

2.7. LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA VIDA COTIDIANA: REALIDADES Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL-LOCAL ALTERNATIVA

*José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela
España*

*“La civilización le debe mucho a las historias.
Por medio de la habladuría narrativa -del decir, del opinar,
del chismorrear- la gente a veces logra convertir la vida,
la experiencia, en relato. El relato es como un cofre
donde guardamos trozos de vida, capaces así de ser transmitidos
a las generaciones venideras. De ese modo atesora
la comunidad sus mejores o más significativas experiencias,
que a veces se incorporan al propio lenguaje en forma
de relato semántico. Y ésta es una gran fuente de conocimiento.
Y, en cierto modo, de salvación.
El relato sirve para que no se pierda del todo lo vivido.
En el fondo es una manera de oponerse a la muerte.
Si fuésemos inmortales, quizá no contaríamos historias”.*
Landeró (2001: 79).

Introducción:

Acerca de lo cívico y lo cotidiano en la sociedad globalizada

Las acepciones más convencionales de lo “cívico” y del “civismo” suelen asociar ambas expresiones a todo aquello que pertenece o es relativo a la ciudadanía, y por extensión, a los ciudadanos en tanto que colectividad política. Esto es: a un rasgo, condición o seña identitaria a la que se vinculan diversas prácticas sociales, que se adquiere y desarrolla por razones de origen o adscripción a un pueblo, ciudad o Estado, regulada por derechos y deberes definidos en unas coordenadas socio-históricas en las que han ido dejando su impronta distintos procesos de cambio y transformación social.

Su invocación para los más variados fines y propósitos ha deparado amplias controversias en torno a principios y valores tan substantivos como la igualdad, la cooperación, la participación, la justicia o la libertad. Particularmente ésta última, hasta el

extremo de poder afirmar, como lo hace Giner (2003: 157), que *“no hay sociedad plenamente moderna que no posea, como uno de sus principales rasgos estructurales, un ámbito autónomo de libertades cívicas; autónomo tanto frente al poder político como frente a toda injerencia ideológica externa o de otra índole”*. Ahora bien, sin que en ningún caso podamos obviar que con ello nos introducimos en un marco reflexivo y discursivo difícil de acotar si la naturaleza de lo “cívico”, del “civismo” o de la “ciudadanía” se equipara lisa y llanamente a lo que acostumbra a identificarse como “sociedad civil”; una noción vaga y polisémica, *“ambigua y disputada, para la que no existe una definición clara y distinta universalmente aceptada”*, como también apunta el profesor Giner.

Sea como sea, en las sociedades que habitamos, nada o muy poco de lo que somos como personas y colectivos tiene sentido sin una apelación expresa a la condición ciudadana: ser sujetos, tener derechos, disfrutar de sus libertades y de las responsabilidades que éstas comportan para cualquier convivencia que se proclame democrática, resuelta a incrementar la iniciativa de cada persona y de las redes sociales en las que ésta se integra; y, con ello, la búsqueda de una mayor felicidad de los sujetos, procurando que se reconozca en sus derechos y en los de los demás, sustituyendo *“el monólogo de la razón, de la historia o de la nación por el diálogo de los individuos y de las culturas”* (Touraine, 1994: 401).

Posiblemente, una ciudadanía repensada en sus concepciones y prácticas, atenta y dispuesta a revisar sus códigos históricos, en su necesaria e imprescindible acomodación a las nuevas realidades éticas, políticas, sociales, económicas, culturales, demográficas, ambientales, etc. que trae consigo la sociedad tecnológica, resumidas por Bartolomé y Cabrera (2003) en fenómenos que recuerdan el impacto de la globalización, de los procesos migratorios y la multiculturalidad, de la marginación y la exclusión social, de la “pasividad” o la “apatía” por los asuntos públicos..., a los que cabría añadir los provenientes de la degradación ecológica, de los conflictos bélicos, de la violencia de género, de la manipulación mediática... Todos ellos configurando parcelas interactivas de un destino colectivo que no puede ocultar por más tiempo sus estados críticos. Del mismo

modo que tampoco puede mantenerse indiferente ante propuestas que se empeñan en reivindicar el oficio de la ciudadanía y de los ciudadanos (Bárcena, 1997; Thiebaut, 1998), la vivencia y la convivencia comprometidas (Melucci, 2001), la formación ética y la razón cívica en un mundo de todos (Cortina, 1997; Gentili, 2000), la radicalización democrática del tejido social y de una acción política emancipadora con capacidad de decisión (Giroux, 1993; Sousa Santos, 1994; Ruscheinsky, 1999), el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad en una sociedad diversa y multicultural (Kymlicka, 1996; Banks, 1997; Bartolomé, 2002)... entre otras muchas declaraciones suscritas por autores, organismos internacionales, etc. que comparten –total o parcialmente– la filosofía de un civismo activo, liberador y facilitador de nuevos desarrollos.

Siendo un tema-problema de amplio recorrido, no haremos otra cosa que subrayar la importancia de concebir el alcance de lo cívico y de la ciudadanía en las claves sociopolíticas y axiológicas que permitan traducir todos y cada uno de sus significados más valiosos en las realidades cotidianas, poniendo en escena su sentido más inclusivo e integrador, local y global a un tiempo, acorde –tal y como ha expresado Giroux (1993)– con una fuerte apropiación de los derechos y de los deberes sociales en la conciencia de cada persona, ajustada a la necesidad de vivir en armonía con otros: una ciudadanía cultivada en la paz y la diversidad, que agrande los espacios públicos y las iniciativas colectivas, el respeto y la sostenibilidad de los recursos ambientales, la autonomía y las libertades de los pueblos, etc., combatiendo las situaciones de injusticia que son inherentes a la guerra, la pobreza, el hambre, la opresión, el autoritarismo, el fundamentalismo, la explotación, etc.

Sin que nos instalemos en el pesimismo, o peor aún en el fatalismo, que inducen sus hechos, en tantos lugares y en tantas causas, ofreciendo un espectáculo diario “*absolutamente terrorífico*” (Saramago, 2003: 78), la implicación cognitiva de estos acontecimientos –activada y reiterada por los medios de comunicación social– nos somete cada vez con mayor intensidad a la tensión de las incertidumbres que anidan en el riesgo generalizado, amenazando lo que durante siglos asimiló la vida cotidiana con la ausencia de contratiempos: un modo de ser y de estar en una “cotidianeidad civilizada”,

relativamente estabilizada, compuesta por innumerables escenas aprendidas y convenidas, “como una obra de teatro que transcurre rutinariamente, sin que se note que es una representación” (Zschirnt, 2004: 158), en la que coexistían distintos roles sociales, con mayor o menor apego a las convenciones, los modales, la cortesía, el autocontrol, la etiqueta y muchas otras reglas que regulaban el trato entre las personas, sin ser plenamente conscientes de las desigualdades en las que se iban inscribiendo las actitudes, conductas, comportamientos, oportunidades, etc. de los distintos estamentos sociales.

Con el “progreso” y sus incesantes transformaciones, la cotidianeidad fue perdiendo muchas de sus viejas adherencias, en un constante e inconcluso desvelamiento de la complejidad que la caracteriza, abrumando a las personas y a los colectivos sociales con un sinfín de estímulos sensoriales y emocionales. Acaso, porque nunca como ahora sentimos la necesidad de conjugar nuestras múltiples identidades (individuales y colectivas, espirituales y materiales, racionales y biológicas, locales y nacionales) con la pertenencia a un mundo “globalizado”; de procurar soportes que den sentido y coherencia a lo que somos y queremos en nuestra morfología social; de articular pala bras e imágenes, deseos y realidades, derechos y deberes... en el seno de un proyecto de civilización que no se muestre insensible al porvenir, asumiendo los retos que conlleva seguir nutriendo una Historia que trascienda los acostumbrados calificativos *post* o *neo*, tan al uso en los modos de diagnosticar los recientes avatares del industrialismo, la Modernidad, el capitalismo o el comunismo. O, si se prefiere, de una Historia con signos propios, sensible a propuestas y actuaciones que amplíen los horizontes del quehacer social y del desarrollo humano... dialogando con la diversidad de la vida y sus opciones para avanzar en lo que se ha convenido en designar como “sustentabilidad” planetaria.

En esta dirección, coincidimos con el profesor Gimeno Sacristán (2001) en la urgencia de sobrepasar el reduccionismo economicista (mercantilista, excluyente, depredador...) en el que estamos inmersos, para fijar la mirada en la cultura y en sus variadas oportunidades para encontrar nuevos significados a la cotidianeidad, sin que podamos obviar su peculiar y cada vez más tangible inserción en una “sociedad de redes”, concomitante a una forma específica de estructura social, provisionalmente identificada

por la investigación social como una característica definitoria de la “era de la información” (Castells, 1997; 2001). Una sociedad *en la que y para la que* la educación se siente obligada a abrir fronteras, a redefinir sus tiempos y espacios, a convocar a nuevos “públicos”, a diversificar sus métodos y contenidos... con una visión mucho más integral e integradora de lo que significa educar y educarse en sociedad. También provisoriamente - al menos en lo que supone ser conscientes de sus limitaciones semánticas-, muchas de las expectativas generadas en torno a sus alternativas a la educación “tradicional” toman como referencia la teoría y la práctica de la “acción-intervención socioeducativa”, a la que por distintas razones preferimos nombrar como “Educación Social”.

La vocación cotidiana de la Educación Social y de su Pedagogía como satisfactores de necesidades humanas

Las complejas y cambiantes circunstancias en las que se inscribe el quehacer pedagógico en la sociedad contemporánea, acentúan la percepción de la educación como una práctica cotidiana. De hecho, lo ha sido siempre, aunque sus modos de proyectarse en la biografía individual y colectiva de los sujetos nunca –como en la actualidad– nos hicieron tan conscientes de su trascendencia para la satisfacción de determinadas necesidades y aspiraciones ligadas a logro de unas mínimas condiciones de bienestar social y de calidad de vida: la inserción en el mercado laboral, el disfrute del tiempo libre, el cultivo de ciertas habilidades y competencias, el acceso a las nuevas tecnologías, la autonomía y el equilibrio personal, etc.

En todo caso, tal y como apunta Max-Neef (1993: 49-50), concibiendo las necesidades no sólo como carencias o déficits (“la falta de algo”, “la discrepancia entre la situación existente y la situación deseada”, “la distancia entre lo que es y lo que debería ser”) sino también como potencialidades humanas, de cuya activación cabe esperar mayores dosis de compromiso, movilización y motivación de las personas, ya que *“comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los*

seres humanos... en cuanto revelan un proceso dialéctico, constituyen un movimiento incesante. De allí quizás sea más apropiado hablar de vivir y realizar las necesidades, y de vivirlas y realizarlas de manera continua y renovada”.

Con esta perspectiva, siguiendo la estela de numerosos teóricos contemporáneos de las necesidades humanas y de su concreción en los procesos de desarrollo (véanse, entre otros, además de Max-Neef, a: Sempere, 1992; Doyal y Gough, 1994; Heller, 1996; Riechmann, 1998;), es fundamental que se distinga entre “necesidades” y “satisfactores de la necesidad”, ya que lo que cambia a través de los tiempos y de las culturas, no son tanto las necesidades como la manera o los medios utilizados para satisfacerlas, al menos en una doble dirección: de un lado, tratando de afrontar las llamadas necesidades axiológicas (de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad); de otro, satisfaciendo las necesidades existenciales: *ser* (atributos personales o colectivos, que se expresan como sustantivos: autoestima, tolerancia, solidaridad, conciencia crítica, etc.), *tener* (dentro de las que se incluyen instituciones, normas, mecanismos, habilidades, leyes, normas, costumbres, valores, roles, obligaciones, etc.), *hacer* (acciones personales o colectivas que pueden ser expresadas como verbos: trabajar, compartir, descansar, opinar, soñar, etc.), y *estar* (disponer de un entorno social y vital, conformado por espacios y ambientes: privacidad, hogar, escuelas, comunidades, vecindario, etc.).

Volvemos a Max-Neef (1993: 51-52) para concordar en la importancia de *“repensar el contexto social de las necesidades humanas de una manera radicalmente distinta de cómo ha sido habitualmente pensado por planificadores sociales y por diseñadores de políticas de desarrollo”*, ya que no se trata de insistir en *“relacionar necesidades solamente con bienes y servicios que presuntamente las satisfacen, sino de relacionarlas además con prácticas sociales, formas de organización, modelos políticos y valores que repercuten sobre las formas en que se expresan las necesidades”*. Diremos más: también sobre los modos en que se manifiestan, perpetúan y acrecientan muchos de los graves problemas que afectan a la Humanidad en las últimas décadas, perturbando y comprometiendo su supervivencia. Lo que Max-Neef (*Ibíd.*: 64-65) conceptúa como

“*satisfactores sinérgicos*”, entendiendo por tales “*aquellos que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades*”, constituyen un referente clave para cualquier reflexión y acción social de vocación transformadora, ya que su principal atributo consiste en ser contrahegemónicos respecto de racionalidades dominantes tales como las de competencia, coacción, segregación, marginación, exclusión, etc., promoviendo una concepción del desarrollo humano en el que sea factible articular a los seres humanos con la Naturaleza y la tecnología, lo personal con lo social, lo micro con lo macro, la autonomía con la planificación, la sociedad civil con el Estado, lo local con lo global..., de modo tal que las personas, además de “sentirse” objeto de sus proposiciones, se conviertan en verdaderos sujetos de sus realizaciones.

La educación, en sus diversas manifestaciones y prácticas, configura un campo de pruebas dotado de un enorme potencial sinérgico, en diversos escenarios y tiempos sociales, desde los primeros años hasta la vejez. Como se sabe, muy especialmente cuando se pone énfasis en su caracterización como una práctica social (evitando reducir sus procesos y contenidos a lo estrictamente didáctico, escolar, pedagógico o educativo), a ella se confían metas y objetivos en los que se anticipan logros e impactos con los que se pretende satisfacer un vasto repertorio de “necesidades” personales y colectivas, cuya emergencia y retorno a la cotidianidad de la vida resulta imprescindible si de verdad se persigue construir una sociedad en la que los derechos de la ciudadanía constituyan una realidad sustantiva para todos (Azevedo y otros, 2000).

Una educación que sea propicia para la convivencia en la cultura global y en sus formas deseables de desarrollarla, dotando de sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos, en tanto que necesidades inherentes a la naturaleza humana (Gimeno, 2001: 111), ya que “*a la educación le corresponde favorecer, en los seres humanos, nuevos modos de ejercer la sociabilidad de acuerdo con modelos de vida ‘inventados’ culturalmente, considerados como formas más dignas de vivir, maneras de desarrollar una vida buena*”. Alude Gimeno Sacristán a todas las modalidades de la educación, admitiendo que no puede pensarse, “*ni siquiera fundamentalmente, en su modalidad escolar*”, ya que su poder es

“muy limitado, salvo a la hora de proporcionar las bases cognitivas de la sociabilidad”. En el más allá de sus posibilidades y limitaciones, sintiéndose co-partícipe del interés por ensanchar las fuentes del aprendizaje (en el conocer, el hacer, el convivir y el ser), en el interior y también en los exteriores de la escuela, donde los lindes entre lo educativo y lo social se entrecruzan y confunden continuamente, situamos la Educación Social (Caride, 2003: 48); una educación inscrita en la vida cotidiana, en cuyas prácticas pedagógicas *‘late un decidido afán reivindicativo: cohesionar 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’.*

Una Pedagogía-Educación Social de puertas abiertas, congruente con las complejas y cambiantes realidades sociales

Comprometer a la educación con las realidades y desafíos que conciernen a la vida cotidiana, obliga a insistir en la necesidad de someterla a una profunda reconceptualización terminológica, teórica, metodológica, estratégica, etc. de sus objetivos, programas y prácticas, dando cabida a nuevos agentes y realizaciones, dentro y fuera de los sistemas educativos, tanto en el marco de las actuaciones políticas como en las tareas que emprenden diversos actores pedagógicos y sociales (profesores, educadores, animadores, escuelas, centros cívicos y culturales, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación social, asociaciones, sindicatos, etc.), tratando no sólo de impulsar sino – esencialmente– de garantizar la extensión y diversificación de las circunstancias favorecedoras del aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, repensando los mensajes y las iniciativas que enfatizan la importancia de una educación permanente, con distintas finalidades: ensanchar las oportunidades sociales y educativas de la ciudadanía; propiciar la integración de diversos enfoques teóricos y metodológicos en la creación y difusión del conocimiento; diversificar las estrategias orientadas a la adquisición de competencias y habilidades; activar y mejorar procesos que incidan en la inserción e inclusión social; mejorar la transición de la formación al trabajo, y de éste a los tiempos libres;

responsabilizar y comprometer a la educación con los procesos de desarrollo, el bienestar social y la calidad de vida; etc. A todo ello se remite la Pedagogía-Educación Social en los inicios del tercer milenio, manteniéndose abiertas sus puertas a otros ámbitos de problematización y acción educativa, en una sociedad cuyos cambios sociales requieren constantes revisiones, ya sea en la manera de percibir y adjetivar las necesidades emergentes, ya sea en los modos de satisfacerlas.

Expresado en otros términos, aludimos a una Pedagogía-Educación Social de la que participan un variado y renovado elenco de prácticas educativas, que al subrayar *lo educativo en la sociedad y lo pedagógico en el trabajo social* pretende satisfacer un doble y complementario propósito:

- Por un lado, promover la inserción, inclusión y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en los territorios y comunidades en los que se llevan a cabo sus procesos de socialización, en íntima conexión con la política, la cultura, las instituciones, etc. que intervienen en las dinámicas generadoras de desarrollo personal y social.
- Por otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan, condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan. Y que, de modo prioritario, aluden a quiénes están en situación de riesgo, dependencia, conflicto, minusvalía, inadaptación, marginación, exclusión o privación social (menores, mujeres, personas mayores, drogodependientes, reclusos, inmigrantes, minusválidos, pobres, desempleados, etc.).

En todo caso, considerando irrenunciable la apertura de la educación a nuevas formas de leer las realidades sociales y sus expectativas de cambio, no sólo para lograr incrementar sus posibilidades socializadoras, sino también para estimular y potenciar el papel educador de la sociedad, de sus capacidades de renovación y transformación hacia

logros que sean social y éticamente estimables. Un empeño en el que Giroux (2003: 304-305) sitúa la preocupación y la esperanza de una pedagogía radical, consecuente con un proyecto político que aspire *“a reconstruir la vida pública democrática, con el objeto de extender los principios de libertad, justicia e igualdad a todas las esferas de la sociedad”*, a través de la que *“se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía”*.

Admitiendo que siempre han existido prácticas educativo-sociales implícita o explícitamente coincidentes con estos planteamientos (Ruiz, 2003), en las que se ha ido expresando la inquietud de las distintas sociedades por articular la vida cotidiana conforme a unos determinados valores y esquemas culturales, sólo en los dos últimos siglos cabe reconocer un especial tratamiento de sus contenidos y enfoques, delimitando temas, problemas y espacios a los que cabe contemplar en una doble perspectiva (Ortega, 2003: 52):

- a) De un lado, la que insiste en prevenir, disminuir y mejorar situaciones surgidas de la exclusión y la marginación social, que afectan a determinados colectivos, cuyos estados carenciales obligan a *“afrentar cotidianamente riesgos provocados por la inadaptación, la pobreza y las desigualdades”*. La implicación de la Educación Social en estas problemáticas y la atención hacia las personas que las padecen, se ha proyectado históricamente en múltiples iniciativas, planes, programas, actividades, prestaciones, etc. de carácter preventivo, asistencial, terapéutico, etc. en las que han participado distintos agentes educativos (pedagogos, educadores, animadores, etc.), con frecuencia formando parte de equipos, redes y servicios de acción social.

- b) De otro, la que insta a que se habiliten y dinamicen *“las condiciones educativas de la cultura, de las personas y de los pueblos, reivindicando y promoviendo una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre”*. Con estas tareas se pretende una transformación conceptual y metodológica de los procesos educativos para incorporar elementos sociales tales como la

participación ciudadana, la igualdad de género, la democracia cultural, la interculturalidad, etc. En líneas generales, tal y como se expresa en el la Declaración que responde a la denominación de “Agenda 21 de la Cultura”, aprobada en Barcelona el 8 de mayo de 2004 en el marco del *Forum Universal de las Culturas*, concebido a modo de un “*documento orientador de las políticas públicas de cultura y como contribución al desarrollo de la Humanidad*”, se trata de “*promover la expresividad como una dimensión básica de la dignidad humana y de la inclusión social, sin prejuicio de razones de género, edad, etnia, discapacidad, pobreza o cualquier otra discriminación que imposibilite el pleno ejercicio de las libertades*”.

Ambas orientaciones son especialmente exigentes con la necesidad de construir una Educación Social que sea capaz de vertebrar distintos ámbitos de acción e intervención socio-educativa, con unas señas de identidad que apuesten decisivamente por la formación integral de los individuos, coherente con la aspiración a una ciudadanía transversal a la vida cotidiana, de la que se induzca el pleno reconocimiento y valorización de sus derechos individuales y colectivos (Caride, 2003); o lo que es lo mismo “*ciudadanos con las posiciones y disposiciones adecuadas para poder discernir y deliberar lo mejor*” (Vidal, 2003: 57).

Identificar estas tendencias, en convergencia con los procesos, circunstancias, problemáticas, áreas, ámbitos, etc. que definen los campos de acción-intervención de la Pedagogía-Educación Social, como “espacios” y “tiempos” a través de los que se pretende dotar de contenido al discurso teórico, a la formación y a la profesionalización de los pedagogos y educadores sociales, nos remite –cada vez más– a una cuestión esencial en su búsqueda de sentido, por sí misma y en comparación con otras prácticas sociales, en la educación y en el trabajo social, entendido este en su sentido más amplio.

De hecho, en España y en numerosos países de Europa y América Latina, esta ha sido una preocupación común al quehacer de distintos autores y colectivos, en la que han focalizado su atención diversos análisis y propuestas a lo largo de los últimos años, tanto

en el mundo académico como en los debates protagonizados por distintos agentes profesionales, en los Colegios y en las Asociaciones de Educadores, en numerosos Congresos y Seminarios científicos, etc. A ellos nos hemos referido en otra ocasión (Caride, 2003) haciéndonos eco de la clasificación elaborada por el profesor Miquel Gómez (2000), que adaptamos, conviniendo en que los ámbitos de la Pedagogía-Educación Social pueden agruparse en seis categorías principales, tanto en la configuración del discurso teórico como en la delimitación de sus prácticas profesionales. En todas ellas se definen necesidades, demandas, contenidos, procesos, estrategias, enfoques, modelos, actividades, etc., de desigual naturaleza y alcance; y que, sintéticamente, se resumen en:

- 1) La *Educación Permanente*. No sólo como principio socio-pedagógico, sino también y, con una perspectiva mucho más comprehensiva y operativa, los programas e iniciativas socio-educativas que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, aunque se ponga especial énfasis en la *Educación-Formación de Adultos*, incluyendo en este colectivo a las personas mayores. Al concebir la educación como una experiencia global, en este ámbito se incluye un amplio elenco de prácticas educativas (de alfabetización, de formación básica y cultural, de enseñanza a distancia, de extensión universitaria, de participación comunitaria, etc.) encaminadas a conseguir que todas las personas, en cualquier edad, tomen conciencia de la realidad socio-cultural en la que viven, participando en ella de manera activa. En muchos casos, al tratarse de prácticas transversales a otros ámbitos y actuaciones (Animación Sociocultural, Desarrollo Comunitario, Formación Profesional y Laboral, etc.), no puede sustraerse de los enfoques, contextos y realizaciones de aquellos, con los que converge y a los que trata de aportar nuevos significados para el desarrollo humano, el bienestar social y la calidad de vida de los sujetos.
- 2) La *Formación Laboral y Ocupacional*, a la que se adscriben aquellas opciones formativas que procuran la inserción de personas y/o colectivos que tienen dificultades para incorporarse o mantenerse en el mercado laboral (población activa sin empleo, sometida a procesos de reconversión profesional o laboral, mujeres y

jóvenes, residentes en zonas desfavorecidas y/o deprimidas, etc.), reforzando las políticas de igualdad, fomentando la capacidad de adaptación de los trabajadores y de las empresas, facilitando el aprendizaje de un oficio o de una especialización, etc. Los programas suelen centrarse en la obtención de destrezas, competencias y habilidades vinculadas a unos determinados desempeños laborales o a una ocupación definida, al objeto de favorecer la inserción y/o permanencia en la “vida activa”.

- 3) La *Educación en y para el Tiempo Libre*, que dentro de lo que identificamos como *Educación o Pedagogía del Ocio* muestra las potencialidades educativas que existen en el “tiempo libre” de las personas: para construir nuevos aprendizajes, estimular la creación y la diversión, incrementar la participación social y el desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (la escuela, la familia, la comunidad, etc.). Reconociendo que el ocio es “*un derecho humano básico*”, se insiste considerarlo como un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios (libertad de elección, creatividad, diversión, recreación, etc.); que debe ser estimado como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico: un aspecto importante de la calidad de vida, que comprende formas de expresión o actividad muy amplias al implicar actitudes, valores, conocimientos, destrezas y recursos.

- 4) La *Animación Sociocultural* y el *Desarrollo Comunitario*. Con la *Animación Sociocultural* se resalta la trascendencia del quehacer educativo en procesos y prácticas socioculturales cuyas estrategias metodológicas promueven la iniciativa, auto-organización, reflexión crítica, participación y acción autónoma de los individuos en los grupos y comunidades de los que forman parte. Siendo una práctica que se preocupa mucho más por resolver problemas que por transmitir cultura, sus propuestas convergen con las del *Desarrollo Comunitario Local*, al que se observa como un proceso de desarrollo endógeno, con el que se pretenden valorizar de forma integrada y sustentable los recursos locales, afirmando en cada

persona su protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, en su entorno inmediato, pero con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y mundializada.

- 5) La *Educación Especializada* en problemas de exclusión, inadaptación y marginación social. Se identifica, genéricamente, con la acción o praxis socio-educativa orientada a favorecer la inserción social de personas que, por varias causas -físicas, psíquicas, sociales, etc.- se encuentran en situación de riesgo y/o dificultad consigo mismas y/o con su contexto vital. Es una acción-intervención que puede referirse a personas de todas las edades sometidas a un estado de inadaptación, marginación y exclusión, de minusvalía física o psíquica, de personalidad, por situaciones generadoras de maltrato social a causa de la pobreza, la inmigración, el paro, las drogodependencias, etc. Las actuaciones educativas, de carácter preventivo, mediador, terapéutico, rehabilitador, etc., se desenvuelven en diversos escenarios sociales e institucionales: en la familia, la escuela, los grupos de iguales, etc.; en espacios abiertos como la calle, el barrio, el pueblo, etc.; en centros específicos o servicios especializados de atención a menores, drogodependientes, transeúntes, indigentes, etc.

- 6) La *Educación Cívico-Social*, en lo que ésta significa de promoción y formación en valores esenciales para la convivencia, el respeto a las personas y al medio ambiente, para las libertades y la participación social, etc., capacitando a todas y cada una de las personas para ejercer los derechos que son inherentes a la condición ciudadana. Una *Educación Cívico-Social* cuya vertebración ética, moral y política debe posibilitar una ciudadanía sin fronteras, activando actitudes y comportamientos democráticos, sustentados por el diálogo y la libertad de opiniones, la tolerancia, el respeto a la biodiversidad de la vida, etc. De este “educar para la ciudadanía” participan ideales, propuestas e iniciativas que impulsan diversas *educaciones*: Ambiental, Intercultural, del Consumidor, para la Paz y la Comprensión Internacional, la Democracia, el Desarrollo, la Salud, para la igualdad de género, etc. En todas ellas se incluyen “contenidos” que se han

incorporado a los sistemas educativos nacionales de distintos países como ejes o temas transversales, afectando a la globalidad del curriculum, aunque también, y cada vez con mayor proyección social, a otros programas educativos que incentivan el papel educador de la sociedad e incluso la concepción de ésta como una verdadera sociedad educadora o pedagógica.

Son áreas o ámbitos en los que la Pedagogía-Educación Social promueve tareas, cometidos y funciones muy apegadas a la vida cotidiana; y que, además de concebirla como un saber praxiológico, favorecen su desarrollo como una práctica educativa que se construye y reconstruye permanentemente, mediante actuaciones que comportan el estudio y análisis diagnóstico de realidades socioeducativas; la planificación y el diseño de programas; la organización, gestión y coordinación de iniciativas; el asesoramiento y la orientación de procesos de acción-intervención social; el seguimiento y la evaluación de programas; la formación de agentes sociales; etc. En todos ellos, tanto en el mundo académico como en el mundo laboral existe un notable consenso sobre la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinarios y multiprofesionales, propiciando el trabajo en equipo, el entendimiento y la cooperación con otras disciplinas científicas y con otros profesionales de la acción-intervención social.

Siendo cierto que en muchos de los ámbitos generales y/o específicos que se contemplan en esta Pedagogía-Educación Social, no hay nada que resulte particularmente “novedoso” para el conocimiento y la acción social, si cabe afirmar que en sus modos de imaginar, ensamblar y concretar sus aportaciones a la mejora de la educación y de la sociedad, existe la firme voluntad de ir más allá de las estructuras creadas para crear otras, reconociendo que lo social es mucho más que una tierra de asilo y reconversión (Le Gall y Martin, 1986). Por lo que, además de validar y reivindicar el alcance colectivo de sus quehaceres (a través del trabajo en grupos, en instituciones, comunidades, asociaciones, etc.), pretende que se reconozca y acentúe la percepción de que lo social, como diría Vygotski (Río, 2004: 22), “*aparece también allí donde existe solamente un hombre y sus vivencias personales*”.

No obstante, en los espacios y tiempos de la globalización (en la que nutren sus actuaciones las corporaciones transnacionales, la deslocalización empresarial, el capitalismo neoliberal y sus mercados incontrolados, las redes tecnológicas, el pensamiento único, etc.), conducir y, en ocasiones, simplemente restablecer el protagonismo cívico de las personas en sus realidades más cotidianas (en el vecindario, los barrios, las fábricas, las instituciones sociales, etc.), requiere múltiples intervenciones políticas, pedagógicas y sociales. Como también ha apuntado Giroux (2001: 258) el reto consiste en profundizar en los significados inherentes a las libertades civiles y de los derechos humanos, resucitando el lenguaje de la resistencia y de la posibilidad, de la crítica y de la esperanza, según *“los imperativos de una democracia radical y sustantiva”*, entrelazada con la experiencia cotidiana. Posiblemente, porque más que nunca hemos de conjugar sentirse partícipes de los procesos de globalización con la reivindicación de las propias identidades personales y comunitarias, superando la esquizofrenia a la que nos ha llevado un mundo desbocado, con continuos e impredecibles efectos en nuestras vidas (Giddens, 2000).

De un modo u otro, la cotidianeidad, tiene mucho de regreso a los pasos perdidos, de retorno a un tiempo que ha de vivirse minuto a minuto, que contrarreste la arritmia de las sociedades modernas, con sus concepciones utilitaristas e infinitamente divisibles (Lasén, 2000); para recuperar esa vida, que en palabras de Luis Landero (2001: 86), es a menudo vulgar, llena de peripecias irrelevantes, pero también de numerosos episodios significativos: la vida, que de pronto tiene un argumento al que se unen nuestras mejores y más intensas experiencias, *“la vida... como un tapiz visto muy de cerca... [del que] no vemos sino las minucias y accidentes del entramado; [aunque] cuando nos alejamos, distinguimos nítidamente sus figuras”*. A este descubrimiento y a sus posibilidades de transformación de la vida colectiva se refieren muchas de las realidades y desafíos de la Pedagogía-Educación Social en la construcción de la ciudadanía global-local alternativa que ha motivado nuestro título.

BIBLIOGRAFÍA

- AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A. y SIMON, C. (org., 2000): *Utopia e democracia na Educação cidadã*. Editora da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BANKS, J. A. (1997): *Educating citizen in a multicultural society*. Teachers Columbia University, Nueva York.
- BÁRCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía*. Paidós, Barcelona.
- BARTOLOMÉ, M. (coord., 2002): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea, Madrid.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003): “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. *Revista de Educación*, número extraordinario, 33-56.
- BOLÍVAR, A. (2001): “Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura”. *Revista de Educación*, número extraordinario, 265-288.
- CARIDE, J. A. (2003): “Las identidades de la Educación Social”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 321, 48-51.
- CARIDE, J. A. (2004): “Educar y educarse en clave social: formación y profesionalización en la Pedagogía-Educación Social”. Universidad Complutense, Madrid (en prensa).
- Castells, M. (1997): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza, Madrid (3 vols.).
- CASTELLS, M. (2001): “Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes”. *Revista de Educación*, número extraordinario, 41-58.
- Cortina, A. (1997): *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid.
- DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994): *Teoría de las necesidades humanas*. Icaria, Barcelona.
- GENTILI, P. (2000): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001a): *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001b): “El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas”. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-142.

- GINER, S (2003): "Avatares de la sociedad civil: pasado, presente y porvenir". En Vidal Beneyto, J. (dir.): *Hacia una sociedad civil global*. Taurus, Madrid, 157-192.
- GIROUX, H. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI, México.
- GIROUX, H. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- GÓMEZ, M. (2000): "Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual". *Temps d'Educació*, nº 24, 409-425.
- HELLER, A. (1996): *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Paidós, Barceona.
- Ibáñez, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Siglo XXI, Madrid.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Paidós, Barcelona.
- LANDERO, L. (2001) : *Entre líneas : el cuento o la vida*. Tusquets, Barcelona.
- LASÉN, A. (2000): *A contratiempo : un estudio de las temporalidades juveniles*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- LE GALL, D. y MARTIN, C. (1986): "Crise et conversion dans le champ du savoir". *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 15 (55), 9-18.
- MAX-NEEF, M. A. (1994): *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria, Barcelona.
- MELUCCI, A. (2001): *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Trotta, Madrid.
- Ortega Estaban, J. (2003): "Educación Social: realidades y desafíos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 321, 52-54.
- RIECHMANN, J. (coord., 1998): *Necesitar, desear, vivir: sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- RÍO, P. DEL (2004): "Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educativo creativa de L. S. Vygotski". *Cultura y Educación*, 16 (1-2), 19-41.
- RUIZ, C. (coord., 2003): *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Universitat de València, Valencia.
- RUSCHEINSKY, A. (1999): *Metamorfoses da cidadania: sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade*. Editora Unisinos, São Leopoldo (RS-Brasil).
- SARAMAGO, J. (2003): "Reflexiones de un escritor en torno a un humanismo para el siglo XXI". EN AMIGO, M. L. y CUENCA, M. (eds.): *Humanismo y valores*. Universidad de Deusto, Bilbao, 77-87.
- SEMPERE, J. (1992): *L'explosió de les necessitats*. Edicions 62, Barcelona.

SOUSA SANTOS, B. de (1994): *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Afrontamento, Porto.

THIEBAUT, C. (1998): *Vindicación del ciudadano*. Paidós, Barcelona.

VIDAL, F. (2003): “Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad”. *Revista de Educación*, número extraordinario, 57-82.

ZSCHIRNT, Ch. (2004): *Libros: todo lo que hay que leer*. Taurus, Madrid.