagogía Social: Epistemología, Modelos y Praxis”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 184, 176-206.
- MIRET MAGDALENA, E. (coord.) (1983): *Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente*. Madrid: Consejo Superior de Protección de Menores, Ministerio de Justicia.
- MOLLENHAUER, K. (1986): “Conflictos y situaciones conflictivas en la adolescencia a la luz de la pedagogía social”. *Pedagogía Social*, (Murcia), 1, 21-27.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (1998): “Pobreza y Economía de mercado”, en EDIS: *Las Condiciones de vida de la población pobre en España. Informe general*. Madrid: Fundación Foessa y Cáritas.
- NUÑEZ, V. y PLANAS I MASSANEDA, T. (1998) “La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica”, en PETRUS, A. (coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, J. (1999): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

- (coord.) (2002): *Nuevos retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- PÉREZ SERRANO, G. (1999): *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- (2003): *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (1994): “Educación Social y perfil del Educador Social”, en SÁEZ, J.: *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SÁEZ, J. (1996): “La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias”, en LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (coord.), *El Educador Social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- (1997): “La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación”, en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- VEGA, L. (2002): *Claves de la educación social en perspectiva comparada*, Salamanca: Hespérides.
- VOVELLE, M. (1985): *Ideologías y mentalidades*. Barcelona: Ariel.
- YUBERO, S. (coord) (1996): *El desafío de la Educación Social*. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

Dirección del autor:

Constancio Mínguez Álvarez. Universidad de Málaga. Fallecido en noviembre de 2004

Fecha de entrada: 12-04-04

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28-07-04