

EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Por: *Carlos Juliao Vargas**

Resumen

Desde el supuesto de que las teorías pedagógicas tienen algo que supera los enunciados discursivos y conduce a la responsabilidad social en la educación (uno de los conceptos más olvidados del discurso pedagógico), se propone en este artículo un modelo conceptual para la educación social, aplicable a diversas instituciones de este corte. Se plantean los componentes básicos del modelo y se desarrolla cada uno de ellos, desde posiciones praxeológicas (que trabajan lo teórico teniendo en la mira sus aplicaciones posibles). Se termina con el análisis de algunos conceptos fundamentales a la hora de un diseño curricular para la educación social (didáctica, currículo, evaluación). Lo que se pretende, en el fondo, es responder a un vacío en la corta historia de la educación social como disciplina: la cuestión de los contenidos educativos de valor social que ésta debe promover.

Palabras Claves

Modelo educativo, Educación social, Intencionalidad formativa, Sujeto de la educación, Agente de la educación, Contenidos educativos, Didáctica y metodología, Currículo, Evaluación

Abstract

Educational theories ought to go beyond theoretical discourses and should be oriented towards taking up social responsibilities, a concept ostensibly condemned to oblivion. In this article the author proposes a conceptual model for social education applicable to different types of institutions. This study examines its components and applications and some basic concepts to be considered for a curricular design on social education (teaching, curriculum, evaluation) so as to fill the gap left by the short lifespan of social education as a discipline: the educational contents it should promote.

Key Words

Educational model, Social education, Formative intentionality, Educational subject, Educational agent, Educational content, Didactics and methodology, Curriculum, Evaluation

Artículo:

Recibido, 16 de noviembre de 2006; aprobado, 28 de febrero de 2007

*Perfil

Carlos Juliao es Filósofo y Teólogo, con Maestría en Estudios Sociales, Políticos y Económicos de la Universidad Católica de París, también realizó la Maestría en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes.

EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Adentrarse en el complejo campo de la pedagogía social no es tarea fácil; hay mucho donde buscar y mucho que elaborar para lograr un mínimo de claridad conceptual. Por eso no tiene respuesta inmediata la pregunta *¿qué es la pedagogía social?* y, por lo mismo, son diversos los caminos para intentar una fundamentación epistemológica. Siguiendo a Saez (1997), las clásicas tres vías propuestas por el sociólogo Inkeles parecen apropiadas para realizarlo: a) La histórica: lo que se ha hecho; b) La práctica: lo que se está haciendo hoy; y c) La analítica: lo que dicta la razón sobre lo que esta ciencia o disciplina es o debe ser.

Antes de proceder a esta tarea, vale la pena señalar que la pedagogía social puede concebirse como *ciencia pedagógica y social* que investiga las circunstancias, los procesos y las consecuencias de la educación social y, al mismo tiempo, como *disciplina académica* que sistematiza (selecciona, analiza y organiza) y transmite pertinentemente los conocimientos que sobre este particular va construyendo, mediante procesos de enseñanza formales. Como dice Caride (2004: 26) *“la cientificidad que se le atribuye se plasma en una serie de rasgos (de naturaleza epistemológica, estructural, simbólica, material, formal, metódica, etcétera) que permiten construirla y reconstruirla permanentemente en tanto que “ciencia de la educación social”*. Ahora bien, entre los investigadores, existe un acuerdo previo sobre tres puntos estrictamente epistemológicos:

- Que no se trata de una ciencia formal dada la imposibilidad de formalizar un único lenguaje común que sea legítimo para todo tiempo y ambiente, ni una ciencia natural cuyo objeto de estudio sea accesible en condiciones de cientificidad restrictiva.
- Que los problemas que pretende solucionar remiten más a la acción, a la práctica, que a la investigación teórica, lo que obviamente implica otros niveles de

discurso.

- Que no es posible comprobar a través de métodos confiables y universales la verdad de sus propuestas, sometidas constantemente a las eventualidades de tiempo, lugar y sujetos actores a quienes se dirige, mucho más siendo una ciencia en construcción. Por eso, la pedagogía social reclama otros criterios para determinar su carácter científico diferentes al de verdad: los criterios de consistencia, rigurosidad y eficacia (Nuñez, 1990: 31).

En síntesis, definir si la pedagogía social es o no ciencia, va a supeditarse a lo que se juzgue que es ciencia: si ésta se entiende en términos usuales y restringidos, habría que decir que no lo es; pero si, en un sentido más amplio, la ciencia se puntualiza como un *estilo de pensamiento y de acción* encaminado a comprender, interpretar y transformar la realidad para optimizar nuestro conocimiento y acción en ella, habría que admitir que la pedagogía social es una ciencia.

A. UNA BREVE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Desde los orígenes de la humanidad existe el quehacer educativo como un fenómeno propio de la naturaleza humana que siempre ha trascendido la actividad que se realiza en las instituciones escolares. Es decir, hablar de educación significa hacerlo sobre fenómenos que superan el espacio y el tiempo escolar, en el entendido de que ha sido un interés constante de los seres humanos formarse como individuos que viven en grupo, en comunidad, para desenvolverse como personas y participar de la vida social. Pero, también, es un hecho que la creciente valoración del modelo educativo escolar, a partir del siglo XIX, ha eclipsado la presencia y pertinencia de otros modelos no necesariamente escolares y de los cuales trata la pedagogía social¹.

1. Aunque aquí se presenta una somera historia de los orígenes de la pedagogía social como disciplina, con fines estrictamente epistemológicos, vale la pena citar la novedosa y completa historia de la pedagogía social en cuatro grandes etapas: antecedentes, orígenes, retrocesos y expansión que presenta Jose Caride en su obra citada (2004, pp.137-262).

Desde las páginas editoriales también salieron a la luz pública posturas a favor y en contra del "plebiscito" que sobre las torturas se ha gestado a nivel internacional. Para Alfredo Vásquez Carrizosa, una "ola de desprestigio" cubre el país gracias a las torturas y al maltrato de los detenidos en los establecimientos militares, la cual se manifiesta en las comunicaciones que provienen de países donde ya se han liderado importantes acciones por la defensa de los derechos humanos, entre ellas, la denuncia de los campos de concentración nazi, de los atropellos y bombardeos en Vietnam y la existencia de dictaduras en América Latina.

No nos engañemos. Esas cartas reflejan lo que se llama la opinión pública y son numerosas. Son más de un centenar las que están en poder de este diario [El Espectador] provenientes de Alemania Federal, Francia, Gran Bretaña, Bélgica, Luxemburgo, Noruega, Suiza, España [...] No vale la pena, entonces sostener en los círculos oficiales que toda esta ola de protestas es una estratagema de los izquierdistas colombianos para ocultar su culpabilidad.³⁸

Otra cosa es lo que piensan los editorialistas de El Siglo. Para Rafael Nieto Navia existe una "verdadera dimensión de los derechos humanos", la cual consiste en "amaestrar" a algunas personas y organizaciones con el fin de atacar a un gobierno que enfrenta a los grupos terroristas:

Colombia comienza ahora a ser una víctima más de la conjura patrocinada por Amnistía Internacional y las uniones de mujeres, abogados, sindicatos y demás organizaciones del mismo pelambre izquierdista, que se llaman a sí mismos demócratas, y que no son sino fachadas comunistas, conjura que consiste en acusar como perseguidor y violador de los derechos humanos al Gobierno que echa a la cárcel a un terrorista. [...] No nos sorprendamos, sin embargo, si el coro internacional que acusa al Estado colombiano de violar los derechos humanos aumenta de volumen porque está bien amaestrado.³⁹

Álvaro Gómez va más allá de los planteamientos de Nieto, y reafirma la tesis del

brazo desarmado de la subversión, la cual hace extensiva a la comunidad internacional de derechos humanos al catalogarla de "idiota útil":

Pero el extremismo no posee solamente ese brazo oscuro, encargado de las acciones violentas. Presenta también una fachada blanca, que muestra sólo candor y sensiblería humanitaria. Está formada por una gran cantidad de asociaciones, en donde se agrupan personas despistadas, otras que no lo son tanto, y unas cuantas que saben bien cómo utilizar a esa gente de buena voluntad, a la cual, impiadosamente, denominan idiotas útiles. [...] La técnica más reciente consiste en escribir cartas. El directivo de alguna de esas instituciones que envía la correspondencia, explicaba hace poco cómo se difundían las instrucciones entre los afiliados, para que escribieran misivas a un gobierno pidiendo la liberación de algún preso.⁴⁰

De esta manera, tanto en el ámbito internacional como en el debate nacional, las denuncias sobre las torturas realizadas en la aplicación del Estatuto de Seguridad son el pan de cada día. Cada vez se agita más el ambiente desde los pronunciamientos públicos y los editoriales de los diarios, mientras se gesta una acción política contundente por parte de diferentes sectores de la opinión pública en pro de la defensa y reivindicación de los derechos humanos como principios inherentes a todas las condiciones sociales y sectores políticos.

Para el 4 de marzo, por ejemplo, El Espectador tiene absolutamente clara su postura frente a lo que se constituye en uno de los puntos más álgidos del debate de las torturas durante 1979. Mientras se inicia la convocatoria al Primer Foro Nacional por los Derechos Humanos, el diario liberal de oposición no sólo se declara solidario con todas las posibles víctimas de abusos y maltratos sino que a su vez clama por la claridad de los hechos denunciados "por el bien de los colombianos y de la humanidad".

Jamás saldrá de nuestras plumas una apología del delito, cométalo quien lo cometiere. No lo hemos hecho, no lo haremos. Pero por eso mismo

38. *El Espectador*, 25 de febrero de 1979, p. 2ª.

39. *El Siglo*, 14 de febrero de 1979, p. 4.

40. En su columna "El General sí tiene quién le escriba", *El Siglo*, 24 de febrero de 1979, p. 5.



Aunque en la historia de la educación encontramos muchos antecedentes de una "educación social" distinta de la educación en general, sobre todo en el humanismo cristiano, hay consenso en que es Johann H. Pestalozzi (1746-1827) el primer representante de la educación social como hoy la entendemos si bien, el término "pedagogía social" como tal apareció en Alemania, en el siglo XIX, con Karl F. Magers y Adolf Diesterweg, sin que para ninguno de ellos su uso manifestara una intencionalidad epistemológica.

El representante más importante de estos inicios fue Paul Natorp, quien, en 1899, publicó su libro "Pedagogía social". En contraposición a lo que hasta el momento se venía gestando en el campo pedagógico del individualismo (herencia de J. Locke y J. J. Rousseau), este autor sostiene que toda actividad educadora es social; todo proceso educativo se realiza en la colectividad, sea en la familia, escuela o sociedad; por tanto, la educación es un bien común. Natorp se inscribe en la tradición neokantiana que pretende resolver los problemas del pensamiento desde una nueva interpretación de la filosofía kantiana, construyendo un sistema filosófico completo aplicado a la vida social del hombre. Dentro de esta tradición, Natorp fue el primero en elaborar una teoría pedagógico-social de carácter práctico (si bien su construcción era todavía bastante idealista: se lo considera *sociologismo pedagógico idealista*) centrada en el concepto de "comunidad"; de este modo acentúa el protagonismo de la pedagogía social, que entiende como una educación de la comunidad orientada a elevar al hombre a su plena humanidad. Cabe consignar aquí uno de sus textos más repetido, por su contundencia para nuestro propósito:

Esta relación mutua general del concepto educación y comunidad la mantenemos firmemente bajo el concepto de pedagogía social. Por tanto, esto quiere significar el reconocimiento fundamental de que la educación del individuo está condicionada en todo por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la

comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella. Las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema de la pedagogía social. (NATORP, 2001: 42)

Más allá de las discusiones sobre el autor que podría ser considerado el "padre" de la pedagogía social, nadie ha discutido que ésta surge en Alemania, mediada por las transformaciones sociales de las últimas décadas del siglo XIX, y que se consolida a lo largo del siglo XX, considerado por muchos el *siglo de la pedagogía social*². A comienzos de dicho siglo XX, el concepto comienza a ser utilizado en Europa para referirse a aquellas acciones de ayuda a pobres, desvalidos y abandonados, debido a que Hermann Nohl, pedagogo discípulo de Dilthey y Paulsen, caracterizaba la pedagogía social como pedagogía del *tercer espacio* (es decir, como pedagogía de los más necesitados), pues ella no se realizaba ni en la familia ni en la escuela y sus destinatarios eran obreros y jóvenes. Se trataba de la *construcción del individuo*, lo cual no se puede separar de la edificación y reconfiguración de la sociedad, condicionadas por las situaciones comunitarias. De ese modo, la pedagogía social buscaba la prevención, intervención y curación de necesidades sociales prioritarias, al modo de una auténtica *pedagogía de la necesidad*, que ya esboza lo que serán las tres clásicas tareas de la pedagogía social europea: prevención, ayuda y curación. Pero, igualmente, Nohl tiene otro mérito: el haber señalado la tarea investigativa y formadora que le correspondería a la pedagogía social para dotar de un estatuto epistemológico a lo que hasta ese momento era un marco conceptual.

En otros países europeos, como Italia, se entendió como una educación social informal y extra-escolar, atendida principalmente por los medios de comunicación, mientras que en los países anglosajones se orientaba al análisis y la acción en contra de la pobreza, la criminalidad juvenil y el alcoholismo, lo que hacía difícil establecer límites entre pedagogía social y trabajo

2. En la lógica de que el siglo XVIII, como consecuencia de la Ilustración, sea el "siglo pedagógico" y el siglo XIX, el "siglo de la pedagogía escolar", gracias a la conformación del sistema de educación pública en los nuevos Estados-nación europeos.

social. En Francia, por su parte, se concibió como intervención para la solución de necesidades sociales en los campos de animación socio-cultural, educación de adultos, adaptación y formación en la empresa³. En España, con la misma idea, la historia de la pedagogía social como tal empezó en el año 1944, cuando fue incluida en el plan de estudios de la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid y, en años posteriores, en las Universidades de Barcelona, Valencia, Santiago de Compostela y Murcia⁴. Los pocos vestigios anteriores a esto se debieron a dos pedagogos inquietos: Ramón Ruiz (jesuita seguidor de Herbart y autor de la primera obra española sobre educación social) y Lorenzo Luzuriaga (representante de la pedagogía liberal, traductor de obras pedagógicas, exiliado luego en Argentina donde fundó la editorial Losada); si bien muchos ubican también en estos orígenes a Ortega y Gasset.

De algún modo se puede decir que la generalización de la educación social como práctica y el surgimiento de la pedagogía social como disciplina en gestación, en Europa, se asocia a los cambios que se generan en el paso de una sociedad tradicional/absolutista a una sociedad industrial/capitalista, cuyas circunstancias críticas (masificación urbana, pobreza generalizada, proletarización del campesinado, desplazamiento forzado, desigualdades sociales, brotes de violencia e insuficiente escolarización) se relacionan con la necesidad de intervenir socioeducativamente en contextos extraescolares. Hecho que coincide con la búsqueda de una educación que sea la solución a los problemas sociales: la pedagogía social que establece la utopía de la comunidad frente al excesivo realce de la individualidad en la educación anterior.

Después de este rápido recorrido por los orígenes de la pedagogía social en Europa se puede pasar a su fundamentación epistemológica, eso si asumiendo claramente, como lo señaló Negrín (1977: XXXI/15) que "la

pedagogía social no ha tenido siempre el sentido, el significado y el alcance que tiene en la actualidad, sino que se ha ido fraguando a través de la historia, pasando por interpretaciones diversas de la misma, según cuál haya sido el punto de partida y los objetivos que enmarcan en cada momento el estudio de la pedagogía, entendida prioritariamente desde la perspectiva social".

1. El origen filosófico de la pedagogía social.

L. Múgica (1986) recorrió la tradición intelectual alemana (E. Kant y W. Hegel sobre todo) que, con sus conceptos sobre la educación, influyó en el nacimiento de la pedagogía social tal como fue formulada por Natorp. No hay duda que esta construcción se basó en la teoría pedagógica de Kant: la educación en tanto problema, como arte razonado y orientado (soluciones a la primera y segunda aporías del proyecto de la Ilustración), la relación entre libertad y acción, la educación moral, el papel del individuo y su proceso formativo hacia la comunidad. La pedagogía social de inspiración kantiana (la de P. Natorp) y hermenéutica (la de H. Nohl) está influenciada por el pensamiento filosófico-pedagógico que va de los aportes de la retórica y los sofistas a Hegel y de Kant a Pestalozzi, pasando por Rousseau y los socialismos utópicos para llegar a nuestros días. Y es que no se puede pensar apropiadamente la pedagogía social si no se la sitúa en el vasto movimiento de las ideas que tardó varios siglos en dividirse para dar paso a las diversas disciplinas que hoy componen las ciencias humanas y sociales, y que tienen en común la reflexión sobre lo social.

2. Los principios teóricos originales de la pedagogía social

Las principales temáticas de P. Natorp (que aún siguen inspirando a la pedagogía social): el método, la unidad teoría-praxis, el papel de la axiología como propuesta para orientar la vida, el

3. Vale la pena anotar que el modelo francés de *animación sociocultural* e, igualmente, el de *educación de adultos*, ha sido el más aceptado en España y, a través de ella, en América Latina.

4. Fue, en esta última donde nació la Revista de Pedagogía Social, en 1986.

problema de la formación y el rol del educador y las referencias continuas a Pestalozzi como *el pedagogo propiamente dicho*, en tanto impulsor de la espontaneidad, nos permiten formular los principios teóricos originales de la pedagogía social:

a. La educación es un fenómeno social. Entonces, ¿qué añade el adjetivo social al sustantivo pedagogía? Según Natorp, en realidad nada. Claro que Natorp estaba muy alejado de los problemas concretos de la educación y su idealismo le impidió especificar los diversos ámbitos de intervención que implica el adjetivo social; pero, su aporte es claro: **la pedagogía es siempre social, con vocación comunitaria**. Así, la comunidad⁵ es el referente capital de la actividad educadora humana.

b. **La pedagogía social es el campo de conocimiento teórico con vocación reguladora de la praxis** y, por eso, el proceso educativo podemos concebirlo, desde los planteamientos de Natorp⁶, como una interacción comunicativa, en la que los participantes (estudiantes, docentes y comunidad) intercambian significados y acciones acerca de lo que van a llevar a cabo (estrategias de intervención, puesta en marcha de proyectos) para resolverlo colectivamente.

c. Según Herman Nohl, la pedagogía social se relaciona directamente con la política y la prevención; entonces, se entiende como adaptación, socialización, recurso para la adquisición de competencias sociales, acción frente a la inadaptación social, formación política del ciudadano, factor de prevención, control y cambio social, generadora de nuevas demandas sociales y como trabajo social educativo. Sin embargo, aquí vale la pena decir que, dados los cambios de la sociedad actual (globalización, informática, pensamiento complejo, biogenética, etc.), es importante definir científica, no políticamente, cuáles son las problemáticas sociales capaces de ser tratadas desde la

educación. Lo que sí es claro es que, frente a la inadaptación y la marginación, **la pedagogía social debe educar para la participación social**, lo cual supone incidir, ante todo, en las estructuras cognitivas y afectivas de la persona.

3. Los objetivos de la pedagogía social⁷.

Son dos, diferentes pero complementarios: la correcta socialización de los individuos (en el marco de una formación integral cuyo referente es la persona en su globalidad, como un todo) y la intervención pedagógica para subsanar ciertas necesidades humanas que aquejan a la sociedad (lo que se llaman situaciones de "conflicto social"). Ello realizado, normal, aunque no exclusivamente, en contextos o por medios educativos no formales. Es, bajo esta concepción binaria señalada por Quintana, como se ha desarrollado la pedagogía social en Europa en los últimos años. También la podemos reconocer en la línea anglosajona de la educación social donde la enseñanza va unida al campo de los servicios sociales.

En este sentido, Colom (1998: 318) señala que, cuando la sociedad civil cree que sus necesidades son educativas surgen las formas educativas no formales. En consecuencia, indica, *"parece lógico hablar de pedagogías de la sociedad civil al referirnos a desarrollos pedagógicos, que se caracterizan por dar respuesta o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas, y considerarse una estrategia más, que luego se convierte en la única (o casi) a la hora de solucionar problemas básicamente sociales o comunitarios"*.

4. Tendencias contemporáneas de la pedagogía social

Tras esta rápida aproximación desde la evolución histórica de la pedagogía social, se puede concluir que es en Alemania donde se ha

5. En el sentido que le da el sociólogo Ferdinand TÖENNIES en su clásica obra *Comunidad y sociedad* (1947)

6. Es interesante, al respecto, la interpretación que hace GARCÍA MORENTE de la pedagogía de Natorp en el prólogo a la obra de éste: Op. cit., p. 17-18: *"La pedagogía social quiere dar sólo un método, una perspectiva en la infinita conquista del hombre por el hombre. No formula la ley natural de la evolución del género humano, sino un principio heurístico y regulativo, una exigencia ideal que, nunca plenamente satisfecha, ordena siempre nuestros esfuerzos hacia la comunicación de los hombres"*.

7. Aquí seguimos otro autor importante en la fundamentación epistemológica de la pedagogía social: J. M. Quintana (1988), quien pone el dedo en la llaga al reconocer las condiciones y necesidades sociales, así como los imperativos legales, que

trabajado más su fundamentación epistemológica; esto justifica que, siguiendo a Feroso (1994: 71ss), partamos de este país para reseñar las cuatro principales **tendencias contemporáneas de la pedagogía social** (sobre todo, a partir de 1960) que más han influido en su desarrollo posterior en América Latina:

a. **Las teorías críticas de la pedagogía social.** Aunque se afirma que, en dicha época, encontramos cinco corrientes que pueden ser llamadas *teorías críticas* en pedagogía social⁸, vamos a limitarnos a revisar el pensamiento de un representante de la última de estas corrientes: Klaus Mollenhauer (1964) y su pedagogía social como *emancipación*, quien, al amparo de la teoría crítica de la Escuela de Francfort, ha concebido la emancipación como un *"interés fundamental epistemológico"* de la pedagogía. Para él, la pedagogía social tiene una sola finalidad: eliminar las discrepancias entre teoría y práctica y relacionar ambas entre sí. Y esto porque la sociedad industrializada (encrucijada de radicalismo, comunismo, liberalismo e indiferentismo, *provocadores todos ellos de marginación social*), para satisfacer sus nuevas necesidades educativas, exige esta nueva rama aplicada de la pedagogía, que tiene que buscar la integración del individuo en la comunidad, haciéndolos responsables, autónomos y creativos. Si en un primer momento, Mollenhauer profundizó en las condiciones sociales y las necesidades del momento, posteriormente buscó construir una teoría de la educación social, impulsado por las nuevas investigaciones en pedagogía, por el nuevo enfoque del concepto de socialización que cambió el signo de la teoría y de la praxis, por las tesis marxistas relativas a la *praxis/ciencia* y por la nueva corriente del interaccionismo simbólico y de la sociología reflexiva.

b. **El racionalismo crítico.** Es un modelo sociopedagógico contrapuesto a la teoría crítica y por consiguiente, antimarxista, cuyo principal representante es Lutz Rossner (1973) quien ha tenido un interés principal: construir un modelo de la *ciencia del trabajo social*, junto a la cual pueda tener sentido la pedagogía social como *ciencia pedagógica del trabajo social* (que por cierto, para él, no resulta fácil separarlas). Su planteamiento fundamental es que la teoría del trabajo social es una teoría parcial de la teoría de la educación y ésta es, a su vez, una teoría parcial de la sociología, es decir, una teoría sociológica o *sociología parcial*. La pedagogía social, en cuanto saber científico, tendría estas características: es un saber antimetafísico que habrá de ser elaborado al modo de las ciencias naturales; se ha de poder probar empíricamente; su objeto de estudio es lo fáctico de la praxis educativa y de las necesidades sociales. Y es que la praxis, para un racionalista crítico, sólo es fecunda si se sustenta en conocimientos científicos.

c. **La pedagogía social en el marxismo.** El pensamiento marxista es una síntesis de mucha utilidad para la educación social, no sólo por su iniciativa de usar el método dialéctico para el análisis de la sociedad, sino por su aporte a la antropología al insistir, por primera vez en el discurso, en la necesidad de abrir los ojos a las posibilidades de los sujetos y al devenir histórico y cultural de los pueblos y los ciudadanos para su comprensión y proyecto dialéctico de superación de la sociedad de clases. Así, la función primordial de esta educación social será preparar a las nuevas generaciones para su participación en la sociedad, lo que supone ayudarlos a adquirir competencias para vivir y actuar en la colectividad, para comprender las necesidades del ambiente más cercano y para planificar los cambios requeridos⁹.

impulsaron el nacimiento y el desarrollo de la pedagogía social. Por eso, no se centra tanto en Natorp sino en Nohl y Pallat, y, siguiéndolos, define la pedagogía social como *"todo lo que es educación, pero fuera de la familia y de la escuela"*, muy cerca, entonces, a lo que es el trabajo social.

8. Ellas son : la pedagogía social entendida como *ayuda a la juventud*, porque es en realidad una crítica a la sociedad por lo que genera en la juventud; la pedagogía social como *trabajo juvenil anticapitalista*, surgida dentro de la izquierda crítica de 1968; la pedagogía social como *higiene social* o trabajo pedagógico de ayuda en los procesos educativos insatisfactorios y en situaciones sociales de indigencia; la pedagogía social como *trabajo social crítico* desde el Círculo del Trabajo AKS, creado en 1968; y la pedagogía social como *emancipación*, entendida como liberación de coacciones.

9. En la primera mitad del siglo XX, estos postulados van a aparecer recogidos en los enunciados de la *"Escuela Única del Trabajo"* de Lunacharsky (1918), Pozner (1918), Blonskij (1919), Pistrak (1924) y, sobre todo, en la práctica del colectivismo autogestionario en las propuestas de Makarenko en la *Colonia Gorki* (1926) y en la *Comuna Dzerzhinski* (1927-1935).

d. **La pedagogía social en el ecologismo.** El objeto de la pedagogía social, desde el modelo ecológico, como lo expresa Colom (1994) se determina por los siguientes aspectos:

- Estudio de las interacciones entre el individuo y su medio, con preferencia por los *problemas de la vida*, y por los espacios vitales reducidos (microespacios) donde se producen dichas interacciones.
- Determinación de las necesidades y problemas producidos en los momentos de transición vital (etapas de desarrollo, cambios de *status* o de rol, conflictos familiares, etc.).
- Determinación de necesidades y problemas relacionados con el medio físico y social, como por ejemplo los problemas de vivienda.
- Determinación de necesidades y problemas relacionados con las interacciones y comunicaciones humanas.

En los términos de Colom (2000: 21s): todo esto tiene que ver con el concepto de desarrollo sostenible que pretende, al mismo tiempo, aunar un parámetro económico (el desarrollo) con otro de carácter más actitudinal (el de sustentabilidad); de modo que la sostenibilidad implica equilibrio ecológico, humano, social y económico, lo que, además, incide, al igual que el desarrollo, en la diferenciación con respecto a políticas que buscan sólo el crecimiento. No se debe confundir, por ende, sostenibilidad con conservación de la naturaleza, pues el desarrollo sostenible tiene un carácter pluridimensional, siendo la variable ambiental una más entre otras muchas; así la idea de sostenibilidad puede aplicarse a problemas tan disímiles como la cuestión demográfica, los desastres ecológicos, la desigual distribución de los recursos o la paz en el mundo; y con diferentes tipos de acciones coordinadas: técnicas (tecnologías menos impactantes), político-económicas (priorización de inversiones para una mejor gestión de los recursos) y socio-educativas (cambios educativos y culturales).

5. La reconfiguración del concepto de pedagogía social.

Estas cuatro tendencias, claras en los orígenes de la pedagogía social en el siglo XX se mantienen en la reflexión actual, con las variaciones o adaptaciones del caso en cada región. Pero, también hay que considerar cómo el concepto de educación social se reconfigura en las sociedades democráticas de la segunda mitad del siglo XX como consecuencia del "nuevo orden Occidental" instaurado con la reconstrucción del escenario europeo después de la II Guerra mundial, y esta reconfiguración también condiciona la reflexión actual. Subrayamos los hechos que ocurrieron a finales de la década de los 60 y comienzos de los 70, cuando se habla de crisis educativa como crisis del sistema.

Este proceso de análisis crítico de las instituciones educativas estará esencialmente representado por las llamadas *teorías de la reproducción* (Carreño, M. 2001: 181) fundadas en los estudios sociales de Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet y Althusser quienes, desde enfoques crítico-marxistas, rechazan la autoridad de la escuela cuestionándole su papel de interventor y distribuidor de la escala social. Desde datos empíricos sobre la persistencia del influjo de la clase social en el éxito escolar aplican a la escuela una función de reproducción de las diferencias sociales en las sociedades de clases: no es que la escuela sea el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino aquel donde se legitiman dichas desigualdades. El considerar la educación como un espacio cerrado a cambios y a transformaciones es un resultado final de los planteamientos de las distintas teorías de la reproducción.

A esta visión funcionalista y escéptica, se contraponen una serie de trabajos que dan origen a lo que puede llamarse *marxismo etnográfico* y *teorías de la resistencia*, las cuales, "a la vez que tratan de recuperar el espacio para la actividad humana, no pierden de vista las estructuras en que ésta se desarrolla y centran su atención en la idea de que las escuelas son sedes de conflictos propios y sociales generales" (Fernandez, M. 1985: 30). Sin duda el estudio más destacable en

estas teorías es el de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar* (1997). Una investigación, publicada originalmente en 1977, sobre un grupo de jóvenes anti-escuela (los "colegas") en una ciudad de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown -Coventry en realidad-. Willis no solo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los estudiantes investigados un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista también a algunos de los padres de los "colegas", a los profesores, a los miembros del equipo directivo. Se trata tal vez del estudio intensivo más completo que se haya hecho hasta hoy, precursor de posteriores investigaciones de corte IAP.

6. El aporte de Paulo Freire.

Pero aún falta señalar el aporte más determinante en la conformación de la pedagogía social actual. Se trata de la obra del brasileño Paulo Freire (1921-1997) cuyo pensamiento, producto de un sincretismo intelectual entre el existencialismo cristiano y el marxismo, sintetiza mejor que nadie la corriente llamada de las *pedagogías críticas*. Su obra es tal vez la culminación de un proceso que venía madurando desde estas teorías de la resistencia y del que sobrevienen un conjunto de pensadores, en plena actividad intelectual actualmente, de la talla de Willis, Apple, Giroux, Popkewitz, Carr y Kemmis, entre otros; quienes partiendo, como afirma Carreño, M. (2001: 188) de *"la puesta en entredicho que habían traído las teorías de la reproducción dan origen a nuevas reflexiones pedagógicas que permitieron recuperar la confianza en la acción educativa como instrumento emancipador. Surgiendo así, la denominada "Teoría de las Resistencias" que, sin negar el poder reproductor de la estructura social, afirman, a partir de sus investigaciones y análisis, la posibilidad del cambio educativo"*. Se plantea, así, la formulación de un nuevo paradigma social-critico, reconocido, entre otras, con los apelativos de "investigación- acción" o "investigación acción participativa".

Freire reorienta y desarrolla su método psico-social de alfabetización de adultos durante su exilio chileno, en el que publica *La educación como práctica de la libertad* (1965) y, luego, *La pedagogía del oprimido* (1968), obras en las que condensa las experiencias de desarrollo social vividas durante su labor para la División de Desarrollo Social del INDAP, dirigido por Jacques Chonchol. Su trabajo se centró en tres tipos de asesorías: a los equipos técnicos y promotores de capacitación campesina; a la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) en programas de alfabetización; y, al Ministerio de Educación en proyectos de alfabetización de adultos. Como resultado de su reflexión-acción fija la categoría de "sociedades en transición", llevando categorías teóricas del cristianismo (especialmente el diálogo), del marxismo (conceptos derivados de clase social) y del existencialismo (hacerse persona en la libertad) (Williamson, 1999).

Con ello, el planteamiento liberador de Freire acaba con los enfoques paternalistas (asistencialistas) del cristianismo conservador y con el dogmatismo de la izquierda marxista al pensar la liberación de las personas en comunión. El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la alegría y la esperanza, son requisitos imprescindibles del quehacer pedagógico, entendido éste como una experiencia especialmente humana, histórica y política. Con Freire, pues, comienza una época en el pensamiento educativo que traslada el eje de la educación a la realidad sociocultural, con la esperanza colocada en la acción transformadora de la sociedad desde la acción educativa y del "método dialógico". La propuesta freireana *"sigue manteniendo su vigencia porque es la única que moviliza hacia la lucha contra la marginalidad social, más fuerte cada día, por el avance del capitalismo en su versión salvaje [...] su vigencia está asegurada mientras permanezcan las tensiones y las contradicciones que se dan entre lo que el pueblo "es" y lo que "debe ser" (Iovanovich, 2004: 262).*

Del conjunto de experiencias nacidas de esta pedagogía de la liberación, el enfoque más

extendido de educación social será el paradigma de la educación de adultos latinoamericano¹⁰, contenido también en la llamada Teología de la Liberación. Este nuevo enfoque humanista va a verse auspiciado por el Concilio Vaticano II, que inspirará la conformación del Evangelio a las diversas culturas y de la Iglesia a los *signos de los tiempos*, con una dedicación especial a los pobres, aunque posteriormente sea cuestionado por la misma Iglesia católica.

Para ciertos autores como Macedo (1994: 50) el término *educación popular*¹¹ se relaciona con la teología de la liberación, en tanto que concibe al sector popular como conformado por personas oprimidas, tanto económica y política como ideológicamente. Bajo este concepto se genera en América Latina un movimiento pedagógico, alternativo a la educación formal, que corresponde, en parte, a lo que en Europa era la pedagogía social y que asume estos presupuestos:

- La educación popular resulta de las necesidades de los grupos y clases sociales más explotadas, que hallan en ella la vía para romper los esquemas de la sociedad cerrada. Martí lo expresa así: *"Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud"*.
- Es una concepción que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico desde la práctica sistemática de la reflexión y el debate crítico sobre las experiencias de vida de los participantes.
- En ella se encuentran bien definidos los componentes didácticos del proceso educativo, probando que el mismo se puede propiciar en un contexto abierto, es decir no escolar.

- Es una concepción que plantea modelos de ruptura, de cambio, de transformación total.

Este movimiento ha entendido que la educación es popular, cuando afronta la repartición desigual de saberes, e incorpora el saber como instrumento de liberación en manos del pueblo. Por eso, se desarrolla al interior de las prácticas sociales y políticas y es ahí donde reside su esencia. La educación popular constituye una dimensión de la práctica social popular y la modifica desde la reflexión crítica. La educación popular es una *praxis* educativa que se ejerce en el mundo popular (sus organizaciones, sus grupos en concreto, sus redes, sus intereses) con la intencionalidad de demandar, presionar o simplemente "ver"; su aparición no es casual, pues responde a los requerimientos concretos de los sectores populares. Es popular no sólo porque se realiza con estos sectores (lo que también ocurre en la educación formal), sino porque se liga armónicamente a un proyecto social coherente con los intereses del pueblo. Ello significa que el término *popular* debe ser entendido más allá de una simple categoría socioeconómica; hace referencia a una realidad de clase, no es únicamente sinónimo de "pobre" sino que se refiere al sector popular como conjunto de personas que conforman un sector social vasto que tiene en común el ser oprimido o excluido (económica, social, ideológicamente) por otro sector "no popular" que lo explota directa o indirectamente. En este sentido lo popular es una práctica educativa "alternativa propia". Esta educación busca generar lugares de encuentro y a provocar la construcción de organizaciones y lazos permanentes entre las diversas capas del pueblo, para así ir erigiendo los sujetos colectivos que puedan llevar adelante el desarrollo.

Finalmente, y como heredero de las posiciones radicales del siglo XX (Gramsci, Escuela de

10. Su objetivo está en poder transformar al mundo a partir de un proceso de alfabetización. Que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Su método es dialógico, abierto, franco, con posibilidades para la intervención social; y problematizador, en su centro se halla la pregunta sobre el ¿por qué? Su contenido es la realidad del individuo, el contexto en que se desarrolla. Los medios que utiliza son fundamentalmente de tipo oral.

11. El concepto surge en el siglo XIX con el puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el cubano José Martí; sin embargo no es hasta mediados del siglo XX (década del 60) que se arraiga y sistematiza con Paulo Freire.

Francfort, Freire, etc.) se destaca el pensamiento de Henry Giroux quien propone que, desde la institución educativa, los profesores asuman una actitud de compromiso y creatividad que los convierta en investigadores transformadores de la realidad, desde un proceso educativo praxeológico. Apela, para ello, a la noción de *esferas públicas democráticas*, que en tanto instituciones independientes de educación sociopopular, actúen como redes fundadas en el rescate de los valores democráticos de igualdad y justicia social. Esto significa, en últimas, que la pedagogía se entiende básicamente como *proceso de educación social*, desde una praxis política y ética, que supone, obviamente, un procedimiento de autorreflexión a partir de dichas prácticas, y que es extensible a todo el movimiento ciudadano (organizaciones sociales diversas como los sindicatos, las asociaciones vecinales, entre otras). Giroux plantea que las teorías medulares sobre educación no sólo desconocen la naturaleza ideológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que además sacan la cultura de la esfera política, reduciéndola a un discurso meramente estético o a una invitación "quasi-religiosa" a celebrar las grandiosas tradiciones de la llamada *civilización occidental*.

Giroux (2003) propone como solución que los educadores vinculen su trabajo con el quehacer político de lograr que la investigación, la enseñanza y el aprendizaje hagan parte de la dinámica del cambio democrático e, igualmente, vuelve a conectar la pedagogía y la crítica con una idea del bien público y del desarrollo integral de las personas y comunidades, como una pedagogía social.

Este recorrido por los orígenes y el desarrollo histórico de la pedagogía social, una historia que no es fácil narrar, sobretudo porque todavía está comenzando (aunque puede que este siglo XXI sea realmente el siglo de esta pedagogía que insiste en reivindicarse como *social*), ha dado las primeras

pistas con miras a la fundamentación epistemológica de esta disciplina. Esto va a completarse con las otras dos vías, la práctica y la analítica, y con otros elementos, de modo a configurar mejor el campo disciplinar.

B. ¿QUÉ HACEN HOY LOS PEDAGOGOS SOCIALES?

Esta pregunta no es fácil de contestar, aunque debería ser el principal referente en nuestro estudio y ya ha aparecido, entre líneas, en el apartado anterior. Y es que la realidad siempre va por delante de la pedagogía¹². No obstante, se puede responder en la medida en que se tenga claridad sobre quiénes son los teóricos de la pedagogía social (sus creadores), los profesores de la misma (quiénes la enseñan) y los educadores (los profesionales egresados de esta disciplina), ya que se trata de una disciplina con *vocación praxeológica*; es decir, en la cual la relación entre la teoría y la práctica produce conocimiento, de modo que esta última enriquece la primera. En el fondo, hay que superar la eterna dicotomía entre teóricos y prácticos y sus respectivos puntos de vista, y comprender que las tareas a las que se ven abocados los profesionales de la educación, sobre todo en educación social, no son labores claras y sencillas, sino que, casi siempre, son problemas complejos, confusos, poco definidos y difíciles de resolver con una "respuesta correcta", requiriéndose la integración de competencias y no la agregación de las mismas para solventar situaciones.

De acuerdo con los resultados de la investigación etnográfica adelantada por A. Petrus y reseñada por Saez (1995) sobre "*la formación y la profesionalización de los educadores sociales*", y el reciente estudio realizado por la Red de Educación Española ANECA (2004) podemos intentar responder a la pregunta en los siguientes términos¹³:

12. Por eso es fácil comprender que su nacimiento, en Alemania, haya estado condicionado por las situaciones de necesidad que se dieron, como resultado de la primera guerra mundial, en la juventud, en contextos extraescolares y extrafamiliares y también que, después de la segunda guerra, su campo de acción se haya ampliado "*al hombre en situación de necesidad*" y ya no sólo a la juventud.

13. Si bien estas investigaciones se limitan al mundo europeo y, sobre todo, español, no dejan de ser valiosas para una reflexión similar en América Latina y Colombia, pues los ámbitos de trabajo son similares, aunque entre nosotros no exista aún la profesión de educador social como tal.

1. **La dimensión profesional de la pedagogía social.** Al determinar los ámbitos de intervención, propios del quehacer profesional, el elenco resultante es tan amplio que hay que sintetizarlos en lo que se puede llamar intervención educativa y social. Obviamente, al definir la pedagogía social como *intervención con capacidad de modificación* se destaca el potencial de implementación, de acción eficaz, de logro que ella tiene frente a otras disciplinas, como la sociología de la educación o la psicología social, cuya vocación práctica es mucho menor. Pero esto hay que precisarlo:

- Como lo ha escrito A. Juliá (1998: 41) "lo que caracteriza el trabajo del educador social es conseguir en el grado máximo posible la socialización de los sujetos de su intervención"; es decir, interesa sobremanera el desarrollo de las competencias de los sujetos para integrarse y relacionarse en las comunidades donde viven, capacitándose para asumir en ellas un rol de gestores sociales.
- Congruente con éste hay otro rasgo característico: para que las acciones con los individuos sean eficaces, deben estar siempre ubicadas en un determinado contexto; por lo tanto, hay que partir de las realidades concretas que viven los sujetos. O dicho de otro modo: se busca algún cambio en las personas (desarrollo humano personal), pero para que ello ocurra de verdad también ha de cambiar el medio en donde viven (desarrollo social y comunitario). Aquí es clara *la dimensión política* de la pedagogía social y su cercanía con la hoy llamada *educación para el desarrollo*.

2. La pedagogía social y la sociología de la educación. J. M. Quintana (1988) es quien más ha trabajado esta cuestión y señala de entrada el carácter sociológico (y, por ende, descriptivo) de la sociología de la educación y el carácter pedagógico (y, por tanto, normativo) de la pedagogía social. Sin embargo, esta relación es replanteada cuando aparecen los enfoques críticos en sociología (que ponen de manifiesto la

vocación práctica de la misma). Y no podemos olvidar las interacciones entre ambas disciplinas (miradas desde una realidad más global y holística), lo que nos hace pensar en la posibilidad de un trabajo interdisciplinario.

3. Los nuevos ámbitos de la pedagogía social. Existe un consenso en que la característica más significativa de la sociedad actual es el cambio. Y fruto de éste y de las variadas formas de convivencia son, en parte, las nuevas necesidades educativas, pues la educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela y, además de instrucción, se concibe como participación social y tiene mucho que ver con la adquisición de identidad y con los conflictos que ello genera. Así que la pedagogía social tiene que incluir, como lo señala Petrus (2000), entre sus objetos de reflexión y de intervención, todos aquellos factores que faciliten o impidan el desarrollo personal y social de los ciudadanos y no puede reducir su ámbito de acción al tratamiento de los tradicionales problemas sociales. Entonces, hoy también son campos de su acción: el conflicto y la violencia (escolar, juvenil, barrial, social, institucional, etc.); la "tercera edad" o, mejor, las personas mayores y su papel en la sociedad; el deporte como fenómeno social, factor de socialización y estrategia de prevención social; la pedagogía del tiempo libre y la animación sociocultural; la educación en sectores con problemáticas específicas (cárceles, fármaco-dependencia, desplazados, inmigrantes y minorías, discapacitados, etc.); la participación comunitaria (gestión del desarrollo local, medios de comunicación alternativos, creación de microempresas, etc.), la intervención en esferas de educación informal (medios de comunicación masivos, cultura urbana, industria del ocio y la cultura), etc.

4. El papel de la interacción. Los aportes del interaccionismo simbólico (J. Blumer sobretudo) frente al debate teoría-praxis han abierto la puerta para una consideración diferente de la dinámica social: Lamo (1978) señala que la sociedad es el resultado de un conjunto de interacciones que se dan entre las personas; un acto social (y, por tanto, uno educativo) nos remite siempre al mundo de la praxis; la dinámica de las

instituciones sociales (y la educación lo es) sólo puede ser analizada como un proceso donde se lleva a cabo la interacción entre sus miembros. El objeto de la pedagogía social es configurado entonces como el estudio y la implementación de la educación social en tanto interacción. La educación social se concibe así como un proceso de interacción entre personas que autónomamente deciden llevar a cabo sus respectivas intencionalidades. Es, por eso, una construcción libre la libertad es la condición básica de la educación que se desarrolla con implicaciones dentro de un grupo humano, en una comunidad. Y entonces, lo que se obtiene es un conocimiento práctico, resultado de una interacción planificada de las personas, que retraducido en teorías nos reenvía continuamente a la práctica, con la intención de comprenderla mejor y no a un conocimiento objetivo obtenido en situaciones experimentales (la base incondicional del conocimiento objetivo es el experimento).

En síntesis, si se trata, como se ha señalado, de intervención educativa y social, el campo de trabajo de un educador social en la actualidad es muy variado: asesorar, conducir y supervisar instituciones públicas y organizaciones privadas; desarrollar planes, programas y acciones de promoción social y comunitaria; y diseñar, organizar y conducir programas específicos, destinados a poblaciones en riesgo social. Una tarea fundamental es participar en equipos interdisciplinarios en el diseño de políticas sociales; así como desarrollar acciones de capacitación y actualización, destinadas a voluntarios y profesionales que trabajen en áreas socioeducativas. También es su tarea capacitar docentes en la gestión de proyectos comunitarios y participar en el planeamiento de investigaciones y desarrollos teóricos de su campo disciplinar. Estas y otras son actividades que no se restringen específicamente al ámbito educativo, sino que pueden desarrollarse en instituciones públicas y privadas, nacionales, departamentales y locales, de diversas áreas, sin apartarnos por supuesto, del propósito educativo de su acción, y que suponen unos perfiles profesionales diversos, como trata de expresar el cuadro siguiente:

Cuadro 1: Los ámbitos y perfiles de trabajo del educador social

ÁMBITOS	PERFILES PROFESIONALES
Administración educativa	Gestor de centros educativos Supervisor de la administración educativa Evaluador de sistemas e instituciones educativas
Orientación e intervención psicopedagógica	Orientador personal, académico y profesional Orientador familiar
Desarrollo y evaluación de procesos y medios didácticos	Diseñador de recursos educativos Diseñador y evaluador de procesos de aprendizaje y materiales curriculares Formador pedagógico de la función docente
Formación en organizaciones para el trabajo	Consultor y gestor de procesos formativos para el trabajo Formador de formadores Gestor de procesos de emprendimiento y creación de microempresas
Intervención educativa para el desarrollo comunitario	Educador de familia Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
Marginación, drogodependencia y exclusión social	Educador y mediador de procesos de integración social Diseñador y evaluador de procesos de integración social
Animación y gestión sociocultural – Desarrollo comunitario	Animador sociocultural Gestor cultural Animador de grupos deportivos
Intervención socioeducativa con menores	Educador en instituciones de atención e inserción social Mediador en procesos de acogida y adopción
Formación e inserción de personas adultas	Orientador psico-laboral Formador de personas adultas
Atención socioeducativa a la diversidad	Educador especialista en atención a la diversidad Dinamizador para la inserción sociolaboral
Educación cívico-social	Promotor y formador en valores para la convivencia y la ciudadanía

C. LA VÍA ANALÍTICA DE DIFERENCIACIÓN DISCIPLINAR

Con este tercer camino de fundamentación epistemológica se recogen los aspectos prácticos e históricos de la pedagogía social y se intenta hacer explícito lo que hoy se entiende por dicha disciplina; de esa forma, se construye una *metateoría*, pues la teoría, si quiere ser sólida, tiene, al fin y al cabo, que entrar en relación dialéctica con la praxis.

1. La pedagogía como disciplina social. Muchos son los intentos actuales, sobre todo en España, de cimentar científicamente la pedagogía social en el complejo mundo de las ciencias sociales y humanas. Por lo general, se han seguido dos líneas:

- Comparar la pedagogía social con otras ciencias humanas, lo que sólo ha producido visiones globales de la misma.
- Intentar determinar el carácter científico de la pedagogía social, descendiendo desde caracterizaciones generales del saber científico (la pedagogía social como ciencia o ciencia social) hasta planteamientos más específicos (la pedagogía social como modelo de

intervención socioeducativa).

El problema es que, con ese afán de darle bases científicas a la disciplina (lo que es lógico sobre todo cuando se la considera sólo como un espacio de saber y actividad académica), se termina por reducirla a una praxis tecnológica con finalidad social, o como dice Radl (1984), a una "ciencia objetiva y neutra". Mientras por un lado, se presenta una desvalorización de la pedagogía como disciplina académica y como competencia profesional, por otro la educación pasa a ocupar un primer plano como "la" solución a los problemas sociales del momento. A modo de ejemplo, se puede pensar en las campañas mediáticas en las que la única solución planteada para atenuar o erradicar asuntos como la adicción a las drogas es la educación. El resultado logrado es, justamente, todo lo contrario: una especie de vaciamiento del discurso pedagógico en el que todo es educación y todo se puede educar, a una "banalización del discurso pedagógico" (Moyano, 2005).

2. La pedagogía social desde la consideración paradigmática. Se trata de responder a la pregunta ¿cómo explicar la pedagogía social desde un modelo científico de la educación? Los tres paradigmas (positivo/tecnológico, hermenéutico/interpretativo y crítico/emancipador) tienen enfoques distintos sobre lo que es la pedagogía social y señalan orientaciones teóricas y prácticas divergentes por lo cual terminan, obviamente, por sustentar ideas diversas sobre la labor de los educadores sociales en su quehacer profesional.

La articulación, pues, entre teoría y práctica genera la viabilidad de establecer un modelo. En este caso, un modelo de *educación social* en el que se utilicen los presupuestos epistemológicos de la *pedagogía social*. No es que esto suponga un marco teórico-práctico definitivamente terminado, pues esto funciona en términos de red teórica, por lo que se trata de un modelo sujeto a las variaciones espacio-temporales, desarrollado

en un marco social y histórico delimitado, y definido alrededor de un campo de aplicación concreto.

Cuadro 2: Orientaciones paradigmáticas en la pedagogía social

	Positivo/ tecnológico	Hermenéutico/ interpretativo	Crítico/ emancipador
1. Fundamentación	Ciencias naturales Sociología positivista Conductismo	Hermenéutica Sociología interaccionista Fenomenología	Lingüística Sociología crítica Teoría de la comunicación
2. Educación entendida como...	Realidad natural Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada	Construcción personal Vital, personal y cultural Praxis educativa intersubjetiva	Construcción social Participación social crítica y constructiva Praxis emancipatoria
3. Tipo de conocimiento	Objetivo: neutral <i>Teoría:</i> describe, explica, regula. Prescriptiva <i>Práctica:</i> centrada en el proceso. Teórica y tecnológica	Subjetivo: interpretativo <i>Teoría:</i> interpretativa, comprensiva, contextual <i>Práctica:</i> proceso de comunicación intersubjetivo para comprender acciones	Praxeológico: unión de pensamiento y acción <i>Teoría:</i> ilumina y dinamiza la acción <i>Práctica:</i> proceso de interacción social para contextualizar y resolver problemas en colaboración
4. ¿Cómo se construye el conocimiento?	Investigación experimental estudio de conductas	Investigación etnográfica: estudio de significados y acciones personales	Investigación praxeológica: estudio de contextos personales y sociales
5. ¿Con qué instrumentos?	Estadística: encuestas, con el objetivo de modificar actitudes y conductas	Observación: diarios de campo o relatos, con el fin de iluminar grupos y personas	Observación participante, con la meta de cooperar en la autodeterminación de las personas donde se mueven
6. ¿Para qué sirve?	La teoría dirige la acción, separada de la praxis. La práctica se modifica teóricamente	La práctica dirige la acción. Unión de teoría y práctica. Ésta es el presupuesto de aquella	Práctica y teoría interactúan dialécticamente, en relación permanente. La práctica se modifica teórica y prácticamente
7. ¿Qué es el educador social?	Un tecnólogo: ejecutor-aplicador	Un comunicador	Un facilitador, propiciador de cambios educativos y sociales
8. ¿Cómo es su intervención?	Un acto de seguimiento (tecnología social)	Un acto de comprensión (práctica interpretativa)	Un acto de decisión libre (práctica social crítica)

Una praxis desligada de los procesos teóricos de una disciplina implica, en mayor o menor grado, una cercanía a las fluctuaciones de las políticas sociales vigentes. Esto significa que la educación social, despojada de las construcciones teóricas, de los aportes epistemológicos, del examen y cuestionamiento de los modelos vigentes, corre el riesgo de perderse en los caprichos de las políticas sociales. Si este instrumental teórico no lo proporciona la pedagogía social, es muy probable que sean las lógicas del control social las que ejerzan dicho papel. Serán ellas las que evalúen y terminen configurando al profesional de la educación social como un trivial operario que cumple objetivos y planes configurados previamente.



D. ENTONCES, ¿QUÉ SON LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL?

Vale la pena comenzar este apartado estableciendo unos presupuestos que, de algún modo, se han delineado en lo expresado hasta ahora:

- La pedagogía, como disciplina que congrega a todas las pedagogías *adjetivadas*, tiene como objeto de estudio la educación en todas sus posibles variantes.
- Toda pedagogía es social por la imposibilidad de separar entre individuo y sociedad; más aún, no puede dejar de ser social dado que su objeto de estudio reenvía a una práctica que es imposible fuera del universo de lo social.
- El actual reconocimiento de que la educación (y no solo la escolar) es un derecho fundamental cuya tarea es viabilizar la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural (Nuñez, 1999: 63s).
- El adjetivo *social* que acompaña a pedagogía y a educación es válido siempre y cuando sea utilizado en el sentido en que lo acuñaron los pioneros de esta disciplina; esto es, como el espacio de la comunidad donde se concretan maneras de promover una educación para la vida pública, para el nosotros. Y nunca como ámbito de aplicación de una *biopolítica*¹⁴ determinada de gestión de individuos o grupos catalogados como conflictivos, excluidos o inadaptados sociales (García, 2003: 71).

Es fácil comprender ahora porque al comenzar se dijo que no hay una sola definición de

educación social: cada enfoque paradigmático, incluso cada teoría, produce sus propias condiciones de posibilidad y, por ende, sus mismas definiciones, obviamente adecuadas al contexto que se quiere privilegiar. Este texto aporta otra posibilidad más.

Lo que se busca es una definición cuyos presupuestos teóricos se fundamenten en un modelo educativo y ello por una doble razón. Primero, por el deseo de volver al pensamiento pedagógico, retomando a los clásicos, para recrear esa pasión que ha hecho de la educación *la aventura de lo posible*. Virtud (impulso) para generar un efecto, para hacer que brote algo en la realidad, pero en un futuro. Ahí reside la real incertidumbre de lo educativo; ahí radica asimismo la libertad de una posibilidad que no es tal hasta que sucede, hasta que el sujeto decide aprender y halla los medios para hacerlo. En segundo lugar, pero igualmente significativo, porque los resultados que este ideal ha generado en los sujetos y grupos, sin importar los lugares, dan bastantes razones para ratificar la confianza y la pasión por esta profesión.

Como lo dice García Molina (2003: 75) la educación puede definirse “desde la lógica de la teoría que la orienta (educación como socialización, adaptación, desarrollo madurativo, etcétera), desde la intencionalidad del agente que la lleva a cabo (educación como profesión), desde el proceso metodológico que se sigue (educación como didáctica, intervención social, mediación, etcétera) y, casi siempre, desde los efectos que tiene en el que la recibe (efectos instructivos, formativos, subjetivantes, de promoción social, etcétera)”.

Todas estas posibilidades son reales a la hora de pensar (y de actuar) la educación social, aún cuando no todas entren en una definición que intente ser rigurosa y coherente. Obviamente, no todas estas posibilidades tienen el mismo rango; es el lugar donde se coloca el acento lo que nos

14. Tomamos la noción de *biopolítica* de Giorgio Agamben (1998) quien lo recupera (y retrabaja) de dos predecesores: Hannah Arendt (que presenta la noción de *biopolítica* en *La condición humana*) y Michel Foucault (fundamentalmente en *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*). La *biopolítica* emerge en el punto en el que la especie y el individuo pasan a ser objetivo de las estrategias políticas del mundo moderno.

conduce a percepciones diversas, incluso incompatibles, de lo que se entiende por educación social. O sea que la clave está en poner el acento.

Lo que nosotros queremos acentuar, desde la reflexión y la acción realizada en la Organización Minuto de Dios, es el *quehacer* y la *responsabilidad social* del agente de la educación y las finalidades sociales que esta práctica pretende. Desde la óptica de El Minuto de Dios la educación es un compromiso de todo profesional que lo obliga a *entrar en ética* (Paturet, 1995), a asumir una responsabilidad social con la comunidad, a convertirse en un gestor y formador de personas y comunidades, a interactuar y compartir con los otros sus competencias profesionales, a dar de sí como persona y como profesional, a ejercer su profesión desde una perspectiva praxeológica, de modo que contribuya a que todos pasen de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas. La transferencia de conocimientos, experiencias y habilidades, y la intervención (interacción) sociocultural son su tarea y su herramienta en pos de un mejoramiento de la vida social de los sujetos, los grupos y las comunidades con los/las que desarrolla su responsabilidad social y profesional.

Este profesional da cuenta de la ética y la responsabilidad social cuando consigue, desde su práctica profesional, como *gestor* y *educador social*, aumentar las posibilidades de logro y disfrute de la cultura, mientras simultáneamente enriquece los contextos para que la educación pueda desplegar sus potencialidades como transformadora de realidades individuales y sociales.

Desde esta lógica integradora, aunque obviamente parcial, que pretende retomar las enseñanzas de clásicos como Kant, Herbart o Freire¹⁵ pero renovándolas y articulándolas a la filosofía de la obra social Minuto de Dios y a las nuevas realidades sociales y profesionales,

proponemos entender la educación social como el derecho que tienen todos los ciudadanos y que se materializa en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, creadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas diferentes a los de la escuela, que posibilitan:

- *La incorporación (inclusión) de todos los ciudadanos a la diversidad de redes sociales, o lo que se llama el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
- *La gestión cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social, y contribuyan al desarrollo humano y social.*

Si bien el concepto de *educación social* está condicionado por su propia historia (ligada muchas veces a la caridad o beneficencia y la asistencia social) es indiscutible que los dos elementos que marcan su razón de ser son el ámbito de lo social y su carácter pedagógico. Por ello, la educación social es un instrumento de progreso y desarrollo social (Petrus, 1997) y una acción encaminada a responder a las necesidades educativas de la sociedad fuera del ámbito de la escuela, pues se trata, como ya se ha señalado, de un proceso en el que las personas se apropian de saberes que tienen que ver con un saber vivir, o mejor, con un saber vivir mejor. Así, la educación social se constituye en un conjunto de prácticas diversas que pretenden *"la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico"* (Nuñez, 1999: 26).

La pedagogía social sería el campo de conocimiento que, constituido como ciencia en una disciplina que dará cuenta de ella a través de la enseñanza, tiene como objetivo la formación y capacitación de los profesionales en la educación

15. Ellos, de un modo u otro, preconizaron una relación estrictamente educativa, mediada por los contenidos de la cultura y conocedora de que la peculiaridad de los sujetos marca los tiempos y los resultados de la adquisición; y rechazaron la supremacía de una educación que pretendiera ejercer una influencia directa sobre la subjetividad de los sujetos de la educación.

social con el propósito de que dichos conocimientos reenvíen a la práctica y contribuyan a mejorarla, en un proceso netamente praxeológico, autoreflexivo, que al mismo tiempo mejora las capacidades y conocimientos de dichos profesionales. Adaptando los planteamientos de Caride (2004: 37-113) se puede sintetizar todo lo dicho y describir la pedagogía social como:

- *Un saber ordenado, perfectible y autónomo, referido a un objeto y método propios:* Cada vez es más clara, sistemática y coherente la definición de su objeto propio, así como su carácter de transitoriedad e impredecibilidad (como un saber y una práctica que hay que rehacer permanentemente por no poder separarlos del medio en que se producen); por ello, obviamente, hay que afirmar una epistemología pluralista (y un pluralismo metodológico) que reconozca la complejidad de su objeto de estudio y la diversidad de sus perspectivas.
- *Relativo a una práctica social, histórica y contextual; por eso, limitado por la dialéctica de lo subjetivo-objetivo del quehacer social:* Un quehacer que surge de la sociedad y para la sociedad, cuyos contenidos, fines y funciones jamás podrán ser interpretados al margen de dicha sociedad. Sin las variables políticas, económicas, culturales y pedagógicas en las que se concretan sus realizaciones, la educación social es impensable. Pero, igualmente, es impensable sin una superación de la oposición entre lo objetivo y lo subjetivo que, según Bourdieu (1991) se logra mediante dos conceptos-procesos metodológicos: la "objetivación participante" y la "sociología reflexiva", que suponen aceptar la variabilidad y diversidad de la naturaleza humana como punto de partida de toda aventura intelectual, lejos de las tesis de la lógica del pensamiento único.
- *Orientado a la interacción (intervención) social y, por ello, afín al trabajo social:* La pedagogía-educación social

continuamente estará ligada a procesos de los que debe desprenderse alguna clase de transformación de las realidades sociales, como respuesta a necesidades y problemas que nacen de la convivencia social. Esto legitima la acción-intervención social (que no la interferencia o el control), siempre y cuando no contradiga los propósitos liberadores y emancipadores que deben sustentarla. Esta orientación es la que conduce a que la educación social y el trabajo social compartan muchos de sus planteamientos y prácticas. De ahí que, sin ser lo mismo, se insista en que caminen en la misma dirección, como disciplinas convergentes: "la educación social es una actividad pedagógica inmersa en el interdisciplinar ámbito del trabajo social" (Petrus 1997: 29), del que participan profesionales como trabajadores sociales, psicólogos sociales, sociólogos, médicos, juristas, etcétera.

- *Proyectado en la discusión teórica y metodológica de las ciencias sociales:* Una de las acepciones más sugestivas del término "metodología" dice que es "el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas" (Taylor y Bogdan, 1986: 15); pero, para el caso de disciplinas que precisan su estatuto epistemológico en los ejes de reflexión-acción social, como es el de la pedagogía social, resulta necesario extender sus significados, más allá del quehacer de los investigadores, a cualquier otra actividad que conjugue la lógica del conocimiento con la que es propia de la acción. O dicho de otro modo, se requiere una concepción de metodología que se adapte al objeto de la acción-intervención social y que resuelva la articulación entre los diversos modos de conocer y de actuar, superando el dualismo cuantitativo-cualitativo en pro de un pluralismo metodológico y de una concepción holística y multidimensional. La investigación en educación social no puede desligarse de su capacidad de transformación de la realidad; por eso,

propuestas que giran en torno a la investigación-acción, la investigación participativa o la acción-reflexión de la praxeología son bastante adecuadas para conocer transformando.

- *Preceptivo y comprometido con el bienestar y el desarrollo humano y social:* Todas las sociedades conservan y difunden normas con las que rigen su cotidianidad y fundan su proyecto civilizador. Para la educación esta cuestión es fundamental. Freire (1990) insistió en la necesidad de mirar las prácticas educativas en la perspectiva de "una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita", no sólo para comprender sino, ante todo, para poder transformarlos. La identidad normativa de la pedagogía social no se cuestiona, sin embargo, el debate no está cerrado en lo que se refiere a las relaciones entre la teoría y la práctica; por eso hay que aclarar que dicha normatividad no puede ser atemporal ni acrítica. Sin duda, la cuestión del desarrollo humano y social es el apoyo esencial de dicha normatividad: un desarrollo que al ligar las prácticas educativas a la formación de ciudadanos libres y responsables, facilite una convivencia armónica y democrática, asegurando la inclusión y participación social de todos los que construyen la vida comunitaria, en cualquiera de sus dimensiones: local, nacional o internacional.
- *Praxeológico, crítico-reflexivo y liberador:* Bastantes interpretaciones de la pedagogía social insisten en la importancia de la acción educativa, o mejor, en concebir la educación como una práctica social y, por ende, la pedagogía social como una disciplina praxeológica (en tanto que se ocupa de la acción socioeducativa, de sus fundamentos y de sus fines) con una lógica y

discurso diferente, si bien no contrapuesto, a la lógica del discurso teórico. En tanto saber praxeológico la pedagogía social es crítico-reflexiva, sin que ello lleve a excluir la necesidad de supeditar sus prácticas, en ciertos contextos, a posiciones hermenéuticas que permitan rehacer los sentidos subjetivos de la acción, o a enfoques tecnológicos que faciliten un conocimiento y una acción eficaces en el logro de los fines determinados por la sociedad. A pesar de esto, no se puede inscribirla en el grupo de las ciencias tecnológicas o instrumentales. Mas bien hay que pensarla, en la óptica de Giroux (2001: 127-141), como una "pedagogía preformativa" y emancipatoria, con un perfil crítico-reflexivo y dialéctico, que interviene en cada contexto facilitando alternativas de mejora a las personas, más como una práctica moral y política que como un mero procedimiento técnico.

Al afirmar que la pedagogía social debe contribuir a suscitar procesos de cambio y transformación social, el fundamento ideológico y político de la educación social no puede ser obviado, sin importar cual sea el marco paradigmático y el universo valorativo desde el cual dicho cambio es concebido o conducido. En el fondo, porque no existen razones para creer que la presencia de lo ideológico en las teorías pedagógicas implique obligatoriamente su desvalorización epistemológica. Una teoría y una educación neutras son imposibles.

E. LA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Todo modelo pedagógico tiene, obviamente, un componente didáctico¹⁶ cuya finalidad es el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos. Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario intervenir en dichos procesos. El

16. Entendemos por didáctica la disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares o extraescolares) con el fin de orientar sobre cómo mejorar la calidad de dichos procesos. Es, como lo señala Parcerisa (1999) de carácter práctico y normativo, aunque se construya también desde la teoría.

término *intervención* se ha entendido, en algunas ocasiones, peyorativamente, como intervencionismo o intromisión, que puede derivar en manipulación. Este riesgo existe, especialmente cuando se trata de una intervención social con sectores desfavorecidos (y la educación social es de este tipo), pero ello no impide que la intervención sea un hecho; por eso, lo mejor es describirla adecuadamente.

La intervención, sobre todo cuando es educativa, es una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social (por eso, hay que entenderla como una interacción), cuyo propósito básico es el desarrollo humano y social de las personas, grupos y comunidades, que busca optimizar su calidad de vida e incide eficazmente en su participación en la sociedad (Colom, 1992). Ahora bien, la intervención socioeducativa tiene los siguientes *atributos* (Perez Campanero, 1994):

- Se trata de una interacción que se realiza en el marco de espacios sociales escolares o extraescolares.
- Tiene un carácter intencional y se orienta a mejorar la calidad de vida de personas y comunidades, para favorecer su integración social crítica.
- La acción puede dirigirse a una persona, un grupo, al entorno o al conjunto.
- En tanto interacción, debe corresponderse con las necesidades de las personas o colectividades y contar con su participación a lo largo de todo el proceso.
- Incluye una serie de toma de decisiones que deben tener como referentes las intenciones educativas y la reflexión sobre la propia práctica en la cual se produce la intervención.
- Utiliza metodologías y elementos técnicos adecuados, pero éstos están siempre al servicio de un enfoque reflexivo y del análisis crítico de la realidad, en un proceso siempre praxeológico.

Ahora bien, si seguimos los planteamientos de Artur Parcerisa (1999: 41s) la intervención cuando se trata de educación social tiene, también, unas *características* especiales:

- Dificultad para delimitar su campo, si se tiene en cuenta la gran diversidad de ámbitos de participación que ofrece la sociedad actual. El educador social ha de ser polivalente.
- Como se trata de una educación que sobrepasa los límites institucionales y muchas veces es informal, requiere de procedimientos didácticos distintos de los propiamente escolares: las relaciones educativas son diferentes, los roles son diversos, no siempre existe la formalidad de los establecimientos, etc.
- La diversidad y las necesidades educativas de las personas o comunidades que atiende la pedagogía social tiene, normalmente, que ver con situaciones de conflicto o de riesgo social. Es esto lo que hace necesaria una intervención con características adecuadas.
- Aunque la pedagogía social se entiende en la perspectiva de una formación integral, no es el desarrollo de las competencias cognoscitivas lo prioritario en ella; al contrario, lo central es el perfeccionamiento de habilidades y actitudes. En ese sentido, impulsa los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en general, con los elementos que pueden ayudar a perfeccionar la calidad de vida y la participación social.
- El trabajo interdisciplinario es indispensable, aunque no siempre resulte fácil. Como se desprende de lo anterior, la práctica es muy relevante en la toma de decisiones didácticas: la reflexión en la acción (Schön, 1998), la praxeología (Juliao, 2002), es lo que permite sacar a luz el conocimiento tácito, presente en la

interrelación e integrado, a su vez, a la actividad y a su resultado. Se generan, así, nuevas comprensiones (teoría) y una práctica renovada (praxis).

Sintetizando múltiples aportes, se puede decir que la educación social utiliza diversas metodologías de intervención, dentro de las cuales se pueden citar, entre otras:

- *Estrategias crítico-comunicativas o espacios conversacionales* desde los cuales se pueden generar acuerdos para la convivencia y la acción y, por otro lado, puede desarrollarse un proceso de apropiación y reapropiación del conocimiento desde la capacidad de entendimiento de cada persona.
- *Animación sociocultural* que busca no sólo a provocar una dinamización de las expresiones culturales sino, además, generar, en la comunidad y sus actores, competencias para la re-creación responsable e innovadora del espacio público;
- *Animación comunitaria* referida a la articulación de actores locales alrededor de una gestión social cooperativa y solidaria;
- *Capacitación en la acción* tendiente a proporcionar estrategias para aprender a aprender y aprender haciendo que permitan a las personas incrementar sus capacidades y habilidades sociales.

Estas metodologías pretenden la transformación de actitudes individuales y la ampliación de alternativas de gestión y praxis colectiva, desde prácticas participativas encaminadas a aumentar el número de personas involucradas en ellas; a definir una ejecución concertada; a reconocer el pluralismo cultural y la autonomía de los destinatarios.

El proceso didáctico-instrumental reposa por una parte, en una perspectiva de planificación situacional comunicativa pues la orientación del

trabajo se plantea sobre la base de reglas flexibles y centradas en las dinámicas de los destinatarios de la intervención, de tal modo que se rinda cuenta de los aprendizajes significativos y las inquietudes colectivas importantes social y culturalmente. Por otra parte, se maneja un conjunto de técnicas participativas, dinámicas de grupo y tácticas psicosociales que provocan procesos protagónicos y democráticos con los destinatarios articulando las dimensiones personales, sociales y culturales.

En síntesis, una comprensión didáctica adecuada del proceso de educación social implica asumir que éste se realiza a lo largo de toda la vida (como ocurre con cualquier educación) y, sobre todo, en el contexto de la *vida cotidiana*: no hay un tiempo para la educación social y otro para la vida. Se trata, por eso, de unas acciones que perfectamente caben dentro del concepto griego de *paideia*, palabra con la que se referían a todo tipo de relaciones, influencias, enseñanzas, aprendizajes, etc., que recibían y tenían los ciudadanos en el ámbito de la *polis* desde que nacían hasta que morían. Hoy se acepta que hay mucha más educación fuera del sistema escolar que dentro de él: es la *sociedad educadora*. Evidentemente, es éste el espacio de la educación social; de esa educación que debe ayudar, en efecto, a comprender el mundo, pero también a comprender a los demás, para así comprenderse a sí mismo: enseñar a ser y a vivir juntos en comunidad, teniendo en cuenta los diversos escenarios que cada época y circunstancias presentan. F. *Escenarios actuales para la pedagogía y la educación social*

Como lo señala claramente Hugo Avila (2005) "*la Pedagogía Social sólo puede contribuir si está adecuadamente situada en los escenarios de la sociedad*", pues solo así logra responder a sus demandas de un modo pertinente y eficaz. Esto es un eco de lo que ya señaló Mannheim (1936) al afirmar que ningún conocimiento se libera de la determinación del contexto social en que surge. Por eso, es fundamental una comprensión adecuada de los escenarios actuales, sobre todo en el contexto latinoamericano, para completar esta aproximación epistemológica al campo disciplinar de la pedagogía y la educación social.

La sociedad entendida hoy como sistema o como mundo de la vida (Habermas), como manifestación del racionalismo occidental apoyada en el capitalismo y en el estado moderno democrático (Weber), y como conjunto de cosas producidas para vender más que de objetos creados para ser usados (Garmendia), como sociedad postmoderna (Lyotard); esta sociedad, es descrita admirablemente por Castells (2001: 28) en el prólogo de La era de la información, del modo siguiente:

Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, y han introducido una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable. [...] El mismo capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad; la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital. Como consecuencia de este reacondicionamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros [...] y la incorporación de segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real. Debido a estas tendencias, también ha habido una acentuación del desarrollo desigual, esta vez no sólo entre norte y sur, sino entre los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades y los que corren riesgo de convertirse

en irrelevantes desde el punto de vista de la lógica del sistema. En efecto, observamos la liberación paralela de las formidables fuerzas productivas de la revolución informacional y la consolidación de los agujeros negros de miseria humana en la economía global [...].

Pero, además, es la **sociedad del conocimiento**. Castells (2002) la presenta así, complementando lo anterior:

[...] se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. Esto no quiere decir que la tecnología sea lo que determine; la tecnología siempre se desarrolla en relación con contextos sociales, institucionales, económicos, culturales, etc. Pero lo distintivo de lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente un paso paradigmático muy parecido al que ocurrió cuando se constituyó la sociedad industrial y no me refiero simplemente a la máquina de vapor, primero, y a la electricidad, después. Se constituye un paradigma de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana.

No es extraño, entonces, que el escenario social actual se presente con múltiples brechas y contradicciones, como se puede concluir desde la crítica de Habermas a la modernidad, que para muchos es un intento de salvar el modelo. Los cuatro tipos posibles de crisis que se desprenden de la modernidad y se manifiestan en las sociedades actuales son:

- La crisis económica, que si bien es un suceso cíclico, por sus características se torna cada vez más destructiva y empobrece a grupos humanos más numerosos.
- La crisis de la racionalidad, que se refiere primordialmente a la lógica sobre la cual se instituyó el Estado moderno.

- La deslegitimación o crisis de legitimidad, que alude a la institucionalidad del sistema occidental.
- Por último, la crisis motivacional, resultado de las anteriores, que se manifiesta en una anomia generalizada y una ausencia de sentido.

Por ejemplo, en la mayoría de los países latinoamericanos, el estado benefactor no logró su pleno desarrollo y en algunos casos la intervención estatal fue evidentemente débil. De ahí que muchos grupos se quedaron históricamente al margen de la política social y buena parte del riesgo social ha sido enfrentado desde el fortalecimiento de redes solidarias locales, del capital social y de las llamadas *estrategias de sobre vivencia*¹⁷.

En el actual escenario tercermundista, se observa una creciente polarización de la sociedad: democracia, ciudadanía, propiedad, derechos individuales y mercado para unos pocos; comunidad, grupo objetivo, derechos colectivos asociativos, autogestión, trabajo informal y precarizado, para otros (las grandes mayorías en algunos países). Sin duda que en estos escenarios se encuentra un espacio privilegiado para la pedagogía social, pues estas dificultades ofrecen una oportunidad de plantear una educación crítica y reestructuradora de la sociedad.

El neoliberalismo, sistema económico dominante, que condiciona forzosamente lo político y lo social, se expresa actualmente en un modo de producción globalizado particular del capitalismo. Sin embargo, ya amplios sectores cuestionan la falacia de la globalización; los más críticos, señalan que no es posible hablar de global (que incluye a la totalidad), ante un modelo que resulta paulatinamente excluyente y que genera tal inequidad.

Son sólo algunos ejemplos críticos de la sociedad actual; hay que ir más allá: la revisión de la misma y el esclarecimiento de escenarios futuros, implica responder, al menos provisoriamente, a lo que Giddens (1999: 39) ha llamado los cinco dilemas o preguntas cruciales para nuestro tiempo y que son, indudablemente, temáticas que la pedagogía social tiene que considerar en su tarea educadora:

- La globalización: ¿exactamente qué es y qué implicaciones tiene?
- El individualismo: ¿en qué sentido, si es así, las sociedades están volviéndose más individualistas?
- La izquierda y derecha: ¿qué pensar de la afirmación de que ya no significan nada?
- La capacidad de acción política: ¿la política está apartándose de los dispositivos tradicionales de la democracia?
- Los problemas ecológicos: ¿cómo deberían integrarse en las decisiones políticas?

Con base en perspectivas como estas, hay que afirmar que la construcción del tejido social, una de las tareas que parece atender la pedagogía social como discurso y práctica contemporánea, no se plantea desde los discursos homogeneizantes que promovía la escuela. Al contrario, la pedagogía social parece reconocer y agenciar procesos de subjetivación en los que la singularidad y las formas nuevas de institucionalidad se reconocen en una tensión constante. En este sentido, se invoca, como lo dice Alain Touraine (2005), al sujeto personal como *actor social*¹⁸, para que la ley, que ha perdido su fundamento social, encuentre, en la

17. La insuficiencia de los medios educativos (de cualquier clase que sean), sea por su anquilosamiento o por su escasa difusión, produce una disminución de la capacidad de respuesta de la sociedad y, por ende, un reducción de la capacidad de creación de condiciones posibles de desarrollo social, una disminución de la imaginación de soluciones sociales, el *rigor mortis* de la decadencia.

18. Según Touraine, se necesitan tres ingredientes para producir un actor social: objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía; actor social es el hombre o la mujer que intenta realizar objetivos personales en un entorno constituido por otros actores, entorno que constituye una colectividad a la que él siente que pertenece y cuya cultura y reglas de funcionamiento institucional hace suyas, aunque sólo sea en parte.

aspiración de los individuos, la posibilidad de armonizar en su vida concreta la participación en el universo técnico y económico con la búsqueda de una identidad cultural y personal.

Corresponde a la pedagogía social pensar críticamente procesos educativos y de construcción del sujeto desde instancias institucionales o comunitarias, en medio de esas nuevas realidades que descentran el sujeto y le reconocen su dimensión inacabada, en una dinámica permanente de autoformación personal. Así, el educador social será el profesional capaz de contribuir a la construcción (actualización, innovación) de *marcos conceptuales* desde los cuales sea posible desarrollar, confrontar, transformar las prácticas pedagógicas en ámbitos sociales. Su función consistirá en la transmisión de las herencias culturales que permitan a cada sujeto de la educación articularse en la sociedad de su época propiciando el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos y asumiendo la responsabilidad social que le compete.

Ahora bien, Castells (1999) plantea cuatro problemas latinoamericanos que, teniendo en cuenta el panorama anterior, hay que comentar por su incidencia para una educación social pertinente en estas sociedades del sub-continente: El primer problema es la transición al informacionalismo como nuevo modelo de desarrollo; esto implica un gran desafío para la educación formal, así como cierta alfabetización para amplios sectores de población ubicados al margen de la sociedad. El segundo problema tiene que ver con la corrupción existente en muchas instancias del Estado. El tercer problema se relaciona con la obsolescencia administrativa y la crisis de legitimidad de los estados. Finalmente, el cuarto problema es la recuperación de identidades comunicables. Castells (1999) señala que *"la crisis de identidad no parece ser superada por una nueva identidad englobante, centrada en el estado-nación, en la medida en que el estado-nación pasa a ser un nudo de una red más amplia en la que los códigos deben ser compatibles y comunicables."* Esto sólo puede ser superado fortaleciendo a la sociedad civil, tarea en la cual, a la educación social le toca un papel primordial.

Teniendo los planteamientos anteriores en el trasfondo, para precisar las preguntas y respuestas

que la pedagogía social ha de plantearse hoy, es conveniente revisar las premisas fundamentales del debate sobre los escenarios de la modernidad. Rodríguez Rojo (1997: 59) sintetiza la idea de modernidad así:

"Resultado fáctico, circunstancial, quizá temporal: la contradicción de la modernidad o la esclavitud moral del individuo, encumbrado al Olimpo de un absoluto abstracto, donde por elevarse tan alto, perdió lo poco que tenía: su singularidad particular. Del Yo autónomo como sujeto inexpugnable al "Yo público" que se pierde entre las masas, errante, sin rumbo en un mundo a la deriva. ¿Hay salida? ¿Se trata, a pesar de tantas inconsecuencias o descalabros, de un proyecto inacabado?"

Buscando, en este confuso escenario de debate, opciones para la pedagogía social, Rodríguez señala un valioso aporte en el ya citado Giroux, sociólogo crítico norteamericano, de quién dice que ha tenido el valor de asomarse a la postmodernidad, incitado por una actitud de curiosidad científica inquebrantable, para asumirla con una perspectiva crítica, como forma de resistencia, de desconstrucción, de posibilidades e incluso de esperanza. (Rodríguez, 1997: 74)

En este escenario, la *pedagogía de los límites* de Giroux (1994), articula un concepto emancipador de la modernidad con un postmodernismo de resistencia. Esto le propone a la pedagogía social el respeto y la promoción de las diferencias y de las minorías, combinando el principio del pluralismo y de la contextualización con el de la unidad consensuada y teniendo en cuenta la situación ambiental que rodea al problema. En definitiva, pide a la pedagogía social la construcción de una didáctica compensatoria.

Desde estas consideraciones, el futuro inmediato se presenta como paradoja entre una economía mundializada, una sociedad globalizada y una fragmentación de las culturas, pareciendo las tres características capaces de escapar a todo intento de control. Y así es, en realidad: escapan al control determinado desde otras premisas, es decir, esquivan los intentos de control en y desde el orden tradicional.

Por eso, desde el nuevo discurso de la diferencia cultural, que tiene como intenciones centrales: a) abandonar lo monolítico y homogéneo en nombre de la diversidad, multiplicidad y heterogeneidad; b) rechazar lo abstracto, general y universal a la luz de lo concreto, específico y particular; y c) hacer historia, contextualizar y diversificar subrayando lo contingente, provisional, variable, experimental y cambiante (West, 1990; citado por Giroux, 2000: 1), la noción de *pedagogía de los límites* supone un exploración de las fronteras cambiantes que tanto arruinan como redimensionan diversas configuraciones de cultura, poder y conocimiento. Lo importante, para nosotros, es que el discurso de la pedagogía de los límites también articula los conceptos de escuela y educación a un compromiso político más real con y por una sociedad democrática radical (Giroux, 2000: 9).

En Latinoamérica, en consonancia con lo anterior, se constata un movimiento gradual de pedagogos y pensadores sociales que ven necesario construir modelos pedagógicos enfocados al desarrollo del pensamiento crítico en los participantes, tanto en modalidades escolarizadas como en aquellas más abiertas. En esa línea, se plantea la necesidad de construir una pedagogía histórico crítica, rescatando los aportes de Paulo Freire y la Educación Popular, que entienda la educación como una práctica política sociocultural, cuyos objetivos centrales sean el cuestionamiento de las formas de subordinación que generan inequidades, el rechazo a las relaciones de "aula de clases" que excluyen la diferencia y el rechazo a la dependencia de la educación de consideraciones de tipo económico.

Paulo Freire, el pedagogo, realiza una revolución en la comprensión tradicional de la educación. Entiende el sistema escolar de su región como una educación *bancaria* en la que el estudiante es un receptor de verdades transmitidas por el docente sin mediaciones sociales, culturales, económicas o políticas de ningún tipo. Esta situación empeora en el caso de los pobres quiénes, al ser despojados de sus saberes tradicionales, crean una articulación mágica con el conocimiento, reproduciéndose las relaciones de dominación de algunos sectores de la sociedad sobre otros.

Ante esta realidad, nace la *educación popular* como una opción que parte del respeto al educando, a su origen y sus saberes adquiridos a través de la experiencia y de los diversos modos de aprendizaje social. Se da validez así a un proceso de *aprendizajes significativos* que buscan el *empoderamiento* de los sujetos educandos como ciudadanos y actores/gestores de su propio desarrollo. Desde este planteamiento, las prácticas de educación popular se identifican por:

- favorecer la formación de sujetos ciudadanos con posibilidad de transformar la realidad,
- instaurar una relación indisoluble entre conocimiento y práctica,
- idear una relación horizontal entre educador y educando mediada por el diálogo,
- realzar la didáctica grupal y participativa en el aprendizaje,
- vincular las situaciones educativas al desarrollo de transformaciones locales y globales.

Este paradigma da origen a un sinnúmero de educaciones sociales, algunas de las cuales pretenden democratizar y transformar los sistemas escolares formales. Otras, la mayoría, se vuelven referentes de innovación pedagógicas, fomentando políticas públicas, movimientos socioculturales y desarrollos académicos novedosos.

Los cambios históricos de las últimas décadas en las sociedades latinoamericanas han sido turbulentos y no forzosamente han llevado a la mejora de las condiciones de vida de sus comunidades. Los tradicionales poderes éticos del Estado, la Iglesia y la familia han perdido su capacidad de cohesión social, se encuentran fraccionados y en proceso de reconfiguración. A la par, la educación se encuentra descentrada de su escenario tradicional (la escuela), y sus prácticas, sujetos y narrativas han cambiado y franqueado sus muros para ampliar su misión



formativa y socializadora a otros ambientes como la ciudad, a sujetos que no son forzosamente niños/jóvenes y mezclando otros discursos que trascienden la racionalidad ilustrada. De allí que la pedagogía ha dejado de ser prerrogativa de lo escolar y ya no desempeña exclusivamente funciones adaptativas y educativas, planteando un nuevo estatuto como *pedagogía social*: la construcción del tejido social, la evaluación y resolución de conflictos en escenarios sociales vastos y diversos y la animación de procesos culturales y comunitarios.

Estas evoluciones recientes han conducido a que expertos de la pedagogía social, como el español Antonio Petrus (1997), descubran en la *pedagogía* una "didáctica de las relaciones sociales" que incluye la función socializadora de las comunidades, encaminada a la adquisición de competencias, a la participación social, a la prevención de problemáticas y conflictos y a una mayor permeabilidad de los espacios educativos institucionales frente a sus entornos de conflicto y marginación.

A pesar de que la pedagogía social es, como se puede concluir de todos estos planteamientos, un concepto polisémico, cercano en sus desarrollos con enfoques encaminados a la educación popular, la educación para el desarrollo, la adaptación social, la socialización y la formación política del ciudadano, estos no la agotan. Sobre todo cuando sus construcciones teóricas y sus prácticas de interacción/intervención están marcadas por problemáticas sociales variables que exigen el conocimiento y deconstrucción de sus tradiciones, para una resignificación adecuada y pertinente.

Ante cambios tan dramáticos de la sociedad contemporánea, pensadores como Alain Touraine (2005) insinúan que esta época se caracteriza no por aspectos nuevos del orden social, sino por la instauración del cambio vertiginoso y permanente como paradigma social, desde los intereses de los poderes establecidos que no tienen en cuenta la capacidad decisoria de las comunidades y los sujetos. Entre estos procesos de globalización, neoliberalismo y exacerbación de los conflictos en contextos que se presentan como "no viables", las comunidades y las instituciones se preguntan por los procedimientos educativos y culturales

pertinentes para sus problemáticas sociales de violencia, exclusión, desplazamiento forzado, injusticia, pobreza, participación ciudadana, autogestión y nuevas identidades urbanas. Y es aquí donde los criterios y procesos de la educación social pueden aportar a los anhelos de las comunidades y de los sujetos por conservar en sí mismos la decisión última sobre sus destinos en medio de este mundo globalizado que limita su capacidad de autodeterminación.

Esto nos conduce, finalmente, a preguntarnos por el papel social de la pedagogía hoy, por su competencia para generar formas nuevas de organización social y nuevos modos de relacionarse los sujetos con las normas sociales. ¿Cuáles son los nuevos roles sociales de la pedagogía en este contexto histórico de cambio cultural y "desinstitucionalización"? ¿Cómo imaginar la educación social de este nuevo milenio? ¿Qué pensamientos y reflexiones demanda esta perspectiva? ¿Qué acciones pedagógicas se vislumbran para responder a las demandas sociales que ello supone?

En el escenario europeo, caracterizado por el avance de la Comunidad Europea, se representa la educación social del siglo XXI con las siguientes particularidades:

- La educación social sufrirá un importante desarrollo y tenderá a diversificarse en función de las necesidades o problemas de cada sector de la población. Como resultado de esta universalización, la educación social perderá parte de su actual carácter estigmatizador.
- Los servicios sociales relacionados con la educación social se descentralizarán, aproximándose cada vez más al nivel local, es decir, a las carencias de los ciudadanos.
- Crecerá la responsabilidad y la financiación pública destinada a la educación social, si bien cada vez será más significativa la cooperación con la iniciativa privada no estatal.
- Se ampliará la política de globalidad,

evitando así fragmentar los problemas de tipo social y educativo. Se promoverá una educación social no sólo ligada a las privaciones sociales.

- La educación social tendrá que ver con la revisión y crítica de las políticas sociales que no respondan a la inclusión social, censurando toda intervención social que de lugar a cualquier forma de exclusión social.
- Ciertas políticas de asimilación cultural entrarán en conflicto con algunos planes de educación social, especialmente cuando prevalezca la economía sobre los derechos a la diferencia. Integración no es sinónimo de asimilación o sumisión.
- La educación social actuará en pro de la igualdad, negándose a justificar la desigualdad con el argumento de la diferencia. El derecho a la diferencia no puede justificar las desigualdades sociales al interior de una misma colectividad.
- La educación social ordenará su labor socializadora accediendo a todos los sectores de la población, sin que ello suponga, lógicamente, renunciar a satisfacer las necesidades de la población más urgida.

Algunos de estos rasgos deberían darse del mismo modo en los países latinoamericanos. Sin embargo, en el subcontinente, es altamente posible que la educación social tenga, también, estas otras características:

- Una insistencia en las carencias sociales dadas las enormes brechas que existen en estas sociedades latinoamericanas y que influirán por varias décadas.
- Un acento en el rescate de valores, cosmovisiones y derechos de los grupos nativos del continente y de los distintos grupos afro americanos que resultaron

como resultado de la colonización.

- Un desarrollo conceptual propio a partir del rescate de los aportes de Freire, la *educación popular* y algunas corrientes actuales ligadas al pensamiento complejo, así como de la apropiación que el sub-continente está haciendo del concepto de *educación para el desarrollo*.

No sobra señalar que en el contexto actual las conceptualizaciones que se hagan en el campo de lo pedagógico social tienen que apropiarse de realidades claves en el horizonte de las transformaciones sociales del momento. Aspectos como: los derechos humanos, lo ambiental, la problemática de género, lo generacional, la multiculturalidad, la globalización, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, la creación de alternativas económicas, sociales y políticas, el protagonismo de la sociedad civil, la construcción de una nueva ciudadanía, la búsqueda clara y radical de modelos societales democráticos, justos, pacíficos y tolerantes. Si se pretende abordar estos temas hay que aprender a leer las narrativas que textualizan y ordenan presentes, pasados y futuros sociales y las metáforas que los diversos actores sociales vienen elaborando para formular sus miedos y aspiraciones.

Y todo esto debe hacerse porque la pedagogía social hoy debe estar comprometida con la idea de una vida genuinamente humana y, consecuentemente, no sometida al sistema social establecido ni a sus imperativos y desarrollos; comprometida con una vida en la que las personas y comunidades no son simplemente víctimas de la lógica interna del orden social y su preocupación por una conducta adaptativa sino que son llamadas a distanciarse de ella, a cuestionar sus imperativos e impulsos y a actuar desde dichos cuestionamientos.

En el contexto de los planteamientos anteriores y de las realidades latinoamericanas, la educación social tiene que asumir una serie de desafíos, que, a modo de conclusión, configuran su misión y su campo de trabajo hoy¹⁹:

19. Este aparte, a modo de conclusión intenta recoger todos los planteamientos anteriores, inspirado en los aportes, ya citados, de Violeta Nuñez y Jose Antonio Caride.

- En primer lugar tendrá que aportar a una reinvencción conceptual de la educación de modo que realmente ésta sea entendida como el proceso intencional de *formar a las personas para la vida desde la propia vida*, para vivir y estar presentes en la cotidianidad como ciudadanos libres y conscientes de sus derechos. Una educación que pretende el desarrollo integral de toda la persona y todas las personas, delimitada en una cultura global/local, que no defienda la separación entre conocimiento, pensamiento, sensibilidad y vida, y que se despliegue en diferentes ambientes de aprendizaje, actores pedagógicos y tiempos sociales²⁰.
- También tendrá que contribuir a hacer posible el lema, ya casi universal, de una *educación para todos y todas*, como un reto que supera la igualdad formal de oportunidades de acceso al sistema educativo: si bien esto importa, se trata de recuperar la educación como el *derecho humano fundamental* que termina siendo el soporte para el uso y disfrute de los demás derechos de las personas y las comunidades. Esto va a implicar repensar las estructuras desde las que se distribuyen y gestionan los saberes, ya que la actual organización por niveles obstaculiza el acceso de todos a los saberes básicos necesarios para la vida ciudadana.
- Asimismo tiene que asumir el reto de lo que, desde el conocido Informe Delors (1996) se llama *educación permanente*, como idea directriz de las políticas educativas y sociales del futuro: que todos puedan considerarse participando de un proceso formativo que se desarrolla a lo largo de toda su vida, compartiendo intereses educativos y culturales con diversas generaciones, ya que "la actualización de conocimientos será una variable principal para quedar incluido o excluido de los nudos donde se realicen las actividades sociales más significativas (esto remite muy particularmente a las personas adultas)" (Nuñez 2000: 79).
- Además tendrá que generalizar el *acceso de todos los ciudadanos a los espacios (circuitos, redes) en donde se produce y distribuye el conocimiento socialmente significativo*, lo que implica apostar por ofertas educativas de calidad sobre la propia lengua y los demás lenguajes necesitados para una inserción en redes diversas, incluido el lenguaje informacional y las nuevas tecnologías.
- También tendrá que considerar las modalidades emergentes en la *socialización de la infancia*, pues hoy ya no es posible pensar que esta vendrá exclusivamente de las instituciones tradicionales (familia, escuela...) ni que los dispositivos del mercado van a regular ecuánimemente los flujos sociales en las condiciones requeridas para una convivencia democrática razonable y sustentable.
- Igualmente debe garantizar la responsabilidad de la educación social con el acceso al trabajo, con los procesos de transición de la formación escolar al mundo laboral y con la cualificación renovada y permanente en el mismo, así como con las secuelas que para personas y comunidades produce el desempleo. No se puede olvidar, como ya lo señaló Gelpi (1994: 22) que "*el futuro de la formación profesional no es la formación profesional reglamentada, ni la formación profesional formal de la estructura productiva, sino la experiencia del trabajo*".
- Del mismo modo tendrá que postular una *educación desde y para la diversidad* lo que implica, al menos, tres cosas: el respeto a todas las personas,

20. Es, de algún modo, la idea de educación que se ve reflejada en las propuestas, tan comunes hoy, que pretenden una "sociedad educadora", una "ciudad educadora", unas "comunidades de aprendizaje" o un "sistema formativo integrado".

independientemente de sus características y condiciones; la valoración de la heterogeneidad y el pluralismo en todas sus dimensiones; y, finalmente, la búsqueda y afirmación de actitudes fraternas, solidarias, tolerantes y cooperativas en todas las prácticas educativas. La educación social tiene que ayudar a resolver las problemáticas sociales que todavía ocasionan las diferencias: inclusión de las minorías, vivencia de la interculturalidad, libre ejercicio de libertades y derechos, etcétera.

- Además deberá suscitar la iniciativa ciudadana y el desarrollo de la participación social en cada realidad y contexto concreto. Su quehacer, en los planos político, cultural, económico e institucional, es trabajar por incorporar la capacidad crítica y reflexiva de la sociedad civil a la toma de decisiones, implicando a los ciudadanos en diversas responsabilidades que van desde los autodiagnósticos sociales hasta la adopción de alternativas de cambio social. Y ello significa mejorar las formas de escuchar y comunicarse, de promover consensos y ofrecer alternativas para resolver problemas, pero también recuperar las comunidades locales como escenarios primordiales de la participación ciudadana.
- Por último, hay que ubicar la educación en los problemas sociales y en la dignificación de la vida humana, lo que significa, simplemente, transferir a la educación propósitos que son esenciales para el logro del bienestar personal y social para todos, proporcionado a una calidad de vida de la que la calidad de la educación es una dimensión esencial. Esta cuestión trasciende la política educativa: hace parte de las políticas sociales donde el quehacer educativo se transforma en un trabajo social inspirado en los derechos humanos y decidido a combatir la exclusión y la marginalidad social, la pobreza en todas sus manifestaciones, las desigualdades, la violencia y la dominación.

Con todos estos desafíos se comprende que la pedagogía/educación social deba ser una propuesta/realidad compleja e innovadora; inter y transdisciplinaria; reflexiva, crítica y praxeológica con la reconstrucción del conocimiento pedagógico y su concreción en las diversas prácticas que suscita; con perfiles que comprenden múltiples dimensiones de una educación que ha de cambiar en un mundo sometido a cambios permanentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pretextos.

ÁVILA, H. (2005). Escenarios para la pedagogía social. Recuperado el 14 de septiembre de 2006, del sitio Web de Copeso (Colectivo de Pedagogía social): http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESO C/H_Avila.PDF

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

CARIDE, J. A. (2004). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa

CARREÑO, M. y otros (2001): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.

CASTELLS, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado*. En *Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Santiago: PNUD.

CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. La sociedad en red*. México: Siglo XXI. Vol. I.

CASTELLS, M. (2002). Recuperado el 15 de septiembre de 2006, del sitio Web de la UOC (Universidad Oberta de Cataluña): <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

COLOM, A.J. (1992). *Modelos de*

intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.

COLOM, A.J. y MELICH, J-C. (1994). La ideología recuperada: el ecologismo. En COLOM, A.J. y MELICH, J-C.: Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.

COLOM, A. J. (1998): Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.

COLOM, A. J. (2000). Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo. Barcelona: Octaedro

DELORS, J. (coord. 1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO

FERMOSO, P. (1994). Pedagogía social. Fundamentación científica. Barcelona: Herder.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.

GARCIA M., J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.

GELPI, E. (1994). "Educación social y pedagogía social". En Muñoz, A (ed.): El educador social: profesión y formación universitaria. Madrid: Popular, pp 17-23

GIDDENS, A (1999). La tercera vía. Madrid: Santillana.

GIROUX, H. (1994). "La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo", en H. Giroux y R. Flecha, Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure.

GIROUX, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites, en Kikiriki, No. 31-32. Recuperado el 15 de septiembre de 2006 del sitio

<http://www.quadernsdigitals.net/numeros.asp?ldRevista=7&ldNumeros=293>

GIROUX, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Grao.

GIROUX, H. (2003). La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1992). Citizenship and national Identity: some reflections on the future of Europe. En Praxis International, nº 12.

IOVANOVICH, M.L. (2004). «El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación". En GADOTTI, M., GOMEZ, M. y FREIRE, L. (comps.). Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO.

JULIA, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En Actas del I Congreso Estatal del Educador social (1995). Murcia: Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales.

JULIAO, C. (2002). La praxelología: una teoría de la práctica. Bogota: Uniminuto.

LAMO, E. & CARABAÑA, J. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico. Revista de investigaciones psicológicas, 1, 159-203.

MACEDO, D. (1994): Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa. En VV.AA.: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós Educador.

MANNHEIM, K. [1936] (1987). Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento. México: FCE.

MOLLANO, S. (2005). Los debates actuales en pedagogía social y su relación con el ejercicio profesional de los educadores sociales. Recuperado el 23 de septiembre de 2006 del sitio http://72.14.203.104/search?q=cache:AwOkOYUCNYwJ:redteleform.me.gov.ar/redtecnicaturas/file.php/1/Pedagogia_social/LOS_DEBATES

_ACTUALES.doc+%22pedagog%C3%ADa+com
o+disciplina+social%22&hl=es&gl=co&ct=cln
k&cd=1

MOLLENHAUER, K. (1964). Die Einföhrung in Sozialpädagogik. Weinheim y Basilea.

MOLLENHAUER, K. (1990) ¿Es inevitable corregir el concepto de formación general? Revista de educación, 291, 129-148.

MUJICA, L.F. (1986). En torno al origen de la pedagogía social en el pensamiento alemán. Zaragoza: Cometa.

NATORP, P. (2001). Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid: Biblioteca Nueva (Serie Clásicos de la Educación N°3).

NEGRIN, O. (1977). "La pedagogía social a través de la historia". En: UNED: Pedagogía social. Técnicas de trabajo escolar. Madrid: UNED.

NOHL, H. (1950). Antropología pedagógica. México: FCE (Serie Breviarios).

NUÑEZ, V. (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.

NUÑEZ, V. (1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. B. Aires: Santillana.

NUÑEZ, V. (2000). "La necesaria inversión cultural en los "recién llegados" o acerca de las responsabilidades intergeneracionales". En Caride, J. (coord.): Educación social y políticas culturales. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp 77-90

PARCERISA, A. (1999). Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela. Barcelona: Grao.

PATURET, J.B. (1995). De la responsabilité en éducation. Toulouse: Érès.

PEREZ-CAMPANERO, M.P. (1994). Cómo

detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.

PETRUS, A. (1992). Educación social y perfil del educador social. En J. SAEZ. El educador social. Murcia: Universidad de Murcia.

PETRUS, A. (1997). Concepto de Educación Social. En: PETRUS, A. (comp.). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.

PETRUS, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. (Eds.) De profesión: educador(a) social. Barcelona: Paidós, p. 63-147.

QUINTANA, J.M. (1988). Pedagogía social. Madrid: Dykinson.

RADL, R. (1984). Conceptos, teoría y desarrollo de la pedagogía social. Revista Bordón. XXXVI, 251, 17-43

RED DE EDUCACION (2004). Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la pedagogía y la educación social. Recuperado el 16 de septiembre de 2006 del sitio WEB:

http://centros.uv.es/web/centros/C11/data/tablon/tablon_general/PDF88.pdf

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). Hacia una Didáctica Crítica. Madrid: La Muralla.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). Necesidad de un enfoque crítico de la educación en una época postmoderna o el camello de la globalidad. Valladolid: Universidad de Valladolid- Educación.

ROSSNER, L. (1973). Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf. Munich y Basilea.

SAEZ, J. (1995) La formación y profesionalización de los educadores sociales. Valencia: Nau Libres.

SAEZ, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. En A. Petrus (ed.). Pedagogía social. (Cap. II). Barcelona: Ariel.



SCHON, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona : Paidós.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

TÖENNIES, F. (1947). Comunidad y sociedad. Buenos Aires: Losada.

TOURAINÉ, A. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona: Paidós Ibérica.

UNZUETA ALBERDI, I. (1996). Un diagnóstico de la sociedad moderna: aproximación al concepto de crisis en Jürgen Habermas. Recuperado el 15 de septiembre de 2006 de Cuadernos de Ciencias Sociales N°86. Costa Rica: FLACSO.

<http://ladb.unm.edu/aux/econ/cuadcién/1996/january/diagnostico.htm>

WILLIAMSON, G. (1999). Paulo Freire: Educador para una nueva civilización. Temuco: Edic. Universidad de la Frontera e Instituto Paulo Freire

WILLIS, P. (1997). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal

ESTADO DEL Arte en Torno a las Ideas de Territorialidad

Por: *Claudia M. Benito**

Resumen

La generación de formas de apropiación territorial en América Latina están ligadas a las formas de representación europea de territorio que se introducen en la colonia, estas formas generan imaginarios culturales que unidos a los particulares procesos de mestizaje que se llevaron a cabo, dan paso a un fuerte sentimiento de añoranza de lo que no se es, otorgando el poder de representación a elementos externos a la misma América latina, sin embargo, de estos mismos procesos surgen las propuestas para mirarse y hacerse notar no como simple marginalidad, sino como marginalidad empoderada que se reterritorializa culturalmente, lo cual implica un cambio epistemológico en la auto-representación y por tanto en la hetero-representación.

Palabras Claves

Territorialidad, Estado, Subalternización.

Abstract

Cultural imaginaries are formed through the way territory was appropriated and together with the specific mestizo process that was carried out; this produces a strong sentiment of nostalgia of what could have been, awarding the power of representation of external elements to Latin America. However, from these same practices arises a proposal to look within and stand out not simply as marginal but as an empowered marginality that culturally reconstructs territories. This implies an epistemological change in the auto-representation and hence in the hetero-representation.

Key Words

Territoriality, State, Subaltern forces.

Artículo:

Recibido, 16 de noviembre de 2006; aprobado, 28 de febrero de 2007

* Perfil

Claudia Benito es Profesional en Filosofía de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Magistra en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Antropología de la Universidad de los Andes, Diplomada en Docencia Universitaria de Uniminuto. Actualmente se desempeña como directora de la Especialización en Ética de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Uniminuto y docente de los programas de Filosofía de la misma facultad.