

EL EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE SOCIALIZADOR EN LOS PROBLEMAS ACTUALES DERIVADOS DE LA CRISIS DEL ESTADO DE BIENESTAR

Eugenia Altaba Dolz
Ignasi Brunet Icart
Luis F. Valero Iglesias

“Se llama griego más bien a las gentes que participan de nuestra educación que a las que tienen nuestro mismo origen”

Isócrates

“El orden social es una red de dictados e interdicciones, de prescripciones y procripciones: es el orden del decir”

Jesús Ibañez.

“Y es que la escuela no sólo da referencias, sino que también define itinerarios; es decir, en el sentido primario, métodos o programas de pensamiento”

P.Bordieu.

“Debemos explicar el proceso educativo en función de las necesidades que surgen de la estructura social y económica de una sociedad dada”

E. Fromm

1. INTRODUCCIÓN

El estado de Bienestar es la concreción de lo que desde la República de Weimar se llama el “Estado Social de Derecho”. Su base es la eliminación de los riesgos insuperables para las personas partiendo del reconocimiento de la igualdad de las mismas. Hasta entonces, a lo largo de la historia se habían dado solución a los problemas sociales de diferentes formas usando las intenciones, las motivaciones o los recursos de las personas de diferentes maneras y modos; así nacieron asilos, hospicios, beneficencias, refugios, hosterías, conventos con derecho de acogida y un sin fin de soluciones caritativas a fin de paliar la miseria, hoy denominada marginación.

En la actualidad se cuestiona el estado de Bienestar y sería adecuado que se pensara qué alternativas quedan si éste se desmonta, ya que la historia del progreso es la suma de las conquistas que poco a poco el ser humano ha ido consiguiendo para ir paliando los problemas, ir encontrando soluciones a sus tensiones e ir haciendo cada vez más reales y factibles los principios de la convivencia y la solución civilizada de los problemas.

El estado de bienestar es, sin ningún género de dudas, una conquista de la Historia de la Humanidad al igual que lo fue la generalización del sufragio universal sin discriminación para la mujer, las razas “inferiores”, la abolición de la esclavitud, la abolición del derecho de propiedad privada de los padres sobre los hijos, y la generalización de la educación primaria gratuita y obligatoria para todos, todo ello como vehículo para la consecución de la democracia política y social.

Por ello la consolidación del Estado de Bienestar, que podíamos definir como la cobertura de las necesidades más elementales (educación, salud, jubilación, ...) es un logro que no puede ser arrumbado.

Con la llegada del Estado de Bienestar y la extensión de la educación a las clases sociales marginales, la educación ha adquirido una dimensión social que va más allá de la alfabetización: la educación como proceso que libera y personaliza, que favorece la participación en el mundo del trabajo; en definitiva como marco de consolidación de los procesos de socialización del ser humano.

La pedagogía o la educación debe, si se la quiere adjetivar de social, abandonar la dimensión puramente teórica para encarnarse en la problemática práctica de nuestro tiempo ofreciendo soluciones y técnicas a los problemas de índole educativo-social en función de las especiales características y condiciones que presupone una sociedad capitalista, industrial, postcapitalista, postindustrial y postmodernista en las sociedades del primer y segundo mundo.

A nadie se le escapa tampoco que en el tercer y cuarto mundo el proceso de alfabetización tiene un claro componente social liberador, y que ya ha analizado claramente Paulo Freire, entre otros, pero nosotros deseamos ceñirnos a la realidad de nuestro contexto nacional y social.

Nosotros ya damos por sentado y aceptado que la dimensión profesional de la educación en su vertiente social se consolidó a principios del actual siglo, en las sociedades democráticas que nacieron a mediados del siglo pasado. Por ello a esta altura no creemos conveniente volver a retomar un planteamiento que ya ha sido suficientemente aceptado y teorizado. Ver a tal efecto Paciano Feroso (1994: Cap.III).

En las bandas cazadoras y recolectoras antiguas ya había claros atisbos de que el ser humano es un ser social. Prueba de ello es que se organizaban en bandas, grupos o tribus para el intercambio y se defendía que la asociación era un bien superior. En Grecia encontramos una dimensión de socialización e incluso de intervención en el mercado. Aristóteles señala que "la comunidad por encima de todo" .

A mediados del XVII ya Hobbes señaló que el ser humano es un lobo para el otro ser humano y si no se pone remedio a ello la situación natural será la guerra de todos contra todos.

La evolución de los países en Europa y Estados Unidos en el siglo XVIII y XIX conllevó a que la revolución industrial produjera impresionantes tensiones en aquellos inmensos suburbios de miserables y los problemas se hicieron periódicos. A partir de la mitad del XIX el estado se dio cuenta que debía intervenir para quitar la espoleta a esa situación explosiva y comenzó a nacer la legislación laboral, la jornada de trabajo, el descanso dominical, los sindicatos y el derecho a la educación de los menores. Durante el presente siglo se fueron aumentando las conquistas hasta llegar a los niveles actuales.

Actualmente los problemas que tenemos difieren esencialmente de los antiguos pero algunos de ellos da la impresión que se repiten. Hoy en día la inmensa masa amorfa en que nos hemos convertido gracias a la intercomunicación hace que todo influya en todos y las relaciones e interrelaciones afecten a personas por lejanas y ausentes que estén. Por ejemplo, no es casualidad que el banco Baring Brothers de Inglaterra haya quebrado a finales de febrero de 1995, debido a que los pagares a futuros que compra para especular uno de sus ejecutivos se fueran al traste con el terremoto de Kobe; un hecho tan lejano a la City de Londres lleva a la quiebra a sufridos ahorradores británicos (con el consiguiente desequilibrio social en ese país) que nunca jamás pudieron pensar que un terremoto japonés significaría la ruina de sus vidas. Evidentemente es una onda sísmica de alcance universal. Y al igual podríamos señalar respecto a las especulaciones financieras de Mario Conde en el Banesto y de Javier de la Rosa en KIO. La guerra del Golfo trajo consecuencias imprevisibles que han afectado al cuerpo social de la industria española y a miles y miles de ahorradores anónimos, aumentando los problemas sociales en nuestro país y proyectando, por la quiebra del Grupo Torras, miles de parados que deben ir a cargo del presupuesto nacional.

Toda esta situación que estamos descubriendo no puede ser solucionada con una educación para todos, salud para todos, etc. La sociedad debe paliar las tensiones que se derivan de estos aspectos socioeconómicos que hemos señalado. La educación social debe intervenir con parámetros, técnicas, y actitudes diferentes de lo que se entiende por "educación" sin más, de aquí que el educador social debe ser un agente que ayude a solucionar tensiones sociales y además debe ser un agente socializador de las políticas sociales que desde los organismos democráticos se arbitren.

2. ALGUNAS DEFINICIONES A MODO DE MARCOS CONCEPTUALES

La educación social puede considerarse “una tecnología social que, basada en una pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos que hacen la calidad de vida, promoviendo, estimulando y canalizando la participación de la gente para que logre su propio desarrollo sociocultural” (Ander-Egg, 1992: 212).

Es así mismo “un conjunto de acciones dirigidas a generar procesos de participación tendentes a la dinamización del cuerpo social” (Ander-Egg, 1992: 212).

Los procesos sociales y educativos, como ya hemos apuntado anteriormente, son complejos y en la aldea global que vivimos están muy entramados, se “constituyen en objeto de una red de prácticas educativas cada vez más tupida y más densa, y que hace, sobre todo del sistema escolar, una clave del arco en relación al problema de la legitimación de las estructuras sociales básicas” (Lerena, 1988:130).

Por todo ello creemos que el educador social (en sus diversas especialidades) “debe desempeñar una dinámica integradora en cuanto proyecto que estimule la iniciativa personal en el seno de la comunidad social para crear un proyecto de cultura y sociedad que fomente la participación individual y comunitaria con vistas a una sociedad más libre y liberadora” (Requejo, 1986: 52-53.)

Defendemos que la educación social está articulada en torno al vocablo educación. Vocablo que funciona “no como concepto, sino como precepto, y como precepto omnipresente, base de la legitimidad del ejercicio del poder dentro de ese universo” (Lerena, 1985:101). De ahí que “con el término educación no estamos ante un concepto, sino ante un precepto, el precepto humanista con el que las clases dominantes del siglo de las luces han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política. Uno de los efectos globales de esta estrategia es el de reproducir la singularidad e individualidad del hombre contemporáneo” (Lerena, 1983: 9).

Sostenemos que educación es manipulación, manipulación que puede ser creadora y liberadora siempre y cuando en el proceso la personalización se respete en orden a la libertad personal de ir construyendo el propio mundo. Esto proyecta una estrategia legitimada de un discurso sobre educación y cultura que se resume en el axioma de que todo lo que es, lo es por naturaleza. Axioma que, como contrapartida al poder del padre amo-creador, de nuestra cultura, pone en escena a la madre naturaleza, cubriendo con el manto del espiritualismo naturalista la concepción socrático-cristiana de la formación de los individuos y ello dentro de un regresivo proceso de secularización y/o recristianización.

Hay que hacer de la sociología del conocimiento sociológico una institución del campo sociológico e implica problematizar la práctica sociológica para salir de la anarquía conceptual a la que está condenada por su indiferencia ante la reflexión epistemológica.

Los modelos de análisis racional, la sociología de la movilidad social (funcionalismo), la teoría de la estructuración de clases y la del cierre social crean categorías de análisis sociológico para esclarecer la naturaleza de la interacción social que arrancan de determinadas concepciones apriorísticas del sujeto en contradicción con los principios de la sociología del conocimiento sociológico, ya que olvidan el hecho de que las ciencias sociales traspasan “el umbral de la cientificidad” (Ibáñez, 1985: 73) cuando ponen de manifiesto el orden social “inconsciente” para los actores del mundo social. Los tres conjuntos interrelacionados de interdependencias de que nos hablan los modelos de elección racional para explicar la naturaleza de la interacción social y de la acción colectiva resultan de poca aplicación a contextos no experimentales. En nuestro criterio el aparato conceptual de Bourdieu - habitus, campo, capital, trayectoria ...- en cambio es una escenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que orienta las elecciones prácticas de la investigación.

Aparato y/o escenografía conceptual que nos pone en guardia contra el fetichismo de los conceptos y de la teoría, que nace de la inclinación a considerar los instrumentos teóricos por ellos mismos en lugar de hacerlos funcionar y hacerlos trabajar. De ahí que la teoría general de los cam-

pos sociales y/o sociogenética estructural de Bourdieu nos proporcionan sólidos fundamentos para el estudio de la lógica práctica de los agentes del denominado trabajo social. Esto es, el proceso de producción de los agentes sociales nos restituye el sentido de sus prácticas. Creemos que éste es el terreno que debe abonarse para no seguir, cuando se habla de Educación Social o Pedagogía Social definiendo términos y conceptos que en ocasiones están alejados de la realidad social y, sobre todo, de la práctica permitiendo así que otras profesiones sociales vayan ocupando puestos que corresponden por su especificidad a los educadores.

Por ello hay que tener presente el conjunto de instituciones históricas que constituyen este particular campo social -educativo- y el interés que le ligan a este campo los sujetos que lo habitan. Y es que la lógica de la adecuación de las disposiciones (subjetivas) a la condición (objetiva) permite comprender que haya en los dominados más sumisión (y menos subversión o resistencia) de la que quieren creer aquellos que ven la condición de los dominados con los ojos (con un habitus) de los dominantes o, más bien, de los dominantes-dominados: es decir, con los ojos del intelectual.

3. LA NECESIDAD DE DESARROLLAR INVESTIGACIÓN SOCIAL

Interesa estudiar los discursos prácticos y reconstruir las trayectorias sociales y profesionales de los distintos actores del denominado trabajo social (animadores socioculturales, asistentes sociales, educadores de calle, educadores de adultos ...). Trabajo social (educativo) que constituye un subcampo del campo educativo de tal forma que se puede concebir como un caso particular de un sistema de composiciones lógicas. Y como particular subcampo cabe interrogarse si reproduce el etnocentrismo de la institución escolar y de su cultura, o con el pretexto de reconocer la alteridad social, de admitir y reconocer el multiculturalismo, el derecho a la diferencia de las "minorías" se "olvida o se niega la existencia de la jerarquía social (y de la jerarquía escolar) existente entre las culturas" (Grignon, 1994: 135).

El análisis de las relaciones en el campo del trabajo social (caso particular, pues se trata de un campo entre los posibles: literario, científico, universitario, etc.) tendrá que desarrollarse de la misma manera que desarrollaríamos otro campo (teoría general de los campos de Bourdieu).

4. LA ACCIÓN ¿REPRODUCCIÓN, REVOLUCIÓN, PROYECCIÓN?

Un análisis de la acción del educador social en términos de campo implica resolver tres temas interconectados:

4.1. *El análisis de la posición*

Analizar la posición que ocupa el campo del trabajo social respecto al campo de poder. El campo es un conjunto de relaciones históricas objetivas fundamentadas sobre capitales específicos (= poder). El campo posee las características de ser un sistema estructurado de fuerzas objetivas con capacidad para imponer una fuerza de gravedad específica a todos los agentes sociales y objetos que penetran en él (estática: reproducción), y, simultáneamente, es un espacio de competencia y luchas para imponer el tipo de capital "legítimo" y para establecer las "tasas de cambio" entre diversas especies de capital. Un cambio en el modelo legítimo de ejercer la autoridad (fruto de las relaciones de competencia entre los diversos agentes que creen en lo que juegan) modifica la estructura misma del campo (dinámica: producción).

4.2. El establecimiento de la estructura objetiva

Establecer la estructura objetiva de las relaciones entre los diversos subcampos que concurren en el mismo campo de trabajo social y los agentes sociales que ocupan posiciones determinadas dentro de cada campo particular. Un subcampo es una unidad relativamente autónoma dentro del campo de trabajo social que tiene la misma lógica y propiedades que un campo. Las posiciones objetivas que ocupan los agentes son inseparables de sus tomas de posición, sus prácticas y expresiones.

4.3. El establecimiento de

- a).** los capitales y especies de capital,
- b).** las trayectorias y
- c).** los habitus que poseen los agentes sociales que operan en el campo del trabajo social para comprender las estrategias en este campo.

Los capitales son poderes sociales que poseen los agentes y las clases sociales. Un capital o una especie de capital, que es eficiente en un campo determinado, es un arma o una apuesta para el combate con otros agentes, grupos o clases sociales. Su posición implica, pues, la capacidad de ejercer un poder en un campo determinado. (No es lo mismo formar una cooperativa, o sociedad entre trabajadores cualificados, excedentes del mercado de trabajo -es su manera de mantenerse en el mercado-, que formar una cooperativa o sociedad entre inmigrantes).

Las estrategias que pueden realizar los agentes dependen tanto del volumen del capital como de la estructura de su capital. Pero, no sólo de esto dependen las estrategias: hay que considerar la trayectoria social de los agentes o clases, es decir, la evolución en el terreno del volumen y estructura del capital. Además, en las estrategias hay que tener en cuenta el habitus. Este es la objetividad interiorizada que se ha constituido a través de una relación prolongada con una estructura determinada de condiciones sociales, económicas e históricas, y que tiene la oportunidad de actualizarse en el interior de un campo.

Pero para empezar, conviene no olvidar que la(s) “pedagogía(s) social(es)”, canto rodado de la ideología dominante, legítima discursivamente el proyecto moderno/ilustrado de constituir la educación en una tarea permanente y omnipresente. Tarea que, en virtud de una dialéctica contradictoria, produce el sujeto “constituyéndolo en objeto de una red de prácticas educativas cada vez más tupida y más densa, y que hace, sobre todo del sistema escolar, una clave de bóveda en relación al problema de la legitimación y reproducción de las estructuras sociales básicas” (Lerena, 1988: 30).

Además, la(s) pedagogía(s) social(es) desarrollan propuestas de intervenciones y diseños técnico-sociales para incrementar la eficacia del trabajo social y reconciliar los intereses individuales con los de la organización social (nivel ideológico-prescriptivo-normativo). Pedagogía(s) que presenta el trabajo social como una solución universal a los problemas sociales de las sociedades industrialmente avanzadas.

Consideramos que hay que pensar el espacio social en forma de un espacio de relaciones, por eso hay que evitar las construcciones, propias de la doxa culta, que toman de la lógica del sentido común no sólo sus esquemas de pensamiento, sino también su proyecto fundamental: la idea de orden y clasificación. Proyecto que a menudo la propia noción de clase no previene. Por tanto, el conocimiento del sujeto del conocimiento es fundamental porque sólo haciendo la sociología de los determinantes sociales de la práctica sociológica que produce el sociólogo podremos acumular las ventajas de participar en un campo social, que es un campo de creencia, y las ventajas de la distancia objetivante. Se trata de tener presente en el trabajo sociológico la producción del productor, de comprender las condiciones sociales de la producción y de la posición que ocupa el sociólogo en la realidad social. Y ello no con ánimo de censurar o alabar, sino de comprender lo que produce al investigador.

5. LAS ESTRATEGIAS DE LOS AGENTES

Bourdieu nos permite explicar las estrategias de los agentes a partir de:

5.1. Aprender las características sincrónicas y diacrónicas de los “educadores” (maestros, animadores socioculturales ...), pero también sus centros de interés (que pueden estar dentro o fuera del campo).

5.2. Resituar cada estrategia de cada agente en este campo que vendrá definido por las relaciones objetivas que mantengan entre sí los agentes y sus propiedades que son opuestas o coincidentes. Propiedades ligadas definitivamente a un campo preciso ya que estos “no funcionan como capital, es decir como relación social de poder más que dentro y por el campo que se constituye como apuesta (“enjeux”) e instrumento de lucha, arrancándolas así de su insignificancia y de su ineficiencia a las cuales serían necesariamente llevadas dentro de otro campo o dentro de otro estado del campo: más precisamente, ellas están ligadas por las relaciones que, constitutivas de la estructura del campo, contribuyen a definir su eficacia y su valor de tal suerte que pueden ejercer, dentro del campo que ellas contribuyen a definir, efectos diferentes de aquellos que ejercerían dentro de otro campo” (Bourdieu, 1989: 374-375).

5.3. Entender que los dominados no son simplemente objeto de violencia física o simbólica por parte del “director” o “empresario” o “gerente” o “jefe”, sino que los dominados también son sujetos de estrategias (Enrique Martín y Javier Izquierdo, 1992: 93).

5.4. Superar el dilema de la resistencia o subversión a la dominación: la noción de campo supone la superación de esta oposición convencional ya que las relaciones de poder de un campo suponen a la vez, y sin que sea contradictorio, la resistencia a la subversión y la resistencia a la dominación. Por definición la pertenencia a un campo implica relaciones de fuerza y la capacidad de producir efectos. Efectivamente, habrá disposiciones subjetivas (habitus) capaces de desencadenar resistencias o luchas y disposiciones subjetivas que se acoplaran a las condiciones objetivas y nos permitirán comprender por qué hay en los dominados más sumisión (y menos subversión o resistencia) (Por ende, la noción de campo supone la superación de la oposición entre historia y estructura) (Bourdieu, 1994).

Así no es posible pensar más, como hace buena parte de la literatura sociológica que tiene como objeto material “el mundo de la educación”, en sujetos “algoritmizados”, sujetos sujetados a la posición actual en la trama en la que se hallan insertos y que perpetúan en una institución: los sujetos se apropian las instituciones jugando con las reglas de cada campo.

Se trata de pasar del estado objetivo (jurídico, económico, escolar, ...) al sentido objetivado que le ligan los sujetos de estas instituciones sociales que les permite apropiárselas, habitarlas y “mantenerlas activas, vivas, vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letra muerta” (El sociólogo, el pedagogo gracias a la estadística, puede captar el conjunto de regularidades que son el producto añadido de miles de estrategias individuales, orientadas por las mismas limitaciones objetivas (codificadas, como la legislación laboral, o inscritas en la estructura del juego, como la presentación de uno mismo) o incorporadas (como el sentido del juego, que se halla desigualmente distribuido).

No se trata ahora de elegir entre las estructuras sociales y los agentes, entre la lógica del campo, que da sentido y valor a las propiedades objetivadas dentro de las cosas o incorporadas a los individuos, y los agentes que desarrollan sus prácticas en un espacio de juego. Se trata de reintroducir los agentes dentro del funcionamiento de las instituciones sociales, ensayando establecer aquello que sólo sucede por la incorporación de los agentes. Sin olvidar que los agentes son la per-

sonificación de las exigencias reales o potenciales inscritas dentro de la estructura del campo, es decir, dentro de la posición ocupada en el interior del campo económico.

Los maestros, profesores, animadores socioculturales, educadores de calle, educadores de adultos, asistentes sociales, ... no reaccionan ante unas condiciones objetivas: las prácticas no se entienden como una simple ejecución, sino que representan una combinación de esquemas sociales adquiridos que funcionan como categorías de percepción y apreciación y como principios organizadores de los esquemas de acción en un campo concreto (El habitus no se define de forma abstracta, sino en relación a un campo social y a una práctica).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1992): Animación y animadores. Ed. Narcea. Madrid.
- BOURDIEU, P. (1993): La misère du monde. Seuil. París.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L.J.D. (1994): Per a una sociologia reflexiva. Herder. Barcelona.
- BRUNET, I y VALERO, L.F. (1994): Hacia una economía política generalizada (Educación, Trabajo...). La sociología histórica de N.Elias. PPU. Barcelona.
- FERMOSO, P. (1994): Pedagogía Social. Herder. Barcelona.
- LERENA, C. (1983): Reprimir y liberar. Akal. Madrid.
- (1988): "Educación" en Salustiano del Campo (comp.), Tratado de Sociología, Volumen II. Taurus. Madrid.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J.C. (1992): Lo culto y lo popular. La Piqueta. Madrid.
- IBAÑEZ, J. (1985): Del algoritmo al sujeto. Siglo XXI. Madrid.
- MARTIN, E. e IZQUIERDO, J. (1992-93): "Elementos para una sociología económica de la gestión empresarial de la fuerza de trabajo", Sociología del Trabajo nº 17.
- VARIOS (1993): El neoliberalismo en cuestión. Presencia social. Sal Terrae. Cantabria.