

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO CAMPO ACADÉMICO Y PROFESIONAL

Alejandro Tiana Ferrer. *Rector de la UNED*

81

Introducción

La constitución de la educación social como un campo académico y profesional consolidado es un fenómeno reciente, que solamente se ha producido en las últimas décadas del siglo XX. En los últimos cuarenta años han ido apareciendo perfiles profesionales con distintas denominaciones (educador de calle, monitor de tiempo libre, monitor ocupacional, alfabetizador, educador de adultos, animador sociocultural, educador en instituciones cerradas o abiertas, por no citar sino algunos términos usuales), que con el paso del tiempo se han ido integrando en el grupo de profesiones que hoy conocemos con la denominación genérica de “educador social”.

Se trata de una profesión joven, que posiblemente aún se encuentre en su etapa de adolescencia, si bien parece haber alcanzado la necesaria legitimidad social y comenzado a elaborar un saber propio, a partir de un conocimiento que en su origen fue básicamente empírico. No obstante, hay que reconocer que, en este como en otros ámbitos, la construcción de un nuevo campo profesional es un proceso lento, no exento de vaivenes y de tanteos. Quizás así se explique la diversidad de denominaciones que hoy coexisten en el mismo campo científico (educación social, pedagogía social, animación sociocultural, educación social especializada, etc.), así como la imprecisión conceptual y terminológica que todavía la aqueja. No obstante, no hay que confundir la formalización de un campo profesional o de una disciplina académica con la inexistencia previa de prácticas profesionales concretas en el mismo ámbito. Una cosa es que la educación social sea, en cuanto tal, un campo profesional y académico recientemente constituido y otra muy diferente que no cuente con una tradición histórica que se remonta a épocas antiguas. Así, por no poner sino un ejemplo concreto, la atención y la reeducación de la juventud “desviada” es una tarea que se lleva desarrollando



varios siglos, aunque con un enfoque y unos procedimientos a veces muy distintos a los actuales. Será en épocas recientes cuando esa práctica centenaria se configure como una verdadera profesión y exija la formación específica de profesionales.

En este tema se pretende mostrar cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo el ámbito de actuación educativa que hoy conocemos con el nombre de educación social. El objetivo de esta presentación consiste en situar históricamente los cambios que se han ido produciendo en relación con la atención educativa a ciertos sectores y grupos sociales. Como se podrá comprobar, las necesidades sociales y las mentalidades colectivas han ido reclamando actuaciones educativas que, en cada momento histórico, se han adaptado a los conocimientos existentes y a los códigos sociales vigentes. Lo que en una época fue imposible, en otra pudo sin embargo alcanzar un desarrollo propio. Por ese motivo, no solamente han evolucionado los procedimientos y los modelos institucionales utilizados, sino incluso el propio concepto de la educación social y las esferas de actuación que deberían quedar dentro o fuera de ese ámbito. Entender correctamente esa evolución es precisamente el propósito de este tema.

1. La educación como proceso de socialización

Para comprender la evolución del concepto de educación social conviene hacer algunas consideraciones previas que nos ayuden a contextualizarlo. Y hablando de educación social hay que comenzar recordando que la educación ha sido tradicionalmente concebida como un proceso de socialización. Es bien sabido que el proceso educativo tiene dos vertientes complementarias, que no se pueden disociar sin riesgo de distorsión. Por una parte, la educación tiene como propósito formar personas capaces de alcanzar un desarrollo lo más completo y armónico posible. Por otra parte, la educación pretende ayudar a las personas a insertarse adecuadamente en su entorno cultural y social. Obviamente, la concepción de qué sean un desarrollo personal completo y una inserción social adecuada va cambiando con el paso del tiempo, lo que explica la existencia de diversos modelos educativos. Pero lo que siempre se ha aceptado, salvo excepciones muy concretas y generalmente radicales, de signo comunitarista o individualista, es que ambas dimensiones deben marchar aparejadas.

A lo largo de la historia, han sido varios los autores que han enfatizado la vertiente social de la educación sobre la individual, aunque sin llegar necesariamente a oponerlas. El nacimiento de la Sociología en el siglo XIX contribuyó a subrayar la concepción de la educación como uno de los mecanismos de socialización de que dispone el ser humano. Entre los primeros

sociólogos que se ocuparon de la educación destaca especialmente Emile Durkheim (1858-1917), quien definía así la educación en el *Nouveau Dictionnaire de Buisson*:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, E.: *Educación y sociología*, Madrid. Editorial Popular, 2009, p. 57).

De acuerdo con esa concepción, la persona no se forma en abstracto, como si fuese un individuo en estado puro o en el vacío, sino como un ser que se desenvuelve en un medio social determinado, que a su vez le condiciona. En consecuencia, las sociedades establecen mecanismos de transmisión cultural, que pueden considerarse como instrumentos educativos, en sentido amplio. La definición de educación que propone José Luis Castillejo, por ejemplo, acepta básicamente ese planteamiento cuando afirma que “es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos” (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Diagonal-Santillana, 1983, vol. I, p. 475).

En la actualidad, el concepto de socialización se considera como “el proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en que vive” (*Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza, 1998, p. 695). Aunque se considere un proceso único y que abarca toda la vida (y no solamente la edad infantil, como indicaba Durkheim), pueden distinguirse tres tipos de socialización, correspondientes a otras tantas etapas cronológicas: una socialización primaria, que se efectúa en la infancia, fundamentalmente a través de la familia, de manera muy poco crítica y por medio de la cual se adquieren los elementos sociales más importantes; una socialización secundaria, realizada a través de los iguales y de las diversas instituciones sociales, mediante la cual se interiorizan los valores y normas y se incorporan pautas de conducta que habrán de permitir la integración de los jóvenes en el mundo de los adultos; y una socialización terciaria, que puede producirse ocasionalmente en caso de transculturación o integración en otros sistemas sociales y suele producirse en la edad adulta.

Así concebida la socialización, puede apreciarse claramente la indefinición de sus límites con la educación. De hecho, son muchos los autores que concuerdan con la tesis de Durkheim, quien afirmaba que “la educación consiste en una socialización metódica de la joven

generación”. Por ejemplo, Mariano Fernández Enguita considera que “la educación es la socialización consciente, o sea, algo menos que todo proceso de socialización pero mucho más que la simple escolaridad” (*Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza, 1998, p. 230).

La distinción establecida entre educación formal, no formal e informal, planteada a comienzos de los años setenta del siglo XX por Philip H. Coombs, contribuyó a agudizar la indefinición de los límites conceptuales existentes entre educación y socialización. Como es sabido, la primera se refiere a la actividad propiamente escolar, desarrollada en el sistema educativo; la segunda tiene carácter metódico y objetivos definidos, pero se desarrolla al margen del sistema educativo formal; la tercera es un proceso no sistemático por medio del cual las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes en interacción con su entorno. En consecuencia, puede apreciarse que la confluencia de las tres modalidades educativas constituye el proceso de socialización en conjunto.

Es necesario entender que los mecanismos de socialización han ido cambiando a lo largo del tiempo. Por ejemplo, es notoria la importancia que ha ido adquiriendo la escolarización entre los medios de socialización secundaria, abarcando campos cada vez más amplios. El aprendizaje de oficios es uno de los ejemplos más llamativos: si durante muchos siglos la entrada en el gremio, en el taller o en los establecimientos profesionales era la única vía posible para adquirir una socialización tan fundamental como es la laboral (con todo lo que implica desde el punto de vista de inserción social), en épocas recientes ese aprendizaje ha pasado a ser en buena medida competencia de las instituciones educativas, con lo que un canal de socialización secundaria no formal ha sido sustituido por otro formal. Y lo mismo se podría decir de la ampliación de la esfera de responsabilidad de la escuela, al asumir funciones que antes ejercía la familia y formalizar así algunos elementos de la anterior socialización primaria. Esa ampliación progresiva de las funciones de la escolarización en el contexto de la socialización será uno de los factores que habrá que tener en cuenta para entender correctamente la evolución del concepto de educación social.

Si aceptamos que la educación constituye uno de los medios privilegiados de socialización de las generaciones jóvenes, resultará indudable el interés que tiene el análisis de su evolución. Desde el punto de vista de la educación social, ese análisis tiene especial importancia, puesto que se trata de un ámbito de actuación que ha estado siempre en una situación de frontera. La estrecha relación de la educación social con la educación no formal, así como con los medios

de socialización secundaria no propiamente escolares, nos obliga a movernos en ese campo no siempre bien definido que se sitúa entre la educación y la socialización.

2. Etapas clave en la evolución de la educación social

Lo que hoy entendemos como educación social no es sino el resultado de un proceso tendente a dar respuesta a una serie de nuevas necesidades y demandas sociales, motivadas por diversos cambios producidos en el entramado colectivo de la vida humana. A medida que las condiciones sociales fueron cambiando, aparecieron nuevos modos de acción educativa, que cubrieron ámbitos de actuación anteriormente desatendidos. Por ese motivo, cuando intentamos analizar la evolución del concepto de educación social, debemos necesariamente hacer referencia a las grandes etapas que se pueden distinguir en la evolución de las sociedades, puesto que el análisis de los cambios producidos y de sus consecuencias nos permitirá comprender el sentido de los nuevos planteamientos educativos que fueron surgiendo.

Aunque no se ha pretendido analizar aquí exhaustivamente la evolución social, económica y política registrada desde la Edad Media hasta la actualidad, se han destacado las etapas fundamentales que pueden distinguirse en ese proceso evolutivo, para comprender el impacto que han ejercido sobre la acción educadora. Para alcanzar dicho objetivo, se ha adoptado una visión macroscópica, fundamentalmente europea, sin descender al análisis de las situaciones nacionales concretas. Ese planteamiento entraña cierto riesgo, puesto que los ritmos de evolución social, económica y política de los distintos países son y han sido claramente diferentes. Por ejemplo, aunque aquí se hable de la revolución industrial como de un fenómeno continental, no se puede olvidar que entre su implantación en los países pioneros, como Inglaterra, y los más retrasados, como los mediterráneos, hubo un desfase aproximado de un siglo. Por lo tanto, hay que tener siempre presente el carácter general de este análisis, relativizándolo para los diversos casos nacionales cuando sea necesario.

2.1. Las transformaciones económicas y sociales de la Edad Moderna

Los primeros cambios socioeconómicos importantes que ejercieron un profundo impacto en lo que hoy entendemos como educación social tuvieron lugar durante la Edad Moderna. En ese periodo histórico tuvo lugar un proceso de transformación de las estructuras económicas y sociales medievales, centradas en torno a las actividades agrícolas y a la artesanía gremial,

que produjo como resultado final la aparición de un modo de producción capitalista (o si se quiere, proto-capitalista), tanto en el medio rural como en el urbano.

Las transformaciones registradas fueron amplias y diversas, aunque es imposible analizarlas aquí en profundidad. En relación con el tema que tratamos, interesa subrayar algunos de los principales cambios registrados en esa época. En primer lugar, se produjo un proceso de acumulación de capital, que permitió la aparición de organizaciones proto-industriales y comerciales que generaron riqueza en torno de las ciudades y regiones más emprendedoras e hicieron aparecer nuevas categorías de trabajadores. En segundo lugar, se produjo un proceso de urbanización, mediante el cual muchos campesinos dejaron sus hogares en el medio rural y se desplazaron a las florecientes ciudades en busca de más y mejores medios de subsistencia, que escaseaban en sus lugares de origen (en algunos casos, iniciaron incluso un proceso que podríamos denominar de trashumancia moderna, desplazándose de unas ciudades a otras en busca de trabajo o de ayuda económica). En tercer lugar, las nuevas administraciones municipales tomaron en sus manos algunos aspectos de la vida colectiva, antes dejados a la acción individual o a los mecanismos caritativos tradicionales, apareciendo nuevas modalidades de acción social, como el recogimiento y atención a los pobres y vagabundos.

En este contexto de ruptura de los modos medievales de vida y de transformación económica, se produjo un fenómeno de pauperización o extensión de la pobreza, que afectó muy señaladamente a las clases populares. Los factores que produjeron dicha pauperización fueron de tres tipos (SANTOLARIA, 1997, pp. 7-21). En primer lugar, hay que mencionar unos factores coyunturales, que tuvieron que ver con el alza casi continua de los precios durante todo el siglo XVI y parte del XVII, y con las periódicas “crisis de subsistencias”, provocadas por las malas cosechas y que se tradujeron en crisis de hambre y epidemias. En segundo lugar, unos factores estructurales, relacionados con los cambios producidos en los ciclos de la vida individual y familiar, y que implicaron la imposibilidad de obtener los medios suficientes para subsistir en determinadas etapas críticas de la vida (por ejemplo, con el nacimiento de hermanos o hijos o en la vejez). En tercer lugar, unos factores accidentales, como la enfermedad (especialmente grave si afectaba al cabeza de familia) u otras circunstancias similares. Todo ello determinó la aparición de un número creciente de pobres y vagabundos de distintos tipos y condición, cuya cifra fluctuaba al vaivén de las cambiantes circunstancias y que llegó en ocasiones a representar hasta una quinta parte de la población.

Ante esta nueva realidad, la vía tradicional de la caridad individual se reveló insuficiente y comenzaron a aparecer nuevos proyectos de asistencia y reeducación de los pobres y vagabundos, en cuyo desarrollo los poderes públicos (primero los municipales y regionales y más tarde los centrales o estatales) fueron tomando un papel cada vez más activo. Durante los siglos XVI, XVII y, sobre todo, en el XVIII, fueron planteándose diversos proyectos de atención a los pobres, como la célebre propuesta de Luis Vives (*De subventionem pauperum*, 1526), y se fueron creando distintos tipos de instituciones de acogimiento, reclusión y reeducación, como fueron las casas de misericordia, los colegios de reeducación, las casas de arrepentidas, los colegios de huérfanos, las casas de corrección o los hospicios. La realidad de esas instituciones fue muy diversa y estuvo en buena medida influida por las imágenes sociales predominantes acerca de la pobreza. En unos casos primó su función segregadora o de acogida, mientras que en otras se impuso su función correccional o integradora, según que los pobres y marginados se percibiesen como una amenaza social o como una oportunidad desaprovechada (por ejemplo, para contar con más ciudadanos útiles, como trabajadores o soldados).

Esta etapa representó el inicio de un proceso de institucionalización de la acción social, mediante el cual llegaron a desarrollarse medidas colectivas de asistencia, que comenzaron siendo municipales y voluntarias y acabaron siendo de carácter nacional y muchas veces obligatorias, para hacer frente a las adversidades que afectaban a los individuos (SWAAN, 1992). Las reformas urbanas de la beneficencia, que comenzaron a producirse y expandirse en el siglo XVI, acabarían traducéndose en leyes y planes nacionales que se aplicaron a partir del siglo XVIII.

Merced al impulso de esas nuevas necesidades educativas y a la creación de diversas instituciones que intentaban satisfacerlas, fue desarrollándose un nuevo ámbito de la acción educadora, que todavía no se diferenciaba claramente de la acción punitiva. Con el paso del tiempo, se fue planteando la necesidad de reeducar a ciertos grupos de jóvenes marginales o delincuentes, elaborándose modelos diferentes de atención para las diversas categorías existentes. Aunque con mucho más retraso, también se planteó la necesidad de formar adecuadamente a las personas que deberían trabajar con dichos niños o jóvenes, apareciendo así ya antes del siglo XIX un nuevo ámbito profesional de acción educativa, relativo al tratamiento de los delincuentes, abandonados o marginales, que se mantendrá hasta la

actualidad. Aunque su origen histórico fuese muy diferente de su realidad actual, se puede apreciar que constituye un claro antecedente de la educación social contemporánea.

2.2. La caída del Antiguo Régimen

A finales del siglo XVIII se produjeron grandes cambios en las sociedades europeas, que dieron como resultado un modelo social, económico y político muy diferente del anteriormente existente. La amplitud de las transformaciones fue tal que algunos coetáneos se refirieron al sistema que desaparecía como *Antiguo Régimen*, poniendo así de relieve que se trataba de un régimen obsoleto, que venía a ser sustituido por uno nuevo.

La transformación más patente de todas las que se produjeron fue la política, debido fundamentalmente al fuerte impacto que produjo la Revolución francesa (1789-1799). Ese acontecimiento, considerado habitualmente el hito que marca el tránsito de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea, representó el final de la monarquía absolutista en Francia, en la que el poder del rey no estaba limitado por ningún parlamento, y su sustitución por un nuevo régimen político de base representativa. La Revolución francesa y la subsiguiente invasión napoleónica supusieron el final de las monarquías absolutas en muchos países europeos y la aparición de los regímenes políticos liberales. De ese modo, se abría una nueva etapa política en el continente, en la que el súbdito dejaba paso al ciudadano, se proclamaban los derechos individuales (que el Estado debía salvaguardar y respetar), se separaban los tres poderes básicos del Estado (legislativo, ejecutivo y judicial) y se creaban instituciones que ejercían el poder que los ciudadanos delegaban en ellas por medio del sufragio (parlamentos o cámaras). Ese nuevo régimen político estaba basado en la libertad, tanto política como económica o del espíritu, de donde deriva su denominación de *liberal*.

Pero la espectacularidad del cambio político, que fue acompañado de enfrentamientos y conflictos, no debe ocultar la importancia de otras transformaciones, no tan evidentes pero no por ello menos influyentes. Entre todas ellas hay que destacar forzosamente el impacto que produjo la denominada *revolución industrial*, que comenzó a producirse en Europa la segunda mitad del siglo XVIII y que creó el ambiente propicio para otros cambios de mayor calado.

La revolución industrial se caracterizó por la aplicación sistemática de los avances científicos a la producción, lo que alteró totalmente el sistema artesanal anterior y dio origen a un nuevo modelo económico, el capitalismo. Comenzó con el descubrimiento de nuevos modos de producción de energía, entre los que ocupó un lugar privilegiado la máquina de vapor. La aplicación de esa nueva tecnología revolucionó sectores tradicionales de producción como el

textil o el siderúrgico, favoreció la mecanización de la agricultura y permitió la construcción de los primeros ferrocarriles, que permitieron a su vez un incremento espectacular de las relaciones comerciales. Paralelamente, el desarrollo de la investigación de carácter químico y biológico, que dio lugar a la producción de fertilizantes o de nuevas variedades de plantas y al desarrollo de nuevas técnicas de cultivo, permitió la modernización de la agricultura, aumentando notablemente su productividad.

Todo este conjunto de transformaciones produjo unos importantes cambios sociales y económicos, que alteraron notablemente el aspecto de las sociedades europeas a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. En primer lugar, hay que destacar que el aumento de la productividad agrícola permitió la acumulación de capital por parte de los propietarios de la tierra, lo que favoreció la organización y la posterior expansión de una dinámica red bancaria y financiera que canalizó la inversión hacia la naciente industria. Es así como el desarrollo de la agricultura actuó como factor decisivo para producir la transformación industrial. Esas nuevas condiciones económicas sentaron las bases para la aparición y posterior expansión del sistema de producción capitalista.

Por otra parte, los avances científicos y tecnológicos, así como el desarrollo de la medicina, produjeron una mejora (aunque desigual) en las condiciones higiénicas y sanitarias de la población, lo que favoreció a su vez el crecimiento demográfico. El descenso sostenido de la mortalidad, que inauguró lo que se ha llamado el ciclo demográfico moderno, permitió a países como Inglaterra duplicar su población durante el siglo XVIII y de nuevo en la primera mitad del siglo XIX. Esos cambios demográficos, unidos a la atracción ejercida por las ciudades, donde se ubicaba la nueva industria, favorecieron un proceso acelerado de urbanización, que se dejó sentir con fuerza desde finales del siglo XVIII.

Por último, el desarrollo del capitalismo industrial, el crecimiento demográfico y el proceso de urbanización favorecieron la aparición de nuevas clases sociales, que vinieron a sumarse a las anteriormente existentes. Concretamente, hay que destacar la aparición y el ascenso de una nueva burguesía industrial y comercial, con intereses contrapuestos a la aristocracia rural, pero con la que estableció, no obstante, algunas alianzas, y de un proletariado urbano, formado por los trabajadores de la industria. Estas dos clases, que habían permanecido ajenas al poder político, pronto reclamarían un lugar propio en la sociedad moderna: primero lo haría la clase media, más fuerte y con mayor consistencia, y después, el proletariado, que iría ocupando un nuevo lugar social. Es así como se sentarían las bases para las revoluciones

liberales de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX y para las revoluciones socialistas que se extenderían por Europa desde mediados del siglo XIX.

Todo ello produjo un nuevo tipo de sociedad, muy diferente de la del Antiguo Régimen, que estaba organizada en estamentos. El principio de la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley se plasmó en documentos tan famosos como la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América (1776) o la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) de la Revolución francesa. La organización de la sociedad en estamentos o *estados* (como se denominaron en Francia) dejó paso a una sociedad supuestamente igualitaria, donde todos los ciudadanos tenían el mismo valor. No obstante, la realidad del régimen capitalista, que dividía a los ciudadanos entre los que poseían los medios de producción y el capital y los que no poseían más que su fuerza de trabajo, acabaría forzando la aceptación del concepto socialista de la *sociedad de clases*, que reconocía la existencia de diversos niveles de riqueza, asociados a otros privilegios sociales. La sociedad liberal, teóricamente igualitaria, engendraría grandes diferencias en su seno, que darían lugar a conflictos sociales y obligarían finalmente a reaccionar a los poderes públicos.

La construcción de los Estados liberales exigió la creación de nuevas instituciones. Mientras que en las sociedades estamentales el lugar del ciudadano venía dado por su cuna y la cohesión estatal derivaba del poder real, considerado de origen divino, en la nueva sociedad liberal había que buscar nuevas vías de cohesión nacional y de aceptación del lugar social que a cada cual le correspondiese. Entre los instrumentos fundamentales que se crearon en esta época para construir los nuevos Estados-nación hay que mencionar los sistemas educativos nacionales.

El proceso de construcción de los sistemas educativos nacionales se inició en la última parte del siglo XVIII y fue plasmándose en realidades institucionales a partir de comienzos del XIX. La constitución de estos nuevos aparatos formativos representó un momento clave en la evolución histórica de la educación, ya que permitió romper con el particularismo de las formas especializadas de enseñanza, orientadas a la formación de clérigos, artesanos o funcionarios, y superar los intereses corporativos de las iglesias, las ciudades, los gremios y las familias, estableciendo un sistema formativo al servicio de la nación, de interés nacional, y considerado, en última instancia, un asunto del Estado (GREEN, 1990).

La creación de los sistemas educativos implicó la aparición de un nuevo concepto de educación, que desde entonces no ha dejado de extenderse y utilizarse. No hay que interpretar

que el proceso de constitución de dichos sistemas supusiera una ruptura total con el pasado, ni tampoco que implicase la creación de instituciones completamente diferentes a las anteriormente existentes. Como diversos historiadores han subrayado, los modelos educativos del Antiguo Régimen, algunos de ellos procedentes de épocas históricas muy anteriores, continuaron utilizándose tras el final de esa etapa. También muchas de las instituciones creadas durante la Edad Media y Moderna siguieron existiendo en las nuevas circunstancias. Pero, no obstante, se produjo un doble cambio fundamental, consistente en la concepción sistémica (por rudimentaria que fuese todavía) de ese aparato escolar y la nueva función que se le atribuía al servicio de la construcción nacional.

Las transformaciones mencionadas ejercieron una gran influencia sobre la educación, en general, y sobre la evolución de la educación social, en particular. Ante todo, hay que mencionar que los sistemas educativos se convirtieron en uno de los mecanismos fundamentales de socialización secundaria, absorbiendo muchas de las funciones antes desempeñadas por otras instituciones sociales y sobre todo por las familias. Así, al configurarse un floreciente ámbito de educación formal, se acotó considerablemente el espacio que quedaba al margen suyo, y concretamente el campo que hoy conocemos como educación no formal. La educación social quedaría por tanto situada al margen de unos aparatos escolares cada vez más fuertes y amplios, que encarnarían la idea común que se posee acerca de la educación. Podemos decir que es en esta etapa histórica cuando comienza a identificarse educación con escolarización, aunque esa idea hiciese crisis más adelante. Sería ya en tiempos recientes cuando volviese a impulsarse la educación no formal y, por consiguiente, la educación social.

Primer esbozo histórico del concepto de educación permanente

“Hemos observado, por último, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento de su salida de las escuelas; que debía abarcar todas las edades, que no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria cuanto más estrechos hayan sido los límites que hayan encerrado la instrucción de la infancia. Esta es también una de las causas principales de la ignorancia en la que se hallan sumidas hoy las clases pobres de la sociedad; la posibilidad de recibir una primera instrucción no se echa tanto de menos como la de conservar sus ventajas”.

CONDORCET (1792): *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*. Versión española de NEGRIN FAJARDO, O. (Madrid, Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, 1990), p. 44.

Por otra parte, la aparición de una sociedad de clases planteó abiertamente la cuestión de la atención educativa prestada a los miembros de cada una de ellas. Los primeros sistemas educativos fueron de carácter *dual* o *bipolar*, esto es, ofrecieron vías educativas alternativas para los distintos grupos sociales. Mientras que las clases populares sólo podían aspirar (en el mejor de los casos) a una educación primaria de carácter básico e instrumental (lectura, escritura y cálculo, más alguna instrucción religiosa y política), las clases medias y superiores tenían el camino abierto hacia la segunda enseñanza y la universitaria, que les aseguraría una mejor posición social. Además, no se debe olvidar la existencia de una población marginada o con duras condiciones de existencia, como los niños trabajadores o los nuevos pobres urbanos, que quedaban fuera de los beneficios de los sistemas educativos. Por lo tanto, el reparto de los bienes educativos era desigual, como también lo era el de los recursos materiales.

En esas circunstancias, a lo largo del siglo XIX se fue abriendo un nuevo ámbito de la educación social, que algunos autores han denominado *educación popular*, consistente en ofrecer acceso a la cultura, tanto escolar (alfabetización y escolarización, básicamente) como no escolar (actividades sociales y culturales, formación artística, aprendizaje de oficios, formación militante), a esas personas y colectivos excluidos de los circuitos educativos convencionales. Entre los componentes de las clases acomodadas, algunos ciudadanos particulares, organizaciones religiosas y asociaciones de diversa ideología política emprendieron diferentes iniciativas de educación de las clases populares o de atención a esos grupos marginados. Se trata de un estilo de actuación que habría que considerar incluido en el campo de la educación social en el momento en que se produjo, pero que hoy no tendría necesariamente la misma consideración, puesto que una parte importante de tales actividades quedarían integradas en la actual educación formal, estrictamente hablando. Del mismo modo, las organizaciones populares y obreras desarrollaron diversas actividades encaminadas a asegurar el acceso a la educación a los hijos de esas clases y a ellos mismos, en forma de escuelas laicas, clases nocturnas, ateneos obreros, bibliotecas y universidades populares. En consecuencia, algunos ámbitos propios de la actual educación social, como es el caso de la educación de adultos, se convertirían en espacio de confrontación y de reivindicación.

Así pues, las transformaciones producidas a finales del siglo XVIII y durante el XIX también incidieron sobre la evolución de la educación social. Por una parte, contribuyeron a redefinir el concepto que se poseía acerca de la educación, reforzando su identificación con la

actuación propia de los sistemas educativos, con la escolarización. Por otra parte, abrieron nuevos ámbitos específicos de actuación educativa, como la educación popular o la educación de adultos. Por último, afianzaron algunos campos ya asentados de la educación social, como la actuación benéfico-educativa.

2.3. El inicio del intervencionismo estatal

El desarrollo del capitalismo produjo como consecuencia la división de la sociedad en clases y un desigual reparto de la riqueza, que acabó provocando conflictos sociales. El nuevo proletariado, compuesto por el conjunto de los obreros industriales, reaccionó de diversas maneras ante esa situación. A mediados del siglo XIX surgió el movimiento socialista, en sus diferentes versiones (utópica, anarquista y marxista). Por esas mismas fechas comenzaron a aparecer las organizaciones obreras de resistencia y de socorros mutuos, y poco después los sindicatos, que estaban ya asentados en los países más avanzados en la década de los sesenta. En el último tercio del siglo se constituiría la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), vertebrando así el joven movimiento obrero por encima de las fronteras nacionales y amenazando internacionalmente la hegemonía política de la burguesía. Las primeras revoluciones sociales de 1848 dieron paso a movimientos más amenazadores, como la insurrección de la Comuna de París (1871), que fue percibida como un toque de atención por muchos dirigentes europeos, obligándoles a reaccionar. El triunfo de la Revolución soviética en 1917 sería la confirmación de que la amenaza no era puramente retórica, sino muy real.

La nueva situación de conflicto de clases comenzó a extenderse por los países europeos en la segunda mitad del siglo XIX, aludiéndose muchas veces a ella con la denominación de *cuestión social*. Hubo diversos modos de reacción ante las demandas obreras. Una parte de la burguesía eligió la vía represiva, denominada en muchos lugares de *defensa social*. Pero hubo otro sector de la burguesía que entendió que debía adaptar las estructuras políticas y sociales a los nuevos tiempos, adoptando posiciones de *reforma social*. Los grupos políticos y de opinión adscritos a esta última posición consideraron que para preservar la paz social era necesario conceder un nuevo espacio político a la clase obrera, hasta entonces prácticamente excluida del Estado liberal.

Es así como surgiría una tendencia, que se irá imponiendo en el último tercio del siglo XIX y el primer tercio del XX, según la cual el Estado debía intervenir en materia social, abandonando la actitud abstencionista que adoptó en la época liberal. Surge de ese modo el concepto del Estado social, que tendrá entre sus misiones la de asegurar unos nuevos derechos

individuales, que ya no serán meramente derechos de libertad, sino derechos sociales o prestacionales. Según esta nueva concepción, el Estado tendría la obligación de realizar acciones positivas para permitir el pleno desarrollo de los derechos de sus ciudadanos. Además, debería integrar en su seno a las clases populares, por medio de los mecanismos propios de la democracia representativa. En consecuencia, en esta época se introduce en muchos países el sufragio universal (aunque todavía limitado a los varones durante el siglo XIX y comienzos del XX), se permite la asociación libre de los trabajadores y se conceden otras libertades civiles y políticas. Es una etapa de reformas sociales y políticas de diverso tipo, diseñadas o llevadas a cabo por medio de instituciones diseñadas a tal efecto, como fue el caso en España de la Comisión de Reformas Sociales (1883) o del Instituto de Reformas Sociales (1903).

Este Estado social y democrático desarrollará nuevos mecanismos de previsión y de seguridad social, dictará leyes para regular las condiciones laborales (como el trabajo nocturno y peligroso o el de niños y de mujeres), establecerá mecanismos de protección frente a la enfermedad (los primeros seguros obligatorios de enfermedad) y reorganizará la beneficencia sobre nuevas bases. Como afirma Abram de Swaan, el Estado llevaría entonces a su culminación el proceso de colectivización de la asistencia social que se había iniciado al final de la Edad Moderna. Al llegar a la Segunda Guerra Mundial, prácticamente todos los países europeos contaban con instituciones para la colectivización de la asistencia médica, la educación y la protección contra la pérdida de ingresos. Dicho proceso no fue rápido ni estuvo exento de resistencias y de tensiones, pero lo cierto es que acabó imponiéndose en un plazo de poco menos de un siglo de duración.

Estas transformaciones también ejercieron una influencia notable sobre la educación, siguiendo dos grandes orientaciones. En primer lugar, las nuevas circunstancias contribuyeron a la generalización de la escolarización obligatoria. Si muchos países europeos habían dictado leyes a favor de la obligatoriedad escolar durante el siglo XIX (en Prusia, incluso a finales del XVIII), lo cierto es que en muchos de ellos (caso de España, donde se había establecido en la Ley Moyano de 1857) esa normativa estaba lejos de ser una realidad. A finales del siglo XIX se produjeron algunas reformas educativas de gran envergadura, como la emprendida por la Tercera República francesa, que universalizó la asistencia a una escuela común, gratuita, laica y republicana. Incluso Inglaterra, que había tenido un desarrollo lento y atípico de su sistema educativo nacional, aceptaría y comenzaría a convertir en realidad por esa época la idea de la

obligatoriedad escolar. En los países europeos más avanzados esa era una realidad a comienzos del siglo XX, aunque en otros lugares debería esperar algunas décadas más.

La educación, asunto del Estado

“Si (...) la educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desentienda de semejante coyuntura. (...) De no estar la sociedad siempre presente y ojo avizor para obligar la acción pedagógica a desarrollarse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares y la gran alma de la patria se dividiría y se reduciría a una multitud de pequeñas almas en conflicto las unas con las otras. Nada más en contraposición con la meta fundamental de toda educación. Es menester escoger: si se precia en algo la existencia de la sociedad (...) es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares. A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia. Lo que no viene a decir por ello que el Estado deba necesariamente monopolizar la enseñanza”.

DURKHEIM, E. (1911): “Éducation”, en BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et de l’instruction primaire* (Paris, Hachette). Versión española en DURKHEIM, E. (2009): *Educación y sociología* (Madrid, Editorial Popular), pp. 63-64.

En segundo lugar, la expansión de los mecanismos de previsión y de seguridad social no se limitó al ámbito laboral y al asistencial, sino que alcanzó al mundo de la infancia y a la juventud. Durante esta época se desarrollaron modelos más sofisticados de protección a la infancia (orientados tanto a su desarrollo físico como al intelectual y moral), de corrección de los jóvenes *desviados*, de atención a los denominados *anormales* o de tutela de los niños abandonados. Fue el periodo de aparición y de expansión de instituciones tales como los tribunales tutelares de menores, los patronatos de protección a la infancia, las colonias de reeducación de jóvenes delincuentes, los servicios de lactancia, la inspección médica escolar o las colonias infantiles de verano. Y las nuevas condiciones sociales también favorecieron la aparición de asociaciones juveniles, algunas en países de tradición democrática, como los *boy scouts*, y otras en países o periodos de tendencia totalitaria, como los pioneros rusos, las juventudes nazis alemanas o los *balillas* italianos.

A pesar del reforzamiento de los sistemas educativos, que alcanzaron una dimensión que apenas se vislumbraba en el momento de su creación, puede apreciarse que en esta etapa se produjo un auge importante de todo el campo incluido en la actual educación social. Fue una época en la que se constituyeron algunas instituciones y modelos educativos que siguen

plenamente vigentes, aunque hayan experimentado las lógicas transformaciones. Y la puesta en marcha de tantas y tan diversas iniciativas de educación social obligaría posteriormente a la formación de profesionales preparados en campos tales como la educación especializada, la educación de *deficientes*, las actividades paraescolares o el asociacionismo juvenil, poniendo así las bases para un desarrollo posterior de la profesión. Puede decirse que fue una etapa muy fructífera desde el punto de vista de la evolución de la educación social, por la riqueza de las iniciativas puestas en marcha. Desde el punto de vista de su desarrollo, se trató sin embargo de un periodo de tanteos, en el que no todas las actuaciones emprendidas llegaron a su formalización. Puede aquí apreciarse cómo la intervención del Estado en materia social influiría en la expansión de las iniciativas de educación social, fenómeno que también se dejaría sentir en la etapa siguiente.

2.4. La construcción del Estado del Bienestar

Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, en 1945, se reforzaría notablemente la tendencia intervencionista que se iniciaba en la etapa anterior, adquiriendo nuevo impulso el proceso de construcción de lo que se denominaría el *Estado del Bienestar*. La novedad de esta etapa consistió en la colaboración mantenida entre los empresarios, los trabajadores y el Estado para hacer frente a los desafíos que planteaba la reconstrucción posbélica. Ello llevaría, como contrapartida, a una situación en la cual el Estado desempeñaría un papel fundamental en la protección y la promoción del bienestar de los ciudadanos. Aunque la organización estatal concreta variase de unos lugares a otros, el rasgo común estaría en la aplicación del principio de igualdad de oportunidades y en la aceptación de la responsabilidad pública hacia todas aquellas situaciones de desprotección (desempleo, enfermedad, abandono) de sus ciudadanos.

Se puede considerar que el establecimiento del Estado del bienestar fue el resultado de un gran pacto social en el que todos los actores implicados (empresarios, trabajadores, poderes públicos) pusieron algo de su parte para construir una red social de protección y asistencia frente a las adversidades individuales. Así se fueron expandiendo considerablemente los servicios de seguridad social, que se convirtieron en el elemento central de dicho modelo. La educación, los servicios de salud y el alojamiento fueron algunos otros de los campos atendidos por el Estado benefactor.

Aunque se haga aquí hincapié en la transformación del Estado, utilizándolo como criterio determinante para denominar esta etapa, no se puede ignorar que los cambios producidos

durante el largo periodo que se abre con el fin de la guerra mundial fueron muy amplios y afectaron a distintas esferas de la vida humana. Simplificando quizás en exceso, podemos distinguir dos grandes tipos de cambios, los socioeconómicos y los socioculturales, por su notable influencia en la evolución de la educación social.

El final del enfrentamiento bélico y la fuerte inversión realizada para reconstruir los países y los sistemas productivos nacionales contribuyeron a abrir un nuevo ciclo económico, que acabó cambiando profundamente la situación existente. La primera transformación que merece la pena destacar consistió en el inicio de un proceso acelerado de industrialización y de desarrollo tecnológico. La evolución fue tan rápida que acabó dando paso en pocos años a lo que se denominó la *sociedad posindustrial*, caracterizada por la transformación de los modos de producción tradicionales y el abandono de los modelos industriales clásicos, como consecuencia de la introducción de nuevas tecnologías. El proceso no ha hecho sino acelerarse progresivamente, hasta haber generado lo que hoy denominamos la *sociedad de la información o del conocimiento*, en la cual las tecnologías avanzadas de la información y la comunicación rigen la mayor parte de los procesos económicos.

Ese cambio en los modos de producción acarrió, como había ocurrido con la revolución industrial, varias consecuencias sociales. Si el proceso de urbanización ya se había impulsado entonces, ahora cobraría una dimensión espectacular, comenzando la expansión acelerada de las grandes ciudades, hasta su transformación en *megaurbes*. La movilidad geográfica implicaría otras transformaciones complementarias en aspectos tales como la estructura familiar o la del empleo. Y además iría estrechamente ligado a la transformación de la estructura de clases, debido a la paulatina desaparición del proletariado tradicional, el crecimiento de las clases medias y la aparición de nuevos fenómenos de pobreza y marginación. Todo ello tendría consecuencias ambivalentes desde el punto de vista social. Por una parte, los cambios registrados serían fuente de enriquecimiento personal y social y de aparición de nuevas oportunidades, pero también implicarían, en contrapartida, la aparición de situaciones de desarraigo y marginación, con todas sus secuelas (conductas disruptivas, delincuencia, desorientación personal) que requerirán respuesta y tratamiento por parte del Estado benefactor. Así surgirán nuevos ámbitos de la educación social, como la integración educativa de la infancia marginada, la prevención de las drogodependencias o la asistencia socioeducativa.

Los cambios producidos en esta etapa también se dejaron sentir en el ámbito sociocultural. Un aspecto bastante llamativo consiste en que la progresiva reducción de la jornada laboral y la nueva estructura del empleo y de la producción dieron lugar a un aumento del tiempo de ocio. La situación es tal que hay incluso quien llega a hablar de una *sociedad del ocio*. Aunque es posible que esa denominación sea una exageración, puesto que se trata de un bien que no está repartido equitativamente ni alcanza a todos, no cabe duda de que los espacios de tiempo desocupado por el trabajo han crecido apreciablemente, hablando en términos generales. Ello ha hecho surgir nuevas necesidades y ha generado la eclosión de nuevos ámbitos de educación social, como la pedagogía del ocio, las actividades o los clubes de tiempo libre o el asociacionismo deportivo.

Otro cambio importante consiste en lo que se ha denominado la *democratización cultural*. Frente al predominio de una concepción elitista de la cultura, tiene lugar en esta nueva etapa el desarrollo de una *cultura de masas*, que ya no es la antigua *cultura popular* de carácter militante, sino que se caracteriza por la puesta en marcha de políticas culturales públicas y por la introducción de mecanismos de consumo cultural. Todo ello genera la aparición de nuevas demandas, que se aprecian en diversos planos. Por una parte, surge la preocupación por hacer partícipes a los ciudadanos en la construcción de sus propias pautas culturales, apareciendo así el campo prometedor de la animación sociocultural. Por otra parte, comienza la construcción de un mercado cultural, en el que no se debe menospreciar la puesta en marcha de iniciativas culturales públicas, que generan un nuevo espacio formativo (departamentos pedagógicos de museos, promotores y gestores culturales, servicios culturales municipales).

Todo este conjunto de transformaciones ejerció una influencia decisiva para la configuración del nuevo campo de la educación social. Como se puede apreciar fácilmente muchos de esos cambios están directamente en el origen de la aparición de nuevas iniciativas y áreas de actuación educativa. A todo ello habría que añadir las transformaciones registradas por los propios sistemas educativos. Entre todos los cambios que éstos han experimentado, merece la pena destacar dos que han abierto nuevas líneas en su evolución.

Por una parte, hay que mencionar la crisis que tales sistemas experimentaron durante la segunda mitad del siglo XX, que produjo diversos movimientos de contestación a la escuela tradicional (como la desescolarización de Illich y Reimer, la pedagogía de la liberación de Freire, el antiautoritarismo de Nelly o Goodman o la autogestión de Lobrot) y que llevó a Philip Coombs a publicar un famoso libro con ese título a comienzos de los setenta

(COOMBS, 1971). La tesis central de ese libro era que los sistemas educativos habían crecido para dar respuesta a las nuevas necesidades planteadas, pero que no podían hacerlo indefinidamente. Los recursos necesarios eran tan considerables que el modelo resultaba insostenible a largo plazo. Uno de los puntos centrales del análisis de Coombs consistía en reconocer la necesidad de apoyar la expansión de la educación no formal, renunciando a la pretensión de incluir toda la actividad educativa en el seno de los sistemas educativos. La tendencia que se había alumbrado en el siglo XIX, según la cual educación podía considerarse sinónimo de escolarización, se veía ahora puesta en entredicho desde un organismo internacional constituido tras la Segunda Guerra (la UNESCO).

Resulta lógico que este diagnóstico contribuyese a reforzar las tendencias que los cambios sociales, económicos y culturales estaban alumbrando y que entrásemos así en una etapa favorable para la expansión de la educación social. La aparición de los nuevos campos profesionales que se señalaban al comienzo del capítulo se insertaba así en un movimiento de gran amplitud.

Por otra parte, los sistemas educativos también se han visto afectados por la adopción del concepto de *educación permanente*. Aunque esa idea ya aparecía en el informe que Condorcet elaboró en 1792 por encargo de la Asamblea legislativa durante la Revolución francesa, lo cierto es que su principal y casi única traducción práctica antes de 1945 consistió en el desarrollo de una educación de adultos de carácter bastante formal. A partir de esa fecha, la situación cambió y comenzó a extenderse el nuevo concepto, primero con poca fuerza, pero cada vez con más impulso. El reconocimiento y adopción reciente de la necesidad de un *aprendizaje a lo largo de la vida* ha venido a replantear el lugar de la educación formal en el itinerario formativo de las personas. La consecuencia principal de ese cambio ha sido la aceptación de que existen ámbitos formativos que no deben necesariamente ser integrados en la educación formal, aun cuando tienen gran importancia. Por otra parte, ha venido a reconocer la importancia de la educación de las personas adultas y otras actividades similares. El cambio es tan importante que, al inicio del siglo XXI, algunos se preguntan si no estaremos asistiendo al final de los sistemas educativos, al menos entendidos en su concepción tradicional y tal como fueron concebidos hace más de doscientos años.

Como puede apreciarse, los cambios experimentados en los últimos cincuenta años son de una gran importancia y amplitud. Aunque su presentación haya sido muy resumida, se comprende fácilmente la influencia decisiva que han ejercido sobre la expansión y la formalización de la

educación social, que se ha configurado como un nuevo espacio educativo. Lo que hoy conocemos como tal no es una realidad definitiva, sino que tiene que ver con las respuestas que nos hemos visto obligados a dar ante los grandes desafíos planteados. Pero, al igual que los cambios que se han producido en las etapas históricas anteriores han determinado su evolución, lo mismo sucederá en el futuro.

3. Los ámbitos de la educación social

Como puede apreciarse, lo que hoy denominamos educación social es el resultado de una evolución guiada por la necesidad de dar respuesta educativa a algunos desafíos sociales, económicos, políticos y culturales planteados a lo largo de la historia. Es así como se ha ido configurando este nuevo ámbito de actuación educativa y de trabajo profesional.

En la actualidad existen cuatro grandes ámbitos de actuación en el seno de la educación social: la educación de personas adultas, la educación no formal, la inserción de personas desadaptadas o con discapacidad y la acción socioeducativa. Cada uno de estos campos se ha ido constituyendo académica y profesionalmente con el paso del tiempo, como ya se ha podido apreciar en el apartado anterior, y es previsible que todos ellos sigan transformándose en el futuro. Por lo tanto, para completar esta presentación de la evolución del concepto de la educación social, vale la pena comentar su trayectoria y su configuración actual, aunque sea a grandes rasgos, puesto que sobre estos asuntos se volverá en los capítulos siguientes.

La profesión de educador social

“La educación social es una profesión joven. A pesar de que se pueden rastrear antecedentes de estas intervenciones socioeducativas en el pasado, se puede decir que, de una forma más o menos organizada, las intervenciones socioeducativas no comienzan a producirse en nuestro país hasta la década del 60. Esto supone, entre otras cosas en la actualidad, la ausencia de un cuerpo científico de conocimientos consolidado. (...) Es una profesión heterogénea y compleja. Heterogeneidad y complejidad derivadas de la variedad de destinatarios, de situaciones y de problemáticas con o sobre los que el o la profesional de la educación social actúan. (...) La educación social de nuestros días está constituida por una constelación de perfiles profesionales diferenciados y especializados en función: 1º) De un cúmulo de espacios de acción e intervención social y 2º) De una tipología de destinatarios que responden a situaciones vitales, problemáticas o no, extraordinariamente diversas. Lo que resulta todavía más curioso es que los educadores y educadoras sociales están creando o descubriendo continuamente nuevos espacios de intervención profesional en lo social, con lo que se podría también afirmar que dicha constelación crece y se expande. Son los mismos educadores sociales quienes detectan nuevos nichos de ocupación y nuevos ámbitos de trabajo.”

UCAR, X. (2001): Actualidad de la profesión de educador social, *Letras de Deusto*, vol. 31, nº 91, pp. 69-80.

No se puede olvidar, no obstante, que esta clasificación en cuatro áreas es objeto de discusión en la actualidad. Algunos autores consideran que se trata de una propuesta demasiado convencional, que no responde al modo en que la educación social se ha ido configurando y que yuxtapone categorías muy diversas, basadas en criterios no homogéneos (UCAR, 1996 y 2001). Por lo tanto, aun cuando dicha clasificación se adopte aquí a efectos analíticos, debe considerarse no definitiva y abierta a la crítica. Si la adoptamos no es tanto por el interés de las categorías concretas que propone, que son discutibles, sino con el fin de comprender los factores históricos que han influido en la evolución del campo académico y profesional de la educación social, hasta alcanzar el estado en que hoy se encuentra.

3.1. La educación de las personas adultas

La edad adulta no fue en general considerada un ámbito de actuación educativa hasta que la creación de los Estados nacionales planteó abiertamente la necesidad de la formación de los ciudadanos. Al mismo tiempo, la constitución de los sistemas educativos implicó que algunas personas quedasen excluidas de sus beneficios y no llegasen a adquirir, por tanto, las herramientas culturales necesarias para vivir en sociedad (fundamentalmente, la lectura y la escritura). Algunos autores de proyectos educativos, entre los que destaca el marqués de Condorcet, habían llamado la atención sobre este hecho a finales del siglo XVIII. No obstante, la preocupación por ofrecer vías formativas a este grupo de población no se traduciría en iniciativas prácticas hasta la primera mitad del siglo XIX, cuando en diversos países europeos se abrieron clases de adultos, para enseñar a leer, escribir y contar a las personas que no dominaban esos recursos instrumentales básicos. En Francia, por ejemplo, las clases de adultos se abrieron por efecto de un decreto de 1836, basado en la Ley Guizot de 1833. En España encontrarían su respaldo legal en el Reglamento de las escuelas de instrucción primaria de 1838, aunque su despegue se produciría a partir de 1860, fecha en que alcanzarían los 30.000 alumnos.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que la consideración de *adulto* que se utilizaba en esos momentos era muy diferente de la actual. En general, durante los siglos XIX y XX se consideraron adultas a efectos educativos a las personas que superaban la edad de asistencia a la escuela primaria. Dado que las primeras leyes de escolarización obligatoria del siglo XIX limitaban ese periodo desde los seis hasta los nueve o diez años, y que a comienzos del siglo XX la edad superior de ese intervalo no superaba los doce años, en la práctica eran muchos los adolescentes de trece o catorce años o los jóvenes de dieciséis o diecisiete que acudían a

dichas clases. Por lo tanto, aunque las clases se denominasen de adultos, no siempre eran propiamente adultos sus asistentes.

Un nuevo avance en la educación de adultos se produjo cuando comenzaron a desarrollarse actividades de formación profesional (conservatorios de artes y oficios, escuelas industriales y de oficios, escuelas comerciales), con la intención de adaptar a los trabajadores a las nuevas condiciones de la producción industrial y del comercio. La importancia que adquirió la revolución industrial en Inglaterra explica que allí apareciesen instituciones pioneras, como los *Mechanics' Institutes*, creados a partir de 1823. Durante el siglo XIX se fue extendiendo esa realidad por muchos países europeos, acentuándose aún más dicha tendencia en el primer tercio del siglo XX. Hay que tener en cuenta que los cambios producidos por la revolución industrial vinieron a superponerse con la desaparición del sistema gremial y con la decadencia del artesanado, rompiendo así las vías de socialización profesional tradicionales. Todo ello confluyó en el planteamiento de nuevas necesidades formativas, manifestadas por un número significativo de adultos, generalmente trabajadores.

Como ocurrió en otros ámbitos, los grandes cambios en el campo de la educación de las personas adultas se produjeron a partir de 1945, cuando aumentaron las necesidades formativas de la población, en dos sentidos paralelos. Por una parte, aumentó la demanda de cualificación académica de los ciudadanos y de los trabajadores, acudiendo muchos adultos a las aulas de los distintos niveles educativos, con el fin de completar la formación que no adquirieron en su momento. La demanda creció de tal modo que dio lugar a la creación de nuevos tipos de instituciones, como los centros de educación abierta y a distancia, que permitían una mejor combinación de medios para atender a las personas adultas con compromisos familiares o laborales. Por otra parte, el incesante cambio en los sistemas de producción obligó a muchas personas a adquirir una actualización profesional o incluso a efectuar una verdadera reconversión. Ello determinó la puesta en marcha de un conjunto de iniciativas de formación profesional para la población adulta, así como el aumento de la oferta de formación continua.

De ese modo, se fue configurando paulatinamente el ámbito de la educación de personas adultas, con una doble vertiente, académica y profesional. Posteriormente surgirían otras iniciativas ligadas al cultivo del ocio o al enriquecimiento personal, completando así un triángulo de actuación, que quedaba plenamente reconocido en la definición que adoptaba la Conferencia General de la UNESCO de 1976 (Nairobi):

“El término *educación de adultos* denota el cuerpo total de los procesos educativos organizados cualquiera que sea su contenido, nivel y método, ya sean formales o informales y ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial, en escuelas, institutos y Universidades, así como un aprendizaje mediante el cual, las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus capacidades, amplían sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o toman nuevas direcciones y obran cambios en sus actitudes o comportamiento, en la doble perspectiva del desarrollo personal y de la participación en un desarrollo social, económico y cultural independiente y equilibrado”.

La educación de personas adultas es en la actualidad uno de los campos más dinámicos de la educación social. No obstante, no puede ignorarse que sus límites con la educación formal están algunas veces algo difuminados, sobre todo cuando se trata de actividades de carácter académico.

3.2. La educación no formal

El segundo de los ámbitos que abarca la educación social es el de la educación no formal, utilizando la terminología que difundió la UNESCO en los años setenta del siglo XX. Por educación no formal se entienden todas aquellas actividades formativas que quedan fuera del sistema educativo, esto es, que tienen una voluntad educadora, pero que no están integradas en los diversos niveles que componen el sistema de educación formal.

La distinción tripartita de la UNESCO (educación formal, no formal e informal) está cada vez más puesta en entredicho, sobre todo a medida que se van difundiendo nuevos conceptos que contribuyen a difuminar los límites entre las tres categorías, como es el caso del *aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)*. No obstante, hay que reconocer que el campo de actuación de la educación social, tanto en la actualidad como en sus antecedentes, se ha situado generalmente en el ámbito que queda fuera de la enseñanza reglada.

El campo que hoy denominamos de educación no formal no ha estado siempre bien delimitado, por su propia naturaleza. Tratándose de un ámbito que se define por exclusión de otro (la educación formal), su espacio ha venido determinado por el que ha ocupado este último. A medida que los sistemas educativos fueron ampliando su campo de actuación, se fue reduciendo paralelamente el de la educación no formal. Así, por ejemplo, la educación de párvulos y la de adultos comenzaron su desarrollo fuera del sistema educativo, siendo ambas posteriormente integradas en él, bajo la forma de educación preescolar o infantil y educación de personas adultas.

No obstante, la dinámica social y económica ha ido abriendo permanentemente espacios educativos nuevos, que han sido atendidos en primer lugar por las instituciones y los

mecanismos de educación no formal. Ha sido posteriormente cuando muchos de esos espacios han sido colonizados por los sistemas educativos.

Como veíamos de manera sintética en el apartado anterior, a lo largo de la historia siempre se han desarrollado actividades de educación no formal, aunque en ocasiones no han estado claramente diferenciadas de los mecanismos de socialización secundaria. El caso de la formación profesional es claro: a medida que los modelos de socialización secundaria tradicionales en el mundo laboral (aprendizaje, regulación gremial) fueron desapareciendo, se sustituyeron por modelos de carácter escolar (escuelas profesionales y técnicas). Pero la escolarización de la formación profesional no impidió la apertura de nuevos campos formativos, atendidos por canales educativos no formales. Es el caso de la formación continua o de la formación ocupacional, que tienen un gran desarrollo en la actualidad como educación para el empleo y están llamadas a seguir creciendo. Aunque hoy se está planteando nuevamente su formalización, al menos parcial, es muy improbable que esa tendencia pueda imponerse. Y también puede comprobarse cómo la educación de las personas adultas se ha insertado parcialmente en el sistema de educación formal, pero han ido apareciendo nuevos ámbitos de aquella, como la educación de la tercera edad o de las personas mayores, que desbordan los límites anteriores.

Así pues, puede afirmarse que la relación entre la educación formal y la no formal ha sido siempre fluctuante y dialéctica. Aunque haya habido una tendencia indudable hacia la formalización de este ámbito educativo, se han abierto nuevos espacios de actuación, incluso más amplios que los anteriores. El reconocimiento que a partir de los años setenta del siglo XX se hizo de la educación no formal y de su importancia para el desarrollo social y económico ha contribuido a reforzar este ámbito de actuación plenamente inserto en el seno de la educación social. De ese modo, la educación no formal constituye hoy un ámbito educativo pujante, en el que se insertan algunas actividades tan extendidas como la formación de los desocupados, la formación continua de carácter profesional, la educación de las personas mayores, o la capacitación para el uso de las nuevas tecnologías, que siguen teniendo una considerable demanda social.

3.3. La inserción de las personas desadaptadas o con discapacidad

El tercer ámbito de la educación social corresponde a la inserción de las personas desadaptadas o con discapacidad, utilizando la denominación actual. Se trata de un campo de actuación educativa que, como hemos visto, cuenta con una larga tradición, pues ya en la

Edad Moderna había comenzado a esbozarse. No obstante, su cobertura, su caracterización e incluso su denominación han cambiado sustancialmente con el paso del tiempo.

Su foco de atención ha estado siempre en las personas que han ocupado posiciones de marginación en sus respectivas sociedades. Obviamente, el significado de una posición de marginación es algo que ha ido cambiando de unos momentos a otros y en los diferentes medios sociales. En la Edad Moderna tenían tal consideración los pobres, mendigos y vagabundos; tras la revolución industrial fueron los proletarios desocupados o jornaleros sin trabajo, así como los excluidos del sistema productivo; en la actualidad son las personas que no disfrutaban de redes de protección familiar o laboral, debiendo acogerse, en el mejor de los casos, a la asistencia social. Además, el grado de exclusión y marginación varía considerablemente en el interior de cada uno de esos grupos.

La denominación que se atribuye a este campo es engañosa, pues parece atribuir la responsabilidad de la marginación al individuo y no a la sociedad. En efecto, cuando se habla de *desadaptación* (quizás sería terminológicamente más correcto hablar de *inadaptación*) parece que es el sujeto el que no se adapta a las condiciones de su entorno, siendo así que las causas de tal inadaptación son la mayoría de las veces de origen social. Por lo tanto, aun aceptando que existen situaciones de inadaptación de origen personal, preferimos hablar de personas en situación de marginación, pues el término admite las dos interpretaciones.

Por otra parte, el tratamiento educativo de las personas con discapacidad no se integra exclusivamente en el ámbito de la educación social, puesto que comparte modos de actuación con otros campos profesionales como la psicopedagogía, la educación especial o la orientación educativa. En aquellas épocas en que los minusválidos eran considerados difícilmente recuperables y por tanto necesitados de tratamiento separado, fueron los antecesores de los educadores sociales quienes se ocuparon de ellos. En la medida en que se tendió a considerar que las personas con minusvalías eran educables, aunque fuese con limitaciones, fueron siendo integrados en los sistemas educativos y cambió incluso el modo de referirse a ellas. El desarrollo del principio de integración escolar y, sobre todo, la extensión de la idea de que existen *necesidades educativas especiales* y la aceptación del principio de *atención a la diversidad* llevaron a la inserción de la educación de las personas con discapacidad en la educación formal, dejando de lado las viejas tendencias de comienzos del siglo XIX de educación de los *anormales*, *minusválidos* u orientaciones semejantes.

Si todas las sociedades han afrontado problemas de marginación, no todas los han intentado resolver del mismo modo. Como veíamos más arriba, en un primer momento primaron las soluciones de acogimiento y reeducación, de carácter aislacionista, y muy vinculadas a la caridad tradicional. Con el paso del tiempo, los poderes públicos construyeron redes asistenciales y reeducadoras para atender a dichas personas, comenzando a primar el carácter preventivo sobre el recuperador y, más aún, sobre el represivo. Cada sociedad, en cada momento histórico, ha entendido de manera diferente la marginación y ha puesto en marcha diferentes medios de resolverla (e incluso ha valorado de distinto modo la propia conveniencia de resolverla).

Esa evolución de las situaciones sociales explica que recientemente se haya extendido una denominación que implica un nuevo modo de enfocar el tratamiento de la marginación. Cuando se habla, como hoy se hace, del tratamiento educativo de la infancia y la juventud *en situación de riesgo* se está remitiendo a una idea de prevención de los riesgos existentes, por medio de una actuación integrada. En esa nueva estrategia, la educación ocupa un lugar fundamental, pero está lejos de ser la única solución. Los países más avanzados en estas cuestiones han desarrollado servicios integrados de atención a estos niños y jóvenes, donde la vertiente asistencial, la sanitaria, la laboral o la familiar se compenetran estrechamente con la educativa. Por lo tanto, la educación social demuestra aquí cómo su ámbito de actuación se encuentra en la encrucijada de un conjunto de estilos de actuación que proceden de diversos campos de la acción social.

3.4. La acción socioeducativa

El cuarto ámbito de la educación social recibe una denominación muy poco precisa. Por acción socioeducativa se entiende todo el conjunto de actuaciones en que la educación contribuye al logro de finalidades sociales, mediante una actuación en el seno de los grupos o comunidades que componen la sociedad. En última instancia, se puede afirmar que toda actividad educativa tiene esa característica (toda educación es social por naturaleza), si bien es cierto que en la literatura especializada se suele contraponer la acción socioeducativa con la educación formal, sin especificar claramente en qué se diferencia de la educación no formal. Es un ejemplo más de la imprecisión conceptual que todavía aqueja a este campo.

Desde este punto de vista, el fomento de las experiencias de sociabilidad natural, como las que desarrollaron las asociaciones obreras durante muchas décadas de los siglos XIX y XX, la constitución de instituciones culturales, ateneos, casinos y entidades semejantes por grupos

ideológicos, religiosos y políticos, o muchas de las iniciativas de educación popular del primer tercio del siglo XX, por no citar sino algunos casos concretos, pueden considerarse buenos ejemplos de acción socioeducativa. La extensión universitaria, sobre todo la desarrollada en la Inglaterra de finales del siglo XIX, con sus célebres *settlements*, al estilo del famoso *Toynbee Hall*, constituye un ejemplo muy característico de los antecedentes de la actual acción socioeducativa.

Con el paso del tiempo, las necesidades sociales que impulsaron la aparición de aquellas experiencias socioeducativas pioneras fueron encontrando respuestas diversas y así se abrieron nuevos ámbitos de actuación. Con el desarrollo de una cultura de masas y la expansión del consumo cultural a partir de los años cincuenta del siglo XX, muchas de las iniciativas decimonónicas y de comienzos del siglo fueron languideciendo, aunque eso no implicase la resolución de los problemas planteados. Los cambios sociales, sobre todo los derivados de la extensión del modelo industrial y urbano, que acarreó una profunda transformación del estilo de relaciones sociales existentes en las sociedades tradicionales, fomentó la aparición de iniciativas de acción cultural, muchas veces de carácter crítico o alternativo.

Entre las iniciativas que se inscriben en este campo, quizás la más rica e interesante de las desarrolladas en el último medio siglo sea la denominada *animación sociocultural*. En realidad, la animación sociocultural constituye un modelo participativo de acción social y cultural, que intenta generar dinámicas de interacción y de activación en el medio social en que se desarrolla. Los especialistas la definen como un proceso de intervención socioeducativa en una comunidad delimitada territorialmente, que pretende conseguir que sus miembros se conviertan en sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno, con objeto de mejorar sustantivamente su calidad de vida (UCAR, 1992). La animación sociocultural constituye uno de los campos más significativos de la moderna educación social y es un ejemplo de respuesta educativa a los nuevos problemas sociales y culturales planteados.

Otro de los cambios registrados en estos mismos años ha consistido en la aparición de nuevos espacios de ocio y la necesidad de desarrollar actividades encaminadas a su tratamiento educativo. Es el campo de la pedagogía del ocio, que ha venido a renovar y vigorizar el asociacionismo infantil y juvenil tradicional. Se trata de un campo que se expande en un

momento histórico caracterizado por la crisis de identidad y la necesidad de encontrar nuevos modos de pertenencia, que sin duda reclamará atención en el futuro.

Para finalizar, puede decirse que los ámbitos actuales de la educación social son el resultado de un largo proceso histórico, lejos aún de haberse completado. La novedad está en que unos campos que estaban desligados entre sí han venido a integrarse, aunque sea artificialmente, como se ha criticado, en un campo profesional emergente. Los profesionales que trabajan en el mismo deben estar atentos para comprender que se trata de un campo sometido a una evolución incesante, en el que las cosas no han sido siempre como son ahora, ni tampoco es previsible que lo sean en el futuro. Esa es la enseñanza que la historia puede aportar a los nuevos profesionales.

Bibliografía

No hay mucha bibliografía en lengua castellana para profundizar en los asuntos abordados en este tema. Una de las historias de la educación social más conocidas es la de SANTOLARIA, F. (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea* (Barcelona, Ariel), aunque en realidad sólo aborda uno de los cuatro campos que hoy abarca la educación social. Para entender el papel que fueron desempeñando los poderes públicos en la construcción de un nuevo mecanismo asistencial, resulta fundamental la consulta del trabajo de SWAAN, A. de (1992): *A cargo del Estado* (Barcelona, Pomares-Corredor), que no se centra exclusivamente en el ámbito educativo, sino que también aborda otras esferas de la acción social. La relación existente entre el desarrollo del Estado y la construcción de los sistemas educativos es el objeto central del libro ya clásico de GREEN, A. (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (London, Macmillan). Algunos aspectos relativos a la evolución de los sistemas educativos se pueden encontrar bien y ampliamente tratados en el libro de OSSENBACH, G. Coord. (2011): *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (Madrid, UNED). Para entender los cambios registrados a consecuencia de la crisis de los sesenta hay que acudir al trabajo clásico de COOMBS, P.H. (1971): *La crisis mundial de la educación* (Barcelona, Península). Por último, para conocer los desarrollos recientes de la educación social y entender la polémica planteada con ocasión de la formalización académica de ese campo, se puede recurrir a los trabajos de UCAR, X. (1992): *La animación sociocultural* (Barcelona, CEAC) y

(2001): Actualidad de la profesión de educador social, *Letras de Deusto*, vol. 31, nº 91, pp. 69-80.

LECTURA

Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar

“Los países industrializados de Europa y Norteamérica han venido reconociendo cada día más que la enseñanza formal – en cualquier nivel – debe complementarse con las formas apropiadas de una enseñanza continua en el curso de la vida de cada persona. Una educación permanente es esencial en una sociedad que evoluciona y progresa por tres razones principales: a) asegurar la movilidad de trabajo de los individuos y convertir aquellos “abandonos” inempleables del pasado en empleables; b) conservar aquellas personas ya bien preparadas al corriente de los nuevos conocimientos y tecnologías esenciales para su alta y continua productividad en sus campos respectivos; y c) mejorar la calidad y la satisfacción de las vidas individuales, enriqueciendo culturalmente su tiempo, cada vez mayor, de ocio (...).

Como réplica a estos varios requerimientos, en la mayoría de los países industrializados se ha desarrollado, muy rápidamente, una red sorprendente de programas de “educación continua”. Es muy posible que en algunos países (p. ej., los Estados Unidos y la Unión Soviética) la suma de los recursos económicos y las energías humanas ya comprometidas en estos programas de tiempo parcial se acerque al total dedicado a una enseñanza formal de tiempo completo (...).

Esta proliferación en la sombra de sistemas educativos seguramente continuará al mismo ritmo en los países industrializados. La necesidad es evidente, los motivos son poderosos y pueden hallarse los recursos. Además de mantener a la gente al día, estos programas, más flexibles, compensan las deficiencias del sistema de enseñanza formal que se anquilosa al no poder adaptarse rápidamente a las necesidades en continua evolución.

Todo esto subraya la importancia de desplegar una perspectiva más coherente del “sistema de enseñanza informal” que facilite una coordinación efectiva entre sus muchas partes y la enseñanza formal.

Las mismas condiciones que crearon la necesidad de una “educación continua” en estos países, han hecho también necesaria una redefinición fundamental del papel de la enseñanza formal. En este nuevo contexto de cambio rápido, el papel principal de la enseñanza formal debe ser el de “enseñar a la gente a aprender por sí mismos” para que más tarde puedan absorber eficientemente nuevos conocimientos y habilidades por sí solos. Aun las mejores universidades no pueden esperar haber producido gente “educada” – en el sentido de que han “completado” su educación. Su objetivo y aspiración deben ser el producir gente educable, bien preparada para una vida de aprendizaje, que es un objetivo muy diferente”.

COOMBS, P.H. (1971): *La crisis mundial de la educación* (Barcelona, Península), pp. 202-207.