



**Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Pedagogía**

RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

**Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las
infancias y las adolescencias acogidas en Centros
Residenciales de Acción Educativa**

SEGUNDO MOYANO MANGAS

2007

RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

**Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las
infancias y las adolescencias acogidas en Centros
Residenciales de Acción Educativa**

Directora: Dra. Violeta Núñez Pérez

Doctorando: Segundo Moyano Mangas

Para optar al título de **Doctor en Pedagogía**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Pedagogía
Universitat de Barcelona

Programa de Doctorado: Educación y Democracia. Bienio 2000-2002

Al empezar un trabajo de estas características uno tiene la ilusión de que inicia un recorrido individual. Algo de eso hay, pero poco a poco va descubriendo que ha sido acompañado durante todo el proceso. Éste es, pues, el reconocimiento a esas personas que, de diferentes maneras y algunas sin saberlo, han sido partícipes:

A la Dra. Violeta Núñez, a Violeta, por su sabiduría y por su trabajo. Una pedagoga con coraje que, afortunadamente para la Pedagogía, sabe cómo transmitirlo y alentar constantemente al estudio.

Quiero personificar en el Dr. Claudio Lozano mi eterno agradecimiento a aquellos profesores que despertaron en mí el deseo de educar, de que optar por la Pedagogía ha sido una elección de la que ya es imposible separarse. En especial, pues, al Dr. Claudio Lozano por su posición que posiciona.

En la Residència Infantil Norai despertó mi inquietud por explicar algo de lo que allí se hace. Estoy orgulloso de haber pertenecido a un equipo de profesionales dispuestos a preguntarse, preocupados y ocupados en educar, y con una capacidad de trabajo encomiable. Esta tesis es un homenaje a Norai: a los educadores que apuestan por mostrar un complejo mundo y a los niños y niñas que descubren un mundo que les pertenece. En especial, a los educadores que después, con el tiempo, se convirtieron en amigos con los que resignificar el paso por la institución. Sin ellos, este trabajo hubiera sido mucho más complejo: Maria Giralt, Merche Vicent, Joan Coromina, y José Miguel Leo.

Los amigos pertenecen a ese círculo que no entienden bien qué es eso de una tesis, aunque no les importa. Su apoyo incondicional y su oferta de esparcimiento han ayudado al relajo necesario para afrontar los arduos y apasionantes días de lectura y escritura.

A los integrantes del Grupo de Investigación Psicoanálisis y Pedagogía, un lugar para la pregunta y para la convocatoria al saber, algo precioso en los tiempos que corren: Hebe Tizio, Violeta Núñez, Anna Aromí, Encarna Medel, Xavier Orteu, Rosa Godínez, Susana Brignoni, Leonora Troianovski, José Miguel Leo, Lidia Ramírez.

A mi familia, mis padres (Segundo y Ana) y mis hermanos (Juan y Jose), porque sin saberlo (o eso creía yo) han estado en los momentos difíciles como ayuda y soporte fundamental.

A Carmen, por su estímulo, a veces inconsciente, por sus dudas y su tenacidad en compañía, por los momentos robados, por lo que nos espera tras esta tesis.

“Y no hemos de consagrarnos al estudio exclusivamente por el estudio ni porque el espíritu sin ley y sin riesgo se recree y goce con el placer vano de la contemplación egoísta y el conocimiento interesado de las cosas”

Juan Luis Vives - Obras Completas: Las disciplinas. Madrid, Aguilar, 1948, tomo II.

“Hemos de saber también que cada día, en el cada día del oficio de educar, nos encontramos ante las dimensiones complejas, entrecruzadas, discontinuas, que entretienen ese proceso viejo y nuevo, siempre inacabado, que se da en llamar educación social”.

Violeta Núñez: “La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones” en VV.AA. (2004): *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Noveduc.

“Los educadores, en tanto sujetos que ocupamos una posición particular en la transmisión de la cultura de la sociedad [...], tenemos un poder y una autoridad que nos trascienden como individuos y que tienen que ver con el lugar social que ocupamos.”

Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

“Sin orden simbólico no hay vida humana, porque la vida es inscripción y el lenguaje es el arquetipo de las formas. Más allá: lo informe, la nada, la muerte, el horror: lo real.”

Thomas Abraham en Abraham, Th.; Badiou, A.; Rorty, R.: *Batallas éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.

“Porque no hay escuela, no hay educación, no hay cultura, sin la supuesta pero fecunda certeza de que las cosas pueden ser de otro modo. Y no hay escuela, ni educación, ni cultura, si los pedagogos no nos esforzamos, una y cada vez, para que el mundo en que vivimos tome nota de esta certeza.”

Estanislao Antelo: “Tarea es lo que hay” en Dussel, I.; Finocchio, S. (2003) (comps.): *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, FCE.

“El problema no está en saber si hay que servirse de ella [la pedagogía], sino en saber si hay que servirse de ella al azar o con método; ahora bien, servirse de ella metódicamente es hacer pedagogía”.

Émile Durkheim (1990): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid, La Piqueta.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

0. Presentación	14
1. Objetivos generales	18
2. Metodología general	19
3. Consideraciones previas	22

PRIMERA PARTE

Marco conceptual

1. Pedagogía y Pedagogía Social	26
1.1. La actualidad del discurso pedagógico	27
1.2. El lugar de la disciplina Pedagogía Social	34
1.3. La concepción estructural en Pedagogía Social	40
2. Educación y Educación Social	46
2.1. Los peligros de “marginalización” de la Educación.	46
2.2. La educación en la Educación Social	50
2.3. La teoría y la práctica en Educación Social	54
2.4. Campos de acción de la Educación Social	57
3. Consideraciones acerca de las infancias y las adolescencias	64
3.1. La infancia contemporánea	64
3.2. De la infancia a las infancias	65
3.3. Niños y menores: la minorización de una infancia	68
4. Modernidad, postmodernidad y Educación Social	73
4.1. Paisajes de la actualidad.	73
4.2. Algunas cuestiones que definieron la modernidad	85
4.3. Ante la postmodernidad	89

SEGUNDA PARTE

La práctica educativa en los Centros Residenciales de Acción Educativa

0. Algunas consideraciones iniciales.	97
0.1. Hilos históricos	98
0.1.1. Siegfried Bernfeld y August Aichhorn: el trabajo educativo con las otras infancias	101
0.1.2. El exilio pedagógico: las aportaciones de Lorenzo Luzuriaga	110
0.2. Algunas cuestiones sobre la Universidad	127
0.3. La profesionalización del educador social	134
0.4. Políticas sociales, políticas educativas y protección a la infancia	137
1. Las prácticas educativas en la protección a la infancia	144
1.1. Las prácticas educativas en el campo social	144
1.2. Un modelo de práctica educativa para los Centros Residenciales de Acción Educativa	150
2. La institución educativa en la protección a la infancia	153
2.1. El marco institucional de los Centros Residenciales de Acción Educativa	155
2.1.1. Las marcas históricas: el contrato fundacional	155
2.1.2. El encargo social	170
2.1.3. La cultura institucional	177
2.2. Las dimensiones institucionales	182
2.2.1. El marco pedagógico de los Centros Residenciales de Acción Educativa	184
2.2.2. La organización de los Centros Residenciales de Acción Educativa	188
2.2.3. El Centro Residencial de Acción Educativa en lo social	190
3. Los niños y niñas acogidos en un Centro Residencial de Acción Educativa: del sujeto de la protección al sujeto de la educación	193
3.1. La protección de los niños: una cuestión de sujeto	195
3.2. El niño como sujeto de la educación en una institución de protección	201
4. El educador social en un Centro Residencial de Acción Educativa: del celador al agente a la educación	206
4.1. De perfiles y funciones: un lugar para el educador social en un CRAE	207

4.2. La función educativa del educador social en un CRAE	215
5. Los contenidos culturales y las metodologías de la transmisión educativa: de la asistencia a la educación	222
5.1. La constante búsqueda	222
5.2. Los bienes culturales en los Centros Residenciales de Acción Educativa: historia de un desencuentro	230

TERCERA PARTE

Estudio del Proyecto Educativo Marco de los CRAE

1. Propósito de la investigación	244
2. Desarrollo metodológico de la investigación	249
2. El Proyecto Educativo Marco: elementos de análisis	256
3. Acercamientos para posteriores investigaciones	305

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

El vínculo educativo: la apuesta por la educación	311
1. Educación Social e instituciones de protección	313
2. El vínculo educativo como eje de las prácticas	325

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 338

ANEXOS 368

I. Proyecto Educativo Marco	370
II. Modelo “A” de Proyecto Educativo de Centro	422
III. Modelo “B” de Proyecto Educativo de Centro	426
IV. Modelo de Proyecto Educativo Individualizado	430
V. Esquema del Sistema de Protección a la Infancia de Catalunya	438

ÍNDICE DE CUADROS 442

INTRODUCCIÓN

0. Presentación	.	.	.	.	.	.	.	.	.	14
1. Objetivos generales	.	.	.	.	.	.	.	.	.	18
2. Metodología general	.	.	.	.	.	.	.	.	.	19
3. Consideraciones previas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	22

INTRODUCCIÓN

0. Presentación

La búsqueda de nuevas perspectivas en el trabajo educativo conlleva el surgimiento constante de nuevas preguntas, de nuevos interrogantes, y de asunción de nuevas ignorancias. La educación, en tanto que imposible¹, permite diferentes encuentros con el saber. Un saber que se construye, se de-construye,... se re-construye. Y es ahí donde se incorporan las aportaciones a las que hacemos referencia en el subtítulo de este trabajo. Unas aportaciones que no obturan lo anterior, sino que reabren horizontes con la vista puesta a caballo entre lo viejo y lo que ha de venir. Hablar de educación y de infancia tiene estas cosas: la apuesta por el futuro que no conocemos y la recuperación del pasado sobre el que se ha construido un saber. Entretejer estos tiempos es tarea ardua y más, si cabe, en los tiempos actuales, en la instantaneidad que nos recorre, en las apuestas sobre seguro y con las imágenes de una infancia alejada de su hatillo de futuro, y a la que negamos insistentemente la joya del saber.

El siglo XXI ha empezado bajo algunos mantos de opacidad en lo que respecta a la educación. A la imagen sin futuro de la infancia, hemos de añadir la imagen difusa del maestro, la mercantilización de lo escolar² y la banalización del discurso pedagógico.

Preliminar a las notas al pie de página: la numeración se interrumpirá al finalizar cada parte del trabajo. Así, en la segunda parte la primera nota al pie se corresponde con el número 1, y así sucesivamente con cada una de las partes.

¹ Afirmación de Sigmund Freud en el prólogo a **AICHHORN, A.** (1956): *Juventud descarriada*. Madrid, H.F. Martínez Murgía. Freud plantea la educación, el gobierno y la cura como las tres profesiones imposibles.

² Término acuñado por Nico Hirtt (2001) en un artículo publicado en Internet bajo el nombre "**Los tres ejes de la mercantilización escolar**". Se puede encontrar en *L'Appel pour une école démocratique* <http://users.skynet.be/aped>

Este panorama convoca a tomar diferentes opciones:

- a) el lamento y la queja sobre lo que se debería haber hecho y no se hizo;
- b) el total asentimiento a los discursos imperantes en torno a que las cosas no son como antes y que los niños “vienen” diferentes;
- c) la incorporación incesante e indiscriminada de soluciones inmediatas, provenientes en su mayoría de otras disciplinas, a los problemas educativos;

o bien,

- d) desde el discurso pedagógico, en conexión, interrogación y conversación con otras disciplinas, apostar por nuevas maneras de hacer en educación, donde se renueve el vínculo con el saber del educador, se considere y se haga visible al sujeto de la educación, y donde se recobre el valor de los contenidos culturales. Una apuesta que requiere inventar (y *re-inventar*).

De allí que, tomando posición, nos sintamos convocados a dar un nuevo lugar al trabajo educativo, otorgar de nuevo a la educación uno de los papeles centrales en lo social. A esta tarea se ve convocada la Pedagogía Social, en tanto análisis de los modelos actuales de Educación Social y en cuanto a la propuesta de nuevas maneras de entender las prácticas educativas y sociales. Una tarea:

- que requiere posicionamientos epistemológicos claros y, en ciertos aspectos, innovadores;

- que demanda el análisis de la actualidad y la lectura exhaustiva de los cambios y de las nuevas configuraciones sociales;
- que necesita revisar las aportaciones pedagógicas a lo largo de anteriores épocas para entender el presente y abrir brechas de futuro;
- que analice el papel que desempeña en la actualidad la Educación Social;
- que promueva la renovación de ciertas ideas pedagógicas en torno a la Educación Social;
- que contemple la posición del educador social, los derechos sociales del sujeto de la educación y los contenidos culturales de la transmisión educativa;
- que apueste por la invención y la innovación de nuevos modelos de trabajo educativo en relación a la población con más carga de futuro: la infancia y la adolescencia.

Tal y como dejábamos entrever, la actualidad de época nos convoca a mantener una actitud innovadora en muchos de los contenidos de la cultura que, hasta ahora, parecían intocables e inamovibles. El momento histórico por el que atravesamos es de enorme complejidad y son muchos los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que en él confluyen. La educación social, como conjunto de prácticas educativas en diferentes espacios institucionales, también está sujeta a estos cambios. La creación de la diplomatura en muchas universidades españolas, la configuración profesional del educador social, la creación de nuevos espacios de trabajo educativo, obliga a desplegar aportaciones teóricas, modelos educativos y aproximaciones a los efectos sociales que las actuales políticas sociales y educativas producen en los sujetos de la educación.

Así pues, esta tesis doctoral pretende aportar algunos elementos de actualidad al estudio de la educación social, e investigar las posibles maneras de adecuar sus objetivos educativos a las nuevas configuraciones sociales. Este trabajo pretende ser una apuesta por el futuro de la educación social, una apuesta por la transmisión educativa y por la responsabilidad adulta de esa transmisión. Para ello, y ateniéndonos a la situación actual descrita, nuestra apuesta pasa por la innovación educativa entendida como la aportación de alternativas a los modelos educativos y sociales actuales que anteponen lo asistencial a lo educativo.

Las aportaciones que se puedan desprender de este texto las entendemos como contribuciones, en tanto vienen a sumar a otras que nos preceden y con la intención de que puedan llegar a suponer caminos para futuros aportes en el campo de la educación social de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa. Para acabar, unas palabras de Kant ([1803], 1991; 34) que intentan dar cuenta del propósito que encierra el trabajo que ahora se inicia: “[...] *De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes*”

1. Objetivos generales

- Fundamentar un marco teórico y conceptual para el trabajo educativo con las infancias y adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa.

- Investigar los conceptos clave de las prácticas educativas con las infancias y adolescencias atendidas en Centros Residenciales de Acción Educativa.

- Proponer un modelo de trabajo educativo con las infancias y las adolescencias atendidas en Centros Residenciales de Acción Educativa, que conjugue el legado y la innovación pedagógica, haciendo actuales algunos de los preceptos de la historia de la Pedagogía Social e incorporando nuevas propuestas que asuman los retos actuales de la Educación Social.

2. Metodología general

El dispositivo metodológico del que partimos sostiene la diferencia, que algunos autores señalan en sus consideraciones epistemológicas, acerca de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación. Uno de estos autores, el pedagogo Philippe Meirieu, se refiere a los trabajos de investigación educativa partiendo de un interrogante, a todas luces revelador de la actualidad de la disciplina pedagógica en relación a las metodologías: “[...] *por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa*” (1998: 90). En efecto, en la historia reciente de la Pedagogía hemos asistido a distintos intentos científicistas en trabajos de investigación pedagógica como manera de “demostrar” la científicidad de la disciplina. Es a este respecto que Meirieu desarrolla la cuestión anterior, y que reproducimos aquí como un elemento fundamental del tratamiento metodológico que sustentamos en esta tesis doctoral:

“Muchos de ellos, [los trabajos de investigación], se inspiran en las metodologías tradicionales de las ciencias humanas y se adscriben a la epistemología de las disciplinas contribuyentes; hay, pongamos por caso, sobre el fracaso escolar, investigaciones sociológicas, psicológico-clínicas, históricas, e incluso económicas. Cada una de ellas se inscribe en el paradigma fundacional de la investigación científica tradicional: su validez se fundamenta en la comprobación y en la predecibilidad de sus conclusiones. Hay que demostrar lo que se propone, hay que elaborar modelos que permitan explicar los hechos observados, y es necesario que los resultados obtenidos puedan ser obtenidos también por otros investigadores en situaciones similares, « a igualdad de las demás circunstancias»” (op.cit.: 91)

Frente a este método, Meirieu no pretende discutir acerca de su validez, aunque sí al menos señalar que “[...] *la investigación pedagógica, aunque se desarrolle institucionalmente en departamentos universitarios de ciencias de la educación, aunque muestre un máximo interés en informarse sobre las condiciones óptimas que puedan facilitar el acto educativo, aunque deba prestar atención a todo lo que las ciencias humanas le aporten a través de sus distintas pautas de lectura, no puede atenerse plenamente al paradigma de la prueba y la predecibilidad. Su andadura, por el contrario, ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico*” (op.cit.: 91-92)

Y, el pedagogo francés concluye:

“La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica” (op.cit.: 92)

Suscribiendo, pues, las palabras de Philippe Meirieu, nuestra propuesta metodológica pasa por las siguientes cuestiones:

- El desarrollo metodológico de la tesis se inicia con la aproximación conceptual y la fundamentación epistemológica de la disciplina Pedagogía Social y de las prácticas de la Educación Social. Esta aproximación se realizará mediante la revisión y el análisis bibliográfico de autores que han teorizado sobre los temas propuestos en el estudio.

- La segunda parte se conforma a partir de la necesaria conexión entre los modelos teóricos y las prácticas de atención y educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa. Los postulados que emergen son fruto del análisis de las diferentes políticas sociales en materia de infancia y de sus efectos en la actualidad de época.

- La última parte presenta un estudio de los conceptos clave del trabajo educativo con infancias y adolescencias atendidas en Centros Residenciales de Acción Educativa, mediante el análisis del discurso que emerge en el Proyecto Educativo Marco que los ordena. La metodología de trabajo concreta se amplía en el desarrollo del capítulo correspondiente de la tercera parte.

3. Consideraciones previas

La pretensión de este apartado no tiene por objeto ni orientar ni facilitar las claves de la lectura de esta tesis. Su finalidad se refiere, más bien, a una justificación (si se quiere) particular. Por tanto, supone para el doctorando un ejercicio de respuesta a una inquietud. El recorrido intelectual que requiere el enfrentarse a un reto como es el de escribir una tesis doctoral, le coloca a uno frente a la imposibilidad de pensar el texto como una novedad absoluta. Sin embargo, de forma paralela, el descubrimiento de las ideas de otros permite un nuevo posicionamiento: la re-inención. Un proceso nuevo que requiere la reflexión y el análisis, pero también la propuesta acorde con los tiempos, una compleja suerte de encrucijada espacio-temporal, una “puesta al día” de cuestiones pedagógicas. Ésa es, pues, la intención de este capítulo: situar las coordenadas para justificar la elección del tema. Más, si cabe, en estos tiempos que corren.

*Una tesis doctoral sobre la educación de “todas” las infancias y adolescencias*³

El trayecto que se inicia con la modernidad incorpora la consideración de la infancia con un estatuto propio. Si bien, éste define la infancia de manera vaga y sucinta a su papel de preparación para la vida adulta. Sin apartar este supuesto, ha lugar para dirigir la mirada hacia otras cuestiones relacionadas con la infancia. El siglo XX ha ido inscribiendo particularidades en relación a los lugares y los tiempos de la infancia, de los que iremos dando cuenta a lo largo de los próximos capítulos. Sin embargo, sigue

³ Conviene señalar el motivo de utilizar “infancias y adolescencias” en sus dos vertientes: por un lado, el plural es desarrollado a lo largo de este capítulo, señalando el por qué de su utilización; y por otro lado, la diferenciación entre infancias y adolescencias responde a la convención actual respecto de la edad y las particularidades referidas a cada una de las etapas vitales. De aquí en adelante utilizaremos infancia / infancias para referirnos a ambas etapas, sin menoscabo de ser conscientes de sus diferencias. Su utilización responde a la necesidad de establecer una categoría de análisis en términos pedagógicos. El capítulo 3 de la Primera Parte está dedicado exclusivamente a esta cuestión.

existiendo una infancia invisible. Aquélla que forma parte de las estadísticas, aquélla que pone en evidencia los malestares sociales y que, pocas veces, se asocia a la educación. Más bien, se incorporan a los “planes de gestión de perfiles poblacionales”⁴, eufemismo para definir la segregación de las infancias que no están incorporadas a lo social. Son estas infancias el núcleo central de esta tesis; su educación y su futuro.

Una apuesta por lo viejo y lo nuevo

Apostar supone también desafiar y, por supuesto, arriesgar. En cuestiones educativas invoca a poder asumir los riesgos que conlleva esa ardua tarea. En tiempos de inmediatez, de fracciones de segundo, invitamos al reposo que supone la relectura de los aportes pedagógicos, a construir el andamio que permita, al menos, la posibilidad de pre-pararnos ante los futuros inciertos: lo viejo nos es necesario para construir algo del orden de lo nuevo. Las lógicas del consumo inmediato han llegado a la educación; las respuestas inmediatas, sin pensar, se valoran como cualidades de los educadores, los contenidos desechables, vanos y fútiles (para las mayorías) cotizan en un mercado escolar cada vez más en alza (para las minorías). Por todo esto y por el compromiso contraído con la pedagogía, nuestro interés está en conseguir un texto que huya de ello. Si lo conseguimos, creemos humildemente que la educación gana.

⁴ La “gestión de perfiles poblacionales” viene a indicar ciertas propuestas de trabajo social y educativo que tienden a clasificar a las infancias en función de características sociales, psicológicas o educativas. Ponemos como ejemplo (a ampliar en siguientes capítulos) la utilización de “*menores*” como aquellos niños que, por diversas circunstancias recorren los circuitos de protección; o bien “*los nees*” para denominar a aquellos niños y niñas con “necesidades educativas especiales”. Estos perfiles poblacionales suponen el borramiento de las particularidades de los sujetos, sustancializando sus características y tratados en bloque en función de ellas.

Hablar de innovación en tiempos de incertidumbre

Parece ser que hablar de innovación si uno no se está refiriendo a las ciencias físico-matemáticas y a sus aplicaciones, supone introducir a la investigación educativa en los arduos terrenos de las estadísticas y los datos. Las promesas de la modernidad incluían en un lugar destacado a la educación. Ésta, como apuesta social, necesita de un constante ir y venir que le otorgue lugar en la vida social. Después de una larga “ida”, llega el momento de una suerte de “vuelta”, de retorno de la consideración pedagógica de la educación. Por ello, “[...] *esta preocupación por una pedagogía, o por pedagogías en plural, que no se presentan como lo ya escrito, sino como “lo dándose” y construido colectivamente, es una invitación a retomar un concepto portador de sentidos y prácticas. El trabajo de la educación, que es el trabajo de las culturas, el trabajo de transmisión, el trabajo de descubrimiento, el trabajo psíquico de elaboración de conflictos socio-cognitivos y rupturas epistemológicas, requiere una pedagogía que no se resigne, que no ignore sus pasados y ofrezca futuros*”⁵.

La propuesta de un modelo de trabajo educativo

A partir de estas consideraciones, a modo de justificación, lo que hemos intentado tejer es una propuesta pedagógica que otorgue un espacio y un tiempo al trabajo educativo. Un trabajo que suponga un compromiso con la educación desde un marco pedagógico, con la búsqueda de posibles alternativas y con el estudio de los diferentes elementos que componen un modelo de educación social para la infancia en dificultad social. Como el lector podrá ir descubriendo, el eje central de ese modelo reside en situar de nuevo la cultura en el mapa pedagógico y recuperar la relación entre educación y saber.

⁵ Prólogo de **Graciela Frigerio** en **Dussel, I. y Caruso, M.** (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

PRIMERA PARTE

Marco conceptual

1. Pedagogía y Pedagogía Social	26
1.1. La actualidad del discurso pedagógico	27
1.2. El lugar de la disciplina Pedagogía Social	34
1.3. La concepción estructural en Pedagogía Social	40
2. Educación y Educación Social	46
2.1. Los peligros de <i>marginalización</i> de la Educación	46
2.2. La Educación en la Educación Social	50
2.3. La teoría y la práctica en Educación Social	54
2.4. Campos de acción de la Educación Social	57
3. Consideraciones acerca de las infancias y las adolescencias	64
3.1. La infancia contemporánea	64
3.2. De la infancia a las infancias	65
3.3. Niños y menores: la minorización de una infancia	68
4. Modernidad, postmodernidad y Educación Social	73
4.1. Paisajes de la actualidad.	73
4.2. Algunas cuestiones que definieron la modernidad	85
4.3. Ante la postmodernidad	89

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

Esta primera parte supone el acercamiento a aquellos temas que configuran la actualidad a la hora de pensar en la educación de los niños y adolescentes en situación de dificultad social. Para poder abordar la cuestión más en profundidad en las siguientes partes, nos proponemos analizar las cuestiones que, a nuestro parecer, fundamentan y constituyen el marco de referencia desde donde lanzar ese análisis.

1. Pedagogía y Pedagogía Social

Esta primera parte persigue enmarcar el trabajo posterior centrado en la educación de las infancias y las adolescencias en instituciones de protección. Para tal propósito se plantea el análisis de la actualidad de la Pedagogía y de la Pedagogía Social; suponiendo ello adentrar el discurso en aquello que concierne al núcleo duro del trabajo: los retos de la Pedagogía en el siglo XXI y en sus nuevas configuraciones sociales, culturales, políticas, económicas y, por supuesto, educativas.

“Malos tiempos para la Pedagogía”. Muchos han sido los momentos en que afirmaciones como ésta han protagonizado discusiones académicas, profesionales e incluso amistosas. Todas ellas suponen una cierta preocupación sobre el papel actual de la Pedagogía en lo social. Un papel que parece condenado a discutirse en una solución de continuidad. El momento actual instaura, además, una suerte de aglomerado teórico-práctico sobre la disciplina pedagógica⁶. Así pues, valga situar esos “malos” tiempos y

⁶ Nos adentraremos más en profundidad en las consideraciones de la teoría y la práctica pedagógica en algunos de los puntos posteriores

saber a qué atenernos; ya que lejanos parecen los momentos en los que Manuel Bartolomé Cossío escribía en el Boletín de la Institución en 1879: “*Manifiesto es el vivo interés que en todas partes despiertan hoy las cuestiones pedagógicas*” (1985: 45)

No va a ser objetivo de este capítulo repasar la historia de la Pedagogía. Otros ya lo han hecho y de manera magistral.⁷ Tampoco recurriremos a exponer las características y definiciones de los diferentes paradigmas pedagógicos.⁸ El propósito, más bien, es centrar la discusión y el análisis en torno a las cuestiones que definen la actualidad de la disciplina; el lugar y la situación que ocupa la Pedagogía Social en el espectro científico, su estatuto epistemológico y el planteamiento de aperturas que supongan incorporar trayectos nuevos y re-incorporar elementos de la tradición pedagógica abandonados en los últimos tiempos.

1.1. La actualidad del discurso pedagógico

Todo discurso produce efecto de realidad (Núñez, 1990: 27). Esta afirmación confiere a la producción de discurso un *plus* que va más allá de los enunciados y que nos dirige hacia uno de los conceptos posiblemente más olvidados del discurso pedagógico: la responsabilidad. Ese efecto de realidad es el que resignifica al discurso pedagógico, teniendo en cuenta los efectos de realidad que éste produce y poder así reintroducir el tema de la responsabilidad en el análisis. La asunción a-crítica en las prácticas educativas de categorías sociales promueve, la mayoría de las veces, efectos contrarios a los deseados. Por lo que la responsabilidad en la producción de discurso pedagógico

⁷ Entre otras obras consultadas, referidas en la bibliografía, quisiera destacar los trabajos de **Luzuriaga** (1992, 1994); **Abbagnano y Visalberghi** (1964); **Avanzini** (1982); **Lozano** (1981, 1982, 1994).

⁸ Para un análisis en profundidad de esta temática, es imprescindible la consulta de los trabajos de **Sáez** (1986, 1989, 1997) y de **Núñez** (1990, 1999, 2004).

viene a incidir en la necesidad de una ética de las consecuencias por encima de las “buenas intenciones” (Tizio, 2002) que, en ocasiones, aparecen unidas a la producción de discurso pedagógico.

Tema pues, el de la responsabilidad, que hoy aparece desdibujado. En efecto, el discurso pedagógico predominante se aproxima peligrosamente al mundo de la opinión más banal. Todo el mundo puede opinar acerca de todo. En el caso de la educación se está produciendo a su alrededor un fenómeno, por lo menos, paradójico. Mientras por un lado, asistimos a una devaluación de la Pedagogía como disciplina académica y como competencia profesional,⁹ por otro la educación pasa a un primer plano como “la” solución a los problemas sociales actuales. A modo de ejemplo, podemos pensar en las campañas mediáticas en las que la solución única planteada para paliar y erradicar cuestiones como la adicción a las drogas es la educación.¹⁰ El efecto conseguido es, precisamente, todo lo contrario: una suerte de vaciamiento del discurso pedagógico en el que todo es educación y todo se puede educar. Ante los problemas de época y sus efectos la educación no es todopoderosa.¹¹

Tal y como plantea Núñez (1999: 42), estamos asistiendo a una banalización del discurso pedagógico que obtura la posibilidad de ejercitar un discurso con consistencia y rigurosidad. Sin entrar en supuestos de científicidad, sí proponemos una adecuación

⁹ Si bien se puede considerar esta afirmación como arriesgada y falta de consistencia, su fundamento reside tanto en la experiencia personal y profesional, como en la relación con el mundo universitario. En muy contadas ocasiones la figura profesional del pedagogo es requerida para expresar un parecer sobre temas actuales que tienen que ver con la educación: debates sobre la llamada “violencia escolar”, la suplantación del pedagogo por el psicopedagogo en los institutos de enseñanza secundaria, etc. Arduo trabajo será, pues, recuperar o iniciar un reconocimiento del pedagogo en lo social; pese a iniciativas como la reciente creación del Colegio de Pedagogos de Catalunya.

¹⁰ Nos estamos refiriendo a la campaña “La educación lo es todo” del Plan Nacional sobre las Drogas, que consta de diferentes anuncios en los que es en la educación donde recae toda la responsabilidad referente al consumo de drogas y los efectos sociales e individuales que comporta.

¹¹ Basta con recoger todos los calificativos y añadidos de la educación actual para observar el despliegue de ésta como auténtico antídoto de los problemas sociales: educación para la paz, educación para la salud, educación moral, educación vial, y un largo etcétera.

de los presupuestos epistemológicos que sostienen la Pedagogía, recuperando diferentes trayectos históricos de la disciplina y releendo las aportaciones clásicas a las cuestiones educativas. Como deudores de esa tradición, los pedagogos actuales debemos procurar un corte (op.cit.: 42) que otorgue a la Pedagogía un estatus social perdido.

La pérdida de posición vinculada a la responsabilidad supone la mutación de la Pedagogía en una mera técnica. En muchos casos, más de los que imaginamos, no es simplemente el pase a una técnica educativa, sino que bajo el manto pedagógico se instauran técnicas psicológicas, sociológicas, médicas,... Opera, pues, una suerte de mezcla de contenidos, presupuestos y conceptos que hacen de la Pedagogía un “comodín disciplinar”, con consecuencias y efectos terribles para la educación. Es necesario, pues, para recuperar el corpus teórico de la Pedagogía, recuperar también aquello que le concierne y delimitar claramente qué es lo que pertenece al campo pedagógico y qué no. Para ello, introduzcámonos en la conceptualización de lo que venimos llamando discurso pedagógico.

El discurso pedagógico, como todo discurso teórico, crea conceptos para explicar lo real¹² de su objeto disciplinar. Esa responsabilidad a la que hacíamos referencia se concreta en los criterios que normativizan la producción del discurso pedagógico: la consistencia, la rigurosidad y la eficacia (Núñez, 1990: 31)

El análisis de estos criterios de producción de discurso nos acerca a situar los efectos de realidad de los discursos pedagógicos actuales. La devaluación de la Pedagogía a la que

¹² Para una conceptualización de la realidad y lo real nos remitimos a los trabajos de **D’Espagnat** (1983); **Núñez** (1990) y **García Molina** (2003).

hemos ido haciendo referencia proviene de la pauperización de los contenidos y estructuras discursivas. Así, la consistencia del discurso pedagógico ha sufrido los vaivenes propios de una disciplina que ha desestimado casi por completo la afiliación a un lenguaje propio, propiciando la intrusión de conceptos propios de otras disciplinas sin re-contextualizarlos.

La actualidad de época en la que transitamos nos reenvía constantemente a revisar conceptos que, por manidos y reiterados, permanecen inmóviles en el uso cotidiano y científico del lenguaje. Si éste nomina y otorga un valor a lo dicho, se hace necesario someter a estudio ciertos conceptos ampliamente utilizados en las disciplinas sociales. Por un lado, se trataría de posibilitar un uso del lenguaje adscrito a los registros pertenecientes a la disciplina desde la que se dice; y, por otro, la incorporación de nuevos conceptos y categorías adscritas a las propias ciencias sociales. Es decir, en el caso de la Pedagogía existe una tradición en el uso de conceptos que le son propios, y a la vez ha ido incorporando otros de disciplinas afines para la explicación de ciertos aspectos relacionados con la educación, pero trabajados en la lógica del discurso pedagógico. Hasta aquí existe cierto consenso en la utilización de un lenguaje llamémosle pedagógico.

El problema surge cuando la Pedagogía emplea conceptos que no le son propios y hace de ellos estandartes de incorporación a los discursos sociales imperantes. Nos basta con echar un vistazo a muchos documentos, legales o técnicos, manuales de pedagogía, artículos de prensa, noticias de televisión y radio,... para encontrarnos con registros ampliamente utilizados sin estar sometidos a cierto análisis. Así pues, la derivación, la autoestima, la empatía, el riesgo, la prevención, la intervención, los menores, y muchos

otros han venido a copar y a sustituir conceptos más apropiados al discurso pedagógico, que son incorporados como respuesta a una actualidad sobre la que la Pedagogía no ha profundizado suficientemente. Se trata entonces de una suerte de importación masiva para tratar de ocultar esa falta de producción de verdadera apropiación (crítica) de otras producciones.

Sin embargo, no nos estamos refiriendo a un uso políticamente correcto del lenguaje sino a un uso correcto del lenguaje pedagógico, que existe y al que hemos dado la espalda supuestamente por la búsqueda de una nueva identidad en lo social. ¿Una nueva identidad como disciplina o una adecuación a los discursos imperantes? En muchos de los discursos lo pedagógico parece estar ausente. Allí lo que aparece es la prisa por encontrar un lugar en esos discursos hegemónicos. Pero la Pedagogía, en su sentido más amplio, ha de poder ofrecer modelos alternativos y someter a crítica los actuales, y ello ha de poder hacerlo con su propio lenguaje, con registros pedagógicos que no excluyan las conexiones con otras disciplinas, pero que mantengan la diferencia y otorguen un valor propio a la disciplina pedagógica. No se trata de que los pedagogos nos circunscribamos a términos tradicionalmente considerados pedagógicos, sino que a la hora de utilizar según cuáles, seamos conscientes de su contenido y de sus referencias, así como de averiguar si ese concepto utilizado proveniente de otra disciplina tiene correspondencias en el campo pedagógico. Se trata de un compromiso ético hacia la disciplina teórica de la que somos valedores y no una suerte de purismo lingüístico o de corporativismo lacerante. Como iremos viendo, la utilización de ciertos conceptos compromete a su significado, ya que su manejo produce ciertos efectos sociales. Y son esos efectos sociales los que interesan a la Pedagogía, pues como intentaremos

describir, los efectos que se producen merman considerablemente una circulación social adecuada de los sujetos, una suerte de “amputación” de ciertos derechos individuales y sociales. Utilizando términos como los anteriormente mencionados (*riesgo, intervención o menores*) estamos otorgando al discurso pedagógico un contenido que se mantiene al margen de lo pedagógico y distrae el análisis educativo con cábalas pertenecientes a otros discursos.

Además de estas apreciaciones en torno al uso del lenguaje pedagógico, también consideramos necesario señalar la eliminación sistemática de conceptos aportados a lo largo de la historia de la pedagogía, y su sustitución por otros ciertamente vacíos de contenido y con tintes, sobretodo, psicologicistas. Así pues, parece que ya no es de “buen pedagogo” utilizar términos como instrucción y disciplina, pero en cambio utilizamos frecuentemente motivación, aprendizaje significativo o interacción. Parece dar cierto reparo hablar de instrucción cuando nos referimos a uno de los aspectos de la educación en la escuela, por ejemplo, y para ello inventamos gran cantidad de palabras que suplen ese “no enfrentarse con la instrucción”¹³. El no hablar de disciplina puede estar teniendo algo que ver con los conceptos que se manejan sobre todo en el entorno escolar: fracaso, violencia, pasotismo, mediación, falta de respeto mutuo,... Es posible que tenga algo que ver con los efectos sociales a los que nos referíamos párrafos atrás.

Ambas consideraciones sobre el uso del lenguaje pedagógico - la incorporación de términos de otras disciplinas, y la sustitución y olvido de ciertos conceptos con raigambre pedagógica -, erosionan la consistencia del discurso pedagógico, situando a la

¹³ Para cotejar este aspecto nos permitimos recomendar la lectura del magistral artículo de Antonio Muñoz Molina “La disciplina de la imaginación”, publicado en El País el 22 de septiembre de 1998.

Pedagogía frente a la necesidad constante de refundarse como disciplina. Incluso podemos afirmar que la propia universidad ha tendido a uniformizar un discurso pedagógico poco diferenciado de la didáctica, la psicología educativa o la moral. Asimismo, tanto la rigurosidad como la eficacia del discurso se resienten frente a los paradigmas actuales de la ciencia. Tanto el hecho de sojuzgar el discurso pedagógico a imperativos supuestamente científicos, como el de hacer primar unos supuestos empíricos han hecho mella en el rigor teórico de la propia disciplina. La premisa, ampliamente difundida, de la importancia de la práctica por encima de la reflexión y el análisis teórico ha sometido a la Pedagogía a un aislamiento en su estudio, a un vago reconocimiento de las aportaciones a lo largo de su historia y a un menoscabo de una construcción rigurosa del saber pedagógico. Si consideramos la Pedagogía como constructora de modelos educativos (Núñez, 1990: 65) y como espacio de saber y disciplina académica (Sáez, 1997: 53), el camino a recorrer y el reto que se nos presenta supone una consideración diferente a la actual de la Pedagogía; una apuesta por la disciplina pedagógica que contempla la eficacia de sus planteamientos desde una consistencia y una rigurosidad que conviene recuperar y reinventar para adentrarnos en el siglo XXI.

Por lo tanto, el reto de los precursores de la Pedagogía como disciplina social sigue vigente. Primero Kant, separando disciplina y cultura, y más tarde Herbart, subrayando la necesidad de separar gobierno e instrucción, sentaron las bases de una Pedagogía centrada en la educación. La educación como moralización campó a sus anchas durante el XIX y buena parte del XX (exceptuando períodos concretos). El siglo XXI no puede permitirse el lujo de volver a dejar a la Pedagogía huérfana de educación.

1.2. El lugar de la disciplina Pedagogía Social

Si bien hemos situado una actualidad de la Pedagogía con dificultades epistemológicas y sometida a discursos vaciados de rigor teórico, en no menos dificultades nos encontramos con la Pedagogía Social. Sin embargo, aparecen algunas diferencias tremendamente importantes: la actualidad de la producción discursiva de la Pedagogía Social, así como la reciente profesionalización de la figura del educador social y las actuales situaciones sociales, han abierto una senda diferenciada de los recorridos a los que antes nos referíamos. Así, nos situamos frente a una nueva posibilidad de entroncar la Pedagogía Social con su propia historia. Es decir, retomar “antiguos” discursos para resignificarlos en lo actual.

Los propios recorridos históricos de la Pedagogía Social, con sus modelos de época, han otorgado a ésta tiempos y espacios diversos. Si bien la eclosión de los sistemas escolares nacionales en el siglo XIX significó la cimentación de la Pedagogía como disciplina de lo escolar, centrando las reflexiones y los análisis en el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza; la actualidad remite a considerar la educación desde otros lugares. Por lo que refiere a esta cuestión, asumimos las palabras de Petrus (1997: 31) que advierten sobre lo ineficaz de contraponer el discurso pedagógico de lo escolar frente al de lo social, creando así otro espacio discursivo que tan sólo se define por eliminación. Flaco favor a la Pedagogía, desde luego. No obstante, y de la misma manera, la Pedagogía escolar no debe concebirse como la Pedagogía en un sentido estricto, asumiendo que la actualidad de época nos convoca a re-pensar la educación desde diferentes lugares.

Veamos, pues, cómo diferentes autores han conceptualizado la Pedagogía Social. Para ello, nos remitimos a una de las actuales recopilaciones de definiciones y de intentos de conceptualización: las realizadas por Caride en Núñez (2002: 93-100) y Caride (2005). No vamos aquí a reproducir todas las ideas aportadas, pero sí recuperar aquellas que aportan elementos para el análisis y aquellos extractos que nos ayuden a configurar un marco de reflexión en torno a nuestra disciplina.

Como hemos señalado con anterioridad, existen conceptualizaciones de la Pedagogía Social cuyo rasgo inicial es el de definirse, explícitamente, en relación a un carácter marcadamente extra-escolar, a una Pedagogía de lo no-escolar. Así, existen autores que sostienen una Pedagogía Social referida a “[...] *la protección juvenil social y estatal cuando se realice fuera de la escuela*” (Baümer); o bien a “*la normativa pedagógica referida a la educación que acontece fuera del marco de la institución familiar y de la escuela, o si se prefiere, que acontece en la sociedad*” (Sarramona). Ciertamente, este tipo de definiciones tan sólo abre un camino previo, señalan una dirección, y acaban definiendo el concepto como “aquello que está fuera de”. Otros intentos no señalan esa explicitación de lo no-escolar, pero sitúan la Pedagogía Social en “*contextos o [...] medios educativos no formales*” (Trilla); o la definen, de igual manera, como “*la ciencia práctica social y educativa no formal*” (Fermoso). La clasificación de la educación por ámbitos formales, informales y no formales ya no responde a la actualidad de los procesos educativos, por lo que situar a la Pedagogía Social como “ciencia de la educación no formal” significa seguir circunscribiendo las prácticas educativas “formales” únicamente para contextos escolares, dejando a otras prácticas con calificativos (“no formales” e “informales”) que las ubican en supeditación a la

práctica considerada “formal” (la escuela). Además, los límites que en su momento podían clarificar esta clasificación se han ido difuminando, existiendo cada vez más territorios de frontera, que obligan a pensar en prácticas educativas que acontecen en diferentes espacios y tiempos sociales.

Otro de los aspectos que configura la conceptualización de la Pedagogía Social se sitúa en torno a la idea de la educación de ciertos *sectores de la población*.¹⁴ Así, autores como Mollenhauer inciden en considerar la Pedagogía Social como la encargada “*de aquellas tareas que en la sociedad industrial vienen a ser una ayuda especial a grupos necesitados, realizadas en los lugares conflictivos de dicha sociedad*”; en la misma línea se sitúan aportaciones referidas a la enseñanza de la preparación para la vida social y la intervención educativa “*en algunas circunstancias sociales especialmente conflictivas para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales*” (Quintana), o como ciencia social y educativa referida a “*quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos*”(Fermoso). Paralelamente, hay definiciones centradas en propósitos bienintencionados y, posiblemente, lejos del alcance real de la disciplina: “*la teoría de la educación del individuo para una conducta socialmente moral*” (Sánchez Sarto) o “*la parte de la pedagogía que se ocupa de la educación social del individuo, preparándolo para encajar bien dentro de la vida social*” (UNED). Por último, rescatar dos conceptualizaciones de la Pedagogía Social con valor histórico, y con semejanzas en sus planteamientos. Una, la de Natorp, que sitúa el tema de esta ciencia en “*las condiciones*

¹⁴ Este concepto referido a categorías poblacionales será analizado más a fondo en capítulos posteriores, sobretodo en lo que se refiere a infancia y adolescencia. Creemos que en este apartado tan sólo añadiría confusión a las cuestiones centrales.

sociales de la cultura, por tanto, y las condiciones culturales de la vida social"; y otra, la ofrecida por Luzuriaga referida al *"... estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad"*. Ambas apuestan por una relación estrecha educación – sociedad, aunque en el caso de Luzuriaga se concrete en *"la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana"*. Obviamente, son muchas más las definiciones, conceptualizaciones y aproximaciones que se han realizado. El objetivo de recoger esta muestra responde a poder señalar los ejes de controversia, en el sentido de discusión y debate, en torno a la disciplina Pedagogía Social:

- El lugar de la Pedagogía Social respecto de la Pedagogía ¿Qué espacio/s ocupa?
- ¿Qué objeto de estudio circunscriben los análisis y las reflexiones de la Pedagogía Social? ¿Se refieren al individuo, a la sociedad, a sectores y grupos específicos de la población con especiales dificultades?
- Y, finalmente, ¿cuál es el propósito de la Pedagogía Social?

Conveníamos al principio del apartado la necesidad de no contraponer la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social, sobretudo por el espacio discursivo que se crea por eliminación, y que faculta para definir las disciplinas en función de aquello de lo que no se ocupan. No obstante, tal y como sostienen Frigerio y otras (2000) las instituciones actuales son deudoras de su propio contrato fundacional. Permítase ubicar esta idea respecto de las disciplinas. En el caso de la Pedagogía también ésta está sujeta a su propio contrato fundacional en relación a la escuela. Es por ello que se trazan caminos

paralelos, distanciando otras consideraciones educativas producidas a lo largo de la historia. Así pues, si realizamos un recorrido por la Historia de la Pedagogía contemplamos un elemento primordial en común: la educación del individuo. En un sentido más amplio, la inclusión de ese individuo en el devenir social, en la cultura de época. La herramienta que ha hegemonizado esa introducción en lo social desde el siglo XIX ha sido la escuela, y de ahí esa identificación entre Pedagogía y Escuela. Tanto Núñez (1990, 1999) como García Molina (2003) señalan cómo ese panorama hegemónico ha ido desmoronándose. La escuela, manteniendo su importancia, ya no es “el” lugar de la educación. Las propias características del fin del siglo XX y principios del XXI han supuesto la emergencia de nuevas preocupaciones educativas, la recuperación de instituciones educativas olvidadas o apartadas¹⁵ del discurso pedagógico, y el aumento considerable de ejes de reflexión en torno a la relación entre la educación y la sociedad. Por todo esto, la Pedagogía ha de poder dirigir su mirada hacia esas nuevas configuraciones, y no cernirse a lo escolar de la Pedagogía.

Es la Pedagogía Social la que está permitiendo incorporar nuevos discursos en torno a las problemáticas actuales de la educación. El hecho de contemplar prácticas educativas fuera de la institución escolar ha supuesto ampliar el campo pedagógico y ha hecho emerger nuevas posibilidades de lo educativo. Es decir, la Pedagogía Social está recogiendo el testigo de la concepción clásica de la Pedagogía.

Sáez (1983, 1997), Caride (2002) y otros han estudiado una de las particularidades que fomenta actualmente la controversia en las relaciones Pedagogía-Pedagogía Social: qué es lo que añade, diferencia o explica el calificativo “social” a la Pedagogía. Caride

¹⁵ Nos referimos a las instituciones de protección a la infancia y la adolescencia. Instituciones éstas que a lo largo de la historia pedagógica no se han contemplado como instituciones educativas en sentido estricto, sino como “de reeducación”, “de atención social” o “de recurso terapéutico”.

acaba concluyendo que “lo social” acaba siendo un convencionalismo que ayuda a reivindicar una concepción amplia de la educación. No obstante, seguimos asistiendo a una diferenciación identificada con la aplicación de la disciplina. Es decir, la Pedagogía Social sigue, bajo ciertos paradigmas, considerándose una especialización pedagógica encargada del estudio de la educación de una parte de la población, aquella que lo social define como problemática. Una herencia, sin duda, de considerar la Pedagogía Social como disciplina entroncada en el Trabajo Social; como un intento de “educativizar” los contenidos asistenciales de las políticas sociales del siglo XX, e incluso de darles una cobertura educativa. Sin embargo, la actualidad de época nos convoca a establecer nuevas condiciones en el estudio de la educación. La complejidad de las situaciones sociales y la emergencia de nuevos retos han de suponer para la Pedagogía Social ejercitar una nueva mirada sobre los efectos sociales de los modelos educativos que propone. Unos efectos que fundamentan la propia disciplina, en tanto que son los que la valúan y otorgan garantía de rigurosidad y eficacia simbólica. En tiempos en los que preocupa más la trayectoria emocional del sujeto que la educativa, la Pedagogía ha de proponer modelos de educación que instauren prácticas verdaderamente articuladoras entre los sujetos y los retos de este momento histórico. Así pues, es este propósito el que se añade al incorporar Social a la Pedagogía.

1.3. La concepción estructural en Pedagogía Social

La inscripción a los paradigmas científicos es inherente a la propia construcción de una disciplina. Cuando párrafos atrás nos referíamos a los efectos (en términos de realidad social) de los diferentes modelos educativos, subyacía la consideración de un punto de partida epistemológico. La producción del discurso pedagógico se asienta en los presupuestos conceptuales que otorga la adscripción a uno de los paradigmas científicos de época; entendidos éstos como: “[...] *realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” (Kuhn; 1971: 13).

Lo expuesto hasta el momento en los anteriores puntos ha pretendido mostrarse como un esbozo de la asunción de los presupuestos de la concepción estructural de las teorías científicas en la Pedagogía Social. Ya hemos señalado los trabajos rigurosos y pioneros de Núñez (1990, 1999) y los primeros modelos de aplicación educativa [García Molina, 2003; Tizio (2003)]. Un párrafo de Núñez (1990: 184), precisamente, es el que nos convoca a iniciar el recorrido epistemológico en el campo de la Pedagogía Social estructural:

“El modelo estructural recupera la idea de rigor en la teoría. Con lo cual plantea no al eclecticismo, no a la utilización del sentido común, no al traspaso de categorías de un discurso a otro, no a la empiria”.

Para la Pedagogía Social supone un cambio de posición, una nueva manera de acercarse al estudio, análisis y planteamiento de modelos educativos, además de un interés por la renovación y la innovación. Por todas estas razones es por lo que esta tesis se inscribe en la concepción estructural de la Pedagogía Social.

Echeverría (1989: 149) traza diversas fuentes que configuran el recorrido epistemológico de esta concepción:

- La publicación en 1971 de *The Logical Structure of Mathematical Physics* por J. Sneed.
- Los trabajos de la Escuela de Stanford, en especial los de P. Suppes.
- Los conceptos de revoluciones científicas y ciencia normal de T. Kuhn.

Estas aportaciones, unidas a los posteriores estudios de W. Stegmüller y U. Moulines, han significado, mediante la incorporación de ciertos elementos, la irrupción de una nueva concepción de la ciencia con un marcado interés por integrar en la estructura de las teorías sus cambios, sus expansiones y a la propia comunidad científica. Así, el propio Echeverría (1989: 151 y ss.) presenta la concepción estructural como una concepción de la ciencia diferenciada y, en esencia, opuesta a la concepción heredada de las teorías científicas:

- Una concepción de la ciencia que tiene en cuenta sus aspectos pragmáticos, en relación a poder incorporar esos aspectos como integrantes de la teoría científica. La concepción estructural propone una axiomatización informal de las teorías (predicado conjuntista) frente a la utilización de lenguajes formales (metodología sintáctico-semántica) de la concepción heredada, lo que permite la interrelación con los componentes históricos y sociológicos de las teorías científicas. La utilización de esa axiomatización informal ha permitido un análisis de las teorías de las ciencias humanas y sociales.

- Los aspectos holistas que introduce la concepción estructural suponen una superación de los aspectos atomísticos de la concepción heredada, permitiendo la irrupción del concepto de grupos de teorías interconectadas (Moulines, 1997: 365) que pueden englobar partes de una disciplina o de disciplinas diferentes. Así, las teorías se consideran sistemas conceptuales, donde cada uno de los términos teóricos adquieren significado si los restantes términos de la teoría delimitan, acotan y precisan ese significado (Echeverría, 1989: 73). Una oposición clara a la consideración atomista donde cada término posee significado por sí mismo.

- Por último, la concepción estructural plantea la introducción de aspectos diacrónicos en el análisis de la estructura de las teorías científicas. Esto supone su despliegue histórico mediante la construcción de redes teóricas.

Esta caracterización de la concepción estructural en oposición a la concepción heredada supone la incorporación de dos cuestiones fundamentales en la estructura de las teorías científicas: los **componentes conceptuales** de las teorías científicas (el núcleo y las aplicaciones propuestas) y la noción de **red teórica**. Según Echeverría (1989: 156) son Sneed y Adams los que admiten la existencia de dos ámbitos conceptuales en las teorías: por un lado, “*las aplicaciones empíricas desarrolladas por la teoría*” (las aplicaciones propuestas) y, por otro, el núcleo de la teoría, una “*estructura conjuntista ligada al predicado que satisfacen las aplicaciones*”. El núcleo expresa la parte formal de la teoría, mientras que las aplicaciones propuestas se refieren a los sistemas empíricos a los que se pretende aplicar el núcleo (Moulines, 1997: 356-357). Estos

componentes principales constituyen el concepto de **elemento teórico**¹⁶, y un conjunto de éstos que guarden una relación de especialización entre sí configuran una **red teórica**. Ambas cuestiones son consideradas los elementos centrales de la concepción estructural de las teorías científicas. Sin pretender un exhaustivo análisis (tarea de los epistemólogos y filósofos de la ciencia), vamos a detenernos brevemente en lo significativo de estas aportaciones. La red teórica incorpora la concreción de relaciones interteóricas y el análisis de la estructura de las teorías descartando los presupuestos ontológicos. Si consideramos la red teórica como un “*tejido de elementos teóricos*” (Echeverría, 1989: 176), cobran, si cabe, más importancia las relaciones interteóricas. La consideración del surgimiento de leyes especiales que mantienen relaciones interteóricas con la estructura de una teoría, supone la consideración de las teorías como “*entidades no aisladas*” (Moulines, 1997: 364). Esas relaciones, pues, ayudan a interconectar teorías de una misma disciplina o de disciplinas diferentes. Las teorías científicas, entonces, se configuran como estructuras de redes teóricas capaces de explicar algo de lo real, pero sin la pretensión positivista de correspondencia entre ciencia y realidad (Núñez, 1999: 24).

Todos estos supuestos epistemológicos son los que configuran la concepción estructural de las teorías científicas. Hasta ahora hemos ido conceptualizando los diferentes componentes teóricos y la constitución de un elemento clave en esta concepción científica: la red teórica. Este despliegue va a facilitar la conexión y el desarrollo

¹⁶ Si bien aquí recogemos tan sólo los dos componentes principales del elemento teórico, **Moulines** introduce dos nuevos componentes conceptuales: las comunidades científicas y el intervalo histórico. Ambos son definidos por el propio autor como conceptos “borrosos”. Al no ser objetivo de este texto la profundización en las cuestiones filosóficas y epistemológicas de la ciencia, hemos optado por no incluirlas de manera concreta. De todos modos, la explicación de esos conceptos se halla en **Echeverría** (1989) y en **Moulines** (1982, 1997)

conceptual diferenciado en las llamadas ciencias conjeturales¹⁷.

Así pues, la referencia al concepto de red teórica va a permitirnos sumergirnos en la noción de estructura que impulsa la concepción estructural en las ciencias sociales. La ausencia de presupuestos ontológicos que señalaba Echeverría en torno a la estructura de las teorías científicas, tiene su correspondencia con la hipótesis estructuralista inicial que fundamentan autores como F. de Saussure, N. Trubetzkoy y R. Jakobson. Sus aportaciones al campo epistemológico de la Lingüística generan importantes consideraciones a tener en cuenta al hablar de concepción estructural. La ya famosa sentencia de Saussure ([1916] (1993): 168) “[...] *en la lengua no hay más que diferencias*” supone un punto de partida en cuanto que establece que los elementos lingüísticos se definen unos en relación a otros, “*sin términos positivos*” (op.cit.: 169). Este anti-sustancialismo saussuriano, que descarta la positividad de los elementos en tanto que sus propiedades son extrínsecas, establece que aquellos, para ser definidos, necesitan de los otros. Esto significa establecer una relación constante de re-envío entre los elementos, una estructura de cadena (Núñez, 1989: 38).

Las lecturas posteriores de las aportaciones de Saussure y Jakobson (además de las de Trubetzkoy y Hjelmslev) establecen las divergencias en torno a la concepción de estructura y, por lo tanto, se señalan diferentes caminos. Por un lado, la teoría antropológica de Lévi-Strauss; por otro, la teoría psicoanalítica de Lacan. Si bien ambas concepciones tienen puntos de convergencia y, teniendo en cuenta que la teoría lacaniana de la estructura contempla aportaciones del estructuralismo levistrosiano, aquí

¹⁷ Término acuñado por **Jacques Lacan** para referirse a las Ciencias Humanas y Sociales y desarrollado en el *Seminario II: El yo en la teoría de Freud*. Cap. 23 y en el *Seminario XIII* Cap. 1 (inédito). Conjetura es una opinión basada en apariencias, en probabilidades.

tan sólo señalaremos dos cuestiones divergentes de interés para el presente trabajo:

Lévi-Strauss (1987: 301) presenta la estructura como sistema, donde la modificación de uno de sus elementos supone modificaciones en el resto. Por tanto, la estructura es planteada como un *todo* significativo. Para Lacan, en cambio, la estructura se refiere a un *no-todo*, introduce la falta como constitutiva de la propia estructura. Según Núñez (1989: 39), refiriéndose a la función de estructuración de la estructura que define Jacques-Alain Miller, “[...] *lo que falta por decir es efecto de la estructura pero ésta, a su vez, lo incluye. No es simplemente una estructura incompleta, porque lo que falta no falta absolutamente...*”

El estructuralismo, “*por abrir su campo a partir de la exclusión preliminar de toda relación que el sujeto mantiene con su palabra, se prohíbe decir algo de él*” (Miller, 1987: 9). La noción de sujeto, pues, para el estructuralismo se torna incompatible con la de estructura (Núñez, 1989: 39). La estructura lacaniana es lenguaje, considerando éste como anterior al sujeto¹⁸. La incorporación de esta noción supone la consideración del subjetivismo en las ciencias sociales, desligándolas de las pretensiones positivistas.

Ambas cuestiones – la falta estructural y la introducción del sujeto - , junto al concepto de red teórica, nos permiten fundamentar un modelo estructural de la Pedagogía Social.

¹⁸ La cuestión del sujeto será abordada más adelante, y en mayor profundidad. El interés de su mención en este apartado responde a la importancia que supone la consideración de la pre-existencia de la estructura en relación al sujeto, así como para la fundamentación de la concepción estructural de la Pedagogía Social.

2. Educación y Educación Social

Algunas de las cuestiones que hemos ido trazando en el capítulo dedicado a la Pedagogía Social tienen, obviamente, equivalencias muy significativas en relación a la Educación y la Educación Social. Por tanto, no iteraremos aquellos aspectos ya explicitados en anteriores apartados; sino que nos proponemos introducir las cuestiones educativas que consideramos fundamentales para conceptualizar un modelo de educación social. La pretensión de este capítulo es delimitar las líneas generales que inspiran la segunda parte de la presente tesis doctoral, donde se desarrollará la concretización de un modelo de educación social para las infancias y adolescencias atendidas en Centros Residenciales de Acción Educativa.

2.1. Los peligros de “marginalización” de la educación.

Las lógicas actuales de control social¹⁹ y las políticas sociales basadas en la prevención juegan un papel principal a la hora de significar la cuestión educativa en nuestro tiempo. Paralelamente, asistimos a lo que Núñez (2003: 210) ha denominado “*vaciamiento educativo de lo escolar*” y que Michéa (2002: 41) dibujó, refiriéndose a la escuela como el lugar donde se está enseñando “*la ignorancia en todas sus formas posibles*”. Ambas afirmaciones están lejos de ser consideradas como planteamientos anti-escolares. Bien al contrario, ya que se aboga por una redefinición de lo escolar con un fuerte componente de saber. Este análisis sobre la conversión progresiva de la escuela en un “*lugar de vida*” (Michéa, op.cit.: 45) más que un lugar de conocimiento ha promovido un vaciamiento real del valor social de la escuela. Christopher Lasch, citado por Michéa

¹⁹ Nos estamos refiriendo a los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que configuran situaciones de control. Son numerosos los artículos en diferentes medios de comunicación y los textos de reconocidos analistas políticos que señalan el *control social* como una de las características del inicio del siglo XXI. Vid.: **Aguirre y Bennis** (2003); **Ramoneda** (2001, 2003); **Vidal Beneyto** (2001); entre otros.

(op.cit.: 13) ha descrito esta paradoja en los siguientes términos: “*La sociedad moderna, que ha logrado un nivel de educación formal sin precedentes, también ha dado lugar a nuevas formas de ignorancia*”. Sin duda se ha producido un preocupante *décalage* entre los proyectos fundacionales de la escuela y su actualidad.

¿Hacia dónde va, entonces, lo educativo de la escuela? Según Michéa (op.cit.: 45) los dos elementos en los que puede leerse la importancia otorgada a la escuela en nuestra época son: el papel del maestro y el lugar de la escuela. En cuanto al primero, estamos asistiendo a una transformación que obliga a los maestros a pasar de “*sujetos a los que se supone su saber*” a “*animadores de diferentes actividades de valores o transversales, de salidas pedagógicas o de foros de discusión*” al más puro estilo televisivo. Por lo que respecta al segundo, se aprecia una conversión de la escuela “*en un espacio de vida, democrático y alegre*”, convertido en “*guardería ciudadana*” y con una preocupante tendencia a conjugar elementos tan a priori contrapuestos como un “*gran parque de atracciones*” que cuenta a sus puertas con “*algunos dispositivos electrónicos muy sencillos para detectar la presencia eventual de objetos metálicos*”.

Reiteramos que el dibujo de este panorama no encierra otro propósito que una restitución del papel educativo de la escuela, con sus posibilidades pero también con sus límites. Se trata, pues, de volver “*a ser un lugar de instrucción*” (Éliard; 2002: 183) e ir apartando esa idea (tan extendida pero tan poco analizada) de que la escuela ha de “*aportar soluciones a todos los problemas de una sociedad enferma por el paro, por la desreglamentación y por la precariedad que de éste deriva*” (op.cit.: 183).

Señalábamos que, paralelamente, a este vaciamiento educativo estamos asistiendo a un repunte de las ideas decimonónicas asentadas en un higienismo social, donde el núcleo

de ciertas políticas sociales se encuentra situado en el binomio educación – prevención; y donde la educación deviene elemento indispensable para la muestra en marcha de directrices basadas en el control social de las poblaciones. Este aspecto no difiere excesivamente de lo planteado anteriormente en torno a la escuela, ya que el vaciamiento de la educación responde al cruce de ambos ejes: la separación de la educación de todo aquello que tenga que ver con instrucción, saber y cultura; y su suplantación por un término tan poco preciso y vagamente estudiado bajo parámetros pedagógicos como es la prevención.

El señalamiento de ambas cuestiones para el análisis actual de la educación configura un marco complejo para afrontar los retos que nos lanza el nuevo siglo. Porque a nadie se le escapa que el planteamiento presente de la educación está produciendo abandonos masivos de sus funciones fundamentales: la responsabilidad, la transmisión cultural, la autoridad del saber,...²⁰ Urge, por lo tanto, devolver a la educación el estatus perdido, aunque reinscribiéndolo en la actualidad. Es decir, se trata de repensar y ofrecer nuevas maneras de entender la educación. El sociólogo Zygmunt Bauman lo plantea en los siguientes términos: *“La crisis actual de la educación es ante todo una crisis de las instituciones heredadas y de la filosofía heredada. Concebidas para un tipo de realidad distinto, encuentran cada vez más difícil absorber, asumir y albergar los cambios sin una revisión total de los marcos conceptuales que utilizan; esta revisión, como sabemos por Thomas Kuhn, es el reto más apabullante y mortal con que pensamos que nos podemos topar”* (2001: 148).

²⁰ A estos abandonos hemos de añadir las preocupantes cifras (sin duda, en aumento) en torno a la capacidad lectora, la comprensión oral y escrita de textos, la abstracción matemática,... que presentan los chicos y las chicas tanto en la educación primaria como en la secundaria. Véanse, a título de ejemplo, los datos estadísticos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya o los del Ministerio de Educación y Cultura.

Conviene añadir a esta reflexión lo que dejábamos intuir en el título del capítulo sobre los peligros de someter a la educación a un proceso de *marginalización*. Un proceso que se vertebra en dos direcciones: por un lado, la *marginalización* en el sentido de colocar a la educación en un lugar banal y secundario²¹, lejos de ser tenida en cuenta (más que para solucionar todo, es decir, para no solucionar nada); y, por otro lado, una tendencia actual de definir, en este caso, a la Educación Social como la educación de *lo marginal*.

Cierta historiografía educativa ha obviado la significación de los espacios y prácticas de la Educación Social²² otorgándole, precisamente, cierta marginalidad. Una tendencia, pues, a pensar la Educación Social como simplemente la que se ocupa de la excepción. Pero si consideramos que la excepción también es problema (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 23), esto es, campo de reflexión y de trabajo, la Educación Social actual viene a hacer visibles ciertas prácticas educativas consideradas *marginales y para marginales*. Puede que el epíteto “social” venga aquí a señalar precisamente la importancia de esa excepción. Y que las instituciones, las prácticas y los profesionales de ese nuevo campo forman parte de lo que hemos convenido en llamar Educación. Las políticas públicas, al aupar lo social frente a lo educativo han excluido la Educación Social de las políticas educativas y la han girado al ámbito de las políticas sociales, que han asumido ese concepto como regulador de las prácticas acontecidas en espacios sociales.

Si retomamos la afirmación de que la escuela ya no es el lugar único de la educación, es el momento de dotar de consistencia educativa las prácticas de la Educación Social e

²¹ Ya hemos señalado ampliamente el intento de someter a la educación a una práctica “semi-sanitaria” donde elementos como la “detección sistemática de riesgos” y la “prevención” parecen significar el marco conceptual de la educación actual. Sirva como anécdota que en la Ley del Impuesto sobre el Valor Añadido, el trabajo del pedagogo es considerado como una actividad parasanitaria, sujeta a un tipo del 16 %, y no como actividad de enseñanza o educativa.

²² Afortunadamente, están apareciendo en los últimos tiempos espléndidos y rigurosos trabajos históricos sobre la Educación Social, señalados convenientemente en la bibliografía, destacando a los profesores **Ruiz** y **Palacio** de la Universitat de València y al profesor **Santolaria** de la Universitat de Barcelona.

incluso re-inscribirlas en los ámbitos de las políticas educacionales. Las nuevas configuraciones sociales, los problemas emergentes, las nuevas significaciones de lo educativo y de las prácticas sociales convocan a la Educación Social a dirigir la mirada hacia la Pedagogía, no exclusivamente, pero sí preferentemente. Este “giro copernicano” ha de dotar a la Educación Social de un nuevo estatus que fije en la Pedagogía Social su disciplina de referencia, y que pueda tratar de “*dar visibilidad pedagógica*” (Núñez, 2003: 210) a esas prácticas que “*habitualmente quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso*” (íbidem).

2.2. La educación en la Educación Social

Para empezar retomemos brevemente la paradoja que establecíamos en el apartado 1.1. en referencia al papel que juega la educación en el actual de época. Un papel, sin duda, controvertido con respecto a su estatus social; donde, decíamos, la devaluación de la Pedagogía como disciplina suponía efectos terribles para la educación. De estos efectos y de nuevos posibles trayectos en el campo de la Educación Social nos vamos a ocupar en este apartado.

La actualidad de la Educación Social viene conformada por un entendimiento generalizado en torno a los papeles que juegan en el concepto tanto la *educación* como lo *social*. Cierta tradición pedagógica con gran arraigo en el entorno académico de la Pedagogía Social²³ ha situado a la Educación Social en la órbita del Trabajo Social. El propio recorrido histórico de los conceptos y la actividad profesional ejercida en nuestro

²³ Nos estamos refiriendo a la línea pedagógica que se inicia con **J.M. Quintana** (1986: 37), al considerar la educación social del individuo y el trabajo social con enfoque pedagógico como los campos troncales de la Pedagogía Social. Esta concepción supuso una cobertura temporal que retrasó, a nuestro entender, la aproximación epistemológica de la Pedagogía Social, llegando a promoverse incluso políticas sociales donde la confusión entre ambos campos era evidente.

país, ha generado un traspaso del campo práctico del Trabajo Social al de la Educación Social. Lo constitutivo del Trabajo Social ha sido absorbido por la Educación Social con la excusa de “educativizarlo”. Craso error, sobretudo si tenemos en cuenta que la Educación cuenta con su propio recorrido histórico. No creemos que se trate de otorgar valor educativo al Trabajo Social, sino que ambos recorridos epistemológicos (y también profesionales) son diferentes, y como tales han de poder entenderse. El hecho que los campos prácticos promuevan conexiones disciplinares, que se compartan estructuras e instituciones sociales y que existan territorios fronterizos no ha de difuminar las diferencias conceptuales y los objetos disciplinares. Y aquí, consideramos que lo diferenciador se sitúa, precisamente, en lo educativo. Valga dejar constancia en estas palabras que la responsabilidad de esta inmersión de la Educación Social en el Trabajo Social es de la propia Pedagogía. Es a partir de los años 80, al introducir las leyes de protección y bienestar social en España, cuando se produce una suerte de mezcla en relación a lo social; cuando “social” deja de referirse a lo concerniente a la sociedad (incluidos sus problemas) y pasa a ser entendido como lo concerniente sólo a “categorías sociales desfavorecidas”. Sin olvidar la confusión que se produce en el desempeño de algunas ocupaciones durante, sobretudo, el siglo XX: celadores, cuidadores, animadores,... Independientemente de si la tarea de estos profesionales es considerada educativa (cosa de la que no participamos), pasan todos a ser considerados educadores. Una nueva manera de introducir todo lo que tiene que ver con “sujetos problemáticos” en el *cajón de sastre* de la Educación Social²⁴.

No obstante, procedamos a ofrecer una relectura de estas cuestiones, que fortalecen la idea de recuperación educativa respecto a la Educación Social. En los actuales

²⁴ Recordemos las consideraciones que hacíamos en anteriores apartados sobre la presencia actual de la educación como la solución a todos los males.

panoramas sociales, la Educación Social ha asumido el reto de hacerse cargo, desde lo educativo, de lo que “*lo social define como problema*” (Núñez, 1999: 26). Es decir, trabajar para lo que la educación siempre ha hecho: para establecer vías de acceso e incorporación a la cultura de época. En efecto, las encrucijadas económico-sociales²⁵ que se establecen en el devenir contemporáneo promueven nuevas situaciones de fragmentación y exclusión social susceptibles de un análisis con perspectiva pedagógica, que suscite la ampliación de los márgenes del campo educativo.

Las miradas dirigidas al concepto de Educación Social abarcan abanicos muy amplios²⁶.

De las definiciones que de Pedagogía Social reseñamos anteriormente se desprenden las prácticas educativas de las que da cuenta la Educación Social. Así, encontramos que algunas de ellas sitúan los efectos educativos en el desarrollo de la personalidad del sujeto, en la preparación para la convivencia reduciendo el conflicto social, en la comprensión de los demás y en el aprendizaje social necesario para andar por la vida. Otras, sitúan la Educación Social alrededor de un cúmulo de programas de habilidades sociales capacitadoras de autonomía y participación de los individuos. Si bien muchas de estas definiciones aportan algunas cuestiones interesantes para el análisis del propio concepto, nuestro interés se centra precisamente en su amplitud, porque “[...] *la educación es un fenómeno muy complejo, difícil de definir en pocas palabras*” (Luzuriaga, 1966: 126). Una amplitud, decíamos, que señala diferentes procedencias teóricas que, obviamente, complejizan el campo actual de la Educación Social. Esos

²⁵ Las peculiaridades de este entramado son tema del capítulo 4 de esta misma parte, por lo que tan sólo las señalamos como preeminentes en lo actual.

²⁶ Existen algunas compilaciones al respecto. Entre ellas destacamos la realizada por **Caride** en **Núñez** (2000: 103-106) y **Caride** (2005) en cuanto que recopila algunas definiciones de Educación Social. De reciente publicación, pero más centrada en los rasgos que definen ciertas definiciones es la obra de **Pérez Serrano** (2003: 119-141). Desde otra perspectiva, indicar también las aportaciones a la construcción de un modelo profesionalizador de la Educación Social que realizan **Sáez** y **G.Molina** (2006).

posicionamientos teóricos abarcan perspectivas distantes entre sí, fruto de tradiciones diferenciadas y con fines que, si bien convergen en algún postulado, difieren en el lugar otorgado a la educación. Es decir, coexisten planteamientos acerca de la Educación Social, fundamentalmente, en dos grandes direcciones:

- Una Educación Social orientada, en su mayor parte, a la ayuda social de los individuos, fijada al adjetivo *social* y con tendencias a pensar lo educativo tan sólo como elemento agregado a un trabajo social compensatorio más amplio que incluiría cuestiones relacionadas con lo emocional, la contención y la prevención social. En esta línea se situarían algunas propuestas vehiculizadas a partir de la necesidad de empoderamiento²⁷ del individuo o la capacitación para la resiliencia²⁸.
- Una Educación Social que plantea lo educativo como constitutivo del concepto, que apuesta por la educación como eje principal de las prácticas que se desarrollan en este campo. Es decir, una propuesta de carácter fundamentalmente pedagógico²⁹ que permita la articulación de los individuos con las exigencias sociales e época. La

²⁷ El empoderamiento (traducción literal del término inglés “empowerment”) parece contemplar diferentes fuentes de procedencia. Se utiliza en el campo empresarial, pero también cada vez con mayor profusión en el campo del desarrollo social, el trabajo con la pobreza y por algunas organizaciones feministas. El empoderamiento se entiende de diferentes maneras, aunque fundamentalmente se concreta en las acciones llevadas a cabo para fortalecer (empoderar=dar/coger poder) individuos y comunidades con el fin de aumentar su poder sobre los recursos y las decisiones que afectan a sus vidas. En los últimos años, el concepto se está utilizando en el campo de la educación social, otorgando a los agentes educativos un papel de modelo para el sujeto y de educadores de estilos de vida, de lo que no podemos participar si entendemos que esa visión sobrepasa los encargos específicos de la educación, sobredimensionando las posibilidades del trabajo del educador social.

²⁸ El concepto de resiliencia proviene del campo de la física y de su aplicación en ingeniería, entendiéndose como las capacidades de los materiales de recuperar su estado y forma original tras haber sido sometidos a altas presiones. Su introducción en el campo psicológico parece comenzar en los años 70, sobretudo a partir de los trabajos del psiquiatra Michael Rutter. Los estudios posteriores sobre los factores de riesgo de Werner y las aportaciones de Boris Cyrulnik y Michel Manciaux propiciaron su traspaso al campo educativo. En líneas generales, la resiliencia en la educación se ha contemplado a partir de fundamentar que ésta se refiere a la capacidad de los seres humanos para afrontar situaciones adversas y de riesgo, desarrollando un conjunto de cualidades personales. A partir de aquí, se plantea la posibilidad de que la educación colabore en el desarrollo de esas potencialidades. En el campo de la educación social ha sido estudiada a partir del maltrato en niños, indicando las distintas formas que éstos tienen de sobreponerse a esas situaciones. Desde el modelo educativo que estamos defendiendo en este trabajo, este concepto no puede encontrar un lugar, sobretudo porque no entendemos la educación como una actividad dirigida directamente a la identidad del sujeto.

²⁹ Sostenemos que en educación, la Pedagogía es la disciplina de referencia, si bien no podemos entender el trabajo educativo sin la conexión y conversación con otras disciplinas que fundamentan, aportan y confluyen en el quehacer pedagógico de reflexión y análisis de los actos educativos.

educación, en este sentido, se convierte en el pivote configurador de la Educación Social y no en un elemento más.

Este último planteamiento dibuja una Educación Social con vocación de superar los lastres de lo compensatorio, lo marginal y lo carencial para subrayar su propósito de transmisión cultural, de adquisición de saberes y de establecimiento de vínculos sociales.

2.3. La teoría y la práctica en Educación Social

Immanuel Kant comienza su disertación acerca de la teoría y de la práctica con este tópico (así lo denomina): “*Tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica*” (1993: 3). Esta proposición, realizada en 1793, sigue estando alrededor de todas aquellas disciplinas que poseen un campo práctico vasto y con un gran despliegue social. Éste es el caso de la Educación Social. El propio Kant despliega en su tratado (centrado en el Derecho y la Moral) las objeciones a esa proposición tan extendida y que ha llegado hasta nuestros días.

La relación entre el cuerpo teórico de una disciplina y su campo práctico sigue constituyendo uno de los escollos para la definición, el desarrollo y la aplicación de diferentes modelos, sobre todo en lo que se refiere a las llamadas ciencias conjeturales. En el caso que nos ocupa, esa relación se torna, en ocasiones, de mutuo recelo. La propia configuración histórica de esa relación, sometida al “[...] *vaivén de la pedagogía entre la práctica y la teoría, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina, entre el arte y la ciencia*” y al “[...] *doble carácter de la educación, definida*

simultáneamente como influencia y actividad intencional y como realidad para la vida del individuo, de la cultura y de la sociedad” (Nassif, 1983: 36), ha supuesto una confrontación estéril con resultados desalentadores en cuanto a la separación de una disciplina y su objeto de estudio.

Hemos venido defendiendo una Pedagogía Social dotada de un cuerpo teórico riguroso, capaz de analizar y proponer modelos de Educación Social. Esta idea da cuenta de la relación a establecer entre una disciplina y su campo práctico. El despliegue de la Educación Social se efectúa, pues, en torno a las plataformas de lanzamiento que ofrece la Pedagogía Social mediante la conceptualización, el estudio, el análisis y la reflexión de diferentes modelos de aplicación y de sus efectos sociales y educativos. Ese despliegue también ofrece a la Pedagogía Social los elementos de actualidad suficientes, junto con la necesaria conexión, colaboración y conversación con otras disciplinas, para orientar la práctica social y educativa. De allí que hayamos optado por una concepción estructural de la Pedagogía Social.

En efecto, la articulación, pues, entre teoría y práctica, entre cuerpo teórico y aplicación práctica, genera la posibilidad de establecer un modelo. En nuestro caso, un modelo de Educación Social donde se apliquen los presupuestos epistemológicos de la disciplina Pedagogía Social. Esta construcción no supone un marco teórico-práctico definitivamente cerrado, sino que opera en términos de red teórica, tal y como definíamos en el apartado 1.3. De tal manera nos referimos a un modelo sujeto a los cambios espacio-temporales, desplegado en un marco social e histórico concreto, y definido en torno a un campo de aplicación.

Este campo de aplicación se refiere, en este trabajo, a la Educación Social de las infancias y las adolescencias atendidas en Centros Residenciales de Acción Educativa, por lo que los elementos que contemplará son los siguientes:

- El agente de la educación.
- El sujeto de la educación.
- Los contenidos de la educación.
- Las metodologías
- Los marcos institucionales

Estos elementos de un modelo de Educación Social serán explicitados en la segunda parte, por lo que su señalamiento obedece a asentar las bases del recorrido posterior. Todos los apartados de esa parte corresponden al despliegue de un modelo de aplicación referido a las infancias y adolescencias atendidas en los Centros Residenciales de Acción Educativa.

Vistas todas estas consideraciones descritas a lo largo de los anteriores apartados, convenimos en señalar a la Educación Social como el conjunto de prácticas educativas enmarcadas en diferentes instituciones, orientadas hacia la transmisión del patrimonio cultural, y con el objetivo de posibilitar el acceso a los vínculos sociales y culturales propios de una época determinada. Una conexión entre el agente y el sujeto de la educación que se realiza a través de los contenidos, abriendo y aproximando a los sujetos a los bienes culturales y sociales de época.

2.4. Campos de acción de la Educación Social

El Decreto 1424/1991, de 30 de agosto (publicado en el Boletín Oficial del Estado con fecha 10 de octubre de 1991), referido a las disposiciones generales sobre los estudios universitarios de Educación Social, señala que sus campos prácticos son:

- la educación no formal,
- la educación de adultos,
- la inserción de personas desadaptadas,
- la inserción de personas minusválidas, y
- la acción socioeducativa.

Son directrices generales, y como tales, susceptibles de múltiples interpretaciones, sujetas a diversas consideraciones teóricas de cada uno de estos campos. No obstante, el pacto surgido para la creación de la Diplomatura de Educación Social³⁰ supone un cierto compromiso que aúna diferentes sectores profesionales bajo una misma titulación universitaria: la animación socio-cultural, la educación de adultos y la educación especializada. Este trípode conforma, en los primeros momentos, la respuesta académica a las demandas de organizaciones y entidades con largas trayectorias en los campos prácticos que señalan. En el caso concreto de Catalunya, la Animación Socio-Cultural supone dar cabida en la formación universitaria a la figura de los monitores de tiempo libre. Las actividades de “esplai”³¹ han gozado en Catalunya de una larga

³⁰ Así lo refieren Núñez y Planas en Petrus (1997; 104).

³¹ Esta denominación, sin traducción textual en castellano, aglutina la organización y gestión actividades educativas de ocio y tiempo libre para niños.

tradición, contando con una gran cantidad de entidades sin afán de lucro y fundaciones (muchas de ellas reconvertidas actualmente en empresas), creando redes en las que se juegan y conjugan poder político, económico, cultural y social. Capítulo aparte merece la figura del educador de adultos que, también en el caso catalán, es cubierta por diplomados en Magisterio en una gran proporción en relación a los diplomados en Educación Social.

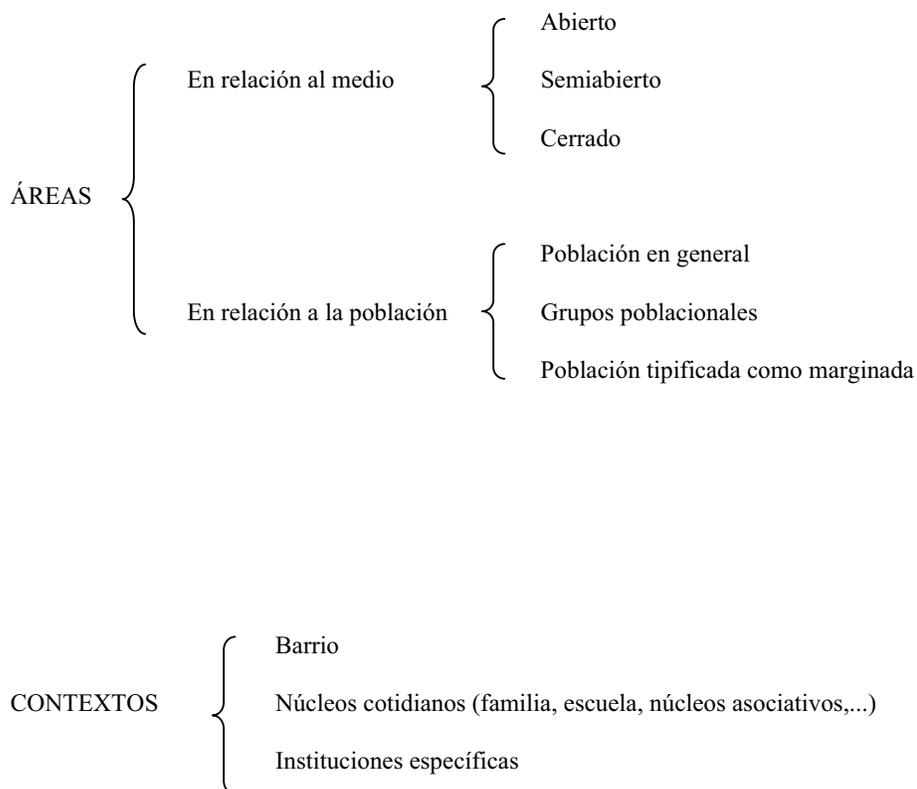
Respecto de la educación social especializada³², podemos afirmar que es el vértice de ese triángulo controvertido que ha experimentado más cambios en cuanto a sus contenidos. Desde los inicios de esta denominación, centrada en las macroinstituciones de protección a la infancia, hasta la actual Educación Social han sido muy diversos los campos de acción. Estos campos han descrito diferentes prácticas que no siempre han contemplado la acción educativa como eje principal de sus actuaciones, e incluso ofreciendo diferenciaciones respecto de las poblaciones a las que se dirige. Volveremos más adelante sobre este aspecto, ya que es de capital importancia en nuestra referencia a la Educación Social.

Clasificaciones respecto de los campos de la Educación Social

Diferentes autores proponen divisiones y subdivisiones en un intento de sistematizar las prácticas de la Educación Social actual. Así, Pérez Serrano (2003: 142) recoge diferentes propuestas en relación a lo que ahora llama “ámbitos de intervención del educador social”. Estos “ámbitos” (definidos como espacios profesionales) son, para Pérez Serrano, los señalados anteriormente como los tres campos de la Educación

³² Mantenemos esta nomenclatura tan sólo en relación a la diferenciación realizada en la creación de la Diplomatura de Educación Social; siendo sabedores de su nula utilización en la actualidad académica y profesional.

Social en España. Parcerisa (1999), en cambio, añade a éstos la “intervención en los medios de educación informal” entendidos como medios de comunicación, industria del ocio y de la cultura, la ciudad. Bien podría ser una subdivisión del campo de la Animación Socio-Cultural. De forma análoga, Sarramona y Úcar (1988) señalan cuatro campos, añadiendo a los tres ya mencionados el de “formación laboral” dirigida a la inserción social. Una sistematización diferente es la de Panchón (1988), que propone estructurar las prácticas de Educación Social en relación a áreas de intervención y a contextos; referenciándolos de la siguiente manera:



En los trabajos del II Congreso de Educación Social celebrado en Madrid en 1998 se aportaba un esquema basado en tres espacios de acción:



Todas estas clasificaciones describen diferentes campos prácticos, deudores de cada momento histórico y de los dispositivos conceptuales desde los que se plantearon. Actualmente, y basándonos en algunos planes de estudio de la Diplomatura de Educación Social en universidades españolas encontramos, fundamentalmente, clasificaciones de las prácticas:

- En referencia a problemáticas sociales: drogadicción, maltrato infantil, desocupación laboral, violencias,...
- En referencia a las instituciones en las que desarrollaba sus funciones: centros de servicios sociales, prisiones, pisos tutelados,...
- En referencia a categorías poblacionales: delincuentes, mujeres, menores en riesgo, tercera edad,...

- En referencia a ámbitos de intervención: inserción laboral, protección a la infancia, justicia juvenil, toxicomanías,...

Sin entrar en la discusión acerca de la pertinencia o no de los ámbitos/áreas/campos señalados, sí creemos oportuno indicar dos cuestiones para formalizar la idea que mantenemos en esta tesis sobre los campos de acción de la Educación Social:

1. El eje que debe definir los campos de acción de la Educación Social debe girar en torno a la propia denominación de la práctica. Es decir, ese eje debe ser la educación, por lo que algunos de los campos señalados, todo y mantener un trabajo de acción social no podríamos considerarlos estrictamente de acción social educativa.
2. En correspondencia con lo que venimos aportando en relación a la educación (social), cabe destacar que, desde nuestro punto de vista, la educación (en sentido estricto) fundamentalmente se centra en una conexión intergeneracional entre los adultos y los niños, un trabajo de transmisión del que se desprende una responsabilidad adulta para con las infancias. Así, el niño, el adolescente, el joven (el *recién llegado*, en palabras de Hannah Arendt) es el llamado a ocupar el lugar de sujeto de la educación. Esta opción no supone menoscabar la importancia del trabajo realizado en otras áreas de la Educación Social con respecto a otras franjas de edad; tan sólo pretende separar lo que es fruto de una convención profesional y académica, que aglutina diferentes prácticas, de lo que creemos pertenece a la práctica educativa, con sus alcances y con sus límites.

Con respecto a estas cuestiones, y siendo coherentes con la posición epistemológica que venimos sosteniendo, proponemos una consideración diferenciadora en cuanto a la significación del componente educativo en las prácticas de Educación Social.

Así, convendría poder sistematizar los campos de trabajo de la Educación Social en dos grandes áreas, respecto de la consideración del sujeto de la acción educativa:

- Por un lado, las prácticas con las infancias y adolescencias generadoras de efectos educativos.
- Por otro, las prácticas con jóvenes y adultos (incluidos los más mayores) de carácter formativo y en donde se pueden resignificar y actualizar aprendizajes.

La diferencia entre ambas áreas de trabajo se sitúa en el carácter intencional y de exigencia de la acción educativa. Esta sistematización, basada en la consideración educativa en torno a diferentes franjas de edad, puede proporcionar una manera diferente de acercarse a los campos de la Educación Social, permitiendo una articulación entre los sujetos y las instituciones del territorio. Es decir, si consideramos que todas las categorizaciones suponen adscripciones a modelos de acción social y educativa y conforman modelos profesionales y formativos, nuestro planteamiento intenta promover la conformación del campo de la Educación Social a partir de las articulaciones entre las franjas de edad a las que dirige su actividad y las instituciones de la sociedad civil y de las administraciones públicas.

Esto supone dos cuestiones fundamentales para la asunción de los retos actuales de la Educación Social:

- Por una parte, dejar de lado la categorización excluyente que supone establecer que la Educación Social es una práctica educativa tan sólo para determinadas categorías poblacionales. Bien al contrario, se trata de promover una Educación Social que contemple las diversas posibilidades sociales de la educación en marcos amplios y no sujeta tan sólo a dificultades y problemáticas.

- Por otra, se potencia una Educación Social en términos de ofrecer trayectos y recorridos particulares y promoviendo los anclajes sociales desde la lógica de los derechos y deberes de ciudadanía.

Por lo tanto, la Educación Social del siglo XXI se encuentra ante el desafío que supone no adscribir sus funciones a ámbitos o categorías contextuales *prêt à porter*, sino ofrecer una apertura a lo social en el marco de lo educativo. Desde esta lógica, la Educación Social amplía su campo a diferentes instituciones, servicios, programas y proyectos que son susceptibles de un trabajo educativo que garantice y promueva la participación cultural, social y democrática del conjunto de los ciudadanos.

3. Consideraciones acerca de las infancias y las adolescencias

3.1. La infancia contemporánea.

La infancia es una construcción social de época; a lo largo de la historia se han sucedido diferentes consideraciones para con la infancia, siendo variados los ejes definitorios de dicha categoría: la edad, el trabajo, los preceptos legales, la escolarización,... han marcado sus límites y sus características específicas. Así pues, nos encontramos ante múltiples construcciones históricas sobre la infancia³³.

La concepción moderna de la infancia irrumpe a finales del siglo XVIII amparada por una atención social al niño como un grupo social aparte (Lozano, 1981: 11). Esto supone que el siglo XIX sea considerado el siglo donde la infancia cobra un valor social respecto de la mirada del adulto. Una consideración que supone la emergencia de disciplinas y desarrollos científicos en torno a la infancia, la aparición de cuerpos de especialistas y la definición de un estatuto social diferenciado del adulto. Este proceso de constitución y construcción social e histórica de la infancia moderna tiene dos ejes³⁴: si los finales del siglo XVIII suponen cambios en las relaciones familia – Estado (Carli, 1999; Donzelot, 1998), el siglo XIX es la época de la emergencia de la escolaridad. Ambas cuestiones inciden en esa construcción social que otorga a la infancia un estatuto propio. No nos estamos refiriendo a la inexistencia de los niños antes de estas

³³ No haremos aquí un recorrido histórico exhaustivo sobre la noción de infancia. Tan sólo pretendemos señalar algunas consideraciones respecto de la especificidad de nuestro trabajo. Estas aproximaciones son fruto del trabajo con los siguientes textos: **Agamben** (2000); **Ariès** (1987); **Bajo y Beltrán** (1998); **Carli** (1999); **Delgado** (1998); **De Mause** (1982); **Lozano** (1981 y 1994); **Querrien** (1994); **Varela y Álvarez-Uría** (1991) y otros señalados en la bibliografía.

³⁴ Si bien señalamos dos ejes principales, éstos están atravesados por los cambios políticos, sociales, económicos y culturales de la época. Las revoluciones industriales, la emergencia del capitalismo liberal, las conquistas sociales de la Revolución Francesa,... dibujan un contexto diferente, y es en este contexto donde la concepción moderna de la infancia se desarrolla.

transformaciones, sino de la eclosión de una mirada diferente que se fija en el niño. El siglo XIX (y parte del XX) significa la construcción de un nuevo imaginario social respecto de la infancia, depositándose en ella el anhelo de cambio, la asociación entre infancia y futuro, y la consolidación de un nuevo modelo de sociedad de progreso que deposita las esperanzas en la infancia. El resto del siglo XX se iba a encargar de cercenar algunas de esas imágenes, de alentar otras y de procurar nuevas consideraciones en torno a la atención y la educación de los niños. Como ejemplo sirva que si bien “*la escuela liberó al niño*” (Lozano, 1994; 93), también la escolarización supuso una “*maquinaria de gobierno de la infancia*” (Varela, Álvarez-Uría, 1991: 14); por lo que la historia moderna y contemporánea de la infancia está salpicada de contradicciones sociales y educativas, de vaivenes estatutarios de la infancia, y de diferentes ubicaciones del niño en las escenas sociales.

3.2. De la infancia a las infancias

El recorrido de la concepción de infancia durante el siglo XX nos ha dejado conquistas en diferentes terrenos de las ciencias, aunque también ha significado la consideración de otras miradas hasta ese momento escondidas o, simplemente, obviadas. Esas miradas suponen construcciones diversas en torno a la concepción moderna de la infancia. La propia transformación social y económica de la familia, pero también del sentido actual de la escolarización y de la educación, supone la emergencia de un contrapunto a la consideración generalizada de “la” infancia. La actualidad nos convoca a pensar que “*la infancia es un tiempo que los niños recorren de manera cada vez más diversa y desigual en una sociedad atravesada por los procesos de globalización social y cultural y las políticas neoliberales*” (Carli, 1999: 9). Esta diversificación de recorridos supone

una suerte de mutación de “la” infancia en “las” infancias. La propia Sandra Carli (op.cit.; 13) define las características principales de esa mutación:

- El impacto de la diferenciación de las estructuras y las lógicas familiares.
- Las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones.
- La incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida infantil.
- Las transformaciones sociales, culturales y estructurales que afectan la escolaridad pública.

De nuevo familia, escuela y políticas públicas (incluidas las económicas) posibilitan una escenificación diferente en torno a las consideraciones de las infancias como categoría de análisis social. El eje que enlaza estos análisis se sitúa alrededor de la desigualdad social en el acceso a la cultura de época y a la diversificación de los recorridos de las infancias. Ya Philippe Ariès había señalado “*que la infancia no existe sino que existen infancias específicas producto de prácticas de socialización familiares e institucionales que reenvían a grupos sociales*” (citado por Varela, 1983: 13).

La pretensión de asumir estas consideraciones en torno a la existencia de las infancias supone un ejercicio de visibilización de esas otras infancias que, de otro modo, quedan opacadas, negadas, meramente adjetivadas. Es decir, se trata de un intento de pasar a un primer plano las infancias segregadas, aquéllas que, históricamente, han sido menospreciadas en las leyes, apartadas de los análisis pedagógicos y, simplemente, introducidas en clasificaciones y sectorizaciones arbitrarias. A estos olvidos histórico-

pedagógicos se añaden la emergencia de nuevas / viejas infancias: la infancia que trabaja, la infancia que delinque, la infancia de la calle, la infancia que se prostituye, la infancia armada, la infancia que se droga, la infancia maltratada,... Estas infancias, viejas en cuanto algunas han recorrido el devenir histórico de la humanidad, y nuevas, en cuanto algunas son producto de lo actual, forman parte de las estructuras sociales, pero ¿forman parte de las educativas? ¿Y de las culturales?

Estas infancias, en definitiva desprotegidas, suponen para ciertas políticas sociales, educativas y asistenciales las “otras” infancias; unas infancias como “población diana”, como “sectores en riesgo”, abandonando la consideración de infancia para centrarse en el adjetivo que la acompaña. Si la concepción moderna de la infancia había establecido ésta como futuro de la humanidad, ¿qué futuro auguramos adjetivándola, y posteriormente sustantivándola? Una sustantivación que otorga al adjetivo un peso específico en cuanto conforma atributos que acompañan al niño en sus diversos recorridos sociales, a la manera que Jacques Donzelot (1998: 84) señala cuando sitúa a finales del siglo XIX la confluencia de dos concepciones de la infancia. Por un lado, la idea de una **infancia en peligro**, desprotegida y amenazada; y por otro, una **infancia peligrosa** que resulta amenazante. Donzelot sostiene que ambas concepciones tienden a diluirse, considerando finalmente a la infancia en peligro como realmente peligrosa. Esa misma reunión que se realiza en términos más actuales en relación a una infancia en **alto riesgo social**; un riesgo referido al “*riesgo que suponen las condiciones de vida del sujeto y al riesgo potencial que éste representaría para la sociedad*” (Tizio, 1997: 97). Vamos, entonces, a pluralizar los nombres, para hacer presente la diversidad de recorridos y para reclamar que las infancias sean albergadas en las prácticas educativas.

3.3. Niños y menores: la minorización de una infancia

Si bien hemos venido refiriendo las implicaciones del uso del lenguaje en la configuración del discurso pedagógico, en el análisis de las consideraciones acerca de las infancias y las adolescencias en la actualidad, nos confrontamos a dos conceptos ampliamente difundidos y con un uso frecuente en los discursos sociales: el niño y el menor. En una inicial aproximación se puede optar por referirse a ellos como sinónimos; sin embargo, conviene acercarse con rigor para descubrir que entre ambos existe un distanciamiento que implica una toma de posición al respecto. Es decir, la pretendida similitud parece esconder una definición de las infancias en términos de recorridos sociales diferenciados, donde *niño* y *menor* representan dos concepciones de la infancia, e incluso una “*clasificación institucional de los sujetos infantiles*” (Costa y Gagliano, 2000: 69). Estos autores definen las diferencias históricas que se producen en las consideraciones acerca de la infancia, señalando que el “*niño propiamente dicho*” responde a “*un sujeto vinculado a su condición de hijo de familia legítima y su inscripción como alumno*” (op.cit.: 69), mientras que el “*menor*” es “*un sujeto con carencia de familia, hogar, recursos o desamparo moral y a su condición de pupilo protegido por el Estado*” (op.cit.: 69-70). De nuevo, la familia y el Estado aparecen como elementos definatorios de la inscripción de la infancia en lo social de la modernidad. Sin embargo, podemos agregar, el estatuto económico familiar y del niño no es ajeno a su consideración social, ya que el niño pobre se incorpora a la consideración social de *menor* sin que primen otro tipo de consideraciones, ya que la pobreza es siempre “sospechosa” de desamparo. Por lo tanto, las significaciones que ambos conceptos tienen van más allá de simples usos lingüísticos, suponiendo verdaderos puntos de partida en el análisis social de la infancia.

Nuestro particular punto de partida se inicia con la siguiente proposición: “Los niños son menores, pero ¿los menores son niños?”. Tras lo capcioso de la pregunta se esconde una declaración de intenciones alrededor de la cuestión que hemos venido planteando. La utilización de la palabra “menor” referida a la infancia se sostiene en el discurso jurídico, en alusión en aquel individuo humano que posee una edad menor a la requerida para ser considerado, precisamente, mayor de edad. En el caso español (también así lo recoge la Declaración de Derechos de los Niños de 1959) este límite de edad se sitúa a los 18 años; por lo que todo individuo por debajo de esa edad se le considera “menor de edad”, y no capacitado para asumir ciertas cuestiones de tipo legal. Los textos jurídicos referidos a la infancia plantean con claridad la limitación legal. Pero hay algo de una distancia no explícita entre *niño* y *menor* que llega a las leyes educativas o a las de protección o justicia juvenil. En las primeras los términos que se utilizan para referirse al sujeto de la ley es el de *niño*, *infancia*, *adolescencia*,... Por el contrario, en las leyes concretas alusivas a la protección de la infancia o a la justicia juvenil el concepto mayoritariamente utilizado es el de *menor*. La ciencia jurídica delimita, pues, un campo de la infancia adjetivada (o sustantivada). Es más, “pareciera que hemos adoptado como moda o imperativo cultural una definición de la infancia desde la perspectiva judicial de los derechos de los niños” (Costa y Gagliano, 2000: 117). De la denominación “menor de edad” hemos ido pasando a utilizar “menor” como sinónimo de aquél que se incorpora a alguno de los circuitos sociales o jurídicos establecidos precisamente porque no es un niño: es un menor.

Si sostenemos que cada época histórica construye una noción de infancia, también podemos establecer que cada época tiene su modo de “minorizar a los niños” (op.cit.:

89). El proceso actual de minorización de una infancia tiene sus propias marcas, y acompañan al “niño minorizado”. Esas marcas se visualizan en los recorridos sociales diferenciados (incluyendo los educativos y culturales) que estamos estableciendo para *niños y menores*. Unos recorridos que, en muchas ocasiones (sobretudo los que se refieren a los niños minorizados), se están tornando trayectos únicos, lineales y con dificultades para cruzarlos. Es decir, unos recorridos difíciles de abandonar si se entra en ellos, sobretudo los que se refieren a los niños minorizados. En el caso de la institución escolar, como recorrido social, cada vez más se vislumbra esta diferenciación. Los circuitos escolares se bifurcan en especializaciones que congregan a los niños en recorridos diferentes, e incluso se crean nuevas instituciones pseudo-escolares encargadas de asumir a aquellos niños que muestran muchas dificultades en sus aprendizajes, pero también por sus conductas y, últimamente, por su origen extranjero. Otro tanto sucede con las instituciones de protección, donde los niños minorizados difícilmente escapan a esa consideración, ya que incluso los informes que se realizan, los textos que se escriben y las alusiones en reuniones científicas siguen definiéndolo como *menor* antes que como *niño*. Estos dispositivos sociales de carácter educativo están marcando destinos; lo que se convierte en una paradoja si mantenemos que la educación, precisamente, opera como un anti-destino (Núñez; 1999). Por lo que, *“el menor como categoría social se forja en un circuito de nominación y tutela que inhibe el pasaje a otros lugares o espacios de la sociedad y la cultura”* (op.cit.: 75).

Entre estas marcas que vamos indicando alrededor de la consideración de la minoridad de algunas infancias, encontramos una que, si cabe, señala un lugar social que toma forma (no exclusivamente) en las instituciones de protección a las que se refiere este trabajo. Nos estamos refiriendo, en efecto, a los *“menores en riesgo social”*, una

infancia en muchas ocasiones sojuzgada al carácter invisibilizador de las estadísticas sociales. Una categoría, ésta de “menores en riesgo social”, que si bien no ha estado sometida a un análisis exhaustivo, no podemos negar que campa a sus anchas en los discursos sociales y educativos definiendo, proponiendo y proyectando “políticas, técnicas e intervenciones de carácter preventivo”.

Una visita al diccionario (un gesto olvidado) nos ratifica en nuestras dudas respecto de la indiscriminada utilización de esa categoría: en el Diccionario de la Real Academia Española, “riesgo” remite a *contingencia o proximidad de un daño, a estar una cosa expuesta a perderse o a no verificarse*. En el Diccionario María Moliner, “riesgo” es *la posibilidad de que ocurra una desgracia o un contratiempo*. Como sinónimos encontramos: peligro, trance, contingencia, escollo. Y como antónimos, dos muy contundentes: seguridad y certeza.

A partir de esta mirada al diccionario, ha lugar a lanzar una hipótesis: si partimos de la idea de que el riesgo social es una de las formas actuales del malestar social; y si éste, como nos enseñó Sigmund Freud³⁵, es estructural: ¿qué viene a redundar el “riesgo”? Siguiendo en la actualidad, el riesgo como contingencia, con su carga de incertidumbre ha caído, y lo que viene a ocupar ese vacío es el riesgo como estado (*estar en riesgo*). Cae, pues, *el riesgo como una apuesta* y aparece el *riesgo como certeza y seguridad* (sus antónimos).

Es en este momento en el que cabe introducir algo de lo que antes hemos expuesto como un elemento de anti-destino: la educación. La Pedagogía, en este caso, está

³⁵ Freud se refiere a la consideración del malestar como una cuestión inherente a lo social en *El malestar en la cultura* en el volumen XXI de Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

llamada a pensar estas cuestiones desde otro lugar, donde el “riesgo” a perderse o a la proximidad de un daño, de una desgracia o de un contratiempo sea tomado desde el lugar del desafío, arriesgándose, tomando un riesgo.

Este desafío no es otro que tender los puentes para hacer posible el paso de esa “infancia en riesgo” al recorrido que le es propio, el de la niñez, el de la infancia sin adjetivar. Y ese paso se ha de producir bajo el manto de la cultura, mediante su herramienta de transmisión más preciada, que no es otra que la educación.

No hay niños en riesgo, el riesgo reside en dejar a estos niños que transiten por circuitos establecidos difíciles de abandonar, para que acaben recorriendo los circuitos de la minoridad, y en ningún caso los de la niñez, “la sociedad y la cultura”.

4. Modernidad, postmodernidad y Educación Social

4.1. Paisajes de la actualidad

Una gran cantidad de ensayos, investigaciones y bibliografía desde muy diversas disciplinas avalan la inmersión de la sociedad en una época que, pese al escaso tiempo histórico transcurrido, se muestra muy diferente a la anterior. Una época marcada por los grandes avances tecnológicos e informacionales que, desde mediados del siglo pasado, están influenciando en el desarrollo económico, político y social, pero también en el terreno cultural y educativo.

Tal y como señala Castells (1998b), el mundo actual se puede entender a partir de la configuración de tres ejes clave:

- a. La revolución de las tecnologías de la información
- b. La crisis económica del capitalismo y el estatismo
- c. El florecimiento y despliegue de los movimientos sociales y culturales

Estos ejes, a los que remitimos para su ampliación a la obra citada, suponen la aparición de nuevas estructuras sociales, económicas y culturales. Unas estructuras que, lejos de suponerlas hechas y estáticas se manifiestan en tiempos de vértigo e impactan notoriamente en las subjetividades contemporáneas. Se articulan alrededor de dos elementos que configuran la actualidad. Estos dos elementos a los que nos referimos son: por un lado, la *mundialización de la economía*, garantizada y mantenida por la introducción de las nuevas tecnologías de la información; y, por otro lado, una *fragmentación cultural* paralela al anterior proceso (Núñez, 1999: 112).

Esta economía mundializada se sostiene en el despliegue tecnológico de los flujos de información (economía informacional) y en la consideración del mundo como mercado (economía global). Un proceso al que venimos llamando **globalización** y que, tanto en sus orígenes como en su desarrollo posterior está teñida de un marcado tinte económico. Un viejo sueño liberal que, como apuntábamos, se materializa escudado por la revolución comunicacional e informacional de los últimos decenios del siglo XX.

Si bien esta actualidad económica sugiere análisis exhaustivos en cuanto a sus efectos y a cómo se organiza el mundo³⁶, el propósito de este capítulo nos conduce a plantearnos algunas cuestiones tangenciales, paralelas o subyacentes de este proceso. Unas cuestiones que se acercan más a los análisis sociales, culturales y, por supuesto, educativos. Tal y como hemos señalado al comienzo del presente capítulo, el concepto elegido para escenificar lo paradójico de la actualidad de época³⁷ es el de la fragmentación cultural. Sin establecer un análisis apriorístico de relación causa-efecto entre la mundialización de la economía y la fragmentación cultural, sí hemos optado por situarlos como elementos configuradores y definatorios de la época actual.

Por lo tanto, esta conexión nos permite situar ciertos efectos que, más adelante, ayudarán a plantear alguno de los retos de la educación al respecto. Todos estos efectos a los que vamos a referirnos están atravesados por un panorama de complejidad (Cebrián, 1998: 40) que hace difícil abordar las cuestiones desde lógicas modernas. En efecto, en estas consideraciones se percibe una realidad social y cultural marcada por

³⁶ Para ello, remitimos de nuevo a la obra en tres volúmenes del sociólogo **Manuel Castells**: *La era de la información*. Madrid, Alianza.

³⁷ Época lo utilizamos aquí como el punto de intersección entre las coordenadas espacio y tiempo, tal y como señala **Núñez** (1999).

contradicciones, paradojas, antinomias y dificultades en torno a la estructuración de la actualidad. Precisamente, el intento de simplificar los problemas sociales es lo que viene a constituir el mayor obstáculo al intento de aprehensión de las transformaciones a las que asistimos (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 26).

Si existe un concepto que esboce una aproximación a la encrucijada de nuestro tiempo ése es el de desregulación (social, laboral, económica, cultural). Esta desregulación conlleva la explosión de lo que ha venido caracterizando la idea de modernidad que luego describiremos. Vamos ahora a intentar dibujar un paisaje de lo actual perfilado alrededor de los fragmentos resultantes de esa explosión.

La fractura digital³⁸

Asistimos, sin duda, a una revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dos son los momentos importantes, según Castells (1997), para el análisis del impacto de las TIC. Una primera etapa, que va desde mediados de los años 70 a mediados de los años 90 del siglo XX, caracterizada por un aumento acelerado y sin precedentes históricos de avances tecnológicos aplicados al procesamiento de la información: la microelectrónica, los ordenadores y el desarrollo de las telecomunicaciones. La segunda etapa, a partir de los años 90 hasta la actualidad supone el gran salto a la universalización de las TIC: ordenadores de última generación en los hogares, el uso de Internet, la telefonía móvil,... Si bien, paralelamente, se está produciendo un fenómeno que caracteriza la época actual: la fractura digital. Grandes bolsas de población quedan “desconectadas” de la utilización de las TIC. No tan sólo

³⁸ Si bien utilizamos el término “fractura digital” constatamos las diferentes denominaciones que el proceso explicado contempla: “brecha digital”, **Castells** (2001); “división digital”, **OCDE** (2001).

nos referimos a grandes zonas del planeta, sino también dentro de las ciudades y las poblaciones de los países adalides en la aplicación tecnológica. Esta fractura digital divide la población entre aquellos que tienen o no acceso al uso de las TIC, con todas las consecuencias que esto comporta. No olvidemos que se está produciendo una situación paradójal: para acceder a los circuitos sociales de producción cada vez más se exige un conocimiento de las TIC que, por otro lado, no llega a todos de la misma manera. La amplitud de la fractura digital, entre aquellos que pueden acceder y aquellos que no lo pueden hacer, es cada vez de mayor proporción³⁹.

La transformación del mercado de trabajo

El mercado de trabajo ha sufrido transformaciones radicales en los últimos años. Los efectos de la mundialización económica se han concretado en la organización y el desarrollo del trabajo: las funciones laborales, los sistemas de producción, los sistemas de protección laboral, los requisitos para acceder,... Las épocas del “trabajo para toda la vida” han pasado. La movilidad, la precariedad, la necesidad de reciclaje profesional, la formación inicial y la formación permanente han entrado a formar parte de la relación de las personas con el mercado de trabajo, donde una formación determinada no garantiza un lugar de trabajo acorde a aquélla. Y, por tanto, los requisitos de acceso se han ampliado y diversificado de manera considerable.

La desregulación, pues, del mercado de trabajo permite entrever otra cara de la moneda. Frente a la precariedad e inestabilidad que caracteriza el panorama laboral se inserta, a modo de antídoto, la enseñanza y la formación como garante de una adaptación a lo que

³⁹ En este sentido, el concepto de “fractura digital” incorpora, además de la conectividad y el acceso, el uso de las herramientas que ofrece esa conectividad. Algún autor lo ha denominado “alfabetización digital” (Obando; 2007)

el mercado reclama como inexorable. Tanto Hirtt (2003) como Laval (2004) señalan la trayectoria mercantilista de la enseñanza, ejemplificada en la necesidad de competitividad (en su versión de potenciar las competencias de los individuos) y de adaptabilidad de las estructuras educativas a las nuevas demandas del mercado. Esa trayectoria está suponiendo un eje de debate en torno al papel de la educación, donde la fórmula de la modernidad, en la que el “[...] *individuo sólo es ciudadano desde una concepción que va unida al hecho de ser trabajador*” (Orteu; 2007: 20) se resquebraja, enfrentándonos a la “[...] *creencia instalada en el imaginario social según la cual sólo el trabajo da un lugar al individuo en lo social*” (op.cit.: 21).

La exclusión social

Uno de los ejes fundamentales para aproximarnos a los efectos de lo que hace actualidad se refiere a un concepto complejo y, por lo menos, controvertido: la exclusión. Un análisis riguroso del término exclusión se desarrolla en un texto coordinado por el filósofo y sociólogo Saül Karsz y que cuenta con las aportaciones, entre otros, de Michel Autès y Robert Castel. El libro al que nos referimos es *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (2004), publicado originalmente en 2000 bajo el título de *L'exclusion, définir pour en finir*.

Lo hemos señalado en otros capítulos de este trabajo: la utilización actual de un modo poco riguroso de conceptos en el campo de las ciencias sociales no atañe, tan sólo, a caprichos del lenguaje sino que, en algunos casos, origina acciones desentendidas de los posibles, y en ocasiones probables, efectos sociales de su puesta en marcha. En el caso de la exclusión, todos parecemos saber de qué se trata cuando hablamos de “situaciones

de exclusión social”, “los excluidos”, “lucha contra la exclusión” o “las poblaciones excluidas”. No obstante, cabe distinguir, al menos, algunas cuestiones que nos ayuden en la tarea de poder vislumbrar a qué responde la masiva utilización del concepto, a qué nos referimos más cabalmente cuando usamos la denominación “exclusión”, qué y a quién designa la palabra y, sobretodo, qué pone en marcha la asignación a un individuo o a un colectivo del epíteto “excluido”.

Todos los autores del texto mencionado parecen converger en una cuestión común respecto de la exclusión: la dificultad en definir los límites del concepto. Ello radica en la laxitud de la propia noción actual de exclusión, como señala Castel (op.cit.: 55), e incluso porque ésta nombra algo de lo que no se soporta ver ni nombrar como real, en palabras de Sassier (op.cit.: 12). De ahí, posiblemente el título de la edición francesa *La exclusión: definirla para ponerle fin*. El objetivo de acotar el concepto permitiría no convertir la exclusión en un cajón de sastre donde cabrían todas aquellas cuestiones de lo social leídas como problemáticas o marginales.

Una primera aproximación la ofrece Michel Autès al plantear la exclusión en términos de *desligadura*, nombrando algo que implica la ruptura del lazo social, de la articulación de las diferentes esferas de la vida social⁴⁰. Nos detendremos un instante en la consideración de *lazo social* (en singular) para cotejarlo con *lazos sociales* (en plural). Karsz (op.cit.: 210) aprecia en esta comparación no sólo una diferencia gramatical, sino que correspondería a una limitación del concepto de exclusión. Así, la ruptura del lazo social no supondría la desaparición de los lazos sociales. Lo que viene a designar la

⁴⁰ Autès define “lo social” como la articulación de la esfera económica con la esfera política, añadiendo a éstas campos de las actividades humanas tan importantes como el cultural y el doméstico. Por lo tanto, la desligadura que propone para referirse a la exclusión alude a la fragilidad de las ligaduras de lo social.

categoría *lazo social* no son “*los lazos que tenemos de hecho, sino los que podríamos, los que deberíamos tener*” (op.cit: 210-211).

El sociólogo Robert Castel, por otro lado, nos alerta sobre los peligros del empleo masivo y desmesurado del concepto exclusión. Su profusión provoca la nominación de de múltiples situaciones dispares, dotando al término de una laxitud que cabe acotar para no incurrir en categorizaciones indiscriminadas. Para Castel, la exclusión adquiere sentido en cuanto proceso (op.cit.: 57), y no como un estado. La exclusión como proceso, pues, sostiene la distinción de diferentes zonas que atraviesan el conjunto de la sociedad, “[...] *y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social* ⁴¹” (op.cit.: 58): una *zona de integración* conformada por personas que cuentan con un trabajo regular y ciertos soportes sociales; una *zona de vulnerabilidad*, constituida por situaciones relacionales y laborales inestables; y una *zona de exclusión* que contempla los desenganches de las zonas anteriores (íbidem). Así, lo que venimos entendiendo por exclusión, Castel lo sitúa en la lógica de la vulnerabilidad, sobretudo en relación a la degradación de las relaciones laborales y a la fragilización de los soportes de la socialidad. El objetivo, pues, parece alertar sobre los peligros de la expansión de la exclusión como categoría descriptiva y explicativa, limitando los efectos de los procesos de desestabilización social.

Por último, para Saül Karsz la exclusión es entendida como construcción para comprender el significado de lo social, sustrayéndola de su “*estadio de evidencia*” (op.cit.: 13) y de cierta complacencia con lo que acontece al respecto. En la misma

⁴¹ Este significativo detalle otorga a la exclusión un lugar en lo social, no algo externo propio de ciertas poblaciones con unas categorías sociales preestablecidas por indicadores de dudoso rigor.

órbita que Castel, Karsz sitúa la exclusión en lo social, no al margen de ella, en cuanto atañe a los desajustes entre los funcionamientos sociales y la representación ideal que de ellos tenemos.

Ya sea, pues, desligadura, desestabilización, desafiliación, desocialización, segregación, exclusión,... ciertamente estamos ante procesos sociales que han promovido respuestas en términos de políticas sociales paliativas, otorgando auténticos estatutos poblacionales basados en categorizaciones, sustancializaciones o naturalizaciones de las problemáticas sociales. Lo paradójico de la exclusión social radica en la ingente cantidad de profesionales, voluntarios, entidades, organizaciones, planes y proyectos sociales se ponen diariamente en marcha para luchar contra algo que aún se presenta difuso y simple, cuando nos confrontamos a una cuestión compleja que requiere “*recursos y respuestas de carácter económico, social y cultural*” (Núñez, 2001: 10)

La fragmentación social

Las aportaciones del sociólogo Zygmunt Bauman (2000, 2001, 2003a, 2003b) sobre la individualidad y la comunidad se incardinan en su metáfora de la fluidez como explicación de la actualidad. Esta *modernidad líquida* la trataremos en los próximos apartados de este capítulo. El interés de éste se centra en la relación individuo-comunidad y el estatuto actual de ciudadanía.

Detrás del concepto *comunidad* nos encontramos un par que recientemente ha saltado a la palestra de los grandes medios de comunicación de masas a raíz de los hechos que acompañan los inicios del siglo XXI: seguridad y libertad. Leemos, oímos y vemos que “a más seguridad, menor libertad”, “la necesidad de elegir entre disfrutar de la libertad y sentirnos más seguros”,... e incluso resulta difícil encontrar un programa electoral de

partido político donde la seguridad no sea planteada como prioridad de gobierno. Bauman señala el ideal de bienestar que entraña la palabra *comunidad* frente a las sensaciones dañinas de las *compañías* y la abstracción fácil de culpar que acompaña a la *sociedad* (2003: 7-12). Ciertamente, presenciamos de manera cada vez más habitual (a la vez que perpleja) las ventajas de la “vida en comunidad”, la “comunidad de vecinos” de barrios pudientes fortificadas ante el peligro exterior de la “sociedad” y de las “malas compañías”, las “comunidades virtuales” que facilitan los contactos sin necesidad de ver al otro,... La comunidad viene, pues, a señalar, ese ideal de “sociedad buena”, de paraíso que obvia una de las aportaciones más importantes del siglo XX: el malestar estructural de la cultura de Sigmund Freud. Esa idea de comunidad “cerrada” que la modernidad parecía haber podido articular con la idea de universalidad, ha retornado. Y si cabe, de manera más radical y envuelta de nuevos significantes. Nos estamos refiriendo a la identidad como “*sucedáneo de la comunidad*” (op.cit.: 22). En palabras de Young, citado por Bauman (op.cit.: 22): “*La identidad se inventa justo cuando se colapsa la comunidad*”. He aquí cuando la relación entre individuo y comunidad se estrecha. Es la identidad cultural, en busca de un refugio de seguridad y confianza, la que configura los procesos de individualización y fragmentación social a los que asistimos.

En esta misma línea se significa Castells (1997: 30), cuando plantea la necesidad de poder diferenciar *identidad de proyecto*, referida a la construcción particular del sujeto, de la *identidad de resistencia*, sustentada en posiciones excluyentes. De esta idea última de identidad surge la construcción de la comunidad en sentido excluyente (la definición de un “nosotros” que comporta un “ellos”). La identidad cultural así entendida se convierte en el significante actual que justifica, en algunos casos, situaciones de

aislamiento social basadas en cuestiones comunales. En idéntica dirección se sitúan las palabras de Bauman, al referirse a esa significación actual de la comunidad: “*Según esta noción, comunidad significa mismidad, en tanto que “mismidad” significa la ausencia del Otro, especialmente de un obstinadamente diferente, capaz de desagradables sorpresas y malicias precisamente por razón de su diferencia. En la figura del extraño (que no es sólo el “desconocido”, sino el ajeno, el que está “fuera de lugar”), los temores de la incertidumbre, presentes en la totalidad de la experiencia de la vida, encuentran su encarnación ávidamente buscada y por tanto bienvenida*” (op.cit.: 137).

En esta cita encontramos uno de los ejes que explican la fragmentación social a la que referíamos en el título: paradójicamente, los efectos del retorno comunitario fortalecen los procesos de individualización radical.

Una individualización que poco o nada tiene que ver con el estatuto moderno de la ciudadanía, que proponía ésta como una relación vincular entre las elecciones de los individuos y las acciones colectivas.

Un acercamiento a la actualidad de la ciudadanía⁴² viene acompañado por la lectura de alguna de las aportaciones que al respecto se han realizado. T.H. Marshall, en su ya clásico texto *Ciudadanía y clase social*, de 1950⁴³, aborda las cuestiones relativas a la ciudadanía indicando una división de ésta en tres elementos: civil, político y social.

Un **elemento civil** compuesto por “*los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad*”

⁴² Conviene señalar que “ciudadanía” es uno de los elementos particulares que configuran el panorama actual en cuestión, por ejemplo, de políticas sociales y políticas educativas. Recordemos que existe una propuesta de incorporar al currículum académico una materia con el título “Educación para la ciudadanía” durante el curso 2007-2008; además de constantes referencias en las políticas municipales al civismo, lo cívico, lo cívico-social; y, por último, la utilización, a veces masiva, de la palabra ciudadanía en un sentido tan amplio como impreciso, más propio de un estado al que tender, un objetivo al que aspirar, que de un estatuto de derechos y deberes de los individuos en un horizonte de igualdad social.

⁴³ Ésta es la fecha de la edición original. La utilizada para este trabajo es una edición española de 1998, traducida de la edición inglesa de 1992.

y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia” (op.cit.: 22-23); un **elemento político** basado en “*el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los mismos*” (íbidem); y, finalmente, un **elemento social** que abarca desde “*el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad*”, apuntando que las instituciones relacionadas a tal efecto son “[...] *el sistema educativo y los servicios sociales*” (íbidem). La hipótesis del autor entorno a esta composición del estatuto de ciudadanía es la desintegración de la relación de sus tres elementos. Sus diferentes grados de evolución, la especialización de las instituciones de garantía y los cambios económicos, entre otros, suponen diferentes ritmos de crecimiento y diversas direcciones en sus principios. Así, Marshall asignó al siglo XX el período formativo de los derechos sociales, mientras que el siglo XVIII supone la eclosión de los derechos civiles y el XIX el de los políticos⁴⁴ (op.cit.: 26). Nos detendremos, brevemente, en alguna consideración acerca de la fragmentación social actual en relación a la evolución de los derechos sociales. El motivo de centrarnos en este elemento es por la primordial aportación de la educación, primero, y de los servicios sociales, después, a la consideración de los derechos sociales como constitutivos del estatuto de ciudadanía. Esta apreciación se complementa con la significación de estos dos sistemas sociales en los temas presentados a lo largo de esta tesis doctoral.

La implantación de los sistemas educativos nacionales de finales del siglo XIX supone el primer paso de reconocimiento de los derechos sociales de la ciudadanía. La

⁴⁴ Esta asignación de períodos formativos de los elementos que componen el estatus de ciudadanía han de tratarse de manera elástica y con cierto solapamiento (Marshall, 1998:26).

obligación social de educar a los niños establece el derecho del ciudadano adulto a haber recibido educación (op.cit.: 34). El acceso, pues, a una educación básica fue un principio universal de reconocimiento del derecho ciudadano. La actualidad fragmentada también alcanza a la educación. Ya hemos señalado, en relación al estudio pedagógico de la educación, la profusión de “educaciones para” referidas tanto a particularismos de algunos sectores de la población como al desmembramiento del saber. La fragmentación social se evidencia de manera singular en la educación. Los polos de excelencia que denuncia Michéa (2002) son una clara muestra de que algo del fundamento de la educación como derecho social ha caído, en beneficio de una “elitización” de la educación en sentido fuerte.

De igual manera, aunque con diferente evolución, sucede con los servicios sociales. Si bien su nomenclatura alude de manera casi directa a un principio universal, su nacimiento dista mucho de serlo. La categorización social y la particularización de las poblaciones están detrás de la consideración inicial de los servicios sociales. Paradójicamente, es en este particular momento de estallido (o licuefacción) de la modernidad, en que la reivindicación política en torno al acceso a los servicios sociales se fundamenta en un recurso a la universalidad⁴⁵; sin conocer exactamente si este recurso significa en realidad una preocupación por atender a las demandas de población ya asentada ante otras demandas que se fundan en situaciones más deterioradas, sobretodo de las poblaciones acabadas de llegar fruto de los nuevos procesos migratorios.

⁴⁵ Catalunya ha iniciado durante los años 2004 y 2005 un proceso ciudadano de participación en torno a una nueva Ley de Servicios Sociales. El resultado, entre otros, ha sido un documento con 100 propuestas a tener en cuenta. Entre ellas, y en un lugar destacado, se reclama la universalización del acceso y el uso de los llamados servicios sociales.

4.2. Algunas cuestiones que definieron la modernidad

La fractura digital, la transformación del mercado de trabajo, la exclusión y la fragmentación social forman parte de un recorrido por el paisaje actual (en algunas de sus vertientes) y nos conduce de manera casi irremediable a caracterizar, aunque sea sucintamente, los ejes de lo que hasta ahora venimos llamando Modernidad. No obstante, señalamos aquellos autores que, a nuestro entender, han analizado la modernidad y sus representaciones sociales, suponiendo un excepcional punto de apoyo para este trabajo: Habermas (1988, 1989, 1998); López Gil (1991); Núñez y Sáez (2002); Sáez (1993); Touraine (1993); Vattimo (1987), entre otros.

La proposición cartesiana *cogito ergo sum* pone en un primer plano la actividad humana y su capacidad de construcción social basada en la racionalidad. Así pues, la razón no sólo pasa a ordenar las actividades científicas y técnicas, sino que supone el armazón fundamental del gobierno y de la administración de la actividad de los seres humanos (Touraine, 1993: 23 y ss.). En esta misma dirección se significan las palabras de Pérez Gómez cuando señala que *“la característica más definitoria de la modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite orientar y ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas y la administración de las cosas, sin el recurso a las fuerzas y poderes externos o sobrenaturales”* (1998: 21). En el centro de la eclosión de la idea de modernidad se sitúa, en efecto, la razón. Aunque, no obstante, la razón está investida con una carga ideológica basada en la contraposición que ésta establece con el orden antiguo. Es decir, la razón es el elemento de permuta que señala el inicio de una época diferente a la anterior. Bajo parámetros racionales se construye la ciencia, la

técnica, pero también las relaciones sociales y culturales, la economía y otras actividades de lo humano. Tal y como señalan Núñez y Sáez emergen, en este sentido, una serie de sustituciones que apuntan directamente a la línea de flotación de lo que, hasta entonces, había caracterizado el orden social imperante: “*la ciencia frente a la religión, lo profano frente a lo divino, la igualdad frente a la desigualdad de los privilegios, las leyes naturales frente a la arbitrariedad moral, la historia rigurosa y objetiva frente al mito...*” (2002: 10). El pensamiento moderno que se construye a partir de la Ilustración, la Revolución Francesa y la Reforma preconiza y se afirma en dos ejes fundamentales: la organización social que surge a partir de las consideraciones anteriormente citadas y la economía de mercado. Ambas cuestiones, atravesadas por el triunfo de la racionalidad ilustrada, suponen una nueva manera de conceptualizar y construir el mundo. Por un lado, a partir las consideraciones de una sociedad como asociación de sujetos libres, de la construcción del Estado (regulado por la ley) como garante del ejercicio de la libertad de esos sujetos y de la creación moderna de la democracia, se significa un mundo que lucha por desvincularse de los presagios y destinos de lo divino y la arbitrariedad de los modos de organización feudal de lo social. Por otro lado, la adopción de la economía de mercado supone para la ideología moderna la ruptura con la correspondencia entre los objetivos del poder político o religioso y la independencia de las actividades económicas (Touraine, op.cit.: 42).

La modernidad supone, entonces, un intento de construcción de un orden social bajo el mandato de la razón y sobre bases diferentes a las anteriores. Es decir, sobre nuevas certezas establecidas en torno a lo humano y alejadas de lo divino. En palabras de David Lyon (2000; 54) “*la autoridad derivaba cada vez más de esta racionalidad calculadora*

y cada vez menos de la tradición”. Un proyecto de orden social en el que cobran una gran relevancia las nociones de tiempo y espacio. Sin duda la modernidad supone un cambio en la relación entre ambas, estableciéndose como categorías diferenciadas y no sometidas a los mismos recorridos (Bauman; 2003: 14). Apoyados por los cambios sociales que tuvieron lugar con el desarrollo industrial y tecnológico, tanto espacio como tiempo ven alteradas sus correspondencias, hasta entonces consideradas inalterables e invulnerables. El espacio a recorrer en un tiempo determinado empezó a depender de la tecnología, y la modernidad supuso un “*esfuerzo constante, imparable y acelerado*” (op.cit.: 15) por alcanzar sus límites. Un espacio, pues, pesado e inamovible que obstaculizaba las embestidas del dinamismo y la flexibilidad temporal. Dominar tiempo y espacio ha sido uno de los principales motores del poder durante la modernidad. Zygmunt Bauman lo ejemplifica a través de los análisis de Michel Foucault sobre el diseño del panóptico de Jeremy Bentham. Para Foucault, la rutinización en la distribución del tiempo y la mirada panóptica suponen la metáfora perfecta para definir el poder moderno. Un “poder transparente”⁴⁶ basado, según Bauman (op.cit.: 15), tanto en la disponibilidad de movimiento de los vigilantes y la inmovilidad de los vigilados como en un ritmo temporal impuesto, garantizando así un ejercicio de dominación implacable. Se obra, por consiguiente, el emerger de la disciplina moderna al servicio del control social. Tanto Max Weber (2001) y Norbert Elias (1989) como el propio Michel Foucault (2002) señalan ésta como el paradigma del cambio de método para conseguir el orden social que establece la modernidad. Se trata de establecer la racionalización como eje que atraviese los modos de control social, y

⁴⁶ Este concepto lo acuña Foucault en una entrevista titulada “El ojo del poder” (pp. 9-26) que le realiza Michelle Perrot en la edición de *El Panóptico* de Jeremy Bentham aparecida en 1989 en Ediciones La Piqueta. Foucault sitúa la transparencia panóptica como explicación de las pretensiones modernas de desterrar la oscuridad, la opacidad y la arbitrariedad: “*el nuevo orden político y moral no puede instaurarse sin su desaparición*” (p. 16).

que a la vez permite tanto la verificación como el menosprecio de la disciplina arbitraria y caprichosa.

La modernidad viene, pues, a afirmar un tiempo nuevo, una época postmedieval que sustituye el orden antiguo basado en la tradición, la religión y el feudalismo por el orden social asentado en los principios de la razón y el progreso, la ciencia y la técnica, y el capitalismo industrial. Las grandes transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas en un breve lapso histórico suponen la ruptura con lo establecido y, como toda ruptura, produce elementos perturbadores: la burocratización y el desencantamiento del mundo (Weber) en nombre de la racionalidad; la expansión capitalista en todos los órdenes sociales (Marx) sometida a los imparable avances científico-técnicos; los efectos de la división del trabajo (Durkheim); y la progresiva individualización (Simmel); a los que se debe añadir el auge del modelo patriarcal en las sociedades modernas, la legitimación científica de la autoridad articulada con el pragmatismo, o las aberraciones de Auschwitz, Hiroshima y el colonialismo. Todo ello expresa los subterfugios de la modernidad, los vacíos, los efectos, si se quiere, del proyecto moderno, de las oscuridades del espíritu de las luces, de las ambivalencias del pensamiento y la acción modernas, y de los restos inherentes a toda pretensión universalista.

4.3. Ante la postmodernidad

El tiempo aún por transcurrir otorgará una nomenclatura más precisa sobre la época que vivimos. La categorización histórica del presente supone la profusión de términos acuñados desde diferentes modelos de acción científica. Así, a la actualidad se la está nominando como modernidad estallada (Alain Touraine), modernidad tardía o tardomodernidad (Anthony Giddens), alta modernidad (de nuevo, Giddens), modernidad líquida (Zygmunt Bauman), modernidad inacabada (Jürgen Habermas), modernidad desbordada (Appadurai), modernidad sin modernismo (Jonathan Friedman), sobremodernidad (Marc Augé), segunda modernidad (Ulrick Beck), hipermodernidad, el declive de la modernidad, postmodernidad,...

Todas estas nominaciones y sus correspondientes conceptualizaciones responden a análisis sociológicos, económicos, culturales, artísticos, filosóficos,... Abarcan, podríamos aventurarnos a decir, un amplio espectro del arco del pensamiento humano, de los desarrollos disciplinares de los últimos siglos. Es obvio que éste no es el lugar para profundizar lo debido en cada una de las aportaciones de estos autores y de otros muchos que han estudiado los fenómenos actuales. Pero sí, al menos, señalar aquellos rasgos generales que hacen de ésta una época diferente a las anteriores.

Para tal señalamiento indiquemos, en primer lugar, cómo se caracteriza este momento histórico. El mundo contemporáneo ha perdido la confianza en aquello que la modernidad, o su concepción clásica (en palabras de Touraine), había erigido como fundamento de la nueva construcción social: la razón. El futuro prometido por la racionalidad no se corresponde con un presente exento de garantías y certezas. La

pérdida y la *caída* pasan a ser conceptos explicadores de la actualidad, en tanto indican el carácter y la dirección que ha tomado el devenir social de lo humano: las legitimaciones y los fundamentos racionales del saber han caído; las interpretaciones de la historia basadas en los grandes relatos de la humanidad han perdido vigencia; la universalidad de los valores se funde en un relativismo basado en la particularidad; lo público y lo político retroceden frente al auge de la gestión; un capitalismo voraz que ha engullido las proclamas liberales... En definitiva, nos encontramos ante la modificación, la transformación y, en algunos casos, la dilución de los ejes articuladores de una forma de entender el mundo. Éste ya no se sustenta en los parámetros de la tradición moderna. Algunos autores proclaman el inicio de una época totalmente nueva, otros que ésta es la consecuencia inevitable de llevar a cabo los ideales del proyecto moderno, otros que la modernidad aún se está construyendo, otros que ha caído una manera de entender la modernidad, pero que no es la única. Mientras tanto, cabe preguntar y preguntarse sobre una época atravesada por las TIC, por el capitalismo neoliberal, por la globalización económica y cultural, por las fragmentaciones sociales, por las nuevas funciones del Estado, por las responsabilidades y preocupaciones aisladas, por la indiferencia, por el desencanto, por las nuevas formas de desprotección social...

La metáfora de lo líquido que utiliza Bauman (2003) nos parece la más sugestiva en tanto retrata el fin de una modernidad sólida, con constructos persistentes y duraderos. La época actual vendría, pues, a someter a un proceso de licuefacción la construcción sólida de la modernidad. Igual que ésta sometió a la sociedad medieval a un proceso de características similares, la modernidad líquida supone establecer nuevas coordenadas

espacio-temporales, instaurando sus propias consideraciones alrededor de las marcas espaciales y temporales. Según Bauman (2002; 120-124) la relación entre tiempo y espacio pasó de ser “*predeterminada e invariable*” a ser “*mutable y dinámica*”. La modernidad, por lo tanto, fue la época de la conquista del espacio y la expansión territorial mediante la herramienta del tiempo. Un espacio que marcó la disponibilidad del tiempo. Es decir, un tiempo que tanto es utilizado en su versión acelerada para agrandar los espacios, como en su versión rígida y domesticada para controlar lo conquistado, para rutinizar esas coordenadas espaciales y temporales. El advenimiento de la modernidad líquida diluye esa relación articulada: “*el espacio ya no limita la acción ni sus efectos, y cuenta muy poco o nada en absoluto*” (op.cit.: 126). En efecto, la “*casi instantaneidad*” viene a suplantarse esa relación moderna “espacio-tiempo”, produciendo un horizonte en términos de la “*irrelevancia del espacio, disfrazado como aniquilación del tiempo*” (íbidem).

En este contexto, el acceso a esa instantaneidad compromete las condiciones sociales actuales. Las claves de la inmediatez, de la prescindibilidad, de la desregulación, de la individualización, de la flexibilización o del relativismo pueden ser leídas bajo ese prisma. Una lógica implacable en tanto supone la extraterritorialidad y volatilidad del capital, la disolución de las relaciones laborales basadas en el compromiso mutuo, y la elusividad promotora de las nuevas formas de desprotección social. En este nuevo orden de responsabilidades aisladas, lo social también se licúa y la condición humana se somete a cambios radicales: las garantías sociales pasan a ser responsabilidad del individuo, el Estado ya no es una base sólida de acción colectiva ni proporciona la seguridad prometida, por lo que los servicios estatales se desacreditan o entran en las

lógicas establecidas.

Es aquí donde queremos introducir cómo influyen todas estas cuestiones descritas en la educación, entendida ésta como uno de los hitos de la modernidad sólida, donde adquiere un valor indiscutible en relación al saber.

En el crisol de cambios estructurales del mundo contemporáneo, la concepción del saber sufre las consecuencias de la modificación de su naturaleza (Foucault, 1984; Lyotard, 2000). Este hecho conlleva, en las lógicas actuales, la pérdida de su valor tradicional de uso (Núñez y Sáez, 2002) y su conversión en un valor de mercado. El saber, pues, se somete a los avances mercantilista y consumista produciendo ciertos vacíos en cuanto a su legitimidad y fundamentación.

Hemos optado por situarnos en estos vacíos para empezar a pensar en las nuevas posibilidades de lo educativo en lo social. Se trata de tomar una posición ante lo nuevo, se le nomine como postmodernidad, como una reafirmación de la modernidad o como una suerte de vuelta a la premodernidad (Lyon, 2000). Sea como fuere, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación, el lugar de las instituciones encargadas de la transmisión del saber, el esquema plural y fragmentado de la cultura, y las configuraciones de lo social describen un nuevo panorama del que resulta imposible sustraerse.

Ante esos retos, la educación también debe pensar y pensarse, redefinir el papel que pretende jugar en el mundo contemporáneo. Nuestra aportación se circunscribe a un vértice del campo, al de la educación de las infancias desprotegidas, pero con la mirada puesta en la Educación, en las dificultades y en las posibilidades de navegar por esta

modernidad líquida. No obstante, ni un optimismo iluso ni un pesimismo cegador guían nuestros rumbos. Hemos intentado acercarnos a los paisajes actuales con el objetivo de descubrir qué se esconde detrás de las llamadas contemporáneas a la educación. Unas convocatorias que, o bien se manejan con presupuestos que pretenden totalizar su valor y situarla en el antídoto a lo actual, o bien pretenden relativizarla y someterla a los caprichos del mercado. Ambas posturas descartan que la educación se pueda reinscribir en lo social afrontando unos desafíos diferentes.

A lo largo de toda esta primera parte hemos ofrecido un marco de lo actual respecto de la Pedagogía Social y la Educación Social, respecto de las infancias y respecto de los ejes sociales contemporáneos. Nuestro propósito de enmarcar y enmarcarnos ha pretendido notificar que la educación, en su compromiso con el devenir social, debe reactualizarse para afrontar los retos del nuevo milenio, resignificarse en torno a los nuevos encargos y repensarse alrededor de las nuevas condiciones. En ese camino procuran transitar nuestras aportaciones a las prácticas educativas con las infancias.

