

Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

Resumen

La Pedagogía Social en España, en el discurso, está viviendo una dolorosa rutina. Situación similar a la que, por otra parte, atraviesan otros campos de conocimiento pedagógico, en particular, y de modo general, las ciencias sociales empeñadas en mantener ese proceso de “emborronamiento” y “difusividad” que iniciaron hace ya unos años. Una revisión del estado del campo, en general, muestra la reiteración del discurso en Pedagogía Social, la falta de innovación en las propuestas, la recurrencia a lógicas ya desfasadas y engañosas, la carencia de exploraciones que colaboren a enriquecer nuestra geografía y, sobre todo, la insuficiencia, por no decir inexistencia, de estudios sobre la práctica de la educación social que es la que puede contribuir al campo teórico, la Pedagogía Social. El autor sugiere un camino diferente a seguir, tratando de, sin negar la tradición, reconceptualizar el campo donde nociones como profesión, profesionalización, comunidad disciplinar, campo intelectual, lógica del descubrimiento, lógica política, práctica y ética, sociología de la ciencia y del conocimiento... pueden contribuir, si son asumidas por nuestra comunidad,

a vivificar el campo y a explicar las condiciones de posibilidad que auspician la educación social como práctica, titulación y profesión. En cualquier caso, el texto sólo se limita a sugerir lo que pueden ser las bases de un programa a desarrollar, en donde quedan aún muchos temas por abordar y articularse en la trama teórica apuntada por el autor.

Palabras clave: Pedagogía Social, campo de conocimiento teórico, profesión, profesionalización, lógica política, ética y práctica, comunidad disciplinar, lógica docente y lógica del descubrimiento, práctica educativa...

Abstract

On the one hand, the Social Pedagogy in Spain is living a painful routine. On the other hand, a similar situation that is suffering others fields of pedagogical knowledge. In a general sense, the social sciences focus on keeping this process of “bluming” and “difused” that began some years ago. A revision of the state of thid field, in general, shows the reaffirmation of the speech in Social Pedagogy, the absence of innovation in the proposals, the recurrence at old-fas-

hion and deceiving logics, the shortage of explorations that collaborate to make richer our geography and, overall, the insufficiency, nearly inexistence, of studies on the practice of social education, the one that could provide the theoretical field, the Social Pedagogy. The author suggests a different way to follow, intending, without denying the tradition, try to conceptualize again the field where notions as profession, professionalization, disciplinary community, intellectual field, logic of discovering, political, practice and ethic logics, sociology of science and of knowledge. They contribute, if they are assumed by our community, to give life to this field and to explain the conditions of possibility that cause the social education, as practice, certificate and profession. In any case, the text is only limited to suggest what could be the basis of a programme to develop, where there are still many topics to treat and be articulated within the theoretical frame as mentioned by the author.

Key words: Social Pedagogy, field of theoretical knowledge, profession, professionalization, political, ethic and practice logics, disciplinary community, teaching logic and discovering logic, educative practice...

1. La pedagogía social en la universidad: atendiendo a las reformas, buscando criterios sólidos

1.1. La necesidad de un criterio organizador sólido

En varios momentos he tenido la oportunidad (Sáez, 1996, 1998a y b, 2003)

de formular, aunque no de desarrollar tal como requiere un planteamiento riguroso y dialéctico, aquellas variables (la historia, la formación, el mercado de trabajo, las políticas sociales...) que contribuyen a explicar los procesos de profesionalización de los educadores sociales, con el fin de identificar el papel que la Pedagogía Social tiene, como matriz disciplinar y materia de enseñanza, en la promoción de tales procesos: por lo tanto trataba de aproximar una visión de los roles que jugaba ese actor hoy fundamental en la profesionalización de las profesiones, tal es la Universidad, y pretendía hacerlo no sólo a través de las *tareas formativas* que despliegan los profesores que son responsables de enseñar esta disciplina u otras relacionadas con ella, sino también recordando las actividades exploradoras que unen la investigación a la formación, así como las *funciones acreditadoras* que las instituciones de educación superior formalizan legitimando las titulaciones que dan razón de ser de la profesión.

Bajo estos análisis conduje varias inquietudes que retraduje en *hipótesis*, las mismas que han dirigido durante los últimos años mis intereses investigadores.

1º Si la Universidad, tal y como responde a las leyes que desarrollan sus metas y funciones, tiene como uno de sus fines fundamentales **preparar profesionales**, debemos tomarnos en serio esta propuesta más que considerarla sólo indicación retórica y formal. Este recordatorio es el que orienta, entre otras dimensiones, las declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001) cuando, tomando medidas encaminadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, reconoce que

el sistema que se auspicia trata de “facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales”. Esta filosofía, interpreto positivamente, procura **inyectar vitalidad a las Universidades**, cada vez más en competición con otras instancias que ponen en cuestión sus funciones, pidiéndoles que se tomen seriamente el desarrollo profesional de los estudiantes que van a actuar en sus entornos laborales. Este espíritu reclama que reflexionemos detenidamente sobre *dos supuestos* que damos por elementales pero que, en realidad, apenas se tiene verdadero conocimiento de ellos.

- a) Toda Facultad, Departamento o Área que tenga la responsabilidad de formar profesionales, directa o indirectamente, deberá atender **al tipo de formación que imparte**, preguntarse si está en consonancia con los rasgos y notas que caracterizan esta profesión, pero sobre todo si tiene constancia de que tal formación prepara suficientemente para que los profesionales, titulación bajo el brazo, lleven a cabo sus tareas con cierto nivel de congruencia y credibilidad, acorde con las competencias adquiridas y las destrezas demandadas... Esta reflexión no es banal cuando se coteja que, en otras geografías, se sigue insistiendo en la “inencontrable relación” entre los *estudios* o carrera, la *profesión* y el *empleo* (Willis, 1977): eso supondría que acreditamos más que formamos profesionales y que éstos no suelen estar preparados para asumir sus responsabilidades con profesionalidad en un tipo de empleo cuyas características les/nos suelen ser desconocidas. En el caso de la Educación Social esta

argumentación debería ser repensada sin ningún tipo de prejuicio.

- b) Los Directores de Departamento, equipos de gestión, Decanos, Rectores, formadores, investigadores... deben tomar nota con seriedad y orientar sus esfuerzos a que se **conozcan debidamente las profesiones** que han de ser objeto de interés por parte de la institución universitaria: un buen número de estos agentes citados contribuyen a un tipo de formación que no siempre se ajusta a lo que exige la profesión, por lo que con frecuencia los planes de estudio que se configuran para la preparación de profesionales carecen de la suficiente articulación en torno a las pericias y competencias que demandan el dominio de una profesión. Si se le preguntara a estos agentes ¿qué es una profesión? o ¿cuáles son los rasgos que caracterizan la profesión de la que ellos tienen que dar razón de ser para preparar la formación pertinente?, más de uno tendría que soslayar la pregunta, abordar sinceramente su incapacidad para responderla con veracidad y reconocer que ésta no ha sido una de sus fundamentales preocupaciones a la hora de prepararse para formar. Un análisis somero es suficiente para percatarse de que, a diferencia de los estudios realizados en otros países, en las titulaciones oficiales de grado y postgrado no existe en España tradición, salvo algunas excepciones (en Cataluña: “la profesión de logopeda; “la profesión de psicólogo”...), en la que aparezcan algún número de créditos en los curricula dedicados a la profesión, al fin y al cabo, objeto de estudio de las diferentes titulaciones. Una manera de atenuar esta carencia

de criterio articulador, apoyado en la teoría de las profesiones, se ha materializado con la introducción del “practicum” en los planes de formación. Pero el “practicum”, teniendo un carácter potencial y fuertemente formativo, normalmente *se ha limitado* a que los alumnos:

- observen, más que interioricen rasgos y pericias, lo que hacen algunos profesionales en sus lugares de trabajo;
- acudan a instituciones, consensuadas entre las diferentes agencias involucradas –Universidades y mundo profesional–, relacionadas con la profesión pero sin ningún cuadro de supuestos previos con los que poder recrear funciones y tareas acordes a su naturaleza, asumiendo responsabilidades propias de la profesión.

Cuando estas preguntas tienen que ver con las profesiones sociales, entre las que se encuentra la educación social, las respuestas suelen ser más dubitativas, en la medida en que estas profesiones presentan un rostro más complejo, menos preciso y más “fangoso” (Schön, 1992, 1998), en tanto que sus dimensiones técnicas conflictúan con aquellas otras éticas, impregnadas de valores y percepciones, difíciles de codificar.

- 2º Según estas consideraciones, ¿formamos los profesores de Pedagogía Social a los futuros educadores sociales promoviendo su profesionalización?, o ¿más bien fomentamos su desprofesionalización cuando nuestros programas y nuestras plataformas formativas se han construido alejadas de todo criterio profesionalizador?; si la frecuente crítica o desagrado de los educadores

sociales con respecto a la formación recibida podría, o debería, hacernos pensar que la preparación que damos carece de referentes profesionalizados, y las investigaciones realizadas a este respecto confirman esta línea de pensamiento, ¿por qué no bifurcar en el camino recorrido y tratar, toda vez que a partir de los noventa se ha aceptado que la Pedagogía Social es la matriz disciplinar que mejor puede preparar a los profesionales de la educación social, de que se impulse una formación diseñada y devorada sobre la base de competencias y destrezas propias de la profesión?; ¿acaso conocemos en qué consisten éstas?; cuando hacemos referencia a las pericias y habilidades que deben dominar los profesionales, los educadores sociales, ¿tenemos claro a qué tipo de destrezas nos referimos?; ¿acaso son referencias generales y abstractas?; ¿tenemos un sólido conocimiento obtenido mediante la observación de verlos actuar, aquí y allá, de modo tal que hemos llegado a sistematizar un cuerpo teórico acerca de las capacidades mostradas por los educadores sociales en sus lugares de trabajo e, incluso, de las limitaciones al hilo de lo que la razón nos dicta que deben hacer los profesionales en diferentes momentos y espacios de intervención educativa?... Las preguntas son tan numerosas como nuestros temores. Si el espíritu de la Convergencia Europea responde a **orientaciones que proceden de la lógica económica y empresarial**, mucho nos tememos que es ésta, la asociada a la filosofía neoliberal, la que está provocando la producción de saberes pedagógicos construidos bajo

una plataforma de conceptos propios de esta retórica: eficiencia, eficacia, operatividad, competencia, habilidad..., sin que se tenga muy claro qué significa cada uno de estos conceptos en nuestro campo: ¿acaso se acaba por entender el lenguaje vacío de las competencias?; ¿puede hablarse de competencias sin saberes?

1.2. La Convergencia Europea y las profesiones: la profesión (Educación Social) como criterio organizador

Las reflexiones podrían ser múltiples y numerosas de acuerdo con toda la serie de variables que aparecen en el campo de la disciplina en que nos movemos, la Pedagogía Social, y resultado de las inquietudes que nos surgen al hilo de nuestras responsabilidades investigadoras y formadoras. Una breve síntesis de la situación planteada *nos permite obtener algunas conclusiones* que pueden actuar, en el presente y para el futuro, como guías orientadoras que organicen, coordinen y articulen los diferentes esfuerzos que se están haciendo en Pedagogía Social, a veces no suficientemente aprovechados. La meta sería reconstruir un escenario en el que tanto la Universidad, a través de nuestras facultades de educación –y más particularmente del área de Teoría

e Historia de la Educación en donde se ubican fundamentalmente nuestras disciplinas– como el mundo profesional que es el que, a resultas de la formación dada por los profesores de esta área, saldrá beneficiado por la mejor preparación dada a los estudiantes de hoy, **se reforzarán paralelamente y trabajarán profesionalizándose en sus respectivas instituciones**: los profesores, orientados al conocimiento, que se dedican a la formación se profesionalizan mejor cuando obtienen cuantitativa y cualitativamente satisfacciones por el resultado de sus actividades, y los educadores sociales, orientados a la acción, sintiéndose mejor capacitados para abordar sus tareas, promueven la creencia pública en la necesidad de la profesión y, por tanto, también auspician la profesionalización de la Educación Social.¹

1º La filosofía de Bolonia, Praga, París, toda vez que se escucha a quienes la están expandiendo y se lee con detenimiento la documentación emanada de estas declaraciones, apuntan y señalan la necesidad de que las Universidades sufran **una profunda reforma**: una de las variables que se consideran fundamentales para llevar a cabo esta tarea tiene que ver con los perfiles competenciales que deben dominar los futuros

1 Se advierte al lector que cuando la expresión Educación Social es utilizada con mayúsculas se hace referencia a la profesión y a la titulación, cuyas diferencias se entienden, por otra parte, en el contexto de lectura. Cuando estos dos significantes son utilizados, en cambio, con minúsculas remitimos a la práctica educativa: esta práctica, la educación social, objeto de estudio de la Pedagogía Social, el campo de conocimiento que trata de dar razón de ella. La conexión del campo de conocimiento con la profesión [Pedagogía Social-Educación Social] viene dada, justamente, porque esta práctica es un tipo de actividad recreada por unos profesionales, al menos formalmente, que forman parte o son miembros de esta profesión. La relación de la Pedagogía Social con la Educación Social como titulación es innecesario aclararla.

profesionales que se preparan en las instituciones de educación superior. No obstante, hay que estar alerta: nos falta por saber lo que se está impulsando detrás de esta filosofía. Es cierto que la Universidad que tenemos no responde, como deseamos, a muchas de las demandas que se le está haciendo y que no es un proyecto baladí tratar de “reinventar la Universidad” pero... es preciso saber bajo qué supuestos, intereses y finalidades se busca levantar el edificio (Sáez, 2004).

2º Hoy, más que nunca, es un privilegio y una oportunidad poder contar con la posibilidad de *dar razón de ser* de una profesión que en Europa está tan arraigada, como es la Educación Social. Ello supondría:

- a) Organizar la producción de conocimiento, y la recreación en planes de formación articulados alrededor de este criterio profesionalizador, en torno al **estudio de una práctica educativa** que llamamos educación social. Eso supondría evitar prodigarse en planteamientos analíticos que operan en el vacío, a veces fruto de auténticos “puzzles” abstractos que tratan de justificarse, sin apenas personalidad ni estilo propio, con la cita al uso o apelando a la supuesta autoridad en el territorio del que se está hablando.
- b) El estudio de la educación social como objeto de estudio del campo (la teoría de los campos de Bordieu) disciplinar que llamamos Pedagogía Social supone profesionalizar tanto la Pedagogía Social como la Educación Social. Esta afirmación puede entenderse más ampliamente en los apartados que siguen, pero deseo hacer una salvedad aunque después se profundice en ella:

“profesionalizar la Pedagogía Social” no significa convertir este campo de conocimiento en una profesión (ésta se mueve por criterios y supuestos muy diferentes al campo de conocimiento, así como por fines muy diferentes) sino auspiciar que sea nuestra área de conocimiento, y no otra, la que dé razón de ser de una profesión. Hecho que no se había producido hasta que decidimos, a mitad de los años 80, dedicarnos a esta tarea. A título de ejemplo: en Italia, la Pedagogía Social no tiene nada que ver con la profesión de *Educatore Professionale* (nuestro Educador Social). Con todo, al hilo de estos análisis, es necesario ponernos de acuerdo para caminar en una misma dirección, con objetivos comunes, aunque el recorrido se haga, debe hacerse, fomentando la diversidad de opiniones, asumiendo, cada formador y grupo investigador, diferentes líneas de investigación que puedan integrarse, al haber aceptado la comunidad científica un criterio articulador, como es el de formar profesionales, en un proyecto amplio y *emergente*: una y otra, la disciplina de Pedagogía Social como construcción histórica que va configurándose en tiempo y lugar, de acuerdo con toda una serie de variables académicas, políticas y culturales, y la profesión, la Educación Social, que será el resultado de su pugna, como grupo ocupacional que es, por controlar las propias condiciones de trabajo al tiempo que colabora a la resignificación de la realidad social y a sus tenues transformaciones (Sáez, 2003).

- c) Este ponernos de acuerdo debería apostar por separar claramente el **campo intelectual**, la Pedagogía Social, de

su objeto de estudio, **la educación social**. Y aclararnos en los términos. La expresión educación social la estamos manejando en relación a dos traducciones diferentes: 1º da nombre a una *titulación* que justifica unos planes de estudio para preparar a los estudiantes 2º es una *profesión* que va conformando su emergente perspectiva mientras utiliza “estrategias de persuasión” para hacer creíble y necesaria una particular “jurisdicción” (vínculo entre la profesión y el tipo de competencia que muestra en un determinado trabajo) que se expresa y se recrea, o permite recrearse, a través de un *tipo de práctica social* que denominamos educación social. Si aceptamos este supuesto no cabe ya hablar de educación social como una praxis pedagógico-social o expresiones similares, fruto del excesivo énfasis con que utilizamos vías analíticas sin contrastar los análisis con las posibles aportaciones empíricas que podrían confirmarlas. Hay que abandonar todo recelo. Si es praxis no es pedagogía. Por lo demás, no es posible evitar la tentación: es necesario distinguir entre *prácticas profesionales* (auspiciadoras de diferentes tipos de prácticas: de gestión, educativas, de organización...), *prácticas educativas* (en la que cabe diversas tareas y actividades relacionadas con la educación) y *actos/acciones educativas*, las más específicamente pedagógicas, en donde entran en juego las tres dimensiones que comporta el estudio de las prácticas que la teoría ha descuidado: la ética, la política, la metodología. Si la Pedagogía (Social) pretende crecer tendrá que explorar las prácticas de los profesionales de la

educación (social) que remite a estas tres dimensiones o lógicas: la lógica de la decisión, la lógica de la responsabilidad, la lógica de la acción (Ver en este mismo número mi artículo con García Molina).

Y por supuesto, de acuerdo con la idea de “regímenes epistémicos”, auspiciamos una concepción desesencializadora del conocimiento: el conocimiento es una producción histórica del ser humano que no puede ser caracterizado como un valor absoluto sino *relacionado a o referido a* situaciones, personas, contextos, problemas... Lo importante en el conocimiento es cómo se organiza en función de determinadas metas y objetivos (BURRAGE, JARAUSCH y SIEGRIST, 1990), y cómo esta organización se realiza en torno a criterios que permiten la construcción y reconstrucción de los discursos y las disciplinas: hasta ahora, la construcción de la Pedagogía Social ha sido diferente de la profesión de Educador Social, pero quizás sea pertinente, ya que en 1991 se reconoció la posibilidad de caminar juntos, que la Pedagogía Social, como matriz disciplinar y código disciplinar que desea recrear un campo de conocimiento, y la Educación Social como profesión hagan un esfuerzo para que la reconstrucción en los últimos tiempos trate de responder a estos criterios de convergencia. A esta labor Inkeles (1968: 5) la denominaba “leyes efectivas de zonificación”, de aco-tación y convención, para poder trabajar articuladamente.

3º Es necesario clarificar el concepto de profesión, complejo y controvertido, muy asociado históricamente a visiones idealistas o, por el contrario, a interpretaciones muy negativistas de lo que son las profesiones. Ha

sido un lugar común el aplicar esta concepción ideal de las profesiones, sin más, a la Educación Social. Estas determinaciones a priori sobre lo que es la Educación Social, caracterizada con rasgos universales, oculta más que clarifica el proceso de construcción histórica de esta profesión y dificulta su comprensión, así como promueve condicionamientos y limitaciones para tratar de explicar con credibilidad y rigor cuestiones relevantes como ¿por qué la Pedagogía Social es el campo de discurso, el territorio intelectual que pretende dar soporte a la profesión de Educación Social? Es de suponer, a estas alturas, que nadie habrá “naturalizado” estos respectivos procesos y que su posible convergencia vaya a ser considerada resultado de fuerzas naturales extrahumanas. Sería una simplificación de la ardua tarea que la especie humana va llevando a cabo el pensar que tanto la Pedagogía (Social), como discurso y campo intelectual, y la Educación (Social), como profesión y práctica social, no responden a intereses y deseos de los seres humanos y que son más bien “despliegues naturales” de la evolución. Como construcciones históricas, una y otra, Pedagogía y Educación Social, nos ofrecen la posibilidad de ser orientadas a la convergencia, a la materialización de proyectos comunes. Este análisis pone de manifiesto un repetido error que a veces es utilizado sin haber explorado los cimientos que lo han promovido: *la Pedagogía Social no es una profesión*. Es campo de conocimiento, territorio de enseñanza, geografía de formación de futuros profesionales que, obteniendo la titulación de Educación Social,

se hallan legitimados/acreditados para ser reconocidos miembros de una profesión denominada con los mismos significantes –Educación Social– y capacitados (supuestamente: ¡ah!, la importancia de la formación y de formadores cualificados para recrearla) para construir prácticas educativas con las que dar respuesta a las necesidades que se les plantearán en sus respectivos entornos laborales. Pero, insisto, la Pedagogía Social no es una profesión, aunque ahora le encargemos la tarea de dar razón de una de ellas.

- 4º Esta tarea de reconstrucción histórica y de construcción discursiva de la Pedagogía Social y de la Educación Social necesita, pues, tránsitos diferentes, apoyados en supuestos distintos de los utilizados hasta ahora, para que nuestra disciplina salga de su “dolorosa rutina” y emerja con más fuerza. No hay en estas palabras reproche alguno sino más bien ánimo de hacer balance juntos, y mirar hacia delante, con criterios menos individualistas y más articuladores de trabajos y proyectos comunes. Si miramos hacia la profesión, como nos recomiendan desde Bolonia y Praga y, también, nuestras respectivas leyes universitarias, eso significa que debemos tener en cuenta *algunas cuestiones* formuladas por los estudiosos de las profesiones.
- a) Una profesión no es un punto de partida, sino un proceso, una construcción histórica: la Educación Social no escapa a esta condición.
 - b) Eso significa que se va haciendo en el tiempo y que, por lo tanto, no existen definiciones universales de Educación Social. Definiciones predeterminadas

- pueden orientar pero también dificultar el camino a seguir.
- c) Para entender lo que son las profesiones, hay que conocer el marco de conocimiento que se encuentra más o menos acotado, viviendo momentos de fulgor en los últimos tiempos, en la llamada *teoría de las profesiones*.
- d) Justamente es en la teoría de las profesiones donde se producen una *red de conceptos* (profesión, ocupación, competencia profesional, campo profesional, jurisdicción, monopolización...) que tiene que conocer el formador de las profesiones, sea ésta o aquella, para poder preparar a los estudiantes de acuerdo con la “naturaleza” de la profesión que van a ejercer. Esta exigencia, estoy pensando en la Pedagogía Social, enriquecerá nuestros campos teóricos y nos motivará académicamente.
- e). Uno de los conceptos más potentes en la teoría de las profesiones es el *de profesionalización*. Se han dado múltiples definiciones de él. Baste, por ahora, con asociarlo a una serie de procesos mediante los cuales una ocupación no manual aspira a convertirse en profesión: en esos procesos hay que identificar quiénes intervienen y qué aportan en esa intervención cada uno de los actores. La Universidad como actor aporta investigación, formación y acreditación (Sáez, 2003). La Pedagogía Social, en la formación de los profesionales de la Educación Social, ¿qué es lo que aporta?; ¿qué tipo de conocimiento?; ¿qué respuestas da y hacia dónde se orienta?; ¿con qué metodologías?... Como puede verse, las respuestas a estas cuestiones, además de motivar a la investigación,

permitiría reconstruir nuestro pasado –asumiéndolo con dignidad y replicando a quienes, sin apenas información, tratan de cuestionarlo– y auspiciar un presente y un futuro creíble y congruente.

3. Replanteamiento y revisión de algunas lógicas instaladas en el discurso

Si aceptamos ese criterio organizador, anteriormente formulado y apuntado a lo largo de otros textos (Sáez, 2002; 2003) y desarrollado ampliamente con oportunidad de tener que construir el Proyecto Docente para el acceso a cátedra, deberíamos revisar argumentos, expresiones, posiciones, términos..., en suma, algunas lógicas que para mí provocan confusión en el campo de la Pedagogía Social. He aquí, solo a modo de ejemplo, algunas de ellas.

*** La lógica predicativa.** Las afirmaciones Pedagogía de... la marginación, la inadaptación, la felicidad, el sufrimiento, la necesidad..., a mi juicio, no dicen nada del sujeto ni del predicado, en ninguna de las direcciones que se plantee: ni la marginación, felicidad, necesidad... añaden algo sobre la naturaleza de la pedagogía o sobre un tipo de pedagogía supuestamente diferente a otra, ni tampoco el sustantivo pedagogía puede hacernos pensar que la marginación, la inadaptación o la violencia, por poner estos ejemplos, necesitan un tipo de Pedagogía Social especializada. El resultado es, mas bien, la multiplicación de expresiones que confunden mas que clarifican, aparte de dispersar el campo. Que hay que tratar problemas donde aparece la marginación, se aborde la violencia o se busque la felicidad... ésta

es una cuestión diferente como para que estos problemas sean sustantivados y convertidos en Pedagogías. A nuestro juicio, por tanto, **es un error referirse a Pedagogías Sociales especializadas.** Este lema se ha hecho moda: basta para que haya una cuestión que surja como relevante en esta sociedad de las transformaciones e incertidumbres: ¿qué es eso de la Pedagogía de la violencia?; ¿puede haber una Pedagogía, general o específica, que tenga que ver con la violencia?; ¿cómo es posible relacionar estos significantes?; u otros como Pedagogía de... la angustia, la drogadicción, la felicidad, el sexo, la marginación, la pobreza, el compromiso, la salud, la tecnología... La revisión de la literatura permite encontrar expresiones que no son neutrales, obedecen a intereses, pero que son de difícil entronización semántica en el campo de la Pedagogía (Social). No basta con que un profesor o investigador diga que eso pertenece al campo de la Pedagogía Social para que eso sea así o, lo que es más importante, para que pueda argumentarse a favor de estas propuestas. A la postre, todas estas propuestas optimistas debilitan la posibilidad de lograr un corpus pedagógico, siendo fácil la crítica a este campo teórico de conocimiento adjetivándolo de endeble y de baja densidad.

• **La lógica copulativa.** Educación social y marginación, educación social y minorías étnicas, educación social y drogadicción... La lista es larguísima. La copulativa acaba formando realidades que no son conectadas y suele servir de escape para hablar de lo que, en realidad, corresponde a otros campos. Me explico:

- De la marginación, emigración, drogadicción... suelen dar mejor información otras áreas de conocimiento, especializadas en estas cuestiones. La revisión de la literatura pone de manifiesto que se habla poco de educación y mucho del otro elemento del binomio, teniéndonos que servir –lo que no es malo– de lo que otros campos estudian pero ofertándolo –y ahí no está tan claro– bajo el paraguas de la interdisciplinariedad.
- De la educación social, como práctica educativa o como profesión, apenas nada se dice salvo que la educación social debe... abordar el tema de la marginación, la drogadicción..., derivando esta lógica copulativa en un *discurso imperativo* acerca de las muchas cuestiones que podrían ser objeto de atención de la educación social y, por tanto, no debe obviarlas. Es cierto que estos segundos elementos del binomio nos remiten continuamente al adjetivo social de la expresión de nuestra disciplina –Pedagogía Social– pero, si bien es aceptable este recuerdo, cuando se enfatiza nos vamos olvidando del sustantivo que lo acompaña, la Pedagogía. En realidad, como sabemos, en un buen número de Congresos, Seminarios, Jornadas... en donde se aborda la Educación Social y... la interculturalidad, la salud, la inmigración, la violencia... dando lugar a títulos tan sugerentes como inabarcables, son los adjetivos, éstos últimos, los que se convierten en el centro de redacción de ponencias y comunicaciones, en objeto de debates, pero... apenas se aborda el eje nuclear de la Pedagogía Social, de su objeto de estudio, la educación social que, como práctica educativa asociada a

la transmisión, trata de dar cuenta, de propiciar que los receptores de tales prácticas aumenten la comprensión de estas cuestiones. No es infrecuente que se exija a la educación social tareas que le son ajenas a su naturaleza con imperativos que se materializan, formalmente, en expresiones tales como la educación social *debe, debería, está llamada a...*

O con otro lenguaje: en un buen número de trabajos se habla casi exclusivamente del adjetivo (que es otro sustantivo) y nos olvidamos del sustantivo. Si la Pedagogía Social trata de dar razón de ser de una práctica, la educación social, apenas sabemos de ella y de lo que con ella se hace cuando se abordan problemas relacionados con la marginación, la violencia y la salud. A mi juicio, es tiempo de volver al sustantivo, utilizado solo como “buen compañero” de viaje que apenas tiene misiones.

*** La lógica teleológica o finalística.**

De modo similar a las anteriores lógicas, la revisión de la literatura pone de manifiesto otra que auspicia como mínimo la reflexión. Educación social *para* la democracia, *para* la participación, *para* la salud, *para* la justicia social... Indican la finalidad a conseguir con la educación. Los problemas se multiplican y los efectos a veces nos son desconocidos. Las disquisiciones obligan a matizar.

- Se pueden asociar a la educación todas las finalidades que se quieran: *para* la convivencia, *para* la tolerancia, *para* la democracia..., y todas son legítimas. Además de que si las aglutináramos en categorías obtendríamos mas bien unas pocas que subsumirían un buen número de ellas: ¿acaso educar para

la democracia no lo es para la justicia, la tolerancia...?

- El problema se origina cuando estas expresiones son convertidas en materias o disciplinas que se multiplican en un plan de estudios: ¿cómo abordarlas y darles contenido?; ¿hablando de la democracia, la justicia, la tolerancia...? Esta multiplicación de disciplinas “vendidas” u “ofertadas” como especialización del campo de conocimiento promueve aún mas la confusión. Por varias razones:
- Porque no es así, no ha crecido nuestro conocimiento de la educación: a lo más, ha aumentado nuestra comprensión de lo que es la democracia, la justicia, la convivencia...
- Porque la Pedagogía Social da razón de ser, o trata de darla, de una práctica educativa, su objeto de estudio, la educación social, y sólo su fundamentación teórica, tanto como su cuerpo o campo de conocimiento, podrá acrecentarse a través del conocimiento que podamos obtener de tal práctica, “practicándose” buscando la democracia, la justicia o la solidaridad.
- Porque, como comunidad disciplinar, la Pedagogía Social tiene como finalidad formar profesionales de la Educación Social, a través de cuya formación, podrán actuar buscando tales finalidades si es eso lo que los ciudadanos, en cada caso y en cada momento, le van a demandar. La otra misión que le asigna la Universidad a la formación es la de contribuir a formar ciudadanos críticos: pero estos efectos, y los que posteriormente se pueden derivar de lograr personas y profesionales críticos, es difícil asociarlos por mera conexión causal a la consecución de

la justicia, la democracia, la tolerancia...

En suma, la meta de la Pedagogía Social es el estudio de una práctica y formar a los profesionales en el dominio de ella para que cuando actúen lo hagan mas cualificadamente. De la justicia, la democracia, la política deben dar razón sus especialistas: los expertos en las materias relacionadas con estos temas.

*** La enfatización de lo Social: su repercusión en la terminología.** Por lo tanto, esta última cuestión, la sustantivación de lo social, tiene el riesgo de confundir al lector. Sin embargo, quizás por ese deseo de distanciar la Pedagogía Social de la Pedagogía, se hace un esfuerzo notable por cargar los términos y significantes con ese “socio” que, en algunos casos, no añade nada a la expresión. Vayan algunos ejemplos:

- práctica **socio**educativa) (¿qué añaden estas sílabas?; ¿acaso lo educativo no es una práctica social?);
- intervención **socio**educativa (independientemente de la pertinencia del significante intervención ¿qué añade el prefijo al término educativa?);
- intervención **socio**pedagógica: aquí la cuestión se complica mucho más, puesto que, si es intervención es práctica y, por ende, no puede ser pedagogía, ya que hemos dado en separar la pedagogía de la praxis.

La relación podría ser mas amplia y no es el lugar para hacerla. Pero muestra, una vez más, que la desazón de este teórico no es arbitraria. Acudir a este tipo de argumento para justificar que estas situaciones conceptuales son resultado del cruce de inter-disciplinas, no es razón suficiente para esta tarea que conlleva

“impregnar”, es decir añadir, todo lo que “huela a educativo” con la palabra social y términos afines.

¿Acaso en la Pedagogía Social, no hemos realizado un esfuerzo destacado por enfatizar lo social obviando, no digo conscientemente, que la naturaleza de nuestra disciplina estaba ante todo basada en la Pedagogía?

Sea como fuese, el hecho es que replantear la disciplina desde criterios organizados como los que proponemos supone depurar los conceptos con los que trabajamos y, por tanto, tratar de que tales conceptos hagan referencia a las mismas realidades, por mucho que éstas sean irrepetibles, se construyan en un aquí y ahora y sean vivenciadas o experienciadas por distintos protagonistas... Los conceptos no son la realidad, dan razón de ella. Todos los temas que hemos planteado en este apartado, sumados al “sociologismo” y “psicologismo” todavía imperante en el discurso pedagógico, urge a la puesta en orden de un complejo campo, que crece cuantitativamente con rapidez, pero sin saber, en términos cualitativos, lo que eso significa. La comunidad disciplinar que se mueve alrededor de la Pedagogía Social podría encontrar nuevos sentidos, abrir nuevos horizontes y escrutar los caminos que hay que seguir, antes de marchar ciegamente por vericuetos que se desconocen y no sabemos a dónde conducen. **El apuntado camino de la especialización puede ser aceptable cuando es producto de la reorganización del conocimiento que va surgiendo, pero esto está por demostrar.** Por lo demás, vamos multiplicando las disciplinas a veces con cierta ligereza, en una historia, la de las ciencias de la educación, que va

en camino de superar su “segunda disciplinarización”. En este tema no podemos detenernos, de momento. Sin embargo, en esta propuesta reconceptualizadora, es inevitable abordar, por su pertinencia, la cuestión del conocimiento objetivo y científico, asimilado por definición a las Ciencias Sociales, en general, y a la Pedagogía Social, en particular, en ese intento repetido y recurrente por identificar el estatuto científico de nuestra disciplina.

4. El colapso del conocimiento objetivo: sus implicaciones en pedagogía social

Uno de los temas, tan recurrentes como obsesivos, desde hace unos años, es el de la pretendida cientificidad de nuestras disciplinas. Considerarlas científicas suponía adjetivarlas bajo el patrón de la objetivación. Trabajos teóricos, libros, artículos, tesis y tesinas... han mostrado el esfuerzo de teóricos, historiadores, didactas, metodólogos, orientadores... de la educación por tratar de convencer/nos/se de la objetividad de sus campos de conocimiento retraducidos, en alguna medida, en disciplinas. Bajo este esfuerzo se ha hecho gala, en muchos casos, de una servidumbre irracional de enfoques problemáticos a la hora de explicar la educación, servidumbre a instituciones descomprometidas apostando por la supuesta asepsia y neutralidad de la ciencia, y a personas/profesionales alejándose de ideologías críticas y políticas para acabar sacralizando otros enfoques e ideologías, otras iglesias tan adoctrinadoras como aquellas a las que se anatematizaba y se demonizaba. ¡Cuántos intereses ocultos en la defensa de la objetividad del cono-

cimiento educativo!; ¡cuántas victorias, pero también cuántas humillaciones, al utilizarse como coartada para justificar, en muchos casos, acciones más que cuestionables en oposiciones, comisiones, tribunales, dotación de plazas, asignación de proyectos investigadores..., en aras de la conformación y afirmación de grupos que se presentaban detentadores de la verdad!. Ese conocimiento objetivo, tanto como el natural que el fisicalismo había expandido y extendido por todas las ciencias sociales, está dando sus últimos coletazos. Su rostro ya lo conocíamos. Ahora, no nos extraña, vive una situación de colapso. Y con ello, ya no es necesario hacer pasar a las disciplinas sociales y humanas por el filtro de la objetividad. Este es un tamiz que no le va a la Pedagogía Social. Este apartado sugiere otras vías a seguir para abordar el tipo de conocimiento que le es más connotativo a nuestro campo de conocimiento.

4. 1. La Pedagogía Social y el conocimiento blando aplicado

Si damos cuenta de nuestro propio análisis, y de las reflexiones que de ella se derivaron al iniciar este texto, cabría hacerse algunas preguntas tras esta revisión a las aportaciones que, desde la matriz disciplinar, la Pedagogía Social, se están produciendo en el ámbito de la teoría y la historia... Detengámonos, por ejemplo, en la historia y su relación con la teoría. ¿Para qué esa historia?; ¿sirve realmente a la formación y profesionalización de los docentes o de los profesionales de la Educación Social?; ¿consigue aportar nuevas concepciones que hagan crecer el corpus epistemológico y teórico de la Pedagogía Social o suponen una nueva reedición, quizá ampliada y mejorada en

aspectos y matices, de lo anteriormente dicho? Las cuestiones aquí formuladas, y otras relacionadas con ellas, obligan a pensar. No son cuestiones banales en nuestra propuesta reconceptualizadora. Aunque es imposible responder, detenida y congruentemente, a estas preguntas nos gustaría contextualizarlas para abrir vías a la investigación. Partiendo de las sugerentes aportaciones de Becher (2001: 21-34), resultado de un número amplio de entrevistas a académicos responsables de disciplinas muy diferentes, podemos intentar reflexionar sobre el *tipo* de conocimiento que promueve la Pedagogía Social, el papel que la *historia debe jugar en nuestra disciplina* y los modos de recrearla en función de criterios más o menos definidos. Los resultados de los trabajos de Becher permiten sistematizar algunos supuestos como los siguientes:

- algunas disciplinas no basan su ser y su hacer en *la idea de descubrimiento*, quizá mucho más importante en las ciencias naturales que en las sociales, fruto de las características epistemológicas propias de la actividad de los académicos;
- quizás sea en las *especialidades*, y no en la disciplina madre, donde se manifiestan más claramente las interrelaciones entre los aspectos cognitivos y sociales de la práctica investigadora;
- en algunas disciplinas se dan *temas y problemas perennes, ciertas continuidades básicas y preocupaciones permanentes*: en el caso de la Pedagogía Social, el problema perenne parece apuntar a su propio estatuto científico y a la delimitación disciplinar o, en otras palabras, a aquello que Violeta Núñez (1990: 42) llama “lo real” de una disciplina, lo que siempre retorna;

- *las diferentes disciplinas producen tipos de conocimiento diferente*, aquellos que Becher (Ibíd: 31) agrupa bajo cuatro dominios: **duro puro, blando puro, duro aplicado y blando aplicado** (en el que, a nuestro juicio, puede encajar nuestra disciplina). Tratemos de caracterizar brevemente cada uno de ellos. El primero, paradigmático en las ciencias naturales, se caracteriza por un “crecimiento acumulativo lineal y relativamente sostenido” en cuya producción “los científicos suelen verse sobre los hombros de sus predecesores” y a ubicarse con referencia a una frontera del conocimiento que se mueve. El segundo dominio, por contraposición, avanza sobre la base de un trabajo investigador y académico que “recurre y reitera terrenos y conocimientos ya explorados por otros”, donde “las cuestiones básicas siguen siendo las mismas de una generación a otra”. El tercero remite a esa enmarañada tarea sólo manejable con métodos de ensayo y error, donde el conocimiento no es necesariamente acumulativo, aunque esto siempre dependa de las áreas y las técnicas. El cuarto se basa, según Becher, en la jurisprudencia y recurre al conocimiento blando puro para entender la complejidad de las situaciones humanas con miras a elevar la calidad de vida personal y social. Esta brecha nos lleva a una dicotomía donde es relativamente fácil detectar qué conocimiento es significativo, en el primer caso del conocimiento duro puro, mientras que en el otro extremo, el blando puro y aplicado, existen criterios diversos y falta de consenso *respecto de qué es un aporte auténtico en un campo en particular*”;

- en las áreas blandas puras, en las que creemos que podemos ubicar a la historia que se hace desde la Pedagogía Social, “*la falta de límites bien señalados y la mayor permeabilidad evidente de las zonas límites, laxamente definidas, entre territorios vecinos, pueden contribuir a que se adopte una actitud de **laissez-faire** para seleccionar y re-tomar nuevas cuestiones*” (Ibíd: 32);
- en nuestro caso, el de la Pedagogía Social como su historia, es frecuente

adoptar preferentemente una actitud de **síntesis** más que de **análisis** y, también suele legitimarse la complejidad como característica propia, inherente y reguladora....

La manera de abordar Becher la naturaleza de una disciplina, el tipo de conocimiento que produce y recrea podría esquematizarse de la siguiente forma para que se tenga una visión de conjunto de su interesante propuesta.

DISCIPLINAS	
TIPO DE CONOCIMIENTO	CARACTERÍSTICAS
DURO PURO	<ul style="list-style-type: none"> • paradigmático de las ciencias naturales • crecimiento acumulativo lineal • los científicos suelen verse sobre los hombres de sus predecesores • se ubican con respecto a una frontera del conocimiento que se mueve
BLANDO PURO	<ul style="list-style-type: none"> • reitera terrenos y conocimientos ya explorados por otros • las cuestiones básicas siguen siendo las mismas de una generación a otra
DURO APLICADO	<ul style="list-style-type: none"> • remite a esa enmarañada tarea solo manejable con métodos de ensayo y error • el conocimiento no es necesariamente acumulativo
BLANDO APLICADO	<ul style="list-style-type: none"> • recurre al conocimiento “blando puro” para entender la complejidad de las situaciones humanas con miras a elevar la calidad de vida personal • comparte con el “blando puro” que existen criterios diversos para evaluar el conocimiento • falta de consenso sobre qué es un auténtico aporte a un campo de conocimiento • falta de límites bien señalados • mayor permeabilidad evidentes de las zonas límites entre territorios vecinos (zonas laxamente definidas)

Cuadro de elaboración propia a partir de los estudios de Becher (2001)

Es evidente que el campo de conocimiento de la Pedagogía Social se caracterizaría por ser dominado por el blando aplicado. Y no hay que escandalizarse por ello. Las consideraciones tradicionales sobre el conocimiento nomotético como el verdadero conocimiento pensando que el resto es residual, ideográfico, con escasa entidad y valor “objetivo” y, por ende, de limitada significación en el intento de contribuir a la comprensión de la naturaleza humana y las relaciones entre los hombres, han sido, prácticamente ya, sobrepasadas y trascendidas.

4. 2. La Pedagogía Social, o de la sencillez a la complejidad

En otra investigación, Becher, profesor de Pedagogía en la Universidad de Sussex, se ocupa del campo relacionado con la educación. Con el título *de A Meta-theoretical Approach to Education Theory* (1989), Becher aporta más consideraciones de naturaleza epistemológica, en la línea antes apuntada.

En el desarrollo de una investigación llevada a cabo entre 1980 y 1987 en el contexto de las disciplinas académicas, llegó a realizar 220 entrevistas en profundidad al mismo número de profesores, relacionados todos ellos con 12 disciplinas diferentes y 18 instituciones universitarias (13 en Inglaterra y 5 en Estados Unidos). Tras el análisis de los datos encontrados, Becher (1989: 13) piensa que, en las disciplinas, es posible identificar dos dimensiones comparadas: una que va **desde la generalidad a la particularidad** y la otra que va **de la sencillez a la complejidad**, dimensiones que forman parte de la estructura subyacente de conocimiento. Por lo tanto, a su juicio, el planteamiento no debe hacerse

tratando de contrastar la mayor facilidad de comprensión de las disciplinas con la dificultad de acceder a ellas porque “algunas de las relaciones epistemológicas más simples están entre las más difíciles de comprender” (Ibid.: 14). Estas dimensiones pueden servir como criterio para diferenciar la naturaleza de las disciplinas, no tanto para oponerlas como para caracterizarlas y establecer fronteras –que nunca son en realidad tan nítidas, de “la misma forma que el mundo real es tan ordenado y metódico como la tarea de los teóricos puede hacer pensar” (Ibid.: 15) – entre ellas. De esta manera, los resultados fueron los siguientes.

Primero. Casi sin excepción, los físicos, químicos... que participaron en su estudio subscribieron la opinión de que la naturaleza, objeto de estudio de sus disciplinas, era “básicamente racional y unificada”. Sus respectivas tareas, como docentes, consistían en promover y mostrar las *profundas elementalidades* que subrayan o están detrás de los fenómenos aparentemente complejos. Los economistas opinaron de la misma manera: mostraron su confianza en las teorías basadas en supuestos sencillos que se pueden solucionar o explicar de una manera inteligente y sencilla (Ibid.: 16).

Segunda. Por el contrario, el punto de vista de los historiadores, educadores, biólogos... es que sus disciplinas son más complicadas: “si se admitiese la posibilidad de buscar modelos generales y verdades unificadoras, nadie estaría preparado para describir cualquier situación como más sencilla, dada la complejidad de los asuntos relacionados con sus respectivas disciplinas y las complejidad de los fe-

nómenos con los que están relacionados” (Ibid.: 17).

En el análisis se puede incluso percibir un abanico indefinido que oscila desde campos o esferas de investigación y sistemas de pensamiento que expresan alguna noción de orden inherente, habilidad y regularidad, a otros muy diferentes que se apoyan en concepciones de idiosincrasia individual y variación colectiva, admitiendo, los respectivos investigadores y docentes, las complejidades que conlleva el tener que interpretarlos. Existe, pues, un “continuum”.

- Las disciplinas que están *del lado de lo físico* (matemáticas, física, química).
- Las disciplinas que están *del lado de lo humano* (historia, biología, educación, geografía...).

La secuencia se extiende desde las disciplinas de lo físico (las más simples) a las que están del lado de lo humano (las más complejas) donde los asuntos son más espinosos y difíciles de abordar (Becher, 1989: 18).

Esta secuencia pone en cuestión la tradicional y convencional *jerarquía social de las disciplinas* tan forzosamente apoyada por las convenciones académicas.

La siguiente reflexión es evidente: ¿cómo conjugar esta secuencia de lo sencillo a lo complejo con aquella otra que va de lo particular a lo general? Los datos obtenidos demuestran que **el grado de generalidad o particularidad de un campo de conocimiento tiene que ver con el grado de sencillez o de complejidad de su materia.**

- Las *disciplinas fundamentales con teorías generales* bien desarrolladas y coherentes (e, igualmente, con pa-

radigmas bien definidos) son por lo general aquellas cuyo contenido es sencillo y metódico.

- Las materias *con una estructura teórica no bien establecida*, en las que coexisten varios paradigmas, son aquellas cuyo contenido intelectual es complejo intrínsecamente. Quizás, el rasgo que caracteriza estas materias es abordar o considerar su objeto de estudio bajo el adjetivo de “problemático” (Dewey, 1938) o, como se afirma desde la teoría de las disciplinas, que tales materias están dominadas o impregnadas por “las estructuras de problemas” (Schön, 1992, 1998).
- Se da, pues, una evidente coincidencia en las disciplinas:
 - que tienen una *estructura epistemológica sencilla* con una capacidad para la generalización de alto nivel;
 - que tienen una *estructura epistemológica compleja* con una evidente ausencia o incapacidad para la generalización (Becher, 1989: 19).

4.3. De la teoría y la historia en Pedagogía Social

Este análisis explica muy bien, según Becher, el “estatus de la teoría de la educación” (Ibid.: 20).

Primero. El campo de la Pedagogía, “es un campo profesionalmente orientado, que no puede ambicionar lograr un conjunto de sólidas teorías generales”.

Segundo. La teoría de la educación puede beneficiarse, sólo hasta cierta medida, de la teorización que desarrollan otras disciplinas que contribuyen a ella.

Tercero. La mayor parte de lo que acontece en la práctica, a cuya expli-

cación y comprensión debe dedicarse la teoría de la educación, sólo puede plantearse “desde generalizaciones de bajo alcance”.

En la naturaleza de la estructura de conocimiento esencial, las formas usuales que toma la teoría de la educación en este campo se orientan a la comprensión y formulación de modelos que describan pero que no pronostiquen, a la del logro de taxonomías que dispongan los datos en categorías útiles sin lugar a la extrapolación, y a proposiciones de procedimientos fundamentados en proposiciones de índole práctica (Becher, 1989: 20).

Eso no significa que la teoría de la educación “no deba aspirar a teorías de alcance medio”. Pero la generalización que se pretende lograr no puede ser conseguida desde la aplicación axiomática: ya que “las disciplinas que tienen alguna relación directa con el campo de la educación son predominantemente flexibles antes que sólidas y/o rígidas”. La educación, como cualquier acción humana, implica “un predominio evidente propio de esferas de conocimiento orientado prácticamente”. La educación, el universo de la educación, orientado profesionalmente, está sufriendo cambios significativos porque los problemas profesionales son situados en una estructura contextual que la están conduciendo (a la educación) a profundas transformaciones conceptuales y teóricas de las que todavía no nos apercebimos del todo.

Si aceptamos las conclusiones de las investigaciones de Becher y asumimos todos estos aspectos, parece obvio concluir que la Historia de la Pedagogía Social realizada en nuestro país *tiende a reproducir el modelo de conocimiento blando*. Pero no es este el motivo específico de nuestra preocupación, sino el **alto grado de recurrencia y reiteración** que

puede detectarse en los nuevos escritos, en referencia frecuente a lo ya dicho y hecho por otros investigadores. La Historia de la Pedagogía Social necesita ser abordada con el rigor de un campo de conocimiento que aspira a profesionalizar y profesionalizarse.

Quizá la falta de interés que historiadores, pedagogos y sociólogos han mostrado por colaborar entre sí, más allá de los temas que atañen a la institución escolar, es un elemento limitador que produce consecuencias muy desalentadoras en las aspiraciones por construir una historia de la Pedagogía Social que sirva decididamente a la recreación de una cultura epistemológica, investigadora, docente y profesional alrededor de esta matriz disciplinar y de su código disciplinar.

Una historia social, intencional e intencionada, recreada en la medida de lo posible por las voces y las imágenes de sus protagonistas, una historia que, a fin de cuentas, colabore decididamente al proceso de profesionalización de docentes y educadores.

En este sentido, creemos poder afirmar que hemos ido superando la época de la dedicación obsesiva, seguramente necesaria en ese tiempo, a las tareas de delimitación y afirmación de la Pedagogía Social como ciencia y disciplina, en las que la vía histórica debía jugar un papel importante. El valor y el papel de la historia es innegable si, por otra parte, llegamos a comprender que puede ser el tiempo de una historia de la Pedagogía Social y una historia de la Educación Social que dé cuenta de otros aspectos diferentes a los que hasta el momento hemos estado trabajando, recreada por nuevos

métodos historiográficos, orientada por otros centros de gravedad, buscando abrir nuevos caminos a la comprensión de las relaciones entre condiciones materiales y culturales de la vida social y producción de conocimiento científico, etc. Niemyer acusaba a Thiersch de construir una Pedagogía Social, que buscaba constituirse como “ciencia de la educación fundada socio-científicamente” en la moderna sociedad de la socialización, olvidando las lecciones de la historia y “*sin cuestionarse las circunstancias que, en la fase inicial del desarrollo de la disciplina, han impedido el proyecto de una ciencia de la educación ampliada e integrada*” (Niemyer, 1999: 140), a la cual aspiraba Natorp.

Esta puede ser una de las tareas pendientes. Un ejercicio de la historia capaz de pasar de las monografías de autores, obras e instituciones, a una Historia de la Investigación en Pedagogía Social, a los condicionantes sociohistóricos que han propiciado o vetado la hegemonía de ciertos recorridos temáticos, discursivos, metodológicos. Un análisis, al fin, detenido y crítico, una genealogía de nuestro presente que arroje luz acerca de los presupuestos y condicionamientos sobre los que se ha pretendido fundamentar la emergencia de una nueva ciencia social y de la educación. Está pendiente de realización una arqueología de lo dicho, lo investigado, lo producido, recreada desde el por qué, para qué y para quién, una genealogía de los efectos generados alrededor de aquellos objetivos de bienestar social, integración social, construcción comunitaria y participación democrática, sobre los que se ha constituido nuestra matriz disciplinar y el ejercicio de la profesión de educador social. Una historia,

en definitiva, que muestre que somos capaces de no olvidar nuestro pasado, lo hecho y lo dicho, pero también de superar esta etapa de suposiciones, citas de citas y superposiciones continuas para abrir nuevos horizontes y nuevas preguntas que susciten el debate científico y público que son condición necesaria de la vida universitaria, investigadora y docente. De ahí que en la investigación contemporánea, bajo los supuestos de la sociología de la ciencia y el conocimiento, adquiere relevancia un concepto clave para explicar la evolución de los campos de conocimiento: el de comunidad disciplinar. La cuestión ya no estriba en preguntarse si la Pedagogía Social es ciencia o no lo es, y si esta ciencia es objetiva o no, sino más bien, remitiendo al Foucault preocupado por una ontología del presente: ¿quiénes son los que producen este conocimiento?; ¿para qué y por qué?; ¿a través de qué dispositivos?; ¿con qué tipo de prácticas?...

5. El tiempo de las comunidades disciplinares: pensando en la pedagogía social

En términos generales, a juicio de Salvador Mata (2001b: 7), “*una disciplina científica constituye un corpus de conocimientos, generados mediante diversos procedimientos de investigación, a partir de la práctica profesional, y orientadores, a su vez, de esta práctica*”. **En efecto, son componentes clave de una disciplina: la teoría, la investigación y la práctica profesional.** En lo que a nosotros respecta, además, es preciso subrayar el “componente institucional y sociohistórico”.

Una disciplina se define por una comunidad, redes de conocimiento y comunicación, una tradición, estructura conceptual, modos de investigación y –entre otros– cuerpos profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos.

Las instituciones académicas le suelen reconocer una estructura organizativa o departamental propia, tiene órganos de difusión (nacional e internacional) específicos, gozando igualmente de una credibilidad académica, solidez intelectual y pertinencia de contenidos. Como afirma Becher (2001: 38-39):

Las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas. Podríamos aventurarnos más aún y señalar que en el concepto de disciplina ambos están tan inextricablemente conectados que cualquier intento de imaginar una división nítida entre ellos resulta improductivo.

Las comunidades académicas de cada disciplina están configuradas tanto por la *naturaleza epistemológica* de las cuestiones que tratan como por la influencia de los *grupos académicos* más cercanos a ellas. **Una disciplina está constituida por un campo de conocimiento, pero en igual medida por los grupos académicos asociados a él.** El componente epistemológico, en nuestro mundo actual, no puede ser disociado del sociológico o institucional. De este modo, una disciplina no es sólo un área de estudio o de conocimiento, sino una comunidad de investigadores y profesores que comparten un ámbito de indagación intelectual y de discurso. Como tal, im-

plica una tradición heredada compartida, un lenguaje con sus conceptos especializados, una infraestructura de libros, artículos e informes de investigación, un sistema de comunicación entre los miembros y cuenta con medios para enseñar e iniciar a otros (McCulloch, 2001).

Una comunidad disciplinar es igualmente la institución que transmite conocimientos elaborados, forma, inicia y socializa a los profesionales que operan en su seno (Hofstetter y Schneuwly, 2001: 25). Una vez alcanzado dicho estatus, la disciplina define las reglas que regulan su funcionamiento, dependientes del sistema disciplinar en su conjunto. **Las disciplinas, entonces, se constituyen históricamente**, fruto de procesos de especialización, diferenciación e institucionalización, que conjuntamente configuran su “proceso de disciplinarización”. Según ellos, **cinco dimensiones definen una disciplina o campo disciplinar:**

1. *Base institucional. Profesionalización de la investigación.* Un campo disciplinar supone un “progresivo sostén institucional”, que es garantía para poder establecer instituciones y **cuerpo de profesionales especializado** en la producción/investigación sistemática y en la transmisión de nuevos conocimientos.
2. *Construcción de objetos de conocimiento.* Dicha producción de conocimientos se hace sobre “una serie de objetos reconocidos” por los investigadores como aquellos que están dentro de su ámbito, aún cuando “puedan ser compartidos con otros”. “La profesionalización de la investigación” **permite la elaboración y la**

renovación continua de conceptos y modelos teóricos constituyentes de objetos de conocimiento, así como de métodos de recogida y análisis de datos, lo que motiva el progresivo reconocimiento social y científico de la disciplina.

3. *Redes de comunicación*. La elaboración de conocimientos se realiza a través de **redes especializadas de comunicación**, principalmente por medio de publicaciones (revistas, series de obras especializadas, etc.), asociaciones de investigadores y profesionales de la disciplina en cuestión, y manifestaciones científicas (congresos, coloquios, seminarios, etc.).
4. *Socialización, formación de los nuevos miembros*. Una disciplina asume institucionalmente la función de transmitir los conocimientos elaborados: **forma, inicia y socializa a los profesionales**. Asimismo una disciplina tiene capacidad para determinar los criterios de legitimidad de su reproducción y de formar a sus relevos.
5. *Mecanismos de regulación, reglas y convenciones sociales*. Una disciplina define también **las reglas a partir de las que se elaboran las convenciones sociales**, se enuncian las condiciones de pertenencia, se distribuyen los roles, se media en los conflictos. Estos mecanismos de regulación sirven tanto para el interior de las instituciones en que se trabaja como para el exterior a las mismas.

Justo porque estas dimensiones no están dadas como criterios de una vez por todas, sino que tienen un carácter evolutivo, una disciplina como la Pedagogía Social no se constituye como un final al que convergen teleológicamente todas

las actividades, sino que son el resultado –siempre provisional– de un proceso **de especialización, diferenciación e institucionalización**, que constituye justo el “*proceso de disciplinarización*”, paralelo a su institucionalización. La disciplinarización no resulta de un proceso cuyo fin estuviera ya predefinido, que es preciso alcanzar progresivamente. Más bien, desde la sociología de la ciencia, se muestra que es preciso un análisis histórico que ponga de manifiesto las tendencias, conflictos, contradicciones, apoyos, etc., que han determinado el desarrollo y situación actual.

6. La investigación en pedagogía social

Si el tema de las comunidades disciplinares nos ofrece la posibilidad de repensar la Pedagogía Social desde una plataforma diferente a la convencional y clásica –preguntarse insistentemente por su estatuto científico y su nivel de objetividad a la hora de obtener conocimiento educativo–, para recordarnos que estamos implicados en la producción de saberes y que ya no es creíble ni coherente utilizar el “se” impersonal (como si tales productos se independizaran de sus productores), otras cuestiones urgentes a revisar relacionadas con esta cuestión, por lo demás ya clásicas en las inquietudes de nuestra comunidad, es la de *la investigación* y las investigaciones que salen de las instituciones en donde trabajamos (¿qué concepción se tiene de ella?; ¿para qué sirven?; ¿cómo son reconducidas, si lo son, a través de las disciplinas?; ¿qué utilización se hace de ellas?...), así como el tema de *la docencia* con la que auspiciamos la expansión de

nuestro campo de conocimiento. No son dos temas banales en los tiempos que corren, y habrá que pensarlos detenidamente. Por dos razones.

Primera. Porque formamos profesionales, o se nos pide que nos dediquemos a formarlos. Justamente ahora que, por razones muy diversas, se está produciendo una dimisión de esta función, forzada por una estructura académica que impulsa a su personal a la investigación con la que se supone, en términos competitivos, que se contribuye al conocimiento. Aparte de que esta atención prioritaria a la investigación llegue a satisfacer otros intereses más personales que tiene mucho que ver con la promoción de los profesionales de la formación. Ahora bien, no deja de ser alarmante que un buen número de profesores de la facultades de educación haya obviado la relevancia que tiene una potente y cualificadora formación en la profesionalización de los futuros profesionales que prepara, en la de ellos mismos, así como en la institución que acredita y legitima nuestra existencia [Barnet, 1987b].

Segunda. Porque la producción de tales conocimientos a través de la investigación, no necesita demostrarse, apenas está aportando saber sobre esa práctica educativa que llamamos educación social, objeto al fin y al cabo de nuestro campo de conocimiento, la Pedagogía Social. Problemático sería engañarse a este respecto, por mucho que las formas inviten a ello.

Este apartado no puede apuntar más que varias reflexiones y alguna que otra sistematización sobre estas cuestiones

6.1. La conjunción de docencia e investigación: un binomio muy problemático

Una de las cuestiones que más ha preocupado a un buen número de teóricos de la Pedagogía Social ha sido el problema metodológico. Si ya de por sí le ha sido difícil, a estos teóricos, asumir que el objeto de estudio, ya de por sí “blando”, había que compartirlo con otras disciplinas –lo que era vivido, a nuestro juicio equivocadamente, con un sentimiento de inferioridad– a ello había que sumar la cuestión metodológica. Pero la cuestión se ha ido haciendo inesquivable: **la Pedagogía Social, como cualquier otra ciencia social, se sirve de las diferentes técnicas e instrumentos de obtención de información que utilizan estas mismas ciencias sociales para producir conocimiento**. A estas alturas de la reflexión sobre estas temáticas, la epistemología ya ha ido clarificando esta cuestión de modo tal que han desaparecido, en gran medida, esas clasificaciones jerarquizadoras relacionadas con el objeto o método de una disciplina. Eso no significa ignorar que los rasgos que caracterizan a las ciencias experimentales frente a los que no lo son, evidentemente son diferentes. En este sentido, la Pedagogía Social, en cuanto campo de conocimiento y matriz disciplinar, supone un saber sistematizado, en el que se ha avanzado considerablemente, aunque en la educación social, su objeto de estudio persista un problema de cognición (Petrus, 1997: 12 y ss). Se trata de un saber que, como todo conocimiento “científico”, en tanto este término es interpretado en la ciencia social, es provisional, inacabado, en evolución y revisión; inscrito en la dialéctica

subjetivo-objetivo, tanto por la naturaleza de los problemas de que se ocupa como por las alternativas que plantea. Así, pues, en este sentido la Pedagogía Social no es diferente de otras ciencias sociales, compartiendo todas las dificultades que se le presentan también, a las disciplinas pedagógicas. Quizás la reflexión haya que centrarla en el futuro, no tanto sobre si la Pedagogía Social posee una metodología específica de investigación, como en tratar de profundizar las **relaciones existentes entre la lógica de descubrimiento, la lógica epistemológica y la lógica docente.**

La idea, no más cierta por extendida que esté, de que la inversión en investigación acaba rentabilizándose en la mejora de la docencia es atractiva y seductora pero no se corresponde con lo que sucede habitualmente. Los profesores solemos vivir el esfuerzo y dedicación a la investigación como algo distinto y, a veces contrapuesto, a las exigencias de la docencia (Zabalza, 2002: 121).

La identidad profesional del profesorado universitario es dual (docencia e investigación), lo que no deja de ser fuente de problemas. Aunque sería deseable un equilibrio entre las dos, en la práctica **se suele identificar cada profesor más con su ámbito de investigación que con el de docencia.** Se ha convertido en un cierto lema indiscutido que una buena enseñanza se sostiene en una buena investigación, o –en términos radicales– que el mejor docente es –al tiempo– un buen investigador. Este supuesto, creemos con otros, ha de ser –cuando menos– cuestionado en su generalización. Como afirma Julio Carabaña (2002: 38):

No conozco evidencia empírica de ningún tipo que respalde esta suposición. Peor aún, a poco que uno reflexione sobre su experiencia puede que llegue a la

conclusión de que, lejos de ser la misma cosa, enseñanza e investigación son actividades que alguna vez se complementan, casi siempre son rivales y cada vez se vuelven más incompatibles.

El argumento de Carabaña se puede explicitar en varias consideraciones:

Primera. Ser buen docente universitario es estar al día de aquello que se enseña (porque estudia, no tanto porque investiga) y saber hacerlo accesible en modos didácticos motivadores para los alumnos.

Segunda. El dominio de los contenidos le permite organizarlos en “configuraciones didácticas” propias, llevando a los alumnos a aprender dichos contenidos, estrategias y procedimientos propios del campo que enseña. La actividad propia del “buen profesor no es la investigación, sino el estudio” (Carabaña, 2002: 40). Justamente la falta de esta distinción, oponiendo docencia e investigación, puede llevar a “la supresión del estudio entre las tareas de profesores. Oficialmente se puede enseñar o se puede investigar, pero no hay lugar institucional para el estudio. Así la mayor parte de los profesores han optado por disfrazar como investigación sus horas de estudio, dando lugar a efectos colaterales bastante embarazosos” A este respecto y en la misma línea de argumentación Zabalza (2002: 108) señala que...

ser docente, ser un buen docente, es distinto (porque requiere conocimientos y habilidades) de ser un buen investigador o un buen gestor. [...] Ser buen investigador es, desde luego, importante (al menos en el contexto español donde ambas competencias están vinculadas al puesto de profesor) pero no sustituye ni se iguala (ni en objetivos, ni en habilidades, ni en mentalidad, ni en actuaciones concretas, ni en conocimientos precisos) con ser profesor.

Parece claro que el hecho de poseer un alto nivel de excelencia como investigador no garantiza el que la práctica docente resulte igualmente exitosa. Aún más clara resulta la divergencia entre tareas de gestión y tareas docentes.

Se da –pues– una relación, en principio, asimétrica entre enseñanza e investigación. En la diplomatura y licenciatura, la investigación especializada no puede cubrir, como bien sabemos, el programa que suele proponerse a los alumnos. Por mucho que se considere “todo importante”. Es en el doctorado cuando puede darse una sinergia o complementariedad más clara, lo que no implica que pueda acontecer, en algunos momentos, en otros niveles, ni que el buen docente deba tener el espíritu investigador, para transmitir dicha curiosidad a sus alumnos. Si bien se pueden dar situaciones de transferencia de la investigación a la docencia también se dan de hecho interferencias entre ambas.

En general, la probabilidad de que la productividad científica realmente favorezca la docencia es extremadamente pequeña o que las dos, en términos prácticos, están totalmente separadas. Resulta evidente que esto tampoco significa que hacer investigación impida ser un buen profesor. Sin embargo, hoy por hoy, no existen pruebas concluyentes de que un buen investigador sea necesariamente un buen docente o viceversa (Sancho, 2001: 8).

Con todo, ya es hora de pararse a pensar en la dimensión investigadora de los profesores universitarios: sus supuestos teóricos, sus concepciones metodológicas, los procedimientos para obtener información, la utilización real que se hace de ella... He aquí, pues, formuladas algunas de estas cuestiones sin abordarlas –por imposible– exhaustivamente

Por lo demás, una vez planteada la fundamentación de la Pedagogía Social

y formulado hacia donde dirige sus actividades, resulta pertinente hacer referencia al método o los métodos, ya que cualquier disciplina no sólo debe tratar de dar razón de ser de su objeto u objetos, y de cómo los construimos, sino, también, de explicar –pensando ante todo en los alumnos– o dar una visión de conjunto de los métodos y técnicas que utiliza para producir saberes. En el área de MIDE los alumnos tiene oportunidad de cursar una materia que se titula “Métodos de investigación en educación social”. Es claramente insuficiente si no responde a una doble cuestión: ¿cómo obtiene la Pedagogía Social conocimiento sobre la realidad que analiza, la práctica educativa, su objeto de análisis? y ¿cómo recrea u organiza ese conocimiento obtenido para retraducirlo en pautas de intervención? Estas reflexiones conducen a otras: a los alumnos que se les forma para investigar, ¿se les prepara para relacionar la investigación con la intervención?; ¿verdaderamente se investiga la práctica educativa?; esa práctica educativa ¿se lleva a cabo en otros ámbitos de intervención diferente a la escuela?, ¿en otros ritmos, espacios y tiempos?...

La Pedagogía Social, ya se ha dicho, no tiene una metodología propia y específica, sino que se ha nutrido, y se nutre, de las diversas metodologías de las Ciencias Humanas en sus diversas dimensiones. Cuando lo cree necesario. Por ello no resulta extraño encontrar metodologías en Pedagogía Social que combinan lo cualitativo y lo cuantitativo, los métodos más descriptivos y explicativos con enfoques más hermenéuticos y críticos, como la investigación etnográfica, la investigación-acción, la investigación participativa... ¡De acuerdo! Pero al fin y

al cabo, como se ha escrito, lo **importante en investigación es saber qué tipo de conocimientos e información queremos tener y utilizar los instrumentos más adecuados para obtenerlos**. Estamos ya lejos, pues, de ese fenómeno panmetodologista que invadió durante un tiempo las Ciencias Sociales y Humanas: el método no puede estar nunca por encima del sujeto. El objeto de estudio de las Ciencias Humanas es, ante todo, un sujeto. La Pedagogía Social va ampliando, pues, sus horizontes, configurándose como campo de conocimiento acerca de la educación social que construye, o trata de construir, su identidad en el marco de la Pedagogía, participando de los discursos y enfoques que se formulan en las Ciencias de la Educación, haciendo suyas las inquietudes de las Ciencias Sociales y Humanas, e intentando buscar respuestas creíbles y coherentes a los desafíos de la práctica educativa en una sociedad compleja y globalizada.

6.2. La lógica de descubrimiento no coincide con la lógica docente

Una vez realizada la investigación ¿de qué modo contribuye al enriquecimiento de la disciplina y a su enseñanza? La respuesta que habitualmente se da a esta pregunta ya no es tan certera. Está cargada de dudas.

Toda enseñanza falsifica su materia cuando la moldea en la forma de la enseñanza y del aprendizaje: el arte de la pedagogía consiste en lograr minimizar la falsificación del conocimiento. El reto que ofrece el desarrollo del propio arte estriba en la aspiración de proceder de este modo, de conformar la comprensión sin tergiversación en formas pedagógicas. (Stenhouse, 1987: 151-2).

La lógica docente va a centrarse en la enseñanza y en el aprendizaje y en el

papel de los diferentes protagonistas en los diferentes procesos que comporta. El diseño o planificación del programa de la disciplina es un proceso de reflexión y toma de decisiones sobre los objetivos que queremos lograr y en qué grado los contenidos pueden ser más adecuados, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que vamos a desarrollar. El modo en que se justifica es lo que hace que la Propuesta Docente realizada a nuestros alumnos adquiera sentido en un contexto formativo y disciplinar determinado. Como magistralmente sitúa Stenhouse, en el texto anterior, para cualquier nivel de enseñanza, lo importante es **no trivializar el contenido que configura la materia, sin renunciar a hacerlo accesible a los estudiantes**, futuros profesionales, en nuestras aulas, de la Educación Social.

Los contenidos disciplinares, por tanto, necesitan ser filtrados y organizados a través de la propuesta de planificación docente realizada y formulada anteriormente, atendiendo ahora no sólo a la estructura interna de la disciplina, sino también a las demandas formativas, que exigen los futuros profesionales, en un contexto particular, y –sobre todo– a las estrategias didácticas de enseñanza comentadas, de forma que posibilite su mejor comprensión y asimilación. La estructura interna del contenido de las partes anteriores se ha de supeditar, pues, a lo que estimamos –de acuerdo con nuestras respectivas experiencias anteriores– deban ser las secuencias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas que se materializan en el programa de la disciplina o lo que llamamos “Temario de Pedagogía Social”.

Realizada, pues, la fundamentación de la disciplina y del perfil de la asignatura, sin tener por qué existir una relación directa (hay, por ejemplo, aspectos generales de la disciplina que no tienen por qué tener reflejo en el temario), los contenidos seleccionados en el Programa deben guardar una coherencia con la fundamentación que se les propone a los alumnos. Esto contribuye, como pretendemos, a dar una unidad y coherencia a todo el Programa: la parte teórica de fundamentación con la parte docente o didáctica, las dos ya desarrolladas.

En este punto aparece la cuestión antes esbozada. Es preciso aclarar a este respecto que, como se ha mostrado (Zabalza, 2002: 121), **la lógica epistemológica no se identifica con la lógica de descubrimiento, ni éstas con la lógica docente.** Fruto de la propia experiencia práctica, se requiere transformar, frecuentemente, y reconstruir, ejemplificar y reordenar los contenidos de modo flexible, en formas que los profesores los hagan comprensibles y motivadores para el alumnado. Se ha denominado “*transposición didáctica*” al proceso por el que el saber académico deviene en saber enseñable en donde las construcciones científicas se transforman en contenidos enseñados. En este paso del conocimiento desde un ámbito hacia otro, *la intencionalidad educativa es la orientadora.* Según esta teoría, los contenidos de enseñanza corresponden a saberes de referencia, que están constituidos por el cuerpo de conocimientos producidos en los ámbitos científicos. Ahora bien, sucede **que el saber de referencia y el saber que se enseña no son idénticos**, por lo que deben sufrir transformaciones en diferentes instancias. Desde estas consideraciones de entrada hay que entender

el contenido de cualquier programa de Pedagogía Social. La defensa de la docencia ¡ante todo! Esta afirmación, para nosotros, tiene una significación más trascendental que la habitual. Es una llamada.

La tarea fundamental del profesorado universitario debía ser la docencia. En la práctica, a partir de la LRU y otros efectos colaterales, hemos de reconocer, como hace Zabalza (2002: 109), que “la docencia ha bajado muchos enteros en el ranking de prioridades de las instituciones y de los propios profesores”. Creo que **ahora tenemos el reto y la responsabilidad de reivindicar la docencia como tarea fundamental del profesorado universitario**, que requiere de una dedicación, conocimiento (contenidos y metodologías didácticas) y habilidades específicas, que no vienen dadas por el propio ejercicio. Si conocer bien la materia puede ser una condición necesaria para enseñar bien, no es suficiente. Tenemos oportunidad, a este respecto, en tanto que (supuestos) especialistas en la cosa de la formación, de mejorar nuestros propios procesos docentes, además de ayudar a que colegas de otras facultades cualifiquen sus acciones en sus aulas.

Sin duda, la Universidad europea –y España ha acusado dicho proceso en los últimos años, particularmente en educación– sigue siendo heredera del modelo de la Universidad de Berlín (de Humboldt) que se identifica más con el sistema científico que con el educativo. Pero teniendo la responsabilidad de formar como profesionales a un millón y medio de estudiantes, parece evidente que dicho modelo ha de ser revisado. En efecto, la masificación de la universidad de las últimas décadas ha llevado al dilema

de atender, por una parte, a la docencia, en constante crecimiento, y preservar, por otra, las estructuras de investigación. El espíritu de la Convergencia Europea apuesta por un replanteamiento de la Universidad del XIX y el XX. A nivel internacional, funcionan distintos modelos. Unos que tienden a la integración, otros a la fragmentación. *Las fuerzas que son favorables a la fragmentación señalan que la educación superior masiva y la mayor demanda en el mercado de trabajo de expertos profesionales se ven obligados a desligar la investigación y la docencia.* En cualquier caso, estas dos lógicas, la docente y la investigadora, remiten inescrutablemente a la ética de los profesionales involucrados en estos procesos, ya sean los formadores (profesores de Pedagogía Social) ya los formados, futuros o actuales educadores sociales.

7. De la ética profesional del formador (profesor universitario) a la del formado (educador social): ¿entre el compromiso ético y el código deontológico?

Cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un conflicto de valores, cuando viola los estándares de su propia ética, cuando es incapaz de satisfacer todas las expectativas respecto a su actuación competente, cuando parece no ver aquellos problemas públicos que él mismo ha ayudado a crear, entonces está más y más sujeto a expresiones de desaprobación e insatisfacción (Schön, 1992: 20).

Las Universidades no son sólo instituciones para la docencia o investigación científica. Ya lo hemos afirmado varias ve-

ces. Deben ser, también, **buenos centros en los que se prepare a los estudiantes como futuros profesionales.** De cómo ejerzan posteriormente su profesión, basada en su conocimiento y pericia profesional, va a depender la calidad de educación que tengan los ciudadanos. La cuestión que nos preocupa en este asunto es: ¿realmente en la Universidad se prepara para reconocer los aspectos éticos del ejercicio profesional y para comprender las consecuencias sociales de su trabajo? Parece evidente que *hasta ahora se ha cargado el acento formativo en el lado técnico*, desdeñando las dimensiones éticas del oficio docente. La competencia como profesional incluye, para la ciudadanía, la correspondiente conducta profesional ética. En este sentido, la formación de profesionales por la Universidad reclama y convoca la correspondiente ética profesional (De Vicente, 2001] ¿Qué es lo que traducen estas afirmaciones? Que los conocimientos o habilidades que se desarrollan en las aulas deben ser mediados por una matriz de comprensión moral. De ahí que las instituciones de Educación Superior deseen **contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido moral que pueda guiar su práctica** y refleje en sus acciones un conjunto de virtudes morales (Martínez, Buxarráis y Esteban, 2002; Echevarría, 2002). O con otro lenguaje: ¿competencias técnicas?, ¡de acuerdo!, pero recordando que no existen competencias sin saberes y que éstos remiten a la ética.

Todo ello obliga a los profesores universitarios a preparar a los profesionales, y especialmente a los educadores, a comprender las complejidades éticas y morales de su papel, para tomar decisiones

informadas en su práctica profesional. La labor educativa y de asesoramiento a profesores y alumnos debe estar guiada por valores y actitudes, como responsabilidad y compromiso personal y profesional.

De ahí que se haya de construir en los futuros profesionales un código deontológico o una serie de compromisos autodefinidos y aceptados por todos los profesionales que trabajan en el campo, para regular su buen funcionamiento. De no ser así, se soslayará la dimensión ética de las competencias, o en lenguaje de Ortega y Minguez (2001), se obviarán *las competencias éticas*. Éste es el riesgo que se puede correr en un Programa Docente: si se establece una ética profesional basado en el código deontológico y éste sólo es construido bajo dimensiones jurídico-legales esta ética quedará solo en “agua de borrajas”. Sea como fuese, es evidente que, en no pocas ocasiones, *se ha olvidado en la programación docente y en los propios planes de estudio que estamos formando profesionales*: lo que supone la necesidad de incluir en el currículo de la educación universitaria una “formación ética”. Quizás merezca la pena abundar un poco más en este tema.

La Deontología docente es el estudio del carácter o modo de ser del profesional de la docencia (Altarejos, 1998). En un sentido secundario y derivado, es también el estudio de los derechos y deberes que la práctica docente conlleva, lo que puede o no estar reflejado en los códigos deontológicos. La profesión docente, como profesión de ayuda a otros, exige, junto a una competencia práctica, una *competencia moral profesional*, fundamentada en criterios ético-pedagógicos ampliamente compartidos. Si bien

este lado de la responsabilidad moral ha ido unido a lo que usualmente se ha llamado “vocación” (Hansen, 2001), también lo desborda ampliamente, en cuanto se refiere a la responsabilidad moral del ejercicio de la docencia. Y, además, si así fuera, debiera ser objeto explícito de enseñanza y evaluación de los futuros educadores sociales la “madurez moral personal”. En este sentido, sin un compromiso social y ético del educador (en todas sus variantes), huelgan otras especificaciones metodológicas sobre la educación moral y el comportamiento propio del profesorado que le forma, aún cuando sean éstas necesarias (Martínez, 1998). El “contrato moral” sería expresión, así, de la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación, no ya sólo como una estipulación de derechos y deberes, sino fruto de una preocupación y compromiso recíproco, entre el profesorado y la institución educativa, en primer lugar, y entre ellos y la comunidad social, en segundo, que es la que exige que prepare buenos profesionales.

Philip Jackson y otros (1993), en nuestro país Ortega (2003, 2004), han puesto de manifiesto cómo todo proceso interactivo, tal es la relación educativa –desde niveles más explícitos a implícitos– *es intrínsecamente una actividad moral*, no tanto por los contenidos que se enseñen sino por la forma misma en que se regulan y expresan (Hansen, 2001). Basta describir etnográficamente las percepciones que de la enseñanza tienen los docentes y educadores para darse cuenta de hasta qué grado están repletas de consideraciones morales. Se ven a sí mismos como modelos de buena conducta y como guías en el arriesgado terreno moral. “Al convertirse en profesor, una

persona se coloca en situación de entrar en un mundo de crecimiento humano y ayudar a mantenerlo. Esa entrada, y su labor consiguiente, será evocada en la persona, la conducta y la sensibilidad moral del profesor. A su vez, el profesor dará forma y sustancia a los criterios que podemos usar con la finalidad de juzgar su valía para enseñar a los niños de nuestra sociedad” (Hansen, 2002: 58) y “preparar a los profesionales de la educación social” (Juliá, 1999). Se entiende, así, que nuestra propuesta en los apartados anteriores, centrara **la construcción de una ética profesional basada en la relación educativa**.

En una buena obra sobre el tema, David Carr (2000) sostiene que toda acción educativa está necesariamente sometida a criterios de valor y es ineludible en esta evaluación una concepción de lo “educativamente valioso”. Por una parte, en la medida en que la docencia es una profesión, que se ejerce en el interior de organizaciones (públicas o privadas), fuertemente reguladas por un conjunto de normas propias, *los códigos de deontología profesional tampoco han tenido tanta relevancia como en otras profesiones liberales*, y “son escasos los intentos y propuestas de elaboración de códigos éticos en nuestra profesión”. Los códigos profesionales empiezan a recobrar toda su función cuando los profesionales deciden definir sus deberes, independientemente de las instituciones en que trabajan. De no ser así, el código no supera su condición simbólica y formal en la que caen la mayoría de ellos. La potencialidad ética de los códigos deontológicos, sin embargo, está fuera de toda duda, como muestra el serio trabajo de De Vicente y compañeros de investigación (De Vicente, 2001).

Más particularmente, para el ejercicio profesional del educador social, ya a mediados de los noventa, se comienzan a dar pasos importantes de cara a estimular y regularizar las funciones y competencias de los profesionales de la Educación Social, se marcan líneas de trabajo, se elaboran listados de funciones y aportaciones a la sociedad y a la educación, etc. Hasta llegar a códigos propuestos por los diferentes colegios profesionales. El de los educadores sociales acaba de aprobar el suyo (ASEDES, 2003).

¿Posibilidad de materialización del mismo? Va a depender de muchas variables. Por eso es necesario tener presente varios hechos.

Primero. En cuanto al contexto profesional y social que envuelve todo, es claro que nos encontramos con una sociedad que ha perdido gran parte del auge de movilización social, compromiso y niveles de participación de antaño. Que vivimos en una sociedad más inmovilista, conformista y adaptada a las situaciones cambiantes, desde la pasividad y el dejar hacer, es difícil de dudar. En este contexto poco halagüeño, hay que **seguir reivindicando los valores del compromiso, la profesionalidad, la colegialidad, la implicación social, la responsabilidad, ser un profesional de la interacción y la relación, la eticidad etc.**, por cuanto todo ellos son trascendentes para la profesión: la de profesor universitario como formador y la de educador social que va a legitimar su acción tras la formación recibida.

Segundo. Queda, pues, bastante claro que todo ello no se debe dejar al libre albedrío o a la intuición de cada profesional, sino que ha de llevarse a la

práctica, de acuerdo con unos cánones profesionales, acordados y reconocidos como válidos por la sociedad y los profesionales de la educación social. Por ello deben estar presentes, trabajarse y darles luz a lo largo de las clases como para que sean no sólo conocidos, sino asimilados y compartidos como propios por estos futuros profesionales.

Tercero. Paradójicamente, como venimos argumentando, esta cuestión se suele olvidar en la formación que se da en las aulas. La mayoría de estudiosos de este tema (Goodlad y otros, 1990) encuentran en la mayoría de los programas de formación de educadores al uso que predominan los enfoques técnico-academicistas y con ello se confirma la ausencia generalizada del desarrollo del carácter y educación moral. La formación del profesorado en este ámbito ha estado prácticamente omitida. Es curioso, en este sentido que en el *Handbook of Research of Teacher Education*, que puede considerarse representativo de las líneas dominantes en formación, sólo un autor llama la atención sobre la necesidad de formación en este campo:

Los cursos de ética profesional son casi inexistentes en la formación del profesorado, y los cursos de humanidades tienen como objetivo más proveer a los profesores de contenidos a enseñar que darles una conciencia social crítica (Kennedy, en Houston, 1990: 822).

A este respecto, tampoco hay que engañarse. Es verdad que la formación moral del profesorado no depende sólo de que haya materias dedicadas en tal sentido, sino del espíritu presente en todas las asignaturas y en el ambiente del centro. Pero no deja de ser un signo

significativo que en el Plan de Estudios de la mayoría de Facultades no sea un contenido fundamental de ninguna materia. Como mucho se puede constatar la existencia de una optativa en Pedagogía sobre “Educación moral” (que, por otra parte, no es específica sobre ética profesional).

Según la investigación anteriormente citada, (De Vicente y otros, 2001: 241), los estudiantes de las facultades, y no solo en las de Educación, entienden y demandan que un buen profesional “*no es sólo el que es técnicamente competente, sino que –además– actúa de un modo (éticamente) responsable*”: es decir, no se trata de crear más conciencia (teórica) **sino practicar y reconstruir estos códigos, siguiendo los siguientes patrones de acción:**

- Desarrollar una oferta formativa que cumpla transversalmente las funciones señaladas por Gichure (1995) en el sentido de 1) proporcionar criterios fundamentales éticos en su campo profesional (analizando y viviendo experiencias), 2) despertar una conciencia moral (desde el debate) y 3) crear una cultura profesional comprometida (desde la argumentación, la toma de partido, etc.).
- Proporcionar instrumentos, esencialmente espacios, materiales y tareas, para propiciar actividades y prácticas reflexivas en este ámbito.
- Seguir unos planteamientos metodológicos que contemplen la opción de 1) ir construyendo “su” código deontológico (que después será contrastado con el de los demás y los “universales”), 2) utilizar estudios de casos, siguiendo los pasos para forjar el carácter ético

(LÓPEZ DE LA VIEJA, 2000) y 3) presentar en ellos, y en clase, un conjunto de cuestiones interesantes sobre los que deben tomar partido .

Desde esta perspectiva, se asume el compromiso profesional de promover una formación mas completa en conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores para actuar en respuesta al reto que la sociedad, la cultura, la ciencia y la investigación, el buen ejercicio profesional de la docencia y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ponen al profesorado universitario. Por ello, cualquier programa de Pedagogía Social debe pretender –dentro de las competencias propias de la universidad y, más aún, de un Departamento de Teoría e Historia de la Educación, en el momento actual–, además de las funciones propias de profesor universitario, encargado de una disciplina, el de *proyectar exteriormente* a sectores y ámbitos ajenos al estricto ámbito de la docencia y la investigación disciplinar universitaria, la extensión de la cultura y la proyección social de conocimientos, en una línea de compromiso con la mejora educativa y el progreso social. Temas estos, como los que han sido abordados en este artículo , que sólo son una pequeña muestra de los muchos que esperan ser revisados a fondo bajo la cobertura teórica de criterios, modelos y finalidades. Es cierto que la Universidad, la institución donde fundamentalmente se construye la Pedagogía Social, vive inmersa en una insistente rutina e inercia dominada por una estructura burocrática que empuja a sus miembros a una competitividad sin freno, a veces contraria a estrategias que permiten hacerla crecer, no sólo cuantitativamente. Pero en términos cualitativos

no soy capaz de ver cómo puede mejorar la calidad de las universidades sino es con el debate, la profesionalización de sus formadores e investigadores, capaces de preparar a futuros profesionales cuyas acciones promoverán resignificaciones sociales.

8. Bibliografía

- Altarejos, F. y otros. (1998): *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- ASEDES (2003): *La Educación Social, escenarios de futuro*. Madrid.
- Barnett, R. (1987a): “Teacher Education: A Changing Model of Professional Preparation”, *Educational Studies*, 13(1).
- Barnett, R. et al. (1987b): “Models of Professional Preparation: Pharmacy, Nursing and Teacher Education”, *Studies in Higher Education*, (12) 1, 61-63.
- Becher, T. (1989): “A Meta-Theoretical Approach to Education Theory”, *Cambridge Journal of Education*, 19(1).
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Burrage, M., Jarausch, K. y Siegrist, H. (1990): “An actor-based framework for the study of professions”, en Burrage, M., y Torsendahl, R. (eds.): *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Carabaña, J. (2002): “El punto ciego de la Ley de Universidades”, en *Claves de la Razón Práctica*, 119 (enero –febrero); pp. 33-41.
- Carr, D. (2000): *Professionalism and ethics in teaching*. Londres: Routledge.
- De Vicente, P. (2001). «La dirección como ejercicio de liderazgo», en P. De Vicente (coord.): *Viaje al centro de la dirección de las instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. 21-46.
- Echeverría, J. (2002): *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.

- Gighure, C. W. (1995): La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación. Pamplona: Eunsa.
- Goodlad, J.I. (1990): "The occupation of teachers in schools", en Goodland, R. Soder y K.A.Sirotnik (Eds): *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hansen, D. T. (2002): *Explorando el corazón moral de la enseñanza (Hacia un credo del profesorado)*. Barcelona: Idea Books.
- Hansen, David T. (2001): "Teaching as a moral activity", En V. Richarson (ed). *Handbook of Research on Teaching*, 4 ed. Washington, DC: AERA. Pp. 826-857.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2001): *Les Sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et prospectivas*. Berna: Centre d'Études de la Science et de la Technologie (CEST). Libro obtenido [12/01/02] on-line: <http://wwav.cest.ch/Publikationien/2001/Erziehungswissenschaften.pdf>
- Inkeles, A. (1968): *¿Qué es la Sociología? Introducción a la ciencia y a la profesión*. México: Uteha.
- Jackson, P. W. (1992): "Conceptions of curriculum specialists" en Ph. Jackson (ed): 3-40.
- Juliá, A. (1999): "Els camps d'intervenció de l'educador/ra social. Els àmbits i els subjectes d'intervenció.", en Fullana, J. (Coord.): *Els àmbits de treball de l'educador social*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 19-27
- López de la Vieja, T. (2000): *Principios morales y casos prácticos*. Madrid: Tecnos.
- Martínez M. M. Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002): "La universidad como espacio de aprendizaje ético", en *Revista Iberoamericana de la Educación*, nº. 29. Pp. 17-43.
- McCulloch, G. (2001): "Disciplines contributing to education?", *Educational studies and the disciplines*", *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), 100-119.
- Niemeyer, C. (1999): "Pedagogía sociale e pedagogia generale", en VV.AA.: *La pedagogia tedesca contemporanea*. Vol. III. Cosenza: Pellegrini Editore; pp. 133-154.
- Núñez, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Ortega, P. (2003): *La tarea de educar*. Cuernavaca: II Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores.
- Ortega, P. (2004a): *La Educación Moral como Pedagogía de la alteridad*. Murcia: Documento Policopiado.
- Ortega, P. (2004b): "Educar para la participación ciudadana", en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 10 (en prensa).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Sáez J. (2002): *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (1996): "La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias", en J. A. López Herrerías (coord.): *El Educador Social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor.
- Sáez, J. (1998): Neoliberalismo, Políticas y Educación Social. Granada, VII Seminario de Pedagogía Social
- Sáez, J. (1998a): "Formación y profesionalización de los educadores sociales: descripción de una experiencia", *I Congreso Estatal del Educador Social*. Barcelona: FELPES, 348-367.
- Sáez, J. (1998b): "El educador social: formación y profesión", en A. Escarbal: *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Sáez, J. (2003a): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la*

- competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2003b): “Cambiando concepciones en la construcción de la pedagogía social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales”, en J. García Molina (coord.): *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2004): Proyecto Docente de Pedagogía Social. Oposición a Cátedra.
- Sancho Gil, J. M. (2001): “Docencia e investigación en la Universidad: una profesión, dos mundos”, *Educar*, 28, 41-46
- Schön, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1998): *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stenhouse, L. (1987): *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata (2ª Edición).
- Willis, P. (1977): *Learning to Labour*. London: Collier McMillan.
- Zabalza, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.

Dirección del autor:

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Universidad de Murcia.

Fecha de entrada: 4-7-2003

Feca de recepción definitiva: 5-2-2004