

# GRUPO 9: IDEOLOGÍAS, CULTURA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL

## A. INTRODUCCIÓN

La escasa reflexión sobre las cuestiones ideológicas vinculadas directamente con la práctica de la educación social hace aparentar muchas veces que la labor realizada es, o debe ser, necesariamente neutral. Con todo, los componentes culturales, ideológicos y sociopolíticos están siempre presentes en nuestra práctica si la queremos ejercer desde principios críticos y reflexivos, mismo orientados a mejoras que tomen como soporte los procesos de cambio social. A la recuperación y puesta en valor de estos componentes se ha dedicado esencialmente este grupo de trabajo, tomando como referencia conceptos como neutralidad, imparcialidad, intencionalidad, etc.

En este grupo de trabajo han participado 51 congresistas, y ha sido dinamizado por:

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN. Doctor en Ciencias da Educación (APESPV, Valencia).

CARLOS SÁNCHEZ VALVERDE-VISUS. Educador Social. Generalitat de Catalunya (CEESC).

## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# IDEOLOGÍAS, CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN

El título del grupo de trabajo invita a reflexionar sobre las posibles y necesarias relaciones que deben establecerse entre el terreno de lo ideológico, la cultura política y la práctica profesional del educador social. Y es que parece más que evidente la creciente necesidad de que los educadores sociales integren en su capacitación herramientas capaces de valorar la circunstancia ideológica que rodea la intervención pedagógica o la importante dimensión política de su trabajo. La “cultura política”, entendida como el conjunto de conocimientos, actitudes, prácticas y contenidos que posibilitan una reflexión permanente e inacabada -no exenta de conflictos y dificultades- sobre los valores que deben orientar sus intervenciones de cambio o transformación social, debe conectarse –a modo de estrechas relaciones sinérgicas– con la propia construcción del “ser” educador social.

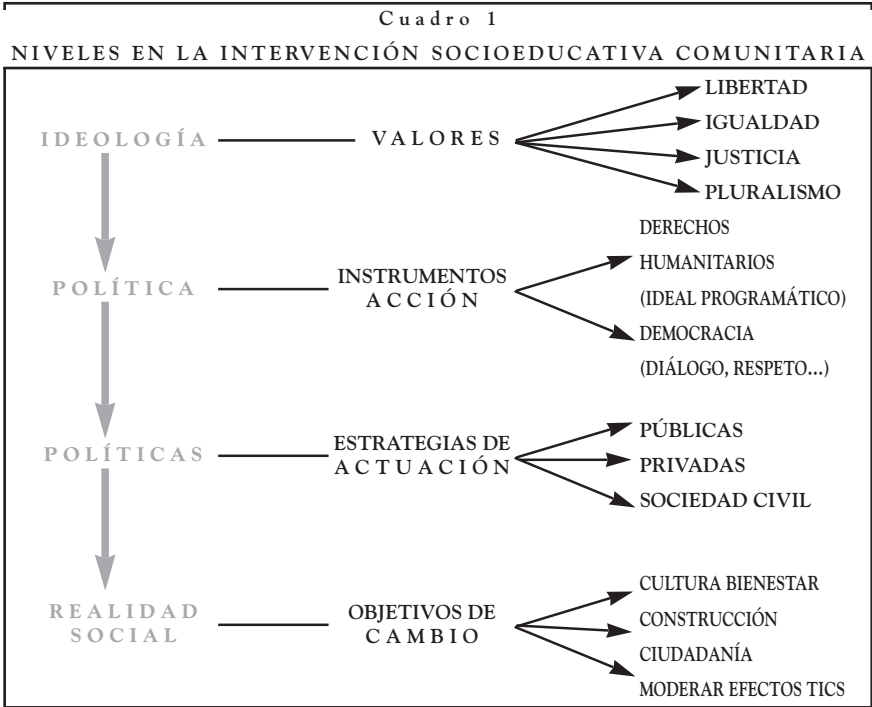
Nos proponemos contribuir a llenar de contenido el sentido político de la educación social, diferenciando *la política*, como conocimiento teórico y reflexión ideológica de los valores que deben guiar dicha intervención, de *las políticas*, estrategias de acción o herramientas prácticas de trabajo que posibilitan la implementación en la realidad social de los valores ideológicos defendidos. No hay, o no debe haber, política sin políticas, ni políticas que no construyan una determinada política; es en esta coherencia, lejos de “falsas” neutralidades, donde reside buena parte del sentido político de la edu-

cación social. La realidad actual nos muestra demasiados casos donde una determinada jerarquización de valores ideológicos es traicionada por la elección de unas políticas o estrategias de acción inadecuadas, que acaban por transformar la realidad en una dirección radicalmente contraria a los principios defendidos.

Así pues, en el marco de entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, los profesionales de la educación social están llamados a reflexionar sobre las posibilidades de las políticas socioeducativas como “programas de acción”: formar capacidades o habilidades sociales, dinamizar los recursos existentes en aras a la universalización del bienestar, generar oportunidades para la igualdad de todos los ciudadanos, animar a los colectivos excluidos o más desfavorecidos, fortalecer la cohesión social o vertebrar compromisos cívicos, deberán ser –entre otros– los descriptores ideológicos y/o sus objetivos básicos; la defensa de la libertad, la aspiración a mayores cotas de igualdad, la justicia y el pluralismo político, como valores superiores de esa convivencia, las guías referenciales de la reflexión política. Ambos planos, ideal y real, conocimiento teórico y actividad práctica, en estrecha simbiosis, son igualmente necesarios para el dominio y comprensión de una cultura política adecuada.

Y desde esta mirada política de la educación social que proponemos, nos sentimos interpelados a aproximarnos a algunos de los retos de futuro planteados en el inicio del Tercer Milenio. La complejidad de las sociedades actuales en constante proceso de cambio, fuertemente tecnologizadas y globalizadas, pueden haber superado –así lo creemos nosotros– los tradicionales ámbitos de intervención socioeducativa (educación permanente de adultos, formación laboral, educación especializada y animación sociocultural y pedagogía del tiempo libre), reclamando de los educadores sociales una mayor participación en los tres espacios básicos del desarrollo humano sostenible: la equidad social, la competitividad económica y la ciudadanía política.

La superación de la *cultura de las necesidades* para transitar hacia un modelo de *necesidad de la cultura*, en una clara apuesta por generalizar la *cultura del bienestar*, debe ser uno de los desafíos fundamentales de la educación social, superando así el asistencialismo de viejos modelos de políticas sociales, que deben entender la participación imprescindible del elemento educativo como una garantía de futuro de dichas prestaciones; de otro lado, estamos llamados a colaborar en la necesidad de *repensar el concepto de exclusión social* en el marco de la revolución tecnológica (TICs) y su tendencia a profundizar en la llamada “brecha digital” o sociedades fragmentadas, cada vez más duales y con mayor separación entre info-ricos (integrados) e info-pobres (excluidos); finalmente, otro de los desafíos irrenunciable para las políticas socioeducativas, cuando no para la educación en general, pasa por plantearnos la contribución de los procesos socioeducativos a la *consolidación de un renovado espíritu de ciudadanía*, donde seamos capaces de asumir un papel decisivo en la imperiosa búsqueda de equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad.



**Cuadro 2**

**LOS NUEVOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL**


<b>BIENESTAR</b>	Compensar oportunidades	Garantía social
<b>ANIMACIÓN</b>	Promocionar recursos	Dinamización
<b>CIVISMO</b>	Formar capacidades	Creación de competencias

Traducido a:

Espacios fundamentales del desarrollo humano:

- a) La equidad social
- b) La ciudadanía política
- c) La competitividad económica

Cuadro 3 <b>CULTURA DEL BIENESTAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de actitudes conformadoras de una conciencia colectiva encaminada a establecer meras formas de convivencia</li> <li>• Tres elementos básicos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Garantía universal de mínimos de bienestar</li> <li>b) Reconocimiento y aplicación plena de derechos y libertades</li> <li>c) Compromiso de obligaciones solidarias.</li> </ol> </li> <li>• Retos de las políticas socioeducativas               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) No puede haber bienestar duradero sin el elemento educativo</li> <li>b) Superar el asistencialismo de los Estados providencia</li> <li>c) Garantía de futuro. De la cultura de las necesidades a la necesidad de la cultura</li> </ol> </li> </ul>

Cuadro 4 <b>CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A la recuperación del vínculo ciudadano como factor de cohesión social</li> <li>• Revitalización del Estado democrático como anclaje de la ciudadanía postmoderna               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Superar el “individualismo de apartamento” (Sloterdijk)</li> <li>▪ La “sociedad despolitizada” (Tenzer)</li> <li>▪ La participación como arma de lucha del repliegue hacia lo doméstico o privado</li> </ul> </li> </ul> <p style="margin-left: 40px;">          La educación como una herramienta de mediación entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad.       </p>

Sirvan estas breves líneas para animar al debate reflexivo sobre alguno de los retos propuestos y alentar el trabajo de los asistentes al IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social.

## *Documento 2.*

# EL ENCARGO VIVIDO DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: UNA EXPERIENCIA Y ALGUNAS PROPUESTAS

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS

## 1. INTRODUCCIÓN

Hago pues esta intervención a modo de expresión de “una opinión sobre la cuestión a debate desde la práctica profesional”. Es decir desde mi experiencia práctica de más de 25 años como educador social.

Ya la hago sin ánimo de presentarla de manera contrastada o contrastante con el acercamiento académico de mi compañero de mesa y de labores de coordinación de este grupo.

Mi aportación quiere compartir con vosotros algunas de las ideas que el tema ha ido sugiriéndome a lo largo de los años y como podréis observar, no quiere ofrece recetas o explicaciones definitivas, sino facilitar procesos de reflexión, desde la duda individual y colectiva, que nos hagan integrar juntos algunos conceptos y la conciencia de algunos retos.

Espero poder conseguirlo y así poder dar cumplimiento al encargo que he recibido de la organización.

## **2. UNA PRIMERA CONSTATACIÓN: LA POCA PRESENCIA DEL DISCURSO SOBRE LO POLÍTICO EN NUESTRA INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

Resulta abrumadora la escasa reflexión, sobre las cuestiones ideológicas vinculadas directamente con la práctica de la educación social, que hacen los propios educadores y educadoras y que hace aparentar muchas veces que la labor realizada es, o debe ser, necesariamente neutral.

Con todo, los componentes culturales, ideológicos y sociopolíticos están siempre presentes en nuestra práctica. Y más aún si queremos ejercer nuestra profesión desde principios críticos y reflexivos, orientados a mejoras que tomen como soporte los procesos de cambio social.

Desde esta constatación afirmo que es a la recuperación de la presencia y puesta en valor de estos componentes a lo que debe dedicarse esencialmente este grupo de trabajo, tomando como referencia conceptos por un lado, como neutralidad, imparcialidad, intencionalidad, etc., que tienen que ver con la naturaleza del encargo social que desarrollamos, con la consideración social de nuestra profesión y con el ámbito-espacio social de nuestra actuación, que es un ámbito en el que los derechos individuales no son exigibles aún.

## **3. LA DIFÍCIL NEUTRALIDAD DE LAS PROFESIONES**

La neutralidad, la asepsia de las profesiones es una derivación más de la pretendida neutralidad de la ciencia y de las técnicas, ideas que surgen como afirmaciones positivistas, a mediados del siglo XIX, tratando de separar la interpretación de la realidad (y los instrumentos para hacerlo) de la realidad misma. La práctica y la experiencia histórica nos han demostrado que ciencia y técnica no pueden entenderse al margen del momento histórico en que nacen y de su uso social.

En la misma medida, las profesiones se inscriben en momentos y espacios geográficos y temporales que las invisten desde el uso que de ellas se hace. Nuestra acción profesional está siempre inscrita dentro de un momento, de un encargo social, de una contraprestación “pagada” para cumplir una determinada función.

La tensión entre ese encargo, y la naturaleza de nuestra acción (lo que de verdad define nuestra intervención profesional), forma parte de lo cotidiano y se

resuelve, a veces, desde la invocación a determinadas normas externas (objetivas) en forma de códigos deontológicos, o similares... No podemos ir en contra del respeto a los derechos humanos, por ejemplo.

Pero otras veces, se resuelven en el ámbito de lo personal y de lo subjetivo. En esa "soledad de corredor de fondo" que ocupa muchos de los momentos de nuestra intervención profesional. Resulta entonces muy difícil sustraerse a su influencia, sea por lo desdibujado de la función, por lo difuso del espacio de intervención, etc.

Es fácil detectar el encargo oculto cuando el mandato es tan evidente como el de "no quiero salir en los periódicos", que algunos políticos nos espetan en algunas de sus relaciones con nosotros<sup>29</sup>.

Pero, es ya un poco más complejo descubrirlo, porque tendríamos que pararnos a pensarlo, en otros procesos solapados. Así descubriríamos y comprobaríamos cuanto de contenido de "mero control social" tiene el trabajar en sistemas informáticos, que además de facilitar la gestión de los datos a los profesionales, sirven también, desde rutinas ocultas, para el control social, no tan sólo a efectos estadísticos, y para la identificación y clasificación de las personas con las que trabajamos. La poca atención que ponemos, tantas veces, en respetar la identidad de aquellas personas con las que trabajamos siempre me ha llamado la atención.

O, en otro orden de cosas, os imagináis que en nuestra intervención tuviéramos la posibilidad de que se nos denunciara por "omisión de ayuda", como sucede en otras profesiones (sanitarias o educativas...)?

Cuantos de nosotros no nos hemos encontrado con situaciones de verdadera necesidad en las que se nos dice "que debemos derivar o no intervenir por falta de presupuesto" o porque, la persona afectada no es "ciudadano de pleno derecho"...

¿A quién no debemos? ¿A la situación y a las personas que necesitan de nuestra actuación?, o ¿a los márgenes fijados por los planes de los políticos de turno?, que son en definitiva quienes nos pagan.

Desde este punto de partida, ya dilemático en sí mismo, quiero plantearos para que sirvan al debate, un grupo de "dicotomías" paradójicas sacadas de nuestra práctica cotidiana y que actuarían a modo de descriptores de la situación actual, sirviendo además para conducir vuestra participación.

<sup>29</sup> Hay una anécdota muy repetida que he compartido con muchos educadores y educadoras a lo largo de estos años. La del político que declara sin empaques, que "cuando tiene un problema contrata a un educador y le sale más barato que un policía", para que se lo resuelva, es claro.



Y ya al final, os planteo algunas propuestas desde mi posición ideológica personal.

#### **4. DETECCIÓN DE NECESIDADES-RESPUESTA A DEMANDAS**

La discusión entre necesidad y demanda en la acción social es una fuente viva de diferenciación de la definición de los planes de actuación política desde los 80. Algunos hasta recordamos interminables debates en el seno de las instituciones en las que trabajábamos, sobre la translación a nuestro ámbito de intervención de teorías, aportadas desde otras disciplinas (como la de la transferencia y la contra-transferencia), o sobre la fidelización y “salv guarda de nuestra posición profesional” desde intervenciones realizadas desde una “demanda” y a poder ser bajo “un contrato de servicio entre las partes”. Y cómo en función de estas teorías se construían y aún hoy se construyen, planes de actuación, supuestamente profesionales, técnicos, asépticos y neutrales.

Hoy sabemos que eran amaños. Que eran formas de disimular otras prioridades políticas. Legítimas, cómo no? Pero tomadas en el ámbito de lo político y no “derivadas desde lo teórico-técnico”.

#### **5. DERECHOS-PRESTACIONES**

Otra manifestación de esas dicotomías paradójicas que se nos presentan en la práctica diaria tiene que ver con la tensión entre derechos y prestaciones. Es decir, entre aquello que debería estar asegurado y las regulaciones de acceso al disfrute de esos derechos.

Sí, porque aunque nuestra Constitución en su capítulo III (artículos 39 y siguientes), enumera toda una serie de derechos (reparto equitativo de las rentas, previsión y seguridad social, pensiones, vejez digna, pleno empleo, vivienda..., etc.), cuando llega la hora de disfrutarlos, nos encontramos con que la regulación de las prestaciones derivadas, excluyen a muchas personas... Y a nosotros, las más de las veces, nos toca hacer de mensajeros de la respuesta a esa demanda y a esa necesidad.

Hay derechos que son exigibles individualmente, porque son universales, como la educación, la sanidad... o la libertad de culto, cátedra, etc.

Pero si tú pides una vivienda digna, amparándote en la Constitución, recibes la respuesta de que “no tienes ese derecho”.

Después hemos ido descubriendo como nuestra Constitución, en el capítulo siguiente, el IV (art. 53), fija derechos de primera y derechos de segunda (o expectativas de derecho). Y que los derechos “sociales”, son de segunda división.

Pero la causalidad ha querido también que algunas de las expectativas de derecho contemplada en el capítulo III, la sanidad, haya llegado a ser “**por voluntad política**” derecho universal.

Es decir, que poder, si se quiere, se puede.

Para mí este ejemplo contiene una doble enseñanza: de un lado, recupera el valor de la acción política, como herramienta PURA de cambio de la realidad; y por otro, demuestra lo discutible de la recurrencia a lo inviolable de algunas de nuestras normas básicas de convivencia.

## 6. CIUDADANOS-PERSONAS

Un paso más en esta dirección, y una línea de pensamiento que se está imponiendo sutilmente (primero desde el lento lanzamiento de las palabras y de los conceptos, que poco a poco van calando y generando estados de opinión, y que luego se trasladan a lo ideológico y a lo político y social) es la relacionada con la diferenciación de diferentes tipos de ciudadanos y, como consecuencia, de diferentes tipos de derechos.

Bajo un ropaje de modernidad se nos habla de la nueva ciudadanía. Y la idea suena bien. Pero, sobretudo aquellos que trabajáis con colectivos sensibles (inmigrantes, refugiados, etc.) sabréis cual es el verdadero sentido de esa dicotomía: saltarse el principio de universalidad para todas las personas que viven en nuestro país de algunos de los derechos.

No sólo derechos de primera o de segunda: también ciudadanos de primera o de segunda.

Podríamos hablar de otras dicotomías (prevención-paliación, etc.) pero el panorama ya queda suficientemente dibujado con estas.

## 7. EL MODELO ACTUAL MODELO DE ACCIÓN SOCIAL

Todo ello tiene que ver con que el modelo actual parte de una concepción selectiva, reactiva y asistencial. Está configurado como un sistema que “interpreta”, desde una posición patriarcal, lo que el otro necesita y facilita el acceso a su consecución, como una concesión tecnocrática.

Es un sistema marcado por la “mercantilización” de muchas de las medidas sociales que ahora están en vigor (relacionadas con la presencia o no de las personas en el mercado de trabajo y la facilitación de su acceso al mismo).

Se trata de un modelo que se inscribe en una fase de la democracia de funcionamientos diferidos y representativos, donde la capacidad de resolver, en su caso, los conflictos que en ella se generan, se concede a las instituciones.

Los retos del futuro cercano: por una “nueva cultura” política.

Los nuevos retos que se presentan en este comienzo de siglo pasan ineludiblemente por una renovación democrática que construya una nueva cultura, una nueva manera de hacer y de entender la política y lo social. Hemos de transitar hacia una articulación en la que las personas y sus organizaciones, recuperen el protagonismo en la formulación y en la solución de sus necesidades, desde la participación. Un sistema en el que nadie interprete, ni siquiera patriarcalmente, lo que el otro necesita sino que facilite el acceso a su consecución como ejercicio de un derecho personal de ciudadanía inalienable.

El signo de los nuevos tiempos ha de pasar por devolver a los ciudadanos la palabra y la capacidad de decidir sobre qué es lo que quieren, en un sistema de democracia más directa y participativa, así como la capacidad de resolver, en su caso, los conflictos que en ella se generan.

La acción social se ha basar en la garantía de la autonomía y en el respeto de los derechos individuales de ciudadanía. Entendamos como propuestas de ese nuevo modelo, planteamientos tan innovadores como la de la “Renta Básica Universal” (sobre los que deberemos acabar teniendo una opinión), que conceden a los educadores y educadoras sociales, como agentes privilegiados, un claro contenido protagonista al ser quienes accionan para tratar de estimular los procesos derivados de adquisición de recursos “de autonomía” individuales, grupales y sociales.

Los valores de esa nueva cultura vienen marcados por: el protagonismo de los actores, la intervención centrada en el proceso, acercamiento desde actitudes

empáticas, la búsqueda del consenso, ... y todo ello dentro de un contexto relacional y social que se sabe investido por “el conflicto”. Y se manifiestan asimismo en el nuevo protagonismo de acercamientos como el de la mediación.

Una cultura basada en la construcción colectiva del saber, en la que todas las opiniones son válidas y aportan... Una cultura de “código abierto”, participativa, sin apropiaciones de los resultados... Y en la que las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías son impresionantes, como vehículos comunicativos que posibilitan la participación.

## 8. PARA ACABAR

Y tomado de Paulo Freire:

*“En el conflicto entre el poderoso y el oprimido, no intervenir no significa asumir una posición neutra, significa ponerse del lado del poderoso”.*

## C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

### *Comunicación 1.*

## CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL. DOS REALIDADES CONDENADAS A ENTENDERSE

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN

*Universitat de València*

Una vez consolidada la figura del educador social en el transcurso de la década de los noventa, nadie parece dudar hoy de la necesidad de que los educadores sociales integren en su capacitación herramientas capaces de valorar la circunstancia ideológica que rodea la intervención pedagógica o la importante dimensión política del objeto de su trabajo profesional (R. López Martín, 2000). La acción y/o intervención para la mejora de la realidad social desde estrategias eminentemente educativas, como sentido fundamental de todas las políticas socioeducativas, debe construirse –necesariamente– desde parámetros ideológicos, desde la reflexión sobre aquellos valores y principios fundamentales que deben orientar y dirigir dicha intervención socioeducativa. En este sentido, ya desde un principio, nos atrevemos a afirmar que la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo político, en el marco de una educación al servicio de la convivencia democrática, deberán ser los referentes básicos ideológicos de toda política socioeducativa.

El objetivo de este trabajo no es otro que mostrar la necesidad de que los “trabajadores de lo social” asuman el marcado carácter ideológico de su trabajo y sean conscientes de la exigencia de actualizar aquellos conocimientos, actitudes, prácticas y contenidos adecuados –entiéndase “cultura política”– para realizar una reflexión permanente e inacabada, no exenta de conflictos y dificultades, sobre el sentido y los valores que deben guiar sus intervenciones de cambio, transformación o mejora social. La cultura política, desde esta perspectiva multidimensional en la que se presenta como un constructo teórico-práctico conformado por una buena cantidad de elementos diversos (M.L. Morán y J. Benedicto, 19995: 1-19), debe ser una preocupación básica de todo educador social, en la medida de que ambas realidades –tal y como se afirma en el título de este trabajo– deben conectarse y establecer relaciones sinérgicas en aras a dar respuesta a objetivos comunes.

Sobre los aspectos más relevantes de este entramado de relaciones y unos breves comentarios acerca de los desafíos de futuro planteados en el ámbito de las políticas socioeducativas, gira el texto que el lector tiene entre sus manos.

## 1. SOBRE PERFILES CONCEPTUALES. LA ESTRUCTURACIÓN DE NIVELES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Sin pretender agotar la temática ni abarcar todas las acepciones y aspectos que integran un concepto poliédrico como el de *ideología* (G. Sartori, 1992: 101-20), podemos concretarlo como la estructura de valores e ideas fundamentales desde las que se aprehende o entiende la realidad que nos rodea. Cada uno de nosotros, bien desde una perspectiva estrictamente individual o consensuada en el seno de un colectivo, tenemos una representación de la realidad condicionada y/o posibilitada por su planteamiento ideológico; sólo desde este diagnóstico –siempre subjetivo– de la realidad, con las virtudes y defectos que nosotros mismos (desde esa estructuración jerárquica de valores) queremos entender, podemos plantearnos la transformación social, es decir, el cambio de aquello que debe optimizarse o mejorarse. Es el nivel primario, donde se origina el proyecto, de todo proceso de intervención socioeducativa.

Este primer nivel de legitimación o fundamentación axiológica necesita ser perfilado, a la luz ya interpretativa de la realidad concreta, en aras a construir un proyecto de cambio o mejora de los déficits observados. Entramos en el terreno de la *política* o segundo nivel en la intervención socioeducativa; se trata de una reflexión analítica sobre aquellos principios y valores que deben orientar el cambio o transformación de la realidad socioeducativa observada, no sólo encaminada a potenciar o generar allí donde los déficits sean muy acusados los referentes ideológicos fundamentales de una

convivencia democrática (libertad, igualdad, justicia y pluralismo político), sino a resolver o minimizar, en su caso, los posibles conflictos y enfrentamientos legítimos entre ellos. No es lo mismo, por poner un ejemplo, entender la educación como un proceso formativo encaminado a ofrecer a cada uno según sus necesidades, que un proceso encaminado a formar a cada uno según sus capacidades; la opción elegida, como tendremos ocasión de volver a significar, debe guardar coherencia –y, por tanto, condicionar– las elecciones realizadas en las siguientes fases del proceso.

Resulta, por tanto, necesario que el educador social se plantee una reflexión profunda sobre estos valores-guía, sin duda verdaderos motores impulsores de nuestra acción socioeducativa, así como sobre aquellos instrumentos de acción que pueden ayudar a desarrollarlos, potenciando de manera notable los efectos beneficiosos de los mismos. En nuestro caso, resulta imprescindible contemplar –al menos– un par de elementos vinculados a esa cultura política a la que antes hacíamos referencia: la democracia, como contexto político idóneo para la plena vigencia de los principios fundamentales mencionados (R. Dahl, 1999), es uno de los más importantes, como puso de manifiesto el *Informe Delors* (1996) y su requerimiento hacia una educación encaminada a “revivificar el ideal democrático” e instaurar en la realidad social herramientas como el diálogo, el respeto, la participación cívica, la tolerancia, el “aprender a vivir juntos”...; de otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al margen de su necesaria actualización en función de las nuevas realidades socioculturales de un mundo en continuo proceso de globalización y cambio, puede ser considerada como ideal programático de los proyectos políticos socioeducativos (A. Petrus Rotger, 1995: 213).

La riqueza de la terminología anglosajona, que distingue entre *policy* (programas de acción) y *politics* (conflicto que resulta del enfrentamiento de intereses, ideologías y valores que subyacen en esos programas de acción) (M. de Puellas, 1996: 449-67), nos lleva a concretar el tercer nivel de intervención: las **políticas**. Nos encontramos aquí con un conjunto de estrategias prácticas de actuación que deben implementarse en la realidad para hacer efectivo el cambio previsto; es, como decimos, el ámbito de las políticas socioeducativas, entendidas como herramientas de intervención capaces de propiciar el cambio ideado por la reflexión política y suscitado en el terreno inicial de la ideología.

En este sentido, formar capacidades o habilidades sociales, dinamizar los recursos existentes para la universalización del bienestar, generar oportunidades para la igualdad de todos los ciudadanos, animar a los colectivos excluidos o más desfavorecidos, fortalecer la cohesión social o vertebrar compromisos cívicos, deberán ser –entre otros– los descriptores y/o objetivos básicos de las políticas socioeducativas, entendidas como proyectos o programas de acción, como algo ligado a la actividad (*policy*); la defensa de la libertad, la aspiración a mayores cotas de igualdad, la justicia y el pluralismo político, como valores superiores de esa convivencia, las guías referenciales de la reflexión política (*politics*), del conocimiento de esa dimensión social de la educación.

Ambos planos, ideal y real, conocimiento teórico y actividad práctica, son igualmente necesarios para el dominio y comprensión de una cultura política adecuada.

Estas intervenciones en la realidad encaminadas a la generalización del “bien común” y mayores cotas de bienestar, unas veces fruto del éxito, otras –quizás las más– por la resistencia social a los objetivos planteados, generan cambios en los valores de un determinado grupo o de la sociedad en general, lo que lleva a la modificación de mentalidades o alteraciones en la jerarquización de valores del diagnóstico inicial. Por una serie de procesos de retroalimentación (feed-back), se va replanteando la ideología de partida o estructura y jerarquía de valores y/o intereses desde la que se observaba la realidad en cuestión. El proceso vuelve a iniciarse desde el momento en que nuevos debates sociales van planteando exigencias de necesidades renovadas, con lo que comienzan a vislumbrarse diseños novedosos de políticas, al objeto de solucionar los déficits observados ahora, desde una jerarquización de valores alterada y con una problemática –en algunas ocasiones– distinta.

Una vez realizadas estas precisiones conceptuales y marcados los diversos niveles en el proceso de intervención socioeducativa, estamos en condiciones de profundizar en lo que hemos llamado, y reclamado como contenido en la formación de los educadores sociales, el sentido político de la intervención socioeducativa (R. López Martín, 2003a). Potenciar la cultura política de los educadores sociales no es otra cosa que ofrecerles los conocimientos y actitudes necesarias al objeto de profundizar en la reflexión de los principios básicos que deben orientar su intervención y dotarles de las herramientas eficaces para que, con cierto grado de coherencia, elijan las estrategias capaces de modificar la realidad de conformidad con los principios defendidos. Como parece obvio, no hay -o no debe haber- Política sin políticas, ni políticas que no construyan una determinada Política, como concreción de un determinado planteamiento ideológico; una vez más, debemos reclamar una estrecha convergencia de todos los planos, entre el ámbito de la reflexión teórica (pensamiento) y de la práctica (acción), al objeto de evitar disfuncionalidades como las producidas por la excesiva descompensación de cualquiera de las partes, bien sean –en un caso– los tecnicismos sin sentido de gestiones rutinarias e irreflexivas, carentes de soporte teórico sólido o –por otro– el carácter utópico de algunos proyectos huérfanos de instrumentos y realidades prácticas eficaces. Es, sin duda, en esta coherencia –permítasenos afirmarlo una vez más– donde reside buena parte del sentido político de la educación social.



## 2. SOBRE ESPACIOS POLÍTICOS DE ACTUACIÓN. ALGUNOS RETOS EMERGENTES DE LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Desde esta lectura política de la educación social, y más allá de la necesaria reconfiguración de los ámbitos tradicionales de la intervención socioeducativa (entre otros, L. Pantoja, 1998; A. Petrus, 2000 y J. A. Caride, 2002), podemos plantearnos los objetivos inmediatos a los que debe hacer frente la educación social. Entendemos que la complejidad de las sociedades modernas en constante proceso de cambio y renovación, fuertemente tecnologizadas y globalizadas, ha puesto de manifiesto el protagonismo de las cuestiones sociales y la necesidad de reclamar –no sin urgencia– aportaciones novedosas o soluciones imaginativas que, desde planteamientos diferenciados –también pedagógicos–, ofrezcan respuesta a los desafíos presentes y futuros. La consecución del bienestar, la eliminación de déficits sociales, la lucha contra todo tipo de exclusión, la defensa de la igualdad de oportunidades para los grupos más desfavorecidos, la búsqueda de un correcto equilibrio en la solución a los problemas identitarios, la mejora de la convivencia ciudadana, el incremento de una mayor dinamización y vertebración social o la apuesta –en suma– por un desarrollo humano sostenible, son algunos de los retos educativos más significativos en el tránsito al nuevo milenio.

Sin pretender una revisión completa de los compromisos de futuro de las políticas socioeducativas, el sentido político de la educación social que hemos manifestado y nuestra confianza absoluta en la educación como la herramienta idónea para la mejora del desarrollo humano nos exige, con carácter de necesidad, destacar algunos desafíos básicos de las sociedades del siglo XXI a cuya correcta orientación las políticas socioeducativas deben prestar un apoyo decidido (R. López Martín, 2003b). Me refiero a temas tan importantes como la generalización del bienestar, la necesidad de redefinir la vieja polémica entre “lo público” y “lo privado”, la consolidación de una ciudadanía democrática y la moderación del efecto perverso de las nuevas tecnologías.

La **generalización del bienestar**, superando abiertamente el carácter economista otorgado por algunas corrientes neoliberales al propio concepto de bienestar, es uno de las aspiraciones más arraigadas de los seres humanos. Desde los primeros desarrollos de los Estados de bienestar de la Europa de los cincuenta a la llamada “sociedad del bienestar” de los últimos años del siglo pasado, se ha buscado la consolidación de una serie de políticas sociales encaminadas a ofrecer una garantía universal de unos niveles mínimos de bienestar para todos los ciudadanos, sin ningún tipo de exclusión; paliar toda una serie de necesidades, sobre todo de aquellos ciudadanos más desfavorecidos, parecía ser el objetivo básico de todo modelo de desarrollo humano. Asistimos a la llamada “cultura de las necesidades”. Sin negar esta perspectiva, hoy día es necesario

superar esa “cultura de las necesidades” y transitar hacia la defensa de la “necesidad de la cultura” (D. López Garrido, 1998: 20) como modelo de progreso humano.

Desde esta perspectiva, nosotros hablamos de “cultura del bienestar” (R. López Martín, 2000: 79-118), entendida ésta como una conciencia colectiva encaminada a establecer nuevas formas de convivencia humana, construida desde la amalgama de una serie de valores fundamentales (libertad, igualdad, justicia y pluralismo democrático) y vinculada a la mejora de la calidad de vida y del bien común. Se trata, por tanto, de entender el bienestar como algo más que un conjunto de prestaciones sociales que garanticen cierto nivel de vida, concretado básicamente en el reconocimiento y aplicación plena de una serie de libertades y derechos fundamentales, junto a la consolidación de un renovado concepto de ciudadanía que te posibilite las herramientas formativas adecuadas para huir de las políticas asistencialistas de los Estados-providencia (P. Rosanvallon, 1995) y caminar hacia un modelo de desarrollo participativo donde todos los ciudadanos -sin excepción- disfrutan de las mismas oportunidades para la igualdad.

No puede haber bienestar duradero, tal y como lo hemos conceptualizado, sin una aportación consolidada del elemento educativo. Si la educación formal debe trabajar por ofrecer a todos los jóvenes una educación básica que les permita consolidar la formación de su personalidad y estar en condiciones de no renunciar a disfrutar de tareas formativas a lo largo de todo su ciclo vital –no debe olvidarse que las desigualdades escolares tienden a producir “sociedades educativas” duales (P. Bélanger, 1998: 282)–, las acciones socioeducativas, por su parte, representan una garantía de futuro para las políticas sociales, en la medida en que éstas aspiren a abandonar el asistencialismo paternalista de algunos modelos socioeconómicos. Sin duda, las políticas socioeducativas y los profesionales de la educación social deben trabajar desde la creencia en que pueden significar una exigencia inexcusable para superar la fragmentación de algunas sociedades del próximo milenio, tendiendo puentes entre la integración mayoritaria y la exclusión de las minorías, trabajando en los umbrales de la marginación. Es desde esta dimensión desde la que podemos considerar la educación como una herramienta de compensación social, como la llave del desarrollo humano sostenible.

Y esta idea de superar la desigualdad social nos aproxima a otro aspecto importante de las políticas educativas, cual es la **necesidad de redefinir la vieja polémica entre “lo público” y “lo privado”**, caminando hacia soluciones mixtas de colaboración y de convergencia de recursos. No podemos prescindir de aunar esfuerzos si queremos conseguir los objetivos marcados por las políticas socioeducativas de bienestar; la garantía de universalidad y equidad de lo público, necesaria en cualquier proyecto socioeducativo correcto, debe ser completada por la eficacia y rentabilidad que suele presidir las actividades del ámbito de lo privado; Estado y sociedad civil, como dos realidades condenadas a entenderse, deben caminar hacia complicidades de corresponsabilidad (E. Roldán García, 2001 y E. Albi, 2000, entre otros). Más allá de

planteamientos ideológicos, por otra parte puestos en duda de manera severa en la actualidad dada la difuminación de las fronteras ideológicas, el conjugar ambas realidades es una imperiosa exigencia para el diseño y desarrollo de políticas educativas y de servicios sociales. La educación social deberá intervenir en programas socioeducativos que permitan estrechar la colaboración entre el Estado y la sociedad civil, acercando sus posiciones y aunando esfuerzos para el logro de mayores cotas de bienestar para la totalidad de la ciudadanía.

Cada vez resulta más evidente la necesidad de encontrar elementos de mediación entre los ejes que conforman el decorado social de las comunidades actuales: el mercado, el estado y el voluntariado; ninguno de estos tres ámbitos, hoy por hoy, está capacitado para resolver por separado las problemáticas sociales planteadas por la ciudadanía actual (F. Sanz Fernández, 2003: 327). La educación social parece estar llamada a adquirir un protagonismo especial en este campo, demostrando la validez de las políticas globales capaces de integrar realidades diversas y ámbitos de trabajo plurales, en aras a la consecución de objetivos comunes.

En el terreno educativo y en estas zonas de penumbra entre lo público-privado, hemos asistido recientemente al nacimiento de un nuevo concepto que trata de integrar un conjunto de actividades heterogéneas que, sin estar orientadas al beneficio económico ni por la búsqueda de una dimensión pública, tratan de ofrecer a la ciudadanía servicios socioeducativos, en la idea de paliar los efectos negativos del mercado o las ausencias prestacionales de los Estados. Me refiero a las llamadas “pedagogías de la sociedad civil” (A. J. Colom y E. Domínguez, 1997: 250-60): “desarrollos educativos sentidos como necesarios y vistos como estrategias para la solución de problemas, o de mejora de situaciones, que afectan a la comunidad, y que son aplicados y desarrollados por circuitos educativos paralelos a los oficiales y creados específicamente para ellas”. Son, pues, servicios sociopedagógicos, de muy distinto carácter, exigidos por el ciudadano y a los que el poder institucional no logra darles la respuesta debida; otro modo, sin duda, de hacer políticas socioeducativas acordes con los nuevos tiempos del Tercer Milenio.

La **consolidación de un renovado espíritu de ciudadanía** es otro de los desafíos de la educación y, especialmente, de las políticas socioeducativas en este inicio de milenio. Quizás por ello, el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en Valencia durante septiembre de 20004, se plantea algunos aspectos relevantes de esta temática bajo el título: “La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad”, cuya presentación de contenidos se recoge en un número monográfico de la Revista *Bordón* (2004).

Y es que los efectos perversos de la globalización y la despiadada “lógica del mercado”, junto a la pérdida de gobernabilidad de los Estados, la revitalización de los nacionalismos y la búsqueda de anclajes identitarios en pequeños grupos, al margen de otros factores presentes en nuestras sociedades actuales, han pulverizado el concepto

de “ciudadanía social” de los incipientes Estados del bienestar de la Europa de la segunda mitad del siglo XX y fomentado el surgimiento de comunidades atomizadas o modelos de “individualismo de apartamento” (P. Sloterdijk, 1994: 95-96) en el marco de “sociedades despolitizadas” (N. Tenzer, 1992) que defienden el repliegue hacia lo doméstico o privado, donde se hace prácticamente imposible establecer vínculos de cohesión social. La plena actualización de valores como la solidaridad, el diálogo, la tolerancia, el compromiso por la mejora del bien común, el respeto a la diferencia o la apuesta por frenar la exclusión social, sólo será una realidad si construimos una nueva ciudadanía.

Y en este proceso, la educación se presenta como el catalizador necesario para apoyar la construcción de las diversas dimensiones que conforman el sentimiento cívico. La educación, debe convertirse en una auténtica “vitamina” para el fortalecimiento de los Estados democráticos, en la medida en que trabaje por generar en cada uno de los individuos actitudes de compromiso con la sociedad en la que viven y les haga co-responsables del bienestar general; debe convertirse en una herramienta de mediación capaz de aproximarse al necesario equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad.

Si la educación básica y obligatoria no puede renunciar a sentar las bases de ese conjunto de virtudes cívicas que deben guiar la actividad de los ciudadanos y posibilitar un espacio participativo de ejercicio práctico, iniciando a los escolares en ese tipo de comportamientos, la educación social y las políticas socioeducativas deben tener su destacado papel en la idea de plantear la sociedad civil como una auténtica “escuela de ciudadanía” (F. A. Cabrera Rodríguez, 20002: 98). Como intervenciones desarrolladas en espacios de actuación privilegiados, deben tomar medidas al respecto y reforzar los lazos de pertenencia de la ciudadanía a los proyectos de Estado y a los sistemas democráticos; sin duda, junto a los espacios tradicionales de formación, nos parecen las herramientas más poderosas para afrontar esos desafíos: refuerzan la justicia social en la medida en que se convierte en garantía de eficacia de las políticas sociales; se presentan como irrenunciable en los procesos de construcción de identidades, tanto individuales como colectivas, máxime ante las rupturas producidas por los crecientes procesos de internalización; animan y dinamizan los colectivos más defavorecidos, apostando por una mejora de la vertebración social; ofrecen posibilidades de inserción laboral como primera medida de una integración social sólida; refuerzan los lazos de aceptación y diálogo con “el otro” en una sociedad “de la mezcla” que camine hacia una convivencia comunitaria; y, en definitiva, son estrategias posibilitantes y generadoras de una participación consciente y reflexiva.

Finalmente, **moderar el impacto de las nuevas tecnologías (TICs)**, en el contexto de repensar el concepto de exclusión social para el siglo XXI, constituye otro de los retos más apasionantes de esta mirada política de la educación social que estamos proponiendo. Si los primeros análisis de esta revolución tecnológica llamada “sociedad

del conocimiento y de la información”, apostaron por los beneficios democratizadores y el logro de una mayor igualdad entre todos los individuos del planeta, dado que el conocimiento es algo inagotable e infinitamente ampliable (ni se gasta con su uso, ni disminuye con su venta), revisiones más detenidas sobre la cuestión han puesto de manifiesto que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) pueden provocar un aumento significativo de la desigualdad social en el marco de fenómenos de segregación y exclusión sofisticados (J. Estefanía, 2003). Es la llamada “brecha digital”, que refleja la creciente desigualdad de acceso y uso de las tecnologías por parte de los diferentes grupos sociales o segmentos de población.

El mundo educativo está llamado a hacer frente a estas nuevas realidades y evitar las dualidades sociales entre “info-ricos” e info-pobres”. No parece suficiente la progresiva introducción de conocimientos científicos en los currícula escolares (información), que no pueden seguir –por otra parte– el ritmo vertiginoso del avance tecnológico; es necesario dotar al estudiante de una serie de herramientas y actitudes de reflexión crítica (formación), que le faciliten la adaptación a esos procesos de cambio (A. Bautista, 2001: 179-213). Además de la inexcusable conexión y ayuda mutua entre la escuela y el ámbito de la educación no formal, las políticas socioeducativas se presentan como una posibilidad para ofrecer nuevas oportunidades (educación permanente) o, incluso, de culminar la tarea iniciada por la institución escolar, a la hora de desarrollar ese bagaje instrumental de conocimientos y consolidar el espíritu y la reflexión crítica del individuo ante los procesos de cambio. “La integración social será necesariamente integración ciberespacial y cibercultural” (X. Ucar, 1999: 119).

Estamos, pues, ante un nuevo desafío para las políticas socioeducativas que, como instrumento activo de la cultura del bienestar, deben trabajar por la erradicación de todo tipo de exclusión, incluidas estas nuevas barreras de “alto standing”. No podemos arriesgarnos a que los esfuerzos por cohesionar cívicamente la sociedad no alcancen a la totalidad de los individuos y provoquen efectos beneficiosos sólo en la parte minoritaria de los ya integrados, facilitando una mayor separación –cada vez más insalvable– con el resto de la población. En necesario llamar la atención sobre este punto, dado que en la actualidad algunas políticas desarrolladas en nombre de la igualdad producen estos efectos tan perniciosos para los intereses de una cultura del bienestar universal.

Así pues, y a modo de resumen final, podemos afirmar que la educación y más desde su perspectiva socio-política está llamada a “repensar” los modelos de bienestar en la dirección de conformar una sociedad libre, justa, equitativa, solidaria, tolerante, capaz de comprender la pluralidad; estamos convencidos de que sin una contribución eficaz de la educación, ninguno de estos objetivos podrán lograrse de manera satisfactoria. No debemos olvidar, que la educación es –posiblemente– la única política pública capaz de producir efectos simultáneos en las tres grandes parcelas del desarrollo humano: la equidad social, la competitividad económica y la ciudadanía política.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBI, E. (2000), *Público y privado. Un acuerdo necesario*, Barcelona, Ariel.
- BÉLANGUER, P. (1998), *L'éducation pour le XXIe siècle*, París, UNESCO
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2001), “Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa”, en ÁREA, M. (Coord.), *Educación en la Sociedad de la Información*, Bilbao, Desclée De Brouwer, pp. 179-213.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F.A. (2002), “Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural”, en BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.), *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación multicultural*, Madrid, Narcea.
- CARIDE, J. A. (2002), “La Pedagogía Social en España”, en NUÑEZ, V. (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.
- COLOM, A. J. y DOMÍNGUEZ, E. (1997), *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel.
- DAHL, R. (1999), *La Democracia. Una guía para los ciudadanos*, Madrid, Taurus.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana, UNESCO.
- ESTEFANIA, J. (2003), *La cara oculta de la prosperidad*, Madrid, Taurus.
- La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, *Bordón*, 56 (2004), n.º monográfico.
- LÓPEZ GARRIDO, D. (1998) (Coord.), *Visiones de una política de progreso*, Madrid, Editorial Acento.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2000), *Fundamentos Políticos de la Educación Social*, Madrid, Síntesis.
- (2003 a), “Aproximación al estudio político de la Educación Social. Reflexiones sobre su ámbito curricular”, en RUIZ RODRIGO, C., *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València, pp. 45-57.
- (2003 b), “Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y desafíos”, en RUIZ RODRIGO, C., *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València, pp. 229-246.
- MORÁN, M.L. y BENEDICTO, J. (1995), *La cultura política de los españoles. Un ensayo de reinterpretación*, Madrid, C.I.S.
- PANTOJA, L. (1998), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- PETRUS ROTGER, A. (1995), “Educación Social y Políticas Socioeducativas”, *Bordón*, 42, 209-28.
- (2000), “Nuevos Ámbitos en Educación Social”, en ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J., *De profesión educador(a) social*, Barcelona, Paidós, pp. 61-147.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1996), “Política de la educación y políticas educativas: una aproximación teórica”, en *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*, XI Congreso Nacional de Pedagogía, San Sebastián, Vol. I (Ponencias), pp. 449-67.
- ROLDÁN GARCÍA, E. (2001), *¿Hacia un sistema mixto de bienestar social?*, Madrid, Universidad Complutense.
- ROSANVALLÓN, P. (1995), *La Nueva Cuestión Social. Repensar el Estado providencia*. Manantial. Buenos Aires.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2003), “Perspectivas actuales de la educación social”, en TIANA, A. y SANZ, F., *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*, Madrid, UNED, pp. 325-53.
- SARTORI, G. (1992), *Elementos de Teoría Política*, Madrid, Alianza Universidad.
- SLOTEDIJK, P. (1994), *En el mismo barco. Ensayo sobre hiperpolítica*. Siruela. Madrid.
- TENZER, N. (1992), *La sociedad despolitizada. Ensayos sobre los fundamentos de la política*, Barcelona, Paidós.
- UCAR, X. (1999), “Multimedia y realidad virtual en educación social”, en ORTEGA, J. (coord.), *Pedagogía Social Especializada*, Buenos Aires, Ariel.

# GRUPO 10: NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

## A. INTRODUCCIÓN

En este grupo se ha debatido alrededor de este binomio, poniendo de manifiesto las aportaciones que cada uno de sus componentes hace, analizando y valorando las sinergias que se crean o se pueden crear como resultado de sus interacciones. Complementariamente, otros puntos de análisis han sido las posibilidades y límites que tienen las nuevas tecnologías y su contribución hacia la globalización de la acción socioeducativa, en un contexto en el que se acrecientan las relaciones mediáticas y la naturaleza “virtual” de las interacciones sociales.

En este grupo de trabajo han participado 25 congresistas y ha sido dinamizado por:

MARTA FERNÁNDEZ PRIETO. Universidad de A Coruña.

M<sup>a</sup> JOSÉ FERNÁNDEZ BARREIRO. Vicepresidenta del Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG).