

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

Tercera época | Volumen XXXVII | Número 148 | Suplemento 2015

JOSÉ ANTONIO CARIDE, RITA GRADAÍLLE Y MARÍA BELÉN CABALLO
De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía

MARTA RUIZ-CORBELLA, ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO
Y MARÍA ANTONIA CANO-RAMOS

La consolidación del perfil profesional del educador social
Respuesta al derecho para la ciudadanía

JOSÉ SALAZAR ASCENCIO Y GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO
Modelo integral de intervención para la prevención en drogodependencias
Aportes para la pedagogía social

ADA JANETH ZARCEÑO Y PATRICIA CAROLINA ANDREU
Las tecnologías, un recurso didáctico que fortalece
la autorregulación del aprendizaje en poblaciones excluidas



iisue



Introducción

Pedagogía social y educación social: reflexiones y experiencias

JOSÉ SALAZAR ASCENCIO¹

Las sociedades globalizadas de Iberoamérica están en un proceso de cambio social de enorme envergadura: la creciente urbanización de las sociedades genera desafíos de trabajo, de uso de los espacios comunitarios, de respuesta del Estado a crecientes demandas de calidad de vida; la violencia y las drogas se constituyen en graves problemas de convivencia y desarrollo humano; la vida comunitaria se reorganiza y el capital social acumulado se deshace y reconstruye en otros espacios; los movimientos sociales demandan respuestas y exigen participación fuera de los campos propios de la racionalidad política; emerge la nueva ruralidad y el medio ambiente se instala como un nuevo campo de disputa económico y social; la cultura se transforma producto de las nuevas condiciones de vida urbana, de las transformaciones sociales y de los avances de la ciencia y la tecnología. En ese contexto la educación emerge —con una carga de crisis y esperanza— como uno de los principales campos de preocupación de los actores políticos, económicos, sociales y culturales de los países. Esos contextos, urbanos y rurales, cultural y lingüísticamente plurales, diversos en sus condiciones de calidad de vida y democracia, plantean a la educación nuevas preguntas pedagógicas, conceptuales y metodológicas para enfrentar estos cambios que se producen, principalmente desde el nivel comunitario.

La pedagogía social, como ámbito de reflexión y práctica educacional, que se desarrolla en los territorios y que abarca la educación formal escolar y la sistemática no escolarizada, emerge como una teoría y categoría que puede contribuir a una conceptualización renovada del currículo y la pedagogía para profesores, educadores sociales y educadores comunitarios.

En el marco de un proyecto de investigación² iniciamos una discusión iberoamericana sobre la educación social y la formación de educadores sociales; concepto que se define en discusión con el de pedagogía social, tanto en España

1 Profesor asistente de la Universidad de La Frontera (Chile). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y coordinador de este suplemento, dedicado a la pedagogía social y la educación social.

2 "Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad *b-learning*, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos" (2011-2013), Universidad de La Frontera, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de El Salvador. Concurso AECID, España (Proyecto AP/035311/11), Proyecto Dirección de Investigación N° DI13-PE06 (investigador principal).

como en América Latina. En esta oportunidad, a través de este suplemento hemos querido aproximar ambas nociones en términos conceptuales y experienciales para generar una posibilidad de reflexión y discusión que supere el ámbito de la publicación y eventualmente pueda trasladarse al debate educativo que se realiza en el continente ante los cambios que se viven. Este conjunto de trabajos hace dialogar dichas nociones en la búsqueda de conceptos adecuados a los cambios de los tiempos actuales: a los sociales y a los educacionales en los territorios multiculturales.

Los cuatro textos tienen orientaciones diferentes: conceptual, formación de educadores y experiencias. El primer texto, “De la pedagogía social como educación a la educación social como Pedagogía”, de José Antonio Caride, Rita Gradaílle y María Belén Caballo, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, fundamenta el proceso de construcción del concepto de pedagogía social en la historia del pensamiento de la educación. Hace un recorrido de ideas que conforman ese concepto y lo hace dialogar con el de educación social en torno al eje pedagógico.

El segundo texto, “De la invisibilidad a la visibilidad: la evolución del perfil profesional del educador social en España”, de Marta Ruiz-Corbella, Ana María Martín-Cuadrado y María Antonia Cano-Ramos, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), reflexiona sobre el carácter profesional y la formación de los educadores tradicionales como marco referencial para identificar las competencias profesionales del educador social para diseños de formación en diversas áreas de intervención socioeducativa.

El tercer texto, “Modelo integral de intervención para la prevención en drogodependencias: aportes para la pedagogía social”, de José Salazar Ascencio y Guillermo Williamson, del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, propone un modelo de intervención en prevención de drogodependencias y a partir de dicha propuesta plantea algunas reflexiones contextuales y proyectivas para pedagogos o educadores sociales en los territorios, tanto escolares como comunitarios, de modo articulado.

El cuarto texto y final, “Las tecnologías, un recurso didáctico que fortalece la autorregulación del aprendizaje”, de Ada Janeth Zarceño y Patricia Carolina Andreu, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador (UCA), trata del desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la autorregulación del aprendizaje en estudiantes y docentes en situaciones educativas mediadas por las TIC, experiencias con poblaciones de zonas rurales de difícil acceso y con adquisición de lengua española en población sorda.

Estos textos en conjunto plantean campos de reflexión desde la conceptualización de la pedagogía y la educación social, y desde experiencias de intervención a través de la prevención educacional y del uso de tecnologías en poblaciones particulares; adicionalmente, permiten levantar preguntas a nuevas investigaciones y al diseño de modelos de acción social, con componentes pedagógicos o educativos directamente en los territorios.

De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía

JOSÉ ANTONIO CARIDE* | RITA GRADAÏLLE**
MARÍA BELÉN CABALLO***

CUANDO LO SOCIAL SE HACE PEDAGOGÍA

La pedagogía social se asomó al siglo XX con unas excelentes perspectivas de futuro, en las palabras y en los hechos (Caride, 2009). Lo eran entonces y siguen siéndolo hoy, cuando en las primeras décadas del tercer milenio lo pedagógico-social evoca la necesidad de abrir la educación a la vida, en toda su diversidad: una aventura apasionante, de largos recorridos semánticos y pragmáticos, que Carbonell concibe a modo de un “viaje simultáneo a la realidad y al interior de cada persona”, inacabado e inacabable (2008: 19). La educación de todos y para todos, en su versión más cívica y cotidiana, emocional y cognitivamente. Una tarea de compromisos y responsabilidades que Esteve (2010) vinculó a un proceso que, comenzando en el mismo momento del nacimiento, debe conducirnos a entendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea, procurando que seamos plenamente partícipes del complicado don de la convivencia.

En esta búsqueda, lo “pedagógico” desvela su inspiración altruista como una oportunidad —entre otras— para recuperar los afanes humanistas, cívicos y políticos de la *paideia* clásica: una educación puesta al servicio de las personas y del desarrollo humano, con demasiada frecuencia frustrado; mientras que en lo “social” se afirma la inequívoca sensibilidad que ha de tener la

* Catedrático de Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Director del Grupo de Investigación en “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea). Actualmente dirige el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Líneas de investigación: educación social, ciudadanía y derechos humanos. CE: joseantonio.caride@usc.es

* Profesora e investigadora en el área de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Máster de Género y Educación Social. Integrante del Grupo de Investigación en “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea). Es secretaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Líneas de investigación: educación social, desarrollo comunitario, género y derechos humanos. CE: rita.gradaille@usc.es

*** Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Profesora titular de Pedagogía Social, integrante del Grupo de Investigación en “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea). Actualmente es secretaria académica del Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de su universidad. Líneas de investigación: educación social, políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local; ciudades educadoras; tiempos educativos, tiempos sociales y pedagogía del ocio. CE: belen.caballo@usc.es

educación hacia las necesidades de todos, pero muy especialmente de quienes son rechazados por los modelos de producción y consumo inducidos por los mercados, en el mundo de todos y de nadie que habitamos (Innerarity, 2013). Un escenario local-global de riesgos e incertidumbres en el que, más que nunca, el trabajo educativo debe ser “un acto de respeto al otro y, consecuentemente, de puesta a su disposición de los elementos que la cultura ha creado, también para él” (Núñez, 1999: 66). No será fácil. Bauman señala que nunca antes estuvimos en una situación semejante, en la que no sólo debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información, “también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (2007: 46).

Cabe advertir que la voz “pedagogía”, utilizada con motivaciones diversas por filósofos o educadores relevantes —entre los que cabe citar a Hegel, Kant, Dilthey o Herbart—, ha ido acomodando sus significados a diferentes contextos o realidades; la familia y la escuela son sus principales ámbitos de reflexión y acción. A Herbart le debemos una de las primeras formulaciones sistemáticas de sus tareas y posibilidades, concretada en su *Pedagogía general*, publicada en 1806: una contribución cardinal en los modos de teorizar acerca de la “instrucción educativa”, del “gobierno de los niños” y de la “educación como disciplina”. A su legado se sumaría el de muchos otros académicos e intelectuales, lo que permitió su construcción como una pedagogía abierta al mundo, con atributos normativos, empíricos y praxiológicos que se proyectarían en diferentes disciplinas y profesiones.

Sería en los últimos años del siglo XIX, en su tránsito al XX, cuando la Pedagogía avanzaría significativamente hacia su caracterización como una ciencia que se ocupa de la educación como una construcción histórica y social, poniendo de relieve sus convergencias con otras ciencias sociales y humanas, desde la Antropología a la Historia, pasando por la Sociología, la Economía, el Derecho, la Politología o la Psicología. Todo ello la abocaría a ser un elemento central de las reformas educativas, como una de las disciplinas “que mejor representa la modernidad social y política, con todas sus potencialidades y todas sus contradicciones y ambigüedades” (Nóvoa, 2005: 258).

Una pedagogía que no discute la misión de la escuela, ni los cometidos que en ella tienen la instrucción o la didáctica; muy al contrario, prevalecen y se afianzan, asignándoles el deber de satisfacer “uno de los derechos fundamentales de la humanidad... en el camino hacia una sociedad más justa e igualitaria” (Barreiro, 2005: 17). Tampoco se cuestiona la paulatina desatención de las familias a una de sus funciones más axiomáticas en el cuidado a la infancia: ser la referencia fundamental, primaria e insustituible para que su crecimiento biológico y social sea física, emocional e intelectualmente saludable. Unas y otras deben repensar su quehacer histórico y sus relaciones mutuas, de modo que al traspasar la institucionalización escolar y el hogar familiar abracen el valor formativo de un amplio conjunto de experiencias y/o vivencias que nos hacen gente, en el mejor sentido de la palabra, allí donde estamos y somos sociedad. Si la educación es social, la pedagogía que se interese por ella también debe serlo.

Recordemos que la educación en Platón, Plutarco o Pestalozzi ya era vocacionalmente social: hay que educar a la ciudad o al pueblo para que llegue a darse una verdadera educación del individuo; la plaza pública (el ágora) es, además de la casa y la academia, uno de los espacios pedagógicos más estimables. Como una práctica que se hace *en* sociedad, *por* y *para* la sociedad, en todas las sociedades, la educación siempre ha sido “social”, a pesar de la tendencia reiterada a confinarla en las escuelas o a perpetuarla en sus pretensiones individualizadoras, herederas del culto a la personalidad y de la defensa ilustrada de los derechos particulares.

Con todo, la pedagogía social necesitó varios siglos para comenzar a documentarse. Lo haría, entre otros, Paul Natorp, aludiendo expresamente a lo “social” de la educación y de su pedagogía, que “no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo” (1913: 8). Sería de este modo como el filósofo-pedagogo de la Universidad de Marburgo daría carta de naturaleza a una renovada concepción pedagógica, al enunciar que las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social son los temas en torno a los cuales organiza sus contenidos.

SI TODAS LAS PEDAGOGÍAS Y SUS EDUCACIONES SON SOCIALES, ¿QUÉ AÑADEN LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL?

Desde el momento en que educar a otros y educarse a uno mismo participan de un mismo proyecto civilizatorio de cambio y transformación social, todas las pedagogías y todas sus educaciones son sociales; lo son, ya de partida, en los múltiples recorridos por los que transitan ensanchando las fronteras de la teoría y la praxis socioeducativa. Son fronteras que las redes tecnológicas están sometiendo a una profunda revisión.

Las políticas sociales y culturales asumieron que muchas de sus iniciativas se llevan a cabo a través de prácticas educativas que no siempre serán juzgadas como tales: “otras educaciones”, diría Trilla (1993), a las que la Pedagogía —y la sociedad— descuidó, o a las que no supo asignarles el lugar que les corresponde en el logro de una formación integral e integradora que no se contradiga a sí misma (Caride, 2005). En opinión de Moyano:

...la emergencia de la educación social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales... un plus que distancie los elementos estigmatizantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende (2012: 43).

Que la pedagogía social todavía constituya una novedad en la inacabada e insatisfactoria tipificación de los saberes pedagógicos y de las ciencias de la educación, no obvia que se trate de una realidad profesional y de un espacio académico universitario, con una dilatada presencia en la mayoría de los países que asumieron los principios del *Welfare State* hasta bien entrados los años dos

mil. Así lo entendía Petrus (1997) al señalar que mucho de lo que preconizaba este modelo de Estado, con las políticas que trataron de impulsarlo, afectaba de lleno a la pedagogía social, no sólo por la necesidad de invertir en una educación que facilitase una efectiva igualdad de oportunidades (que va más allá de la oferta de un puesto escolar), sino también para poder avanzar en la ansiada integración y cohesión de la sociedad, con unos mayores y más justos niveles de convivencia social, de equidad, cooperación y solidaridad intercultural, etc. Lo decimos cuando nada podrá hacerse sostenible si la cultura del bien común y la preservación de estos bienes comunes no retorna al imaginario social. Y, con ella, unas políticas educativas que trasciendan las reformas escolares, la regulación de sus enseñanzas o los rendimientos académicos, por muy importantes que sean, para pensar la educación y los aprendizajes como una tarea para todos y durante toda la vida.

Éste es, o deberá ser, el compromiso que la pedagogía social y la educación social han de proyectar en su defensa radical de lo cívico y de la ciudadanía, de los derechos y deberes inherentes a la capacidad de elegir; pero también, en la posibilidad de contribuir a resolver conflictos, de ejercer la tolerancia y la solidaridad, de afirmar las convicciones éticas y morales, de vigorizar la democracia cultural y la participación social, de apreciar la paz, de contribuir a la formación e inserción laboral, o de poner en valor el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural. Cuando esto ocurre, “lo” social deviene en pedagógico y educativo *per se*, aunque debemos precisar cuánto hay de *contexto* (realidad), *pretexto* (motivación) o *texto* (contenido y método) ajustado a tales propósitos. O, expresado de otro modo: ¿qué añade lo social a los sustantivos “pedagogía” y “educación”? ¿Qué las hace pedagogía social y educación social?

Formulamos estos interrogantes hace años (Caride, 2004), para enfatizar la necesidad de observar las realidades sociales como una forma de reconocer e incentivar la misión educadora de la sociedad, con las múltiples oportunidades que en ella se habilitan para un mejor desarrollo personal y colectivo; pero también, como un modo de elogiar el potencial socializador, envolvente y convivencial de la educación, optimizando el quehacer pedagógico de una extensa red de ámbitos y agentes a los que animan ideales y finalidades sociales. Todo ello coincide en subrayar que son una pedagogía y una educación que deben hacerse *en, con, desde, por y para* la sociedad, en la que

...late un decidido afán reivindicativo: cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica (Caride, 2003: 48).

Tanto la pedagogía social como la educación social, más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa,

sin que ello suponga —necesariamente— que sean catalogados como alumnos, estudiantes, destinatarios, usuarios, beneficiarios, clientes, etc. Al hacerlo, la pedagogía social se abona a su caracterización como una ciencia teórico-práctica (praxiológica) relacionada con la educabilidad de todas y cada una de las personas que viven en sociedad, al hacer uso de estrategias metodológicas que favorezcan la prevención, asistencia, inclusión y reinserción social, tanto de quienes se encuentran en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social, como de quienes están en situaciones “normalizadas”. Lo expone con nitidez la Asociación Internacional de Educadores Sociales, al considerar que “su finalidad es la socialización y la ciudadanía plena para todo el mundo... desde la recreación de la cultura del día a día, por un lado, a la creación de la cultura propia del individuo, por otro” (2011: 8-9).

Los avances que se registran en el desarrollo científico, académico y profesional de la pedagogía-educación social, primero en la Europa germánica y posteriormente en los países mediterráneos, nórdicos, francófonos o anglosajones, tuvieron, en los inicios del siglo XXI, una amplia repercusión en otros contextos geográficos y sociales. Con ellos, en un diálogo abierto con los movimientos de renovación pedagógica, el trabajo social o la educación popular, la pedagogía social y/o la educación social han ido incorporando sus discursos y prácticas a la impronta formativa e institucional de un variado conjunto de países, también en América Latina (De Souza *et al.*, 2009; Da Silva *et al.*, 2011): un proceso lleno de desafíos, dirá Camors, en el que nada debe ser soslayado para evolucionar hacia una pedagogía social reflexionada en clave latinoamericana, asumiendo que “la historia y las culturas de los pueblos originarios, la síntesis con los pueblos europeos, que en diferentes circunstancias llegaron a la región, aportan elementos específicos y sustanciales para elaborar e implantar una propuesta educativa nueva” (2009: 115).

Lejos de una lectura ingenua o especulativa acerca de la naturaleza y alcance de los cambios sociales, comprometer la pedagogía social con la transformación de las realidades cotidianas supone inscribir sus modos de pensar y hacer en una triple perspectiva terminológica-conceptual que subraya su carácter polisémico: como un campo científico, una disciplina académica y un ámbito profesional. Esto es, como un conocimiento que se crea, enseña y aplica tomando como referencia la teoría y la práctica de la educación social, con la intención de promover o activar nuevos enfoques sobre la presencia de la sociedad en la educación, y de la educación en la sociedad.

LAS IDENTIDADES MÚLTIPLES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

Muchas de las “formalidades” que reclaman para sí mismas la “pedagogía social” y la “educación social” emergen de lo que con insistencia hemos venido relacionando con la construcción de sus señas de identidad como ciencia, disciplina y profesión, es decir, en lo que una y otra encarnan como “teoría” y “práctica”, entre la reflexión y la acción. En este sentido, es frecuente que la primera búsqueda de respuestas acerca de la entidad e identidad teórico-práctica

de la pedagogía social y, en todas sus prolongaciones, de la educación social, coincidan en señalar en lo que convergen y en lo que se diferencian: la educación social como una práctica educativa, una profesión y, en los últimos años, una titulación universitaria; la pedagogía social como un saber que tiene por objeto formal, material y abstracto, la educación social. Tres dimensiones —la científica, la académica y la profesional— que argumentamos sintéticamente:

- a) La primera pone énfasis en los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, articulando su “estatuto” de científicidad en la Pedagogía, las ciencias de la educación y las ciencias sociales. En todo caso, acepta que la ciencia y los saberes que procura adoptan múltiples formas y estructuras, y que resulta complicado precisar sus límites internos y externos; unas fronteras, cada vez más difusas, que nunca podrán trazarse sin dilucidar el tránsito entre el conocer y el saber, el objeto y el método, las tradiciones de la teoría o la filosofía de la ciencia y las del pensamiento pedagógico.
- b) La segunda observa la pedagogía social como una disciplina académica, integrada curricularmente en planes de estudio, con una trayectoria intelectual, institucional y social consolidada a través de distintos procesos formativos (grados, posgrados y doctorados), con contenidos teórico-prácticos que habilitan diversos itinerarios académicos. La importancia de quien enseña y/o aprende, como profesores y alumnos, advierte sobre dos peculiaridades de la pedagogía-educación social (Parcerisa, 1999: 43-44): de un lado, que “el aprendizaje conceptual ocupa un lugar menos relevante que el de los aprendizajes procedimentales o de habilidades, y que el de los aprendizajes de valores y actitudes”; de otro, que ha de darse prioridad a “los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en definitiva, con elementos que pueden ayudar a mejorar la calidad de vida y la participación social”.
- c) La tercera informa los perfiles profesionales de la pedagogía-educación social, trasladando su “saber hacer” a distintas —y cambiantes— áreas o ámbitos de la acción-intervención social. Al hacerlo se habilita una práctica profesional para la que capacita y acredita la formación recibida, con los principios éticos y los códigos deontológicos que se están dando a sí mismos sus profesionales, con una visión compleja y holística de los problemas socioeducativos y de sus soluciones (Ortega *et al.*, 2013).

Si esto es así, la relación entre los conceptos de pedagogía social y educación social se clarifica (Moyano, 2012): la primera nombra una disciplina que estudia, analiza y propone modelos de educación social, que lee sus prácticas y las interpreta en sus coordenadas epistemológicas, sociales, culturales, políticas, económicas, históricas, pedagógicas, metodológicas, comparadas, etc.; la segunda alude a un amplio repertorio de prácticas educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta

la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana. Si la educación social se desvela en el acto de educar y educarse en sociedad, la pedagogía social lo hace en los modos de inducir, proponer, explicar o interpretar sus procesos y realidades. Renunciar a indagar en la trascendencia de sus significados —manifiestos o latentes— para la educación, también supone prescindir de uno de los relatos más valiosos que de ella se han hecho: concebirla como un esfuerzo permanente y crítico de desocultación de verdades (Freire, 1990).

Concluiremos señalando que buena parte de las opciones teóricas, metodológicas y prácticas de la pedagogía social y de la educación social difícilmente podrán entenderse sin que situemos en ellas las sinergias que se generan en el diálogo educación-sociedad; o, lo que viene a ser lo mismo, en la reciprocidad que ha de establecerse entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad. Aunque son muchas las formas en que puede concretarse, son sus ámbitos o áreas de intervención social los que, con perspectiva histórica o con un sentido emergente, mejor parecen definir sus prioridades en la investigación y la acción.

REFERENCIAS

- Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011), *Marco conceptual de las competencias del educador social*, Madrid, AIEJI, en: http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf (consulta: 20 de enero de 2014).
- BARREIRO, Herminio (2005), “La experiencia histórica en los distintos países europeos”, en Herminio Barreiro y Aída Terrón, *La institución escolar: una creación del Estado moderno*, Barcelona, Octaedro-FIES, pp. 13-78.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- CAMORS, Jorge (2012), *El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*, Montevideo, Grupo Magro.
- CARBONELL, Jaume (2008), *Una educación para mañana*, Barcelona, Octaedro.
- CARIDE, José Antonio (2003), “Las identidades de la educación social”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321, pp. 47-51.
- CARIDE, José Antonio (2004), “¿Qué añade lo ‘social’ al sustantivo ‘pedagogía?’”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 11 (segunda época), pp. 55-85, en: <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2011/04%20-%20caride.pdf> (consulta: 2 de febrero de 2014).
- CARIDE, José Antonio (2005), *Las fronteras de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.
- CARIDE, José Antonio (2009), “Elogio de la pedagogía social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social”, *Revista de Educação Pública*, vol. 18, núm. 38, pp. 449-468, en: <http://ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1272913243.pdf> (consulta: 26 de enero de 2014).
- ESTEVE, José Manuel (2010), *Educación: un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro.
- FREIRE, Paulo (1990), *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- INNERARITY, Daniel (2013), *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*, Barcelona, Paidós.
- MOYANO, Segundo (2012), *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*, Barcelona, Editorial UOC.
- NATORP, Paul (1913), *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, Ediciones de La Lectura.
- NÓVOA, Antonio (2005), “Razón y responsabilidad: la pedagogía como ciencia de gobierno de las almas”, en Julio Ruiz Berrio (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid-Departamento de Teoría e Historia de la Educación, pp. 255-267.

- NÚÑEZ, Violeta (1999), *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- ORTEGA, José, José Antonio Caride y Xavier Úcar (2013), “La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros”, *RES-Revista de Educación Social*, núm. 17, pp. 1-24, en: http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf (consulta: 6 de febrero de 2014).
- PARCERISA, Arturo (1999), *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*, Barcelona, Graò.
- PETRUS, Antonio (coord.) (1997), *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.
- DA SILVA, Roberto, João Clemente de Souza, Rogério Moura, Evelcy Monteiro y Sueli María Pessagno (org.) (2011), *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*, São Paulo, Expressão & Arte Editora.
- DE SOUZA, João Clemente, Roberto da Silva y Rogério Moura (org.) (2009), *Pedagogia social*, São Paulo, Expressão & Arte Editora.
- TRILLA, Jaume (1993), *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona/México, Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional.

La consolidación del perfil profesional del educador social

Respuesta al derecho para la ciudadanía

MARTA RUIZ-CORBELLA* | ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO**
MARÍA ANTONIA CANO-RAMOS***

¿ES POSIBLE UN ÚNICO PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL?

Un tema de discusión que reaparece recurrentemente es la disparidad terminológica que existe en la definición del educador social como profesional, debido a las diferentes tradiciones sociales y culturales de cada región. A partir de esta realidad, presente en todas las regiones iberoamericanas, el objetivo final que se persigue en este artículo es identificar el perfil profesional de un educador social, independientemente del área de intervención socioeducativa en el que trabaje y del país en que esté radicado. De este modo podremos concretar cuál debe ser la formación inicial de estos profesionales y, de forma especial, cuáles son las demandas y necesidades en su formación continua, ya que estamos ante un ámbito profesional que está viviendo una evolución que responde a exigencias y reivindicaciones de una sociedad cada vez más compleja. Esta realidad evidencia la brecha que separa el mundo laboral del de la formación que ofertan las instituciones de educación superior; son dos ámbitos que deben acercarse si queremos formar realmente a nuestros profesionales. No hay duda de que se impone el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y los agentes y agencias de educación social para determinar la formación en cada ámbito profesional (Arandia *et al.*, 2012). Ahora bien, no olvidemos que estamos tratando de lo social, lo que nos lleva a identificar un espacio plural en el que se trabaja con contextos, usuarios y realidades muy diversas, todas ellas con un denominador común: la intervención socioeducativa en la que se pretende guiar y acompañar al otro hacia su pleno desarrollo e inclusión social (Ronda, 2012).

* Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Líneas de investigación: teoría de la educación, política educativa, educación superior, educación a distancia. CE: mruiz@edu.uned.es

** Profesora permanente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora de proyectos de investigación y publicaciones relacionadas con los educadores y formadores, y directora de formación de docentes y tutores en el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED. Líneas de investigación: formación inicial del formador; la orientación y tutoría del estudiante de nuevo ingreso. CE: amartin@edu.uned.es

*** Profesora-tutora de asignaturas de formación práctica en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en Psicología. Coordinadora del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) del Centro Asociado de la UNED en Talavera de la Reina. Coordinadora de comunidad virtual de acogida a nuevos estudiantes de acceso y consejera en proyectos de mentoría (UNED). Formadora en diversos cursos de formación para el empleo relacionados con la orientación y la docencia. CE: ma.cano@talavera.uned.es

En los diferentes contextos de intervención socioeducativa existe ya conocimiento y experiencia suficiente con los que podemos y debemos articular el perfil profesional de un educador social, independientemente del espacio territorial o del área ocupacional en el que esté interviniendo. Únicamente desde este planteamiento podremos favorecer la formación que reclama este colectivo, la cual repercutirá en su desarrollo y consolidación profesional. Analizar el proceso de construcción y consolidación de esta profesión resulta sumamente interesante; nos permite ver cómo se responde a una necesidad social que se atiende desde las más diversas instancias, en muchos casos sin un reconocimiento profesional y social. La educación social es una actividad que en muchas regiones continúa enmarcada en la invisibilidad, lo cual puede "... explicarse, en parte, porque se trata de una profesión relativamente reciente, en parte por la historia de los orígenes de la profesión, orígenes siempre ligados a los acontecimientos socio-políticos de un área geográfica determinada" (Ronda, 2012: 52).

Si analizamos el caso español, se ha ido dotando a esta figura de los cauces y pautas necesarias para su profesionalización, a partir de las iniciativas de los propios educadores sociales, que definen, construyen, proponen, sostienen y legitiman, en interacción con otros sectores profesionales, las áreas, funciones y competencias, entre otros, considerados específicos de esta profesión, así como las necesidades a las que da respuesta y los ámbitos y contextos en los que actúa (Sáez, 2009). Es decir, identifican su saber (conocimientos propios de su ámbito de actuación, metodologías, legislación, etc.), su saber hacer propio (habilidades técnicas), su saber ser (actitudes y estilos de comportamiento con el usuario y los colegas de trabajo) y su saber estar (habilidades sociales, de interacción, con personas e instituciones) (Caride, 2002).

LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL EN LA REGIÓN EUROPEA

Esta figura se consolidó en algunos países europeos, como es el caso de Francia y Alemania, por lo que es importante observar qué sucede en la región europea y cómo se afronta esta demanda social. Lo primero que llama la atención es la multiplicidad de figuras y denominaciones (ANECA, 2005; AIEJI, 2011) que representan la singularidad social de cada nación y de cada territorio y cultura. El problema que deriva de esa diversidad es la gran dificultad para encontrar equivalencias terminológicas y conceptuales en relación a las políticas, los sistemas y el papel de las profesiones en cada país (Calderón y Gotor, 2013). Esto ha provocado un escenario incoherente, confuso, en el que las funciones y tareas profesionales muchas veces se solapan con las de otras profesiones. Esta dificultad fue derivándose de los procesos de privatización, desinstitutionalización y descentralización en los que está sumida gran parte de las regiones.

Ahora bien, los avances en la profesionalización y las aportaciones de los educadores sociales clarifican este mapa aparentemente caótico. Delimitar esta figura, a pesar de las diferentes denominaciones —que, por cierto, también la enriquecen— ayuda a reconocer a un profesional del tejido social que, como tal, necesita de la aportación de otros para que su acción sea eficaz (Herrera, 2010).

El educador social es un profesional con un ámbito de actuación sumamente diverso, complejo y en constante evolución, vinculado a las necesidades y demandas sociales cada vez más cambiantes; su intervención, por lo tanto, integra tanto tareas de integración e inserción como de desarrollo social. Su trabajo exige necesariamente una estrecha relación con otros profesionales de las más diversas procedencias (trabajador social, psicólogo, médico, docente, etc.), respecto de quienes, en ocasiones, la separación de funciones entre unos y otros se hace sumamente difícil (Vallés, 2011). Las funciones del educador social responden a las demandas de la sociedad, a los problemas y nuevas circunstancias que surgen cada vez de forma más rápida. Sin duda, todo profesional debe saber responder a estos requerimientos, pero no olvidemos que lo que se requiere no siempre es lo mejor, lo deseable, ni tan siquiera lo posible (ANECA, 2005; Sáez, 2006), por lo que un educador social, como todo profesional, debe saber desplegar y aportar aquello que realmente desarrolla y beneficia a la sociedad en general, y a cada uno de sus ciudadanos en particular.

EL CONTENIDO DE LA PROFESIÓN DE EDUCADOR SOCIAL

La educación social no es una profesión joven, ya que el educador siempre ha desarrollado funciones de inserción y adaptación social en diferentes contextos, independientemente de que estas funciones se reconocieran como parte de una profesión específica. Ejemplo de ello, desde una vertiente más asistencial, son las numerosas personas y/o movimientos que han atendido a diferentes colectivos, especialmente a los más desfavorecidos y/o en riesgo de exclusión social, desarrollando tareas dirigidas a su inclusión social y/o reeducación (Bravo, 2013). A pesar de ello, sin embargo, la educación social ha sido una figura históricamente desregulada, lo que ha provocado una evolución dispersa e indefinida (Herrera, 2010).

Como otras muchas profesiones, ésta ha ido fraguándose a lo largo del tiempo, primero como intervención asistencial, para después contemplarse como relación de ayuda, debido al papel que juega para orientar, apoyar y ayudar a las personas a lograr sus metas (Vallés, 2011). Todo ello convergió en la actuación del educador social como trabajador en un contexto social, lo que desembocó en considerar a la educación social como una profesión en construcción. Su objeto de atención siempre ha sido cada persona en su dimensión social, en los diferentes contextos en los que interactúa con otro/s, en su integración en el grupo y en la comunidad en la que vive. Al este educador le interesa el grupo, la comunidad, la sociedad entera, en la medida en que busca el cambio social, la mejora de la realidad en la que estamos insertos. Se concibe como una intervención acorde con todo Estado de Derecho, en la medida en que busca la igualdad de todos los ciudadanos, justicia social y conciencia democrática (ASEDES, s/f). Es decir, la acción consciente, reflexiva y planificada dirigida al logro de un cambio, de una evolución de cada individuo y, por ende, del grupo y la comunidad en la que está inserto (Petrus, 1997).

HACIA EL CONSENSO EN LA DEFINICIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

Si atendemos la última década podremos ver que la educación social dio un salto cualitativo al valorar su actuación como un derecho de la ciudadanía. A partir de este momento, el educador social se afirmó como un intermediario que facilita la articulación social e impide "...la marginación y la exclusión, a través de un proceso de interacción social para apoyar al individuo y a los grupos de riesgo en cuestión, para que puedan desarrollar sus propios recursos en una comunidad cambiante" (AIJEI, 2011: 8). La evolución de esta mirada sobre la situación de la comunidad, de cada uno de sus ciudadanos como personas con plenos derechos, y las diversas problemáticas que fueron sucediéndose, avalaron la necesidad de estos profesionales en una sociedad que pretende caracterizarse por el bienestar y la equidad. Sin duda, estamos ante un dinamizador de grupos sociales que, a través de estrategias socioeducativas, ayuda a cada uno no sólo a entender su entorno social, político, económico y cultural, sino a integrarse en él (ANECA, 2005). De este modo, resulta lógico que los educadores sociales definan su actividad profesional como:

...derecho a la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social (ASEDES, 2007).

Esta propuesta formula una profesión de claro carácter socioeducativo que exige la intervención planificada, dirigida al logro de objetivos previamente establecidos, con técnicas de actuación propias y que pretende la inserción social de cada individuo, independientemente de su edad, procedencia, género, etc., y su desarrollo como persona. Estamos, en definitiva, ante un profesional de la educación con un trabajo centrado en sujetos que o bien se ven limitados en su desarrollo personal y presentan dificultades de adaptación al entorno, y requieren por ello un soporte para integrarse en la red social (Vallés, 2011); o bien continúan mejorando su inserción social, de acuerdo a su situación personal y las necesidades y exigencias de cada etapa vital. En este sentido, las áreas de intervención de este colectivo se amplían a todos los ámbitos vitales del individuo en cuanto miembro de diferentes comunidades. Se trata de una actividad profesional que debe estar muy ligada a la sociedad, a sus demandas y necesidades, para saber dar una correcta respuesta a todas ellas y contribuir así a la formación de la ciudadanía; y debe ser sensible a los nuevos cambios que conllevan escenarios emergentes para los que aún no tenemos capacidad de respuesta. Esto exige profesionales versátiles que saben aprovechar las cambiantes circunstancias en cada opción posible (Sáez, 2006). Esta capacidad de respuesta es, tal vez, la competencia más significativa para toda profesión que quiera pervivir en un futuro incierto, por lo que

..los educadores sociales, para poder desarrollar su función como tal, deben poseer unos conocimientos, actitudes y destrezas útiles, versátiles y aplicables... definida[s] no tanto en función de un cuerpo de conocimiento teórico, sino por la habilidad o capacidad de actuación inteligente en situaciones sociales complejas, nuevas, únicas e imprescindibles, propias de un entorno social, complejo, dinámico y cambiante (Herrera, 2010: 655).

DELIMITACIÓN DEL ÁMBITO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL

Todo profesional enmarca claramente cuál es el ámbito de actuación propio, diferente de otros. Para un educador social se trataría de aquellos espacios que reclaman una atención especializada para lograr el desarrollo de la persona y de los grupos, dirigida a su correcta inserción social, lo que se concreta en cuatro ámbitos profesionales claramente delimitados para el educador social: el educativo, el social, el laboral y el comunitario. Estos ámbitos, a su vez, se identifican con la educación especializada, la educación de personas adultas, la formación e inserción laboral y la animación sociocultural; de acuerdo a los colectivos que se atiende, la etapa vital de éstos o el espacio institucional en el que se desarrollan, a partir de los ámbitos mencionados se originan las diferentes áreas de intervención en las que se trabaja. Áreas que están en continuo cambio y evolución de acuerdo a las necesidades y demandas de la propia sociedad, y que en muchas ocasiones interactúan entre sí. Por ello, es fácil comprender que estamos ante una profesión que se desarrolla de forma diferente en cada país, y, dentro de éste, en cada una de sus regiones.

Si nos fijamos en su contexto de actuación, éste se organiza en tres grandes espectros: normalización, desadaptación social y riesgo de exclusión social, que se atienden de acuerdo a los colectivos de intervención: niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores. Estas áreas de intervención abordan lo sociocultural, educativo y laboral, así como el área de familia, mujer, personas con discapacidad, etc. Como es lógico, cada una de ellas se desarrolla en un espacio institucional determinado, ya sea un espacio público o privado, una organización no gubernamental, una asociación, una institución religiosa, etc. La educación social desempeña funciones específicas, que se concretan en tareas que la desarrollan y la identifican, que demandan no sólo contenidos específicos de esta profesión, sino también destrezas y habilidades para saber hacer, junto con los valores ético-morales, que guíen el saber ser. Los contenidos cambian, de manera que deben contextualizarse de acuerdo a cada situación donde ejerza el educador, pero sin un saber hacer y un saber ser, como destaca Sáez (2006), sencillamente no funciona.

PROPUESTA DEL PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL

Estos elementos configuradores de cada profesión nos aportan el contenido imprescindible del perfil profesional del educador social y, a partir de éste, nos permiten identificar la formación inicial y continua que exige su actuación. La

educación social es una profesión de carácter polivalente, que exige la combinación de aspectos teóricos y prácticos en el proceso de formación, a la vez que deben existir especializaciones para poder abordar cada ámbito de actuación con garantía de éxito. Como toda profesión, exige una formación inicial clara, que implica una formación continua, ya que

...los aspirantes a desempeñar funciones de este tipo deben ser conscientes de que la carrera profesional de estos educadores es un camino y que, como tal, se comienza a recorrer en la fase formativa y se prolonga mientras se siga trabajando educativamente en el ámbito social (Herrera, 2010: 660).

En este sentido, el perfil profesional es el que se renueva de forma permanente, puesto que cambia de acuerdo a las necesidades y situaciones sociales; debido a eso, nunca podremos precisar un perfil definitivo, ni una definición cerrada de esta profesión, ya que en cada región, en cada contexto, se exige una actuación distinta. Esta realidad es la que demanda que el educador social sea un profesional polivalente (Fullana *et al.*, 2011). De ahí que la formación siempre deberá estar atenta a esos cambios y las consiguientes necesidades formativas del perfil profesional en su permanente evolución. Conlleva también saber diferenciar claramente el contenido específico y básico de la formación inicial para ejercer como educador social, con un carácter más generalista, del de la formación continua, que deberá atender a la especialización que se requiera y demande en cada contexto. En este punto es donde surge la problemática del diseño de títulos conjuntos, máxime si se trata de instituciones universitarias de diferentes países, ya que se requiere de un análisis riguroso de la situación de cada región, de los conocimientos previos del educador y, especialmente, de las demandas y necesidades de cada contexto. También debemos reconocer la fortaleza de estos títulos gracias a la riqueza que aporta precisamente esta diversidad. Como afirman Campillo y García Molina:

...todavía, quedan muchas lagunas por cubrir en un camino donde predominan las discontinuidades, la complejidad, el peso de ciertas arquitecturas conceptuales que predeterminan los caminos a seguir y los resultados obtenidos, las incertidumbres ante el material que se posee, la carencia de fuentes documentales sólidas acerca del cómo se llevaba a cabo la tarea de educar, etc. (2009: 159).

Es por ello que el trabajo conjunto, y más si es desde experiencias y tradiciones tan dispares, resulta absolutamente necesario para aportar elementos para la reflexión que redunden en la clarificación de esta profesión. Es necesario participar en la consolidación de un profesional de la educación en un mundo que para muchos de sus ciudadanos es tremendamente extraño y complejo, cuando debería ser un lugar cercano en el que todos tengamos cabida. Continuar reflexionando y trabajando en esta línea es absolutamente necesario si queremos consolidar esta profesión; se requiere defender sus derechos y avalar sus compromisos, y en este sentido es que debemos avanzar en el diseño de la formación inicial y permanente del educador social, que dé respuesta y

respalde sus actuaciones profesionales en un marco social cada vez más cambiante y dinámico. En este sentido, el trabajo cooperativo y colaborativo entre las diferentes regiones es absolutamente necesario, ya que gracias a la diversidad de cada contexto, podremos aprender y mejorar nuestras actuaciones profesionales al favorecer nuevas miradas para promover el derecho a la ciudadanía a todo ser humano.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005), *Libro blanco. Título de grado de pedagogía y educación social*, vol. 1, Madrid, ANECA, en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia_0305.pdf (consulta: 22 de diciembre de 2013).
- ARANDIA Loroño, Maite, Idoia Fernández-Fernández, María José Alonso-Olea, Arantxa Uribe-Etxebarria Flore, Nekane Beloki Arizti, Arantza Remiro Barandiaran, Nerea Aguirre García y Jesús Otaño Maiza (2012), “Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca”, *Revista de Educación*, núm. 359. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (s/f), “Definición de Educación Social”, documento de trabajo, Barcelona, ASEDES.
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007), *Documentos profesionalizadores. Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social*, en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143> (consulta: 22 de diciembre de 2013).
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) (2011), *Marco conceptual de las competencias del educador social*, en: http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf (consulta: 22 de diciembre de 2013).
- BRAVO, Dante (2013), “Prevención especializada y educación en terreno”, en Guillermo Williamson, José Salazar, Jaime González e Isolde Pérez (ed.), *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*, Temuco, Edición Universidad de la Frontera, pp. 60-70, en: http://itunes.uned.es/000116/116_CCSociales_juridicas/AAA_libro_Ed_Soc_Jov_Ad.pdf (consulta: 19 de diciembre de 2013).
- CALDERÓN, María José y Virginia Gotor (2013), *La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado*, Barcelona, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, en: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf> (consulta: 19 de diciembre de 2013).
- CAMPILLO, Margarita y José García Molina (2009), “El concepto de campo profesional: el caso de la educación social”, *Revista de Ciencies de la Educació*, vol. 33, núm. 1, pp. 157-172.
- CARIDE, José Antonio (2002), “Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 9, pp. 91-125.
- FULLANA, Judit, María Palliser y Anna Planas (2011), “Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-13.
- HERRERA PASTOR, David (2010), “Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales”, *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 641-666.
- PETRUS, Antoni (coord.) (1997), *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.
- RONDA, Leonor (2012), “El educador social. Ética y práctica profesional”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 19, pp. 51-63.
- SÁEZ, Juan (2006), “Funciones y competencias en el Grado de Educación Social desde la lógica profesional”, ponencia presentada en “El títol de Grau en Educació Social. Jornades d’estudi i debat”, Universidad Islas Baleares, 22-23 de junio, en: http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2052.pdf (consulta: 19 de diciembre de 2013).

- SÁEZ, Juan (2009), “El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 16, pp. 9-20.
- VALLÉS, Josep (2011), *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*, Tesis Doctoral, Madrid, UNED, en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Jvalles&dsID=Documento.pdf> (consulta: 19 de diciembre de 2013).

Modelo integral de intervención para la prevención en drogodependencias

Aportes para la pedagogía social

JOSÉ SALAZAR ASCENCIO* | GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO**

INTRODUCCIÓN¹

La pedagogía social se plantea en el campo de la realidad socio-cultural de los territorios. No es una concepción abstracta sobre la acción educacional, sino una concepción teórica y una práctica social que explica la realidad a partir de su concreción educativa histórica en territorios simbólicos y socio-culturales particulares, con énfasis en grupos o temas sociales desafiantes para el desarrollo de las comunidades y la educación no escolarizada. Alarcón (2013) señala que el concepto se origina en la reunión de los conceptos de Pedagogía y Sociología en los inicios del siglo XX, y que tiene como objetivo el mejoramiento de la sociedad a través de dos vertientes que conforman el concepto: la formación social del individuo asociada a su perfeccionamiento como ser social; y la protección infantil y juvenil respecto de problemas y disfuncionalidades sociales. Por ello tiene un objetivo de educación social de individuos y grupos con sentido preventivo, y uno de atención educacional a problemas sociales que, en ese sentido, tiene un cierto carácter terapéutico. Actualmente uno de los elementos clave de cualquier política o programa educacional en comunidades, y que se enmarca en la pedagogía social, es la preocupación de que no basta con reinsertar socialmente a aquellos individuos que han sido excluidos de sus derechos fundamentales, y generar condiciones terapéuticas a aquellos que han sufrido consecuencias en sus personalidades, psiquis, cultura o sociabilidad por estar sometidos a condiciones de vulnerabilidad y contextos generadores de riesgos a su vida plena. Hoy se considera central la prevención de riesgos sociales en contextos que atentan contra la dignidad de la persona, el pleno desarrollo humano, y la vida individual y comunitaria sana y armónica. Entre las estrategias, la

* Profesor asistente de la Universidad de La Frontera (Chile). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro fundador de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Líneas de investigación: evaluación educacional (aprendizaje, programas, docencia e institucional); prevención temprana en drogodependencias; tecnología educativa. CE: jose.salazar.a@ufrontera.cl

** Profesor asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera (Chile). Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Líneas de investigación: educación social de jóvenes y adultos y educación intercultural bilingüe. Investigador asociado UFRO del Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas, Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: guillermo.williamson@ufrontera.cl

¹ Basado en resultados del proyecto de investigación financiado por la Dirección de Investigación de Universidad de La Frontera: DIDUFRO. EP 120511.

educación es central, como política o programa integrado e integradora, o como componente de otros proyectos. La pedagogía social es una de las concepciones que se inscribe y aporta a estas estrategias sociales de mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y de la vida de las personas que la habitan y conforman; es por ello que algunos la integran como componente educacional de las intervenciones de prevención especializada (Bravo, 2013). La pedagogía social se inscribe bajo el principio de educación permanente pues, a diferencia del sistema escolar, se proyecta a lo largo de la existencia humana y a lo largo de la vida comunitaria.

Uno de los mayores riesgos de la época se genera en uno de los mayores negocios de la globalización y de la exclusión social: el tráfico de drogas ilícitas, con consecuencias asociadas a conflictos armados, corrupción política y del Estado, problemas sociales y de salud pública, tráfico de personas y de menores, desplazamiento de productores campesinos y consolidación de la pobreza, entre otros. Los Estados y la sociedad civil, con estrategias muy diversas, intentan enfrentar este problema como uno de los más complejos de la vida comunitaria actual; entre estas estrategias se encuentra la educación, a través de experiencias de pedagogía social en las que se mezcla la prevención con algo de terapéutico en muchos casos —y en otros sólo como prevención— donde se separan las soluciones clínicas de aquellas propiamente educativas. En este artículo presentamos un modelo de prevención en drogodependencia a partir del cual se hacen algunas proposiciones para la pedagogía social.

LA INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN EN DROGODEPENDENCIAS

La prevención en drogodependencias ha sido, es y seguirá siendo un tema de alta complejidad, gran impacto social y permanente interés científico. No sólo porque es un fenómeno multifactorial, sino que además, se está frente a una realidad que no hace diferencia entre país, raza, religión, género, edad ni nivel socioeducativo. En este sentido, debemos aseverar que la presencia de las drogas ha acompañado a la humanidad históricamente; es más, se ha de reconocer, tal como lo sostiene Salazar (2004: 379): “Una sociedad sin drogas no puede vivir, ya que su requerimiento en ambientes clínicos es imprescindible para la calidad de vida de muchos pacientes. El problema no es el consumo de drogas, sino el consumo indebido de la misma”.

Cuando se analiza la historia de la prevención, encontramos que los paradigmas han evolucionado desde una prevención específica, arropada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que está centrada en el estudio de las drogas, a propuestas que, desde la década de los ochenta, focalizan su atención en los factores que propician su consumo, es decir, se centran en la prevención inespecífica (García, 1989).

En la actualidad, el fortalecimiento de las políticas públicas para promover la salud e instalar la prevención primaria, secundaria o terciaria de manera efectiva es una realidad, y no sólo es preocupación de los Estados de los diferentes países, sino que, además, es foco de atención sostenido del mundo científico. Tanto es así, que se han definido nuevas temáticas de estudio, como

una respuesta emergente a los requerimientos sociales; es el caso de la interculturalidad y los derechos humanos asociados a las adicciones (Salazar, 2012). De más está decir que hay Estados que han detenido la prevención del consumo de algunas drogas para hacer una apuesta por su despenalización, específicamente de la marihuana; o lisa y llanamente, se han sumado a lo que se ha denominado consumo recreacional.

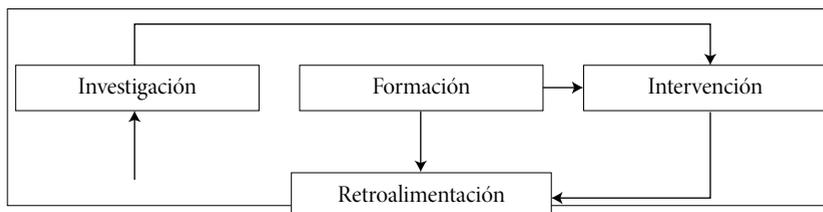
A continuación presentamos un modelo de prevención integral que ha sido diseñado y propuesto para diversos contextos sociales por el autor principal de este artículo, con un componente educacional para el sistema escolar y las comunidades.

MODELO DE PREVENCIÓN INTEGRAL

Más allá de los clásicos modelos de prevención (ético-jurídico, psicosocial, sociocultural y geopolítico estructural) (Martín, 2009), que analizan, desde una línea del tiempo, cómo se ha de tratar el uso problemático del consumo indebido de drogas, y la forma en que ha cambiado la mirada no sólo del consumo, sino también de la prevención, y por ello de la intervención, debemos reconocer que desde la década del 2000 encontramos consistentes y eficientes apuestas por desarrollar los denominados modelos integrales de prevención (Burkhart, 2000; Sáenz, 2001; Griffin y Botvin, 2010; Ginexi y Robertson, 2011; Bruckner *et al.*, 2013; Salazar *et al.*, 2014).

A la hora de abordar un modelo integral, se presentan los aportes realizados por Salazar (2000) y sus modificaciones (Salazar, 2009); al respecto podemos señalar que estamos frente a una propuesta basada en la prevención inespecífica (Fig. 1 y 2), que es aquella que establecen los ámbitos de investigación, formación e intervención (IFI), y los niveles de información, sensibilidad y actitud (ISA).

Figura 1. Ámbitos de la prevención



Fuente: elaboración propia.

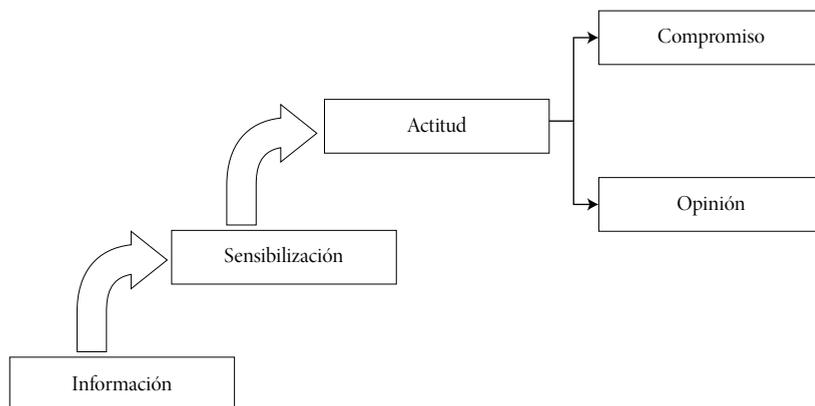
El ámbito de la *investigación* constituye un proceso permanente que se ha de realizar en el interior de la institución o grupo de personas (foco de la prevención), que generará un diagnóstico para determinar y jerarquizar las necesidades puntuales de prevención. La investigación se realiza mediante el uso de instrumentos tales como: test, entrevistas, cuestionarios, etc., con el objeto de desarrollar una propuesta de intervención pertinente.

El ámbito de la *formación* apunta básicamente a definir quiénes serán y cómo se procederá a formar agentes de prevención periféricos que complementarán

la intervención desde el ejercicio de sus roles. Dado que las instituciones sociales y comunitarias, así como la escuela, constituyen un espacio de prevención natural, son precisamente los educadores comunitarios y los docentes los más idóneos para desarrollar propuestas de formación continua; a partir de estas propuestas será posible potenciar el desarrollo de estrategias pedagógicas que minimicen los factores de riesgo y fortalezcan los factores protectores, tanto de los participantes, como de los educandos niños y jóvenes. Si bien es cierto que estos últimos, junto a sus padres y familia, son sujetos iniciales de prevención, la política institucional habrá de asegurar que, en el corto plazo, se transformen en agentes de prevención con efecto multiplicador y capacidad de solidificar redes de apoyo desde el interior de sus hogares y comunidades.

Por su parte, el ámbito de la *intervención* queda definido como el proceso que intenta modificar favorablemente el diagnóstico realizado en la etapa de investigación; en otras palabras, es el conjunto coordinado y coherente de acciones que determinan un plan de trabajo de cara al objeto de prevención.

Figura 2. Niveles de prevención



Fuente: elaboración propia.

En un modelo integral, los niveles de prevención constituyen una gradiente de complejidad y efectividad en los ámbitos de la prevención, específicamente en lo que se refiere a la intervención.

En este sentido, el nivel de *información* —nivel básico— corresponde a los elementos que definen la prevención específica, es decir, los conocimientos básicos que habrán de tener los sujetos sobre las drogas y la problemática de las adicciones. En otras palabras, el cuestionamiento central es: ¿qué saben sobre las drogas y su consumo indebido? Es, sin duda, la plataforma que sostendrá los siguientes niveles.

Por su parte, el nivel de *sensibilización* —nivel intermedio— corresponde a la capacidad de los sujetos para adquirir una disposición afectiva sobre la temática; en otras palabras, apuesta por abordar el cuestionamiento, ¿qué sienten sobre la drogodependencia y sus aspectos relacionales?

Por último, el nivel de *actitud* —nivel superior— se refiere a la disposición a comportarse u obrar de una manera favorable ante el desafío de la prevención, la que quedará testimoniada en los juicios elaborados (opinión), es decir, apunta a la pregunta: ¿qué dice o piensa sobre la problemática en análisis?, y en el grado de identificación que adquiere el sujeto como futuro agente preventivo (compromiso). Por lo tanto, aborda el cuestionamiento: ¿qué estaría dispuesto a hacer para promover la prevención? En este sentido, la vieja dicotomía entre prevención específica e inespecífica queda del todo superada; no es posible asegurar una prevención en drogodependencias exitosa si no comprendemos que el nivel deseable a obtener en el sujeto es el actitudinal, pero no es posible conseguir éste si no existe una base mínima de información.

EL AULA COMO ESPACIO DE INTERVENCIÓN

Las modalidades de intervención no sólo determinan la especificidad de las mismas, sino que, además, otorgan vías que permiten abordar, desde diferentes perspectivas, el complejo escenario de la prevención. Es así como se reconoce que, después de la familia, la escuela constituye un agente natural de prevención (Salazar, 2004; 2009); es por ello que desde hace décadas se han desarrollado variados esfuerzos por sistematizar experiencias de intervención en el aula (Shope *et al.*, 1992; Escámez *et al.*, 1993; Pérez, 1999; Botvin, 2000; Botvin *et al.*, 2003; Botvin *et al.*, 2006; Botvin y Griffin, 2007; Salazar, 2007; Lorence *et al.*, 2012).

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Uno de los grandes desafíos de los programas de prevención es el rigor de su evaluación, lo cual exige procedimientos que garanticen la eficacia y eficiencia de la intervención. Al respecto, cobran sentido afirmaciones como las siguientes: “...son muchos los programas de prevención a los que tenemos acceso, pero son escasos los que presentan una evaluación” (Salazar, 2004: 4); “...se ha generado la cultura, que la intervención en sí misma ha de ser exitosa y, por ende, no hay esfuerzos por explicitar las instancias de evaluación que exige una propuesta con rigor científico” (Salazar, 2012: 5); “...la carencia de indicadores de evaluación y/o evidencias de impacto hacen que los programas no tengan el peso específico que requiere el abordaje de la prevención en drogodependencias” (Salazar, 2009: 3).

Castillo y Cabrerizo (2011) abordan con precisión el análisis del contexto, la valoración a las personas destinatarias, las modalidades, criterios e indicadores para los ámbitos de la intervención socioeducativa. También se ha de considerar a Reboloso *et al.* (2008) y Solís (2007), quienes realizan una exploración exhaustiva sobre los elementos de decisión, y sobre los diseños de evaluación sistemática según el tipo de intervención y los procedimientos diagnósticos. Sin duda, asistimos a referenciales que entregan directrices y que permiten asegurar el nivel de impacto de los programas en sí, cimentando el camino que dimensiona la calidad de una intervención socioeducativa.

Otro espacio es lo que se relaciona con la prevención comunitaria (Larson y Verma, 1999; Arce, 2000; Salazar, 2007. Es Solís (2007) quien resume el espíritu de este tipo de intervención, al destacar el impacto que tiene la movilización social en la promoción de la salud. A su vez, la vulnerabilidad social es un tema de gran interés científico (Pantoja, 2005; 2006).

CONCLUSIONES PARA LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Los educadores comunitarios, así como los pedagogos sociales, requieren de modelos pedagógicos para la intervención social. La intervención es un concepto de uso común, pero que se discute en cuanto a su definición por cuanto parece conllevar una connotación de acción exterior sobre sujetos pasivos sometidos a su influencia; en este caso no la entendemos así, sino como una expresión que define un modo de trabajo social que implica el desarrollo e implementación participativa de un modelo prediseñado y planificado, que tiene posibilidades de ajustarse a las realidades diversas por su carácter flexible, contextualizable y participativo.

La pedagogía social, como campo conceptual y metodológico de la Pedagogía en los territorios —dejamos pendiente una discusión sobre sus diferencias y similitudes con el concepto de educación social (Williamson *et al.*, 2013)— requiere del diseño de estrategias simples que le permitan renovarse conceptualmente en el quehacer cotidiano de sus prácticas educativas, pero que también sea eficaz en el logro de sus objetivos de prevención, en este caso ante la drogodependencia. La creciente expansión del microtráfico (expresión local del tráfico capitalista mundial), de su expansión en los más pobres y en los jóvenes (a través de lo cual se expropian los recursos escasos de las comunidades populares y se desestructuran familias y comunidades, deshumanizando a las personas en su dignidad) exige que la prevención cuente con conceptos, modelos pedagógicos y acciones educativas que tengan como condición una teoría que las sustente, considerando contextualización, flexibilidad, consistencia, coherencia y evaluación. El modelo presentado constituye un modelo de prevención y no de terapia, ya que lo central en esta propuesta se instala en la vida social, bajo la convicción ética y técnica de que es posible prever la dependencia, e incluso controlarla y eliminarla, si se cuenta con herramientas pedagógicas en manos de pedagogos sociales que actúen con legitimidad social desde la primera infancia, es decir, desde la niñez más temprana posible. En tiempos en que las drogas ilícitas generan consecuencias en los niños ya desde el embarazo de las jóvenes madres, las tareas educativas preventivas deben hacerse cada vez más tempranamente: desde los primeros años de formación, en las escuelas y en las comunidades de modo integrado. Los pedagogos sociales deben actuar en la comunidad vinculados a los educadores profesionales de las escuelas; en ambos ámbitos se puede trabajar desde diversas dimensiones con las familias, con los padres y madres y con las dirigencias comunitarias.

REFERENCIAS

- ALARCÓN, Mauricio (2013), "Formación de educadores sociales para una mejor convivencia en contextos educacionales", en Guillermo Williamson, José Salazar, Jaime González e Isolde Pérez (eds.), *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*, Temuco, Universidad de la Frontera-Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades/Editorial UNED/Universidad El Salvador/Instituto Paulo Freire, pp. 29-35.
- ARCE, Fernando (2000), "Prevención escolar y comunitaria de drogodependencias: una experiencia de dos años de aplicación", *Psychosocial Intervention*, vol. 9, núm. 2, pp. 233-246.
- BOTVIN, Gilbert J. (2000), "Preventing Drug Abuse in Schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors", *Addictive Behaviors*, vol. 25, núm. 6, pp. 887-897.
- BOTVIN, Gilbert J. y Kenneth W. Griffin (2007), "School-Based Programmes to Prevent Alcohol, Tobacco and Other Drug Use", *International Review of Psychiatry*, vol. 19, núm. 6, pp. 607-615.
- BOTVIN, Gilbert J., Kenneth W. Griffin y Tracy Diaz Nichols (2006), "Preventing youth Violence and Delinquency through a Universal School-Based Prevention Approach", *Prevention Science*, vol. 7, núm. 4, pp. 403-408.
- BOTVIN, Gilbert J., Kenneth W. Griffin, Elizabeth Paul y Araxi Macaulay (2003), "Preventing Tobacco and Alcohol Use among Elementary School Students Through Life Skills Training", *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, vol. 12, núm. 4, pp. 1-17.
- BRAVO, Dante (2013), "Prevención especializada y educación en terreno", en Guillermo Williamson, José Salazar, Jaime González e Isolde Pérez (eds.), *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*, Temuco, Universidad de la Frontera-Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades/Editorial UNED/Universidad El Salvador/Instituto Paulo Freire, pp. 61-71.
- BRUCKNER, Tim A., Turston Domina, Jin Kyoung Hwang, Julie Gerlinger, Christopher Carpenter y Sara Wakefield (2013), "State-Level Education Standards for Substance Use Prevention Programs in Schools: A systematic content analysis", *Journal of Adolescent Health*, vol. 54, núm. 4, pp. 467-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.07.020>
- BURKHART, Gregor (2000), "First Childhood Interventions: Possibilities and experiences in Europe", *Toxicoddependencia*, vol. 6, núm. 2, pp. 33-46.
- CASTILLO, Santiago y Jesús Cabrerizo (2011), *Evaluación de programas de intervención socio-educativa. Agentes, ámbitos y proyectos*, Madrid, Pearson.
- ESCÁMEZ, Juan, Paco Falcó, Rafaela García, Joan Altabella y Josep Aznar (1993), *Educación para la salud, un programa de prevención escolar de la drogadicción*, Valencia, Nau Llibres.
- GARCÍA, José A. (1989), "Prevención de las drogodependencias: prevención específica versus inespecífica", *Adicciones*, vol. 1, núm. 2, pp. 121-129.
- GINEXI, Elizabeth M. y Elizabeth B. Robertson (2011), "Translating Research on Inhibitory Control for the Prevention of Drug Abuse", en Michael T. Bardo, Diana H. Fishbein y Richard Milich (eds.), *Inhibitory Control and Drug Abuse Prevention*, Nueva York, Springer, pp. 3-9.
- GRIFFIN, Kenneth W. y Gilbert J. Botvin (2010), "Evidence-Based Interventions for Preventing Substance Use Disorders in Adolescents", *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, vol. 19, núm. 3, pp. 505-526. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2010.03.005>
- LARSON, Reed W. y Suman Verma (1999), "How Children and Adolescents Spend Time across the World: Work, play, and developmental opportunities", *Psychological Bulletin*, vol. 125, núm. 6, pp. 701-736.
- LORENCE Lara, Bárbara, María Victoria Hidalgo García, Luisa Jiménez García y Lucía Antolín Suárez (2012), "Evaluación de la implementación de dos programas de prevención de drogodependencias en el sistema educativo andaluz: Dino y Prevenir para Vivir", *Revista de Educación*, núm. 358, pp. 334-356.
- MARTÍN, Víctor M. (2009), *Las drogas entre nosotros, una mirada desde la educación social*, Málaga, Aljibe.

- PANTOJA, Luis (ed.) (2005), *Los menores vulnerables y su relación con las drogas*, Bilbao, Universidad de Deusto-Instituto Deusto de Drogodependencias.
- PANTOJA, Luis (ed.) (2006), *Prevención selectiva del consumo de drogas en menores vulnerables: planteamientos teóricos y experiencias internacionales*, Bilbao, Universidad de Deusto-Instituto Deusto de Drogodependencias.
- PÉREZ, Darío (1999), *Prevención educativa de drogodependencias en el ámbito escolar. Programa de intervención*, Barcelona, Praxis.
- REBOLLOSO, Enrique, Baltazar Fernández y Pilar Cantón (2008), *Evaluación de programas de intervención social. Análisis e intervención social*, Madrid, Síntesis.
- SÁENZ, Mario Alberto (2001), “‘La aventura de la vida’: un programa de prevención de drogas en América Latina”, *Revista Costarricense de Salud Pública*, vol. 10, núm. 18-19, pp. 40-51.
- SALAZAR, José (2000), “Prevención escolar en drogodependencias: una propuesta de futuro basada en los logros del pasado”, *Novedades Educativas*, año 12, núm. 113, pp. 60-61.
- SALAZAR, José (2004), “Prevención temprana en niños de 4 a 6 años de edad: modos de intervención”, en L. Salas (ed.), *Desafíos y avances en la prevención y tratamiento de las drogodependencias*, Madrid, Asociación Proyecto Hombre, pp. 377-388.
- SALAZAR, José (2007), *Programa de prevención en drogodependencias en educación parvularia. Manual de actividades lúdicas para párvulos (4 a 6 años de edad)*, Temuco, Ediciones Universidad de La Frontera.
- SALAZAR, José (2009), “Hacia una reingeniería en la prevención escolar en drogodependencias”, conferencia presentada en el VII Congreso Internacional de Prevención y Asistencia de la Drogodependencia, Córdoba (Argentina), octubre de 2009.
- SALAZAR, José (2012), “Prevención en drogodependencias en espacios de interculturalidad: una mirada desde los derechos humanos”, ponencia presentada en el 14º Congreso Internacional: “Atención de las adicciones en el marco de los derechos humanos”, Cancún (México), diciembre de 2012.
- SALAZAR, José, Edgardo Miranda y Gonzalo Pérez (2014), “Drug Prevention Program in Preschool Education: Creation and application of a Play-based Activities Manual for Preschoolers aged 3 to 6”, mimeo.
- SHOPE, Jean T., Terry E. Dielman, Amy T. Butchart, Pamela Campanelli y Deborah D. Kloska (1992), “An Elementary School-Based Alcohol Misuse Prevention Program: A follow-up evaluation”, *Journal of Studies on Alcohol*, vol. 53, núm. 2, pp. 106-121.
- SOLÍS, Luis (2007), *Prevención del consumo de drogas. Retos y estrategias en la sociedad contemporánea*, México, Centros de Integración Juvenil.
- WILLIAMSON, Guillermo, José Salazar, Jaime González e Isolde Pérez (eds.) (2013), *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*, Temuco, Universidad de la Frontera-Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades/Editorial UNED/Universidad El Salvador/Instituto Paulo Freire.

Las tecnologías, un recurso didáctico que fortalece la autorregulación del aprendizaje en poblaciones excluidas

ADA JANETH ZARCEÑO* | PATRICIA CAROLINA ANDREU**

INTRODUCCIÓN

Se comparten dos experiencias que se desarrollaron en educación superior semipresencial y en educación no formal con mediación apoyada en tecnologías gestionadas por un equipo de docentes investigadores que labora en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA, El Salvador). La primera de las experiencias plantea los saberes desarrollados en dos poblaciones rurales distantes del centro del país, y se llevó a cabo a partir de la flexibilización del programa de formación para maestros de educación básica; la segunda se refiere a los saberes desarrollados a través del uso de objetos de aprendizaje (OA) en la adquisición y desarrollo de la lengua española en población sorda en un proceso educativo no formal. Ambas situaciones refieren al desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la autorregulación del aprendizaje, entendida como una estrategia de concientización que posibilita el compromiso individual y colectivo en poblaciones en riesgo de exclusión social por factores geográficos y económicos, y por discapacidad sensorial.

Estas experiencias educativas se llevaron a cabo con base en las siguientes premisas:

- La diversidad es una realidad que establece diferentes maneras de aprender y de interactuar entre los estudiantes.
- La mediación del aprendizaje con el uso de tecnologías requiere el desarrollo de procesos de planificación y diseño de recursos de aprendizaje que posibiliten el aprendizaje de manera independiente y autónoma.
- La persona inmersa en procesos de formación mediados por tecnologías desarrolla actitudes y habilidades que le permiten apropiarse de procesos y saberes para la autorregulación de los aprendizajes.

* Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y coordinadora del equipo responsable de los procesos de formación docente de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador (UCA). Maestra en Didáctica para la Formación Docente de la Universidad de El Salvador, con estudios de posgrado en Diseño de ambientes educativos virtuales basados en competencia, modalidad virtual de la Universidad Iberoamericana de Puebla (México). CE: azarceno@uca.edu.sv

** Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y miembro del equipo responsable de los procesos de formación docente de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador (UCA). Maestra en Política Educativa de la UCA, con estudios de posgrado en Diseño de ambientes educativos virtuales basados en competencia, modalidad virtual de la Universidad Iberoamericana de Puebla. CE: pandreu@uca.edu.sv

- En el contexto del avance de las tecnologías y las acciones propias de la pedagogía social como educación cooperativa, situada y para el desarrollo integral de la persona, las experiencias de aprendizaje se ven enriquecidas y fortalecidas, en la medida en que abren un mundo de posibilidades para la inclusión de personas en riesgo de exclusión social.

Estas premisas se contextualizan en tres dimensiones de la realidad: la educación en América Latina, la educación en El Salvador y la mediación educativa con tecnologías.

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La educación en América Latina ha sido un tema abordado ampliamente por los gobiernos e instituciones de cooperación con la finalidad de garantizar cobertura, calidad y equidad. En los acuerdos internacionales establecidos en Jomtien (1990) y Dakar (2000), entre otros, se plantearon compromisos que establecieron la necesidad de una educación para todas las personas en el mundo, con énfasis en la población de mayor vulnerabilidad.

Estos esfuerzos e iniciativas regionales han buscado superar las consecuencias de la inequidad implementando nuevas maneras de intervenir en los procesos educativos que atiendan a las distintas características poblacionales. Una de estas estrategias, considerada en este momento como una de las más importantes, es el acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) (UNESCO, 2013).

En América Latina, las poblaciones que se consideran en condiciones de vulnerabilidad son las poblaciones indígenas, las que viven en asentamientos rurales, las personas con discapacidad y las poblaciones reubicadas por la guerra civil; se trata de personas que por hallarse en tales condiciones han tenido pocas oportunidades de acceder a los servicios de salud y educación de calidad.

LA EDUCACIÓN EN EL SALVADOR

El conflicto interno iniciado a finales de los setenta y principios de los ochenta afectó la vida nacional en su totalidad. Uno de los componentes nacionales más perjudicados fue el sistema educativo, ya que la asignación presupuestaria descendió hasta 1.5 por ciento, lo cual impactó en la disminución de cobertura y calidad. “Se calcula que en 1980 se cerraron 877 escuelas, lo cual significó que aproximadamente 1 mil 542 profesores y 107 mil educandos fueran afectados. El cierre de aulas siguió en ascenso y en 1987 se habían afectado a 24 mil 756 estudiantes” (Guadamuz, 1989: 103).

La educación de las personas con discapacidad no estuvo exenta de esta situación. Destacamos la situación de las personas sordas como la más crítica, pues su atención se limitó a un centro de rehabilitación y a tan solo dos escuelas especializadas a nivel nacional.

Con los Acuerdos de Paz de 1992 se inició un proceso de toma de conciencia para la transformación de procesos importantes de la vida de la nación. En

educación se asumió la necesidad de intervenir rápidamente para que actuara como factor de desarrollo decisivo en el país, y fuera “capaz de convertirse en pilar de la construcción de la paz como primer paso hacia un desarrollo sostenible, centrado en el ser humano” (MINED, 1999: 7).

En ese momento, la educación hasta ahora bancaria (Freire, 1975) y ajena “a las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas” (Núñez, 2007: 3) exigía un cambio sólo posible con la ruptura de las fronteras de la escuela y el trabajo en conjunto con nuevas poblaciones y otras realidades.

La ruptura de las fronteras de la escuela ya había sido planteada por la pedagogía social (Nuñez, 2007), que en esta nueva era se fortalecía con el desarrollo e implementación de las TIC, abriendo un mundo de posibilidades para la inclusión en el proceso educativo de las personas en riesgo de exclusión social.

LA MEDIACIÓN EDUCATIVA CON TECNOLOGÍAS

La mediación educativa, entendida como la planificación y desarrollo de los procesos de aprendizaje llevada a cabo por una persona que intencionadamente busca que otros se apropien de un conocimiento científico o técnico importante, nos remite inmediatamente a espacios convencionales de aprendizaje (aula, auditorio, persona experta y aprendices).

Sin embargo, esta concepción de mediación del aprendizaje se ha visto radicalmente transformada gracias al avance de las tecnologías de la información, específicamente por el surgimiento de la Internet; a partir de la década de los noventa el esquema comunicativo bidireccional se convirtió en multidireccional, interactivo y colaborativo, “obligando a la pedagogía social a ser coherente con los desafíos del siglo XXI” (Nájera, 2010: 6).

Esta manera de comprender la comunicación provocó una nueva concepción de la mediación: el alumnado puede ahora responder, preguntar y dialogar en varios sentidos y direcciones sin importar la dispersión geográfica y temporal. Además, por primera vez el estudiante comparte la responsabilidad del docente cuando, a través de la red, plantea sus valoraciones para uso de la comunidad.

No obstante lo anterior, sigue siendo un reto importante no perder de vista que entre lo pedagógico y lo tecnológico debe existir alianza y equilibrio. Lo tecnológico aporta en varias direcciones a lo pedagógico: apoya la enseñanza porque la acción educativa no se ve limitada por el tiempo disponible para desarrollar una clase, ni al espacio del aula o la comunidad; facilita el aprendizaje porque cada estudiante puede disponer de los recursos en cualquier momento y por lo tanto puede estudiar y profundizar en el tema de su interés en el momento más oportuno para él, pudiendo hacer uso de los recursos a su alcance cuantas veces necesite y en el orden que le convenga; lo tecnológico, además, ocupa un lugar estimable como instrumento útil para el desarrollo del análisis y del pensamiento sistémico, ya que facilita el estudio desde varias perspectivas y el desarrollo de acciones fundamentales para la investigación, como la comparación, la indagación, la verificación y la construcción de nuevas formas de comprender y expresar el conocimiento.

Finalmente, lo tecnológico aporta a lo pedagógico en tanto se convierte en un apoyo importante para la investigación intelectual y científica y para la creación artística, al potenciar la discusión y evaluación en comunidades de aprendizaje que desde diferentes perspectivas aportan a la construcción de los saberes individuales y colectivos.

La comprensión de la sinergia necesaria entre lo pedagógico y lo tecnológico facilita el desarrollo de procesos sistemáticos de autorregulación, los cuales se generan por la transformación de los roles tradicionales que caracterizan al docente como observador y evaluador externo del aprendizaje, y al estudiante como receptor pasivo.

Además, el uso de la tecnología posibilita la construcción de una forma de educar con roles dialogantes propios de una nueva realidad que ha dado giro de lo lineal a lo circular en las relaciones humanas (Romero, 2002). Como consecuencia, es indispensable repensar el proceso de mediación porque el uso de la tecnología requiere avanzar del trabajo individualizado al acuerdo colectivo; de la entrega de grandes cantidades de materiales para memorizar, a la elaboración de guías didácticas para aprender; de la instrucción única del docente al debate con, desde y entre el estudiantado; de la evaluación rígida de los contenidos a procesos flexibles y adecuados a la realidad de los grupos.

LAS TIC Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Planteamos la autorregulación como la acción en donde cada persona define el momento y el tiempo que debe invertir en su aprendizaje; para ello, el conocimiento previo de las habilidades y competencias que posee constituye el punto de partida para considerar los esfuerzos necesarios para la consecución de su meta.

El docente que busca fortalecer el proceso de autorregulación en el estudiantado debe partir del reconocimiento de las diferencias individuales cuya concreción son los ritmos personales y los diversos estilos en el acceso al aprendizaje; de esa manera logrará posibilitar la construcción, deconstrucción y reconstrucción de las experiencias de aprendizaje y convertirlas en verdaderos espacios de participación cooperativa e interactiva entre estudiantes, entre éstos y sus docentes, y con los recursos y medios disponibles.

La definición de autorregulación es ampliamente conocida y trabajada por diversos autores; sin embargo, no es tan fácil desarrollarla en procesos educativos flexibles y en procesos educativos no formales, ya que las condiciones en las que éstos se desarrollan implican poca o nula estructura formal.

El análisis de las dos experiencias que dieron origen a este texto permite afirmar que el uso adecuado de las TIC favorece la construcción de la autorregulación, ya que su uso puede contribuir al establecimiento de relaciones más horizontales y equitativas, así como a la generación de cambios en los roles educativos de una forma casi imperceptible. Todo ello hace posible la comunicación aprendiente-enseñante, enseñante-aprendiente, enseñante-aprendiente-otros, en distintas direcciones y momentos del aprendizaje. Además, las TIC facilitan el tránsito discreto entre la pedagogía tradicional y nuevas formas de

interacción educativa, especialmente con los grupos menos favorecidos, develando en ellos nuevos roles como enseñantes y aprendices.

PRIMERA EXPERIENCIA: EDUCACIÓN A DISTANCIA, MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

La experiencia en educación a distancia, modalidad semipresencial mediada por las TIC, destaca tres aportes significativos para el desarrollo de la autorregulación:

1. *La planificación desde el aprendizaje y la evaluación como factor determinante que favorece la toma de decisiones del estudiante.* Como consecuencia de esta nueva manera de planificar, los estudiantes desarrollaron habilidades importantes para aprender por sí mismos: leer completa la información colocada en la plataforma, pedir orientaciones pertinentes a través del correo y foros a sus compañeros o docente, ensayar posibles soluciones y validarlas con otras personas.
2. *La planificación curricular en equipos de docentes posibilita trabajos de mayor calidad en el estudiantado.* Uno de los objetivos del equipo docente fue concentrar los esfuerzos del estudiantado en la calidad de los trabajos y no en la cantidad. Esto fortaleció significativamente el planteamiento de procesos de aprendizaje complejos, diversos y contextualizados en los intereses y la realidad de estos estudiantes en riesgo de exclusión social. Los estudiantes se apropiaron de una visión más práctica y aplicable de la teoría a la realidad de las aulas de sus comunidades desde las experiencias propias y las de sus compañeros.
3. *La disponibilidad de los recursos en línea facilita evaluar la validez de los mismos en el desarrollo de procesos cognitivos.* Este factor tuvo una repercusión interesante en la forma tradicional en que estudiantes y docentes percibieron la forma de aprender y el rol de cada uno; ello debido a que al romperse los esquemas usuales de enseñanza a la que estaban acostumbrados, se construyeron otros nuevos en la medida en que se dominaba el uso de las herramientas tecnológicas. De esta manera, se pactó una forma distinta de comunicarse y de compartir los aprendizajes.

SEGUNDA EXPERIENCIA: OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (OVA) PARA POBLACIÓN SORDA

La experiencia en la elaboración de objetos virtuales de aprendizaje para población sorda destaca dos aportes significativos para el desarrollo de la autorregulación:

1. *La definición de los OVA de forma cooperativa entre docentes y estudiantes facilita el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje.* La experiencia de trabajo colaborativo permitió que tanto los docentes como los estudiantes se convirtieran en diseñadores y validadores de recursos

durante el proceso de la creación de los mismos. Esta nueva relación entre un estudiantado que puede y debe valorar y sugerir cambios a la propuesta de un docente, y un docente que escucha y valora las sugerencias del estudiante, permitió construir colectivamente un recurso facilitador y funcional en diferentes niveles del aprendizaje de la lengua.

2. *La validación en comunidades de aprendizaje facilita el aprendizaje de calidad.* Para esta acción se estableció como estrategia las comunidades de aprendizaje, que trabajaron periódicamente en encuentros virtuales, aportes colectivos en foros y mediante la elaboración de propuestas colegiadas que se discutían y se reformulaban después de tomar acuerdos, para volver a presentarse a la comunidad y definir la propuesta final.

Durante el proceso de desarrollo de esta experiencia destacó un diálogo de aprendizaje cooperativo permanente, en el que ante la identificación de un error o un vacío se respondía con la búsqueda colectiva de la solución. De igual manera se aplaudieron los aportes, y se asumieron y cumplieron las responsabilidades asumidas de forma voluntaria.

CONCLUSIONES

No hay duda de que las instituciones de formación académica, y el sistema educativo en general, tienen un reto en lo que concierne a la generación de relaciones de aprendizaje basadas en la cooperación y, en especial, a la atención a la población en riesgo de exclusión social. Tras las dos experiencias expuestas comprobamos que el aprendizaje entre pares, y entre quienes conforman la comunidad educativa, se ve ampliado y resignificado por el uso de TIC, al incluir como parte importante de los procesos educativos a la comunidad virtual. La formación mediada por TIC fortalece la promoción de interacciones interculturales, lo que genera relaciones más ricas en experiencias distintas a las que se generan en un aula tradicional; asimismo, propicia el establecimiento de valores que conforman un ciudadano más tolerante y con mayor capacidad de intercambiar y disfrutar experiencias en entornos diversos. En este sentido, la generación de redes o comunidades de aprendizaje trae consigo procesos educativos apoyados en entornos virtuales que solventan la ausencia del contacto físico que sí se da en los procesos educativos tradicionales.

Los objetos virtuales de aprendizaje son una propuesta valiosa para procesos educativos en estos contextos de diversidad, ya que permiten que cada estudiante decida libremente la dinámica de abordaje del contenido que tiene disponible en todo momento y situación. Esta posibilidad de decidir difiere de lo que sucede en una clase convencional, donde el aprendizaje lo controla una persona, y el tiempo y espacio están predeterminados.

En las dos experiencias mostradas, la presencia del docente se ha ido convirtiendo en una figura cada vez más diáfana ante el estudiantado; sin embargo, sus aportes disciplinares, la habilidad para proveer medios y recursos de calidad, su apertura para formar comunidades de aprendizajes y para establecer relaciones de respeto, son valorados como indispensables por los estudiantes.

Los procesos de planificación didáctica, diseño del curso, selección o elaboración de materiales pertinentes, así como el adecuado manejo de los recursos tecnológicos facilitan el proceso de independencia en el desarrollo del aprendizaje de los grupos que participaron en estas experiencias. Este aspecto, vinculado con un uso adecuado de la comunicación escrita, es un factor decisivo para el desempeño autónomo del estudiantado.

El conocimiento de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes les permite prever las metas que deben alcanzar, los pasos a seguir, la organización de tiempos para desarrollar las habilidades necesarias en función de la adquisición de nuevas competencias. Además, la actitud del estudiante y el interés en el dominio de la herramienta tecnológica favorecen la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes con habilidades investigativas, con interés en aprender a manejar herramientas de comunicación virtual (correo, uso de la plataforma, búsqueda de recursos en línea) y con relaciones interpersonales equitativas desarrollaron con mayor éxito el trabajo independiente y los procesos de autorregulación en el aprendizaje.

Todo ello nos lleva a afirmar que el uso de las TIC en los procesos educativos beneficia varios aspectos: mejora la administración del tiempo; facilita el aprendizaje de contenidos gracias a una mayor conexión audiovisual, sensorial y secuencial de los temas; agiliza la difusión de hallazgos, investigaciones y conocimientos; fortalece la interacción del estudiante con sus pares y con la experiencia de aprendizaje al mantener la motivación y acorta distancias geográficas al comunicar con rapidez a múltiples personas de manera simultánea, sin importar el lugar donde se encuentren.

VALORES AGREGADOS EN EL USO DE LAS TIC

Cabe resaltar también otros beneficios que han surgido de las experiencias relacionadas: por un lado, la disminución del uso de los recursos ambientales, dado que las lecturas, guías u otros documentos se pueden gestionar en las plataformas de manera virtual; no obstante, habrá que esperar en los siguientes años los estudios sobre los procedimientos para minimizar los desechos tecnológicos. En lo referido al uso del papel concretamente, se observa un avance responsable en la utilización de medios impresos, lo que impacta en nuestros países.

La deconstrucción de las prácticas docentes tradicionales y su innovación mediante la incorporación del uso de tecnologías de la información y comunicación establece una práctica constante de reflexión crítica, personal y colectiva; sin embargo, la innovación en las prácticas educativas sólo podrá ser efectiva cuando se incorpore al grupo de estudiantes en la reflexión constante, sin reducirla a una consulta puntual; tal reflexión deberá establecerse como contraparte dialéctica por su capacidad de generar una crítica constructiva que promueva en los equipos docentes la ruptura de los esquemas de formación usualmente utilizados.

El uso de las TIC debe generar espacios de seguridad a los nuevos grupos de estudiantes; aunque éstos cuenten con ciertas habilidades tecnológicas por estar familiarizados con el uso de diversas herramientas, aún son expertos

en la organización de procesos más especializados de aprendizaje. El docente debe procurar orientar al estudiante para aprovechar al máximo las posibilidades que el mundo virtual les ofrece.

La vasta cantidad de información disponible en el ambiente virtual supone especial cuidado por parte del docente: primero, debe manejar con sentido crítico el proceso de elección de la información a utilizar para que cumpla con los requerimientos académicos y científicos; segundo, habrá de seleccionar la cantidad adecuada y con el nivel de dificultad pertinente para referir la información a los estudiantes; tercero, deberá reutilizar con criterio didáctico los diferentes recursos existentes en el mundo virtual; cuarto, deberá mantener la iniciativa de crear diversos recursos orientados a determinados contextos, pero al mismo tiempo, con la flexibilidad para ser consultados y utilizados en otros espacios de formación.

Reconocer que no somos iguales ni en lo biológico ni en lo socio-cultural minimiza el riesgo de exclusión social por factores étnicos, religiosos y lingüísticos, entre otros. En esta línea, comprobamos que las tecnologías facilitan el respeto por la diversidad ya que permiten que cada persona acceda a la información desde sus propias características y condiciones. Esto ofrece una nueva mirada desde los conceptos básicos de la pedagogía social.

En conclusión, podemos afirmar que el desarrollo de la autorregulación y el uso de las TIC disminuyen las fronteras que provocan el riesgo de exclusión social de algunas poblaciones.

REFERENCIAS

- Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de los aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990 en: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2013).
- FREIRE, Paulo (1975), *La pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gobierno de El Salvador-MINED (1999), *Fundamentos curriculares de la educación nacional*, San Salvador, MINED.
- GUADAMUZ, Lorenzo (1989), *El planeamiento educativo en Centroamérica en la hora de la guerra y la paz*, San José (Costa Rica), Ediciones Guayacán.
- NÁJERA, Eusebio (2010), "Pedagogía social y praxis educativa social", en Actas del III Congreso Internacional de Pedagogía Social, São Paulo, en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100010&script=sci_arttext (consulta: 18 de noviembre de 2013).
- NÚÑEZ, Violeta (2007), "Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos", *RedLigare*, OEI/AECID/UNICEF, en: <http://www.redligare.org/spip.php?article64> (consulta: 11 de enero de 2014).
- ROMERO, Clara (2002), *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/pdf_6/clara_romero.pdf (consulta: 11 de enero de 2014).
- UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar*, Foro Mundial sobre la Educación para Todos, Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (consulta: 11 de noviembre de 2013).
- UNESCO-Instituto de Estadísticas (2013), *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital*, Montréal, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219369s.pdf> (consulta: 18 de diciembre de 2013).

