

2.25. DE LA CARIDAD A LA INCLUSIÓN: MODELOS DE ACCIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL CONTEXTO EUROPEO¹

*Dr. Xavier Úcar Martínez
Dpto. de Pedagogía Sistemática y Social
Universidad Autónoma de Barcelona
Septiembre – 2004*

En otros tiempos nuestro héroe fue un San Jorge, que mató a un dragón por salvar a una doncella; hoy nuestro héroe parece ser un espía que mata a una doncella para escapar del dragón. (Durrell, 1985: 266)

La historia no sólo se repite sino que a veces tartamudea. (Benford, G. 1998:124)

1. EL MARCO TEÓRICO: PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

Nuestro ámbito de trabajo, como pedagogos y educadores, se ubica en aquello que denominamos *lo social*. Un ámbito tan extenso, cambiante y etéreo que, a menudo, tenemos dificultades para concretar, exactamente, a qué nos referimos con dicho apelativo. Parece claro que *lo social* se centraría, en principio, en todas aquellas situaciones y comportamientos personales y colectivos que posibilitan nuestra vida en sociedad. Pero una tal caracterización no ayuda demasiado dado que no permite –al menos desde una perspectiva laboral e, incluso, profesional- discriminar funciones y ocupaciones educadoras. Desde aquel punto de vista, tanto la educación formal como la no formal serían *sociales*. Parafraseando la máxima clásica se podría decir que toda acción educativa es –excepción hecha de la autoeducación y aún esto sería relativo- una cuestión de relación entre personas.

¹ Esta comunicación es la síntesis de un trabajo de investigación que estoy realizando sobre el concepto de intervención socioeducativa y la manera como ha sido concebida, desarrollada y aplicada en el tiempo.

La pregunta a plantearse es ¿por qué siendo ambas –educación formal y no formal sociales, las denominadas *Educación Social* y *Pedagogía Social* se han ocupado y ocupan mayoritariamente de la segunda? Buena parte de las razones tienen que ver, probablemente, con el grado de formalización y la propia evolución histórica de la educación. La educación formal, como disciplina y contexto de trabajo totalmente institucionalizado y localizado -tanto en el tiempo como en el espacio- ha sido tradicionalmente un ámbito privilegiado para el análisis y la investigación; como claramente atestigua la historia de la investigación educativa y el volumen de la misma. En este marco, la escuela ha sido concebida como un espacio fuera de la sociedad; como una especie de “laboratorio” donde se formaba –*daba forma*- a los niños y niñas que posteriormente habrían de *ingresar* en lo social; esto es: en la vida adulta y en el mercado de trabajo.

Lo social ha quedado históricamente fuera de este marco formalizado y por eso, durante años, las disciplinas educativas que tenían como objeto de estudio dicho ámbito han sido consideradas periféricas en el mundo de la educación. En las últimas décadas, sin embargo, esta concepción bifocal e incomunicada del universo de acciones educativas ha saltado por los aires a consecuencia del desbordamiento de la educación en el tiempo, *aprendizaje a lo largo de la vida*, y en el espacio, esto es, actividades de formación en todos los lugares de la sociedad y no sólo en la escuela. Se podría decir que a partir de los años 50 y 60 del pasado siglo se inicia lo que está siendo una gradual colonización educativa de lo social.

La educación y la pedagogía social son todavía hoy unas disciplinas muy jóvenes e inexpertas. No es pues extraño que percibamos nuestro objeto de estudio como multidimensional, ambiguo y poco delimitado. Tampoco que, dentro de lo socioeducativo, haya tan poca investigación y tan focalizada en ámbitos específicos². Ni, por la misma razón, que la presencia de investigadores, pedagogos y educadores de lo social tenga aún tan poco peso en ámbitos científicos, académicos y profesionales. Yo diría que solamente

² Precisamente en los que –dentro de lo social- tienen una historia un poco más larga. En concreto el de la inadaptación social infantil y juvenil.

es una cuestión de tiempo. Quizás la caracterización que mejor define hoy estas disciplinas consista en decir que se hallan *en construcción*.

En la actualidad caracterizamos y definimos a la Pedagogía y a la Educación como *sociales* porque *lo social*, esto es, todo aquello que tiene que ver con la calidad de las relaciones de una persona o un grupo con otras personas y grupos a lo largo de toda su vida³, es el objeto de estudio de aquellas disciplinas. Todo lo relacionado con la educación y la formación para la sociabilidad y los procesos de socialización, en todos sus ámbitos y dimensiones, constituye el espacio propio de trabajo e investigación de la Pedagogía y la Educación Social. Y hay que resaltar que no nos referimos solo a los “problemas” que se puedan derivar de aquellos procesos sino a la educación y formación necesaria para el desarrollo general de dichos procesos, se produzcan éstos de una forma normalizada o no.

Hay que señalar por último, las razones que fundamentan la diferenciación Educación y Pedagogía en relación al calificativo *social*. La Educación Social es una disciplina descriptiva, explicativa, e interpretativa de todos los fenómenos de tipo educativo que están relacionados con la sociabilidad y la socialización de las personas y grupos. Puede ser, asimismo, una disciplina tecnológica y, también, crítica. De una manera muy simplificada se podría decir que, en el primer caso, utiliza un enfoque instrumental para analizar realidades o diseñar acciones socioeducativas mientras que, en el segundo, el enfoque es ideológico. Lo que resulta claro, desde un planteamiento epistemológico, es que la educación social tiene que ver con los hechos sociales, con todo aquello formativo o educativo que sucede en el contexto social.

La Pedagogía Social, por su parte, trata exactamente los mismos objetos de estudio –los fenómenos educativos y de formación relacionados con lo social, pero la perspectiva de trabajo es totalmente diferenciada. La Pedagogía social es una disciplina esencialmente definida como normativa, esto es, que pretende orientar y guiar las prácticas

³ Nos alineamos en este sentido con las ideas de Giddens cuando apunta que la socialización dura toda la vida y no únicamente –como pretendía la sociología clásica- durante los periodos familiar y escolar.

socioeducativas⁴. La Pedagogía Social es una disciplina teórico-práctica que señala cómo hay que educar para estimular la máxima sociabilidad de personas y grupos. Y, también, para generar procesos socializadores que sean, a un tiempo, satisfactorios para las personas; útiles para la vida en sociedad y críticos con aquella para tener la opción de mejorarla. Si la Pedagogía Social quiere cumplir, realmente, su misión, debe poder decir, de una manera fundamentada⁵, cómo se deben desarrollar las prácticas y la intervención socioeducativa en ámbitos sociales.

2. SOBRE LOS CONCEPTOS *INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y MODELO*

La versatilidad del concepto⁶ y unas supuestas reminiscencias autoritarias y dirigistas han hecho que el término *intervención* haya sido fuertemente denostado por algunos autores de educación social⁷. Por mi parte considero que, desde unos criterios fundamentalmente pragmáticos y etimológicos, resulta un concepto útil para definir la relación socioeducativa. Desde el punto de vista pragmático, porque resulta de uso generalizado entre profesionales y académicos, a pesar de que se insista a menudo en la ya apuntada versatilidad disciplinar. Y también porque otros conceptos, supuestamente más asepticos, como *acción* o *praxis* parecen designar realidades más amplias e inespecíficas.

En el trabajo educativo no existen las asepsias. El educador busca, de forma intencional, influir en el otro; pretende, de manera tangible, ayudarlo a cambiarse a sí mismo para mejorarse a sí mismo y su vida. El educador nunca es neutral, siempre actúa desde un determinado modelo teórico e ideológico –sea consciente o no del mismo- y, en

⁴ Coincido con Trilla cuando apunta que *una de las cosas que en el gremio académico de la Pedagogía no estamos haciendo lo suficiente es creernos de verdad que la Pedagogía que hay que cultivar es aquella que no encuentre impertinente la pregunta ¿Y eso para que sirve? Y que en cada momento pueda contestarla sin ruborizarse ni acudir a vaguedades* (2004:6)

⁵ Naturalmente, fundamentada en la observación, la reflexión y el contraste, la investigación y, también, en el sentido común. Pero, en ningún caso, solamente en éste último.

⁶ Nos vamos a limitar a tratar este concepto en el ámbito pedagógico-social, pero podemos aportar, a modo de ilustración, otros posibles usos referidos a campos absolutamente dispares: intervención armada, económica, psicológica, quirúrgica, política, militar, del Estado, etc. casi se podría hablar de la intervención como de un término comodín.

⁷ Ver como ejemplo Sáez, 1993.

este sentido, tiene en sí mismo y genera en el otro unas determinadas expectativas de comportamiento. No existe la neutralidad en el mundo de la educación: ni en los términos ni en los conceptos ni en las acciones.

Hace varios años definí la intervención socioeducativa -desde una perspectiva fenomenológica- como *una irrupción en una realidad con el ánimo de modificarla* (Ucar, 1992:92)⁸. La contundencia de la definición obedecía a la voluntad de resaltar el hecho de que toda intervención socioeducativa supone la entrada en la realidad del “otro” con la pretensión de cambiarla a partir de las concepciones teóricas e ideológicas del interventor. Ciertamente, no toda pretensión de cambio se produce desde el educador en los mismos términos. No es lo mismo pretender obligar al otro a cambiar que, por ejemplificar, facilitarle recursos que le ayuden a cambiarse a sí mismo. En el mejor de los casos dicha intervención puede ser voluntariamente solicitada –intervención comunitaria, trabajo educativo con jóvenes, adultos, etc.-, pero en el trabajo socioeducativo con población infantil, por ejemplo, a menudo, ni siquiera eso.

Lo que trato de destacar es que toda intervención socioeducativa –por más igualitaria que se pretenda- genera un espacio artificial para la relación en el que los agentes –técnicos y participantes- juegan roles diferenciados y en el que pueden contrastarse y consensuarse o no líneas de acción y comportamiento. En este sentido, Carballada -que hace un análisis histórico y conceptual del término *intervención* muy interesante desde mi punto de vista- la define como un dispositivo. También pone de manifiesto su doble significación como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” pueda ser sinónimo, por una parte, *de mediación, intersección, ayuda o cooperación* y, por otra parte, *de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión*. En definitiva, en todo proceso de intervención en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda” (2002:93).

⁸ Desde mi punto de vista el concepto de intervención designa solamente *la irrupción en la realidad* ya que, por el mero hecho de darse, ya genera cambios. Es *el ánimo de modificarla* en una dirección determinada lo que aporta el calificativo *socioeducativa*.

Este mismo autor señala que la intervención, en tanto que dispositivo, implica la construcción de una lógica de la situación -que desencadena la demanda de intervención- siempre desde cierto marco teórico o campo de saber. Esto significa que la intervención pone en marcha una serie de expectativas y consecuencias muy ligadas a la construcción simbólica y a las representaciones del mundo del interventor. De esta forma, una modalidad de intervención se vincula a un determinado marco conceptual que, ligado a una serie de aportes teóricos y empíricos relacionados con el contexto, genera “formas típicas” de intervención (2002:94).

3. LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

En nuestro caso vamos subsumir la idea de *formas típicas de intervención* en el término más amplio de *modelo de intervención*. Modelo, en este caso, no se refiere ni a las perspectivas ni a las estrategias ni a las técnicas de intervención socioeducativa, que pueden ser variables dentro de cada modelo. Se refiere al marco social contextual que modeliza dichas intervenciones. En este sentido, se identifica cada modelo con un concepto que se convierte en el elemento nuclear alrededor del cual se construyen las intervenciones socioeducativas.

De acuerdo con Carballeda, nuestra tesis apunta a que contextos sociales diferenciados generan marcos teóricos e ideológicos -también diferenciados- que modelizan formas específicas de intervención que resultan coherentes con aquellos. A continuación vamos a presentar, de una manera sintética, estos modelos a partir de cinco variables:

- Características de la sociedad en que se produce
- Relaciones típicas entre los miembros de las clases sociales o de las personas participantes
- Características del la situación o contexto de la intervención

- Características del tipo de intervención
- Características –profesionales y personales- de los agentes de la intervención

3.1. La caridad como modelo de intervención socioeducativa

Más que un modelo de intervención socioeducativa nos encontramos aquí con un marco para la relación social; antecedente de lo que posteriormente identificaremos como intervención socioeducativa. Una relación social que se fundamenta en la caridad y que es, sobre todo, de ayuda o de asistencia al otro⁹. El objetivo de la intervención no se pone tanto en los resultados para el otro como en la propia acción del interventor, que puede estar motivada por ideales o razones muy diversas. En este contexto social no se habla tampoco de educación ni de formación.

La sociedad de la época –pre e industrial- está integrada, aunque las clases sociales están claramente diferenciadas y distanciadas en razón de la renta. Cada uno tiene su lugar en la sociedad y el cambio entre lugares ni siquiera se plantea. La relación se produce entre los acomodados y los que no lo están. Los primeros son activos en la relación social de asistencia, mientras que los segundos –como se puede ver de una manera gráfica en la figura N° 1- se limitan –como mal necesario que son- aceptar y agradecer lo que se les provee.

⁹ Aunque la historia del Trabajo Social como disciplina se remonta –con la denominada *etapa pretécnica*- a los tiempos prehistóricos y rastrea desde aquella época las acciones de ayuda, nosotros centramos este modelo sobre todo en los siglos XVIII y XIX. Es en esta época cuando se inician los movimientos filantrópicos y las sociedades de la caridad. Ver Riera, 1998.

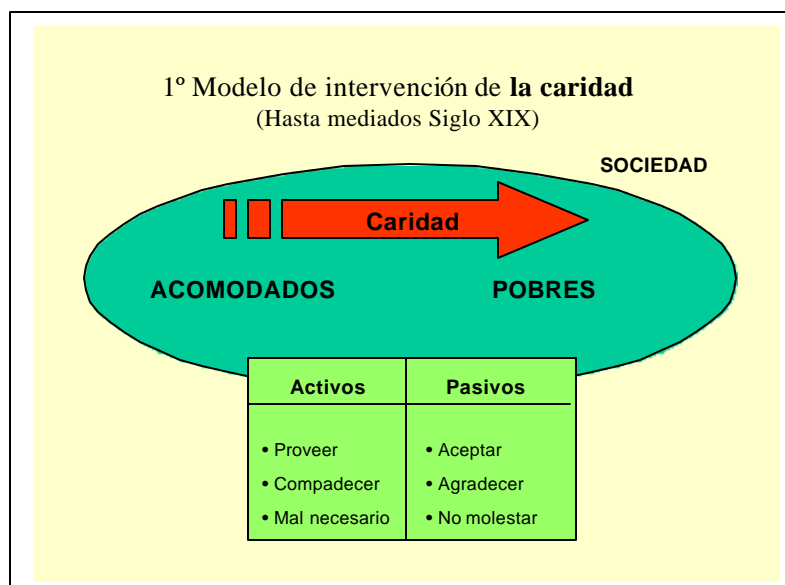


Figura N° 1

La relación social pretende, en este modelo, -como se puede ver en la figura N° 2- la satisfacción de necesidades. La intervención se produce desde la voluntariedad. Nada externo obliga a la acción del interventor que obedece, en general, a motivaciones internas¹⁰. La situación creada para la relación es física, presencial, aunque la distancia psicológica y de forma de vida entre quien provee y quien acepta es incommensurable.

El perfil del sujeto participante en la relación social es tan variado como dispar: pobres, deficientes, enfermos, desatendidos, niños y niñas huérfanas, etc. Lo único que los equipara es que todos ellos se encuentran en situación de necesidad. A veces en la calle y, también, a menudo, institucionalizados. En este modelo la intervención toma la forma de

¹⁰ Aunque se puede referenciar como posible motivación “externa” el prestigio social que genera la realización pública de estas acciones.

acción asistencial porque a una parte de la población le sobran los recursos que a otra parte de la misma le faltan.

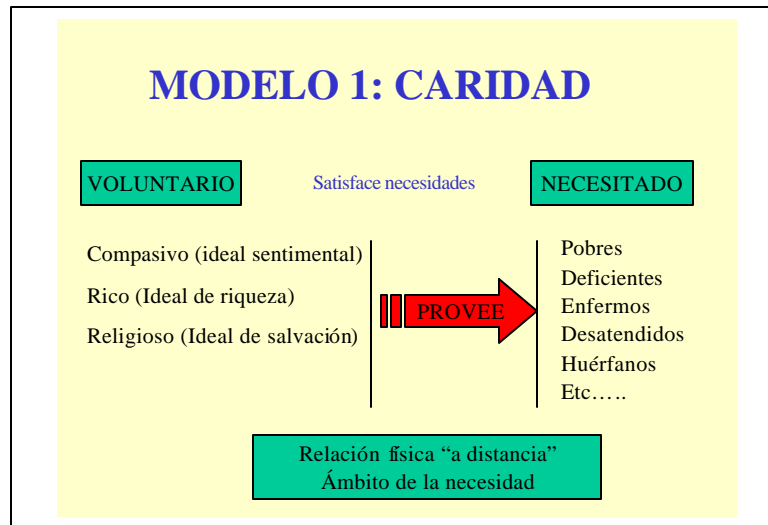


Figura N° 2

Tres ideales teóricos, al menos, pueden guiar o motivar la acción de ayuda del interventor:

- Un ideal sentimental fundado en la compasión hacia el necesitado
- Un ideal de riqueza o prestigio social fundado en la posesión de una posición acomodada que atiende al que no la tiene

- Un ideal de salvación que se fundamenta en creencias religiosas y la norma cristiana de atender y ayudar al desatendido.

3.2. La búsqueda de un mundo más equitativo: el modelo de la justicia social

Nos hallamos, a mediados del Siglo XIX, con una sociedad plenamente industrializada en la que se ha generalizado el trabajo fabril. Una sociedad, como apunta Bauman, en la que definitivamente se ha producido *la ruptura del romance entre el artesano y su trabajo* (2000:19). A diferencia de éste último, el nuevo tipo de trabajo se realiza colectivamente –los obreros-; es obligado, puesto que no se dispone de otros medios para sobrevivir; está vigilado y su no cumplimiento es sancionado por la autoridad¹¹; se realiza por cuenta de otros –los patronos-; y se produce, finalmente, fuera del ámbito doméstico, en las fábricas¹².

Es la época, también, de la revolución industrial, que ponen en marcha los movimientos obreros para rebelarse contra un régimen de vida que consideran totalitario, injusto y opresor. Esta revolución vendrá refrendada por la publicación, en 1848, del manifiesto comunista de Marx y Engels. Es, asimismo, el inicio del germen que cristalizará a mediados del Siglo XX en el *Estado benefactor* o *del bienestar*: Bismarck dicta en 1878 leyes para dar respuesta a necesidades sociales¹³. Es, por último, en esta época cuando se sitúa, en Alemania, el nacimiento de la Pedagogía Social¹⁴.

Todo un complejo conjunto de causas y fenómenos van instaurando, de forma paulatina y gradual, en esta época, una manera diferente de enfocar las problemáticas sociales en el marco de unos Estados Nacionales cada vez más sólidamente contruidos. El cambio es, antes que nada de mentalidad. El modelo de la Caridad imperante hasta

¹¹ El *panóptico*, que describió Foucault.

¹² Para un análisis en profundidad de la época industrial y del proyecto moral que instituyó al ubicar la *ética del trabajo* como eje alrededor del cual se construía la denominada *vida bien vivida*, ver Bauman, 2000.

¹³ El llamado *canciller de hierro*, amparado por el moderno estado-nación puso en marcha los primeros programas de previsión social; que se constituyeron en una especie de incipiente sistema de Seguridad Social.

¹⁴ Para profundizar en las condiciones de dicho nacimiento ver Feroso, 1994 y Pérez, Serrano, 2003.

entonces empieza a ser substituido por el modelo de la Justicia Social. Se podría enunciar de la siguiente forma: atender a los pobres, a los inadaptados o a los proletarios es una cuestión de justicia social y no de caridad. El contenido de la intervención socioeducativa es variado, desde la protección a la educación, pasando por la custodia y la neutralización o corrección. Aquí se inaugura la tradición que, en nuestros días, lleva a identificar el campo social solamente con el ámbito de la necesidad o de las problemáticas sociales.

Durante esta época los Estados en Europa se irán haciendo cargo, progresivamente y con ritmos diferenciados en función de países, de buena parte de las competencias del campo social. La protección y reforma de menores; los centros para la educación de niños anormales; los asilos de párvulos por citar algunos ejemplos¹⁵. Esto supone otro cambio importante. Si en el modelo anterior, la caridad dependía generalmente de la iniciativa individual y la beneficencia, en este depende en buena medida de las organizaciones Estatales.

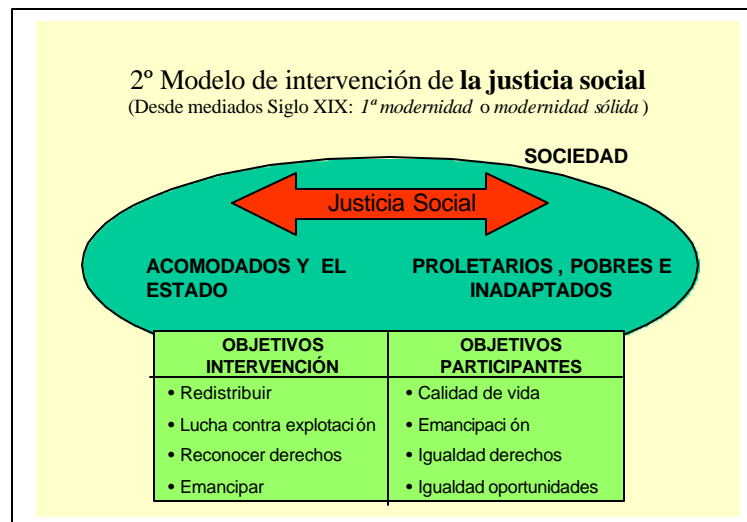


Figura Nº 3

¹⁵ Ver, para ampliar, Panchón, 1998; y Ortega, 1999.

Beck y Bauman han caracterizado, respectivamente, la época a la que nos referimos como la *1ª modernidad* o la *modernidad sólida* (2002)¹⁶ porque los referentes para la vida se hallan solidamente cimentados. Es la razón la que ha de procurar el orden social; un orden que no pretende cambiar las cosas sino, tan solo, asegurar y mantener la cohesión social. En esta sociedad cada colectivo juega su papel y todos ellos funcionando conjuntamente aseguran la continuidad social. Una continuidad que está garantizada por los mecanismos de control social. La sociedad está, en este sentido, integrada pero es una sociedad en conflicto. En ella las relaciones de producción y de explotación comprometen y hacen mutuamente interdependientes a las clases acomodadas y a las bajas.

En la figura N° 3 se muestra, de forma gráfica, la nueva organización social. En lo que se refiere a la intervención socioeducativa, los interlocutores son, por una parte, el Estado -a través de los técnicos, administradores y funcionarios- y, por otra, los proletarios, los pobres y los inadaptados. Los objetivos de la intervención van variando a lo largo de toda esta época –sobre todo a medida que los Estados van asumiendo más competencias sociales- pero todos ellos se orientan, de una u otra manera, hacia la emancipación de las clases dominadas; hacia el logro de la autonomía personal: o hacia la mejora de la calidad de vida. Esto puede conseguirse a través de medios diferenciados: sea la igualdad de derechos y oportunidades, la educación y la formación o la lucha social y sindical.

El modelo de justicia social amplía horizontes en lo que se refiere a la intervención socioeducativa. Si el anterior era de corte claramente asistencial este emprende también acciones promocionales, formativas y educativas. Es en este sentido que apuntamos que no solo satisface necesidades sino que, además, cumple –como se muestra en la Figura n° 4- normas socioeducativas. Es decir señala cómo hay que hacer las cosas para conseguir los objetivos pedagógicos previamente propuestos¹⁷.

¹⁶ Bauman ilustra muy bien, desde mi punto de vista esta perspectiva: *la modernidad pesada fue una época en la que se daba forma a la realidad a la manera de la arquitectura o la jardinería; para que aquella se ajustara a los dictámenes de la razón, debía ser “construida” bajo estrictas normas de control de calidad y de acuerdo con estrictas reglas de procedimiento y, sobretudo “diseñada” antes de dar comienzo a los trabajos de construcción* (2002:53)

¹⁷ Si lo equiparamos con la evolución del trabajo social, de la misma manera que el modelo anterior estaríamos hablando de las denominadas –según la clasificación de Ander-Egg- *Etapa técnica, precientífica y*

Ya se ha apuntado que el modelo no determina, necesariamente las perspectivas, estrategias o técnicas de la intervención. Ejemplificamos a partir del análisis histórico que realiza Renouard sobre las formas de concebir e intervenir en lo que hoy conocemos como inadaptación. Entre los años 30 y 80 del siglo XIX se habla de *desviación* y se atribuye la culpabilidad al propio sujeto por lo que hay que intervenir corrigiendo o neutralizando. De 1880 a 1920 se categoriza en términos de *victimización* y se culpabiliza a la familia y al medio. La intervención pretende, en este caso, tutelar y reeducar. Por último, es entre los años 20 y 70 del siglo XX cuando entra en escena la categoría *inadaptación* que, desde una perspectiva claramente psicologista, se interpreta como síntoma de enfermedad. La intervención supone, en este caso, acciones que pueden ser psiquiátricas o psicológicas – reestructuración de la personalidad- o, más en la línea socioeducativa, orientadas a la integración social y profesional. A partir de los años 70 el concepto clave será el de *exclusión*, que se fundamentará, según este autor, en carencias de tipo social. La intervención deberá ser en este caso –apunta- de Trabajo social (1992:15)¹⁸.



Figura N° 4

de profesionalización definitiva y científica, que abarcarían desde finales del siglo XIX a los años 80 del siglo XX. Cit, Riera, 1998:101)

¹⁸ Recogido por Tizio, 1997: 94-5.

En el nuevo modelo de intervención socioeducativa se ha ampliado el número y la tipología de interventores. Continúa habiendo voluntarios que desarrollan tareas, fundamentalmente, de asistencia social. Aparecen un nuevo tipo de interventores que caracterizamos como *militantes*. Son personas que actúan con otras personas, grupos y comunidades inspirados por ideologías sociopolíticas. Sus objetivos pueden ser muy variados, yendo desde el puro idealismo al más descarado proselitismo. Hay que señalar que estos interventores actúan habitualmente por cuenta propia o de organizaciones sindicales o políticas

Pero quizá lo que más caracteriza a este modelo es que, durante esta época, se profesionaliza la función social o socioeducativa de la intervención. Los asistentes sociales son el ejemplo más claro de esta profesionalización que, a partir ya de la segunda mitad del siglo XX, explotará en un cúmulo de profesionales¹⁹ de la intervención socioeducativa. La intervención del profesional es técnica y se requiere una formación y una acreditación previas para poder ejercerla. Las intervenciones se producen en ámbitos institucionales o comunitarios y, en todos los casos, es una relación “cara a cara”.

También los ideales que guían las intervenciones se ven ampliados. El ideal utópico orienta la intervención del militante, mientras que el ideal administrativo guía la del funcionario. Esto no significa que estos interventores se guíen únicamente en sus acciones por estos ideales; lo que tratamos de apuntar es que esos son los ideales que instituyen la función que desempeñan en el marco del perfil que representan.

3.3. Reintegrar a los desheredados: el modelo de inclusión social

Nos hallamos en el último tercio del siglo XX y en los albores del nuevo milenio. Se están produciendo cambios radicales en la sociedad y en la vida social por efecto, entre otras cosas, de los procesos de globalización y la -cada vez más normalizada- mediación de las nuevas tecnologías en la vida social y laboral. La sociedad post-industrial está dejando

¹⁹ Quizá fuera más preciso hablar de *ocupaciones* dentro de la profesión social o socioeducativa.

paso a la sociedad de la información y la comunicación (SIC) y está generando escenarios que modifican de manera esencial no solo la manera de relacionarnos sino, sobretodo, la forma cómo nos construimos y nos percibimos a nosotros mismos.

La primera modernidad se fundamentaba en la lógica de las estructuras, mientras que la segunda se basa en la lógica de flujos (Castells, 1998). La estructura que vertebraba nuestra sociedad es reticular. La red, como estructura, sustenta buena parte de las relaciones –financieras, económicas, interpersonales, culturales, etc- de todo tipo que se producen en una sociedad cada vez más globalizada. La complejidad se instaura así en el tejido social.

Numerosos cambios en la organización social, en las relaciones de pareja, en la constitución de la familia y en los procesos de socialización han ido produciendo, a lo largo de los años, una atomización social que nos ha llevado a una sociedad marcadamente individualista. Beck caracteriza la que denomina *socialización paradójica* que apunta la individualidad como la forma más avanzada de socialización (1998:168). La sociedad – como diría Ibáñez- está configurada ahora por conglomerados de átomos sociales. La individualización se convierte así en la estructura social básica de la segunda modernidad (Beck, 2003:30).

También los ejes sobre los que se construía la *vida buena*, aquella digna de ser vivida, han cambiado. De la *ética del trabajo* hemos pasado a la *estética del consumo* (Bauman, 2000). El mensaje de la primera era la igualdad: en el esfuerzo y en el trabajo bien hecho nos hacemos iguales, nos equiparamos. El de la segunda es la diferencia: la capacidad de provocar, vivir y experimentar experiencias placenteras depende de la posibilidad de consumir y ésta está directamente relacionada con el nivel de renta.

En la segunda modernidad, ahora ya *líquida* (Bauman, 2002), todo, desde el trabajo a las relaciones personales, está sometido a cambios y, en el paso de una a otra, se han producido desplazamientos muy importantes en los ejes sobre los que se estructura y configura la vida. La *modernidad sólida* proporcionaba el escenario y el papel que cada

uno habíamos de representar a lo largo de nuestra vida. La *modernidad líquida*, por el contrario, carga sobre los hombros individuales la responsabilidad de construir la propia identidad. El diagnóstico de Beck resulta extraordinariamente claro: el individuo está obligado a encontrar soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas (2003). Los riesgos, los problemas y las contradicciones siguen siendo sociales, pero el individuo solo se tiene a sí mismo para hacerles frente; lo que se ha individualizado no son los riesgos sino tan solo el deber y la necesidad de enfrentarlos. El compromiso mutuo, la interdependencia entre ricos y pobres, entre explotadores y explotados, entre patronos y obreros, que caracterizaba la sociedad anterior se ha roto y los individuos se hallan solos. En el modelo anterior el destino; la lucha por el bien común y la emancipación; y los posibles fracasos eran compartidos por todos los miembros de la *clase*. En la nueva modernidad, fracaso se vive como algo personal y resulta, en este sentido mucho más descarnado.

En una sociedad donde el discurso y las preocupaciones sociales han sido colonizadas por el discurso cultural y las batallas por el reconocimiento, la identidad puede convertirse fácilmente en el pasaporte para la inclusión o exclusión social. Todos aquellos incapaces de gestionar y sustentar una identidad cultural determinada son también incapaces de formar parte de la red de conexiones y flujos que dominan hoy las relaciones y la vida social. Son las personas recientemente denominadas *infraclass* (...) *el significado de la identidad infraclass es una ausencia de identidad, la supresión o la negación de la individualidad (..) son los expulsados fuera del espacio social en el que se buscan, eligen, construyen, evalúan, confirman o refutan identidades* (Bauman, 2004:9).

La clave para una vida “normalizada” en la sociedad es ahora -señala Rifkin- una cuestión de *acceso*; cuestión corroborada por las numerosas *pateras* que diariamente intentan saltar las fronteras que permiten acceder a los países desarrollados y por las contraseñas o números de crédito que posibilitan la entrada a determinados foros virtuales. Esta nueva sociedad es, a diferencia de la anterior, una sociedad desintegrada en la que hay toda una serie de personas que no cuentan, que se hallan fuera y sin posibilidades de acceso, de conexión con la vida social.

En este nuevo marco el discurso de la intervención socioeducativa ha cambiado también radicalmente. El nuevo modelo es el de la inclusión: Se trata de proporcionar los recursos necesarios para vincular a las personas –excluidas o no- a las diferentes redes de relaciones de todo tipo que estructuran la vida social. La llamada *sociedad de los dos tercios* se haya dividida entre los que cuentan y los que no. Los primeros son los incluidos, ocupados en la gestión y mantenimiento de sus identidades. Los segundos son los invisibles. En la figura N° 5 incluimos también una categoría que está a caballo entre la inclusión y la exclusión. Son las denominadas *comunas de resistencia*, identidades minoritarias que, devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación de otra identidad, se atrincheran alrededor de unos principios o valores diferentes a los que imperan en la sociedad de la identidad cultural dominante (Castells, 1998:30)²⁰.

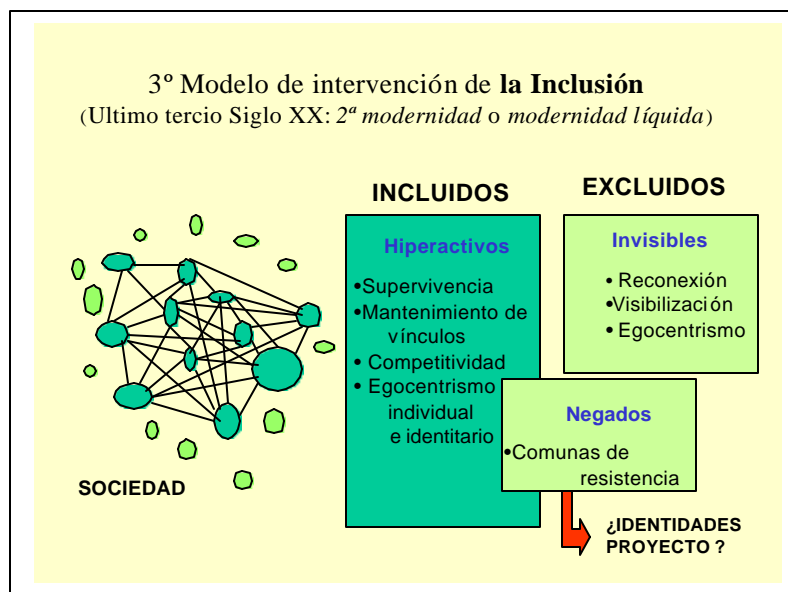


Figura N° 5

²⁰ Esto marca una línea muy interesante de trabajo para la intervención socioeducativa. La intervención sobre estas comunidades puede ayudarlas a transformarse en lo que Castells denomina *identidades proyecto*, esto es identidades capaces de transformar la estructura social por efecto de sus propios valores y materiales culturales.

El cambio del modelo de la justicia social al de la inclusión es radical, dado que la situación de los sujetos con los que se trabaja puede ser, en el caso de los excluidos, mucho más descarnada que las situaciones de necesidad sobre las que incidía el anterior modelo. La vida social se ha hecho mucho más compleja y esto se nota, en primer lugar, en un aumento de la tipología de profesionales que trabajan en ámbitos sociales. Ya en los últimos años del periodo anterior, los asistentes sociales se reconvierten en *trabajadores sociales* para dar cabida a las intervenciones que estaban desarrollando; unas intervenciones que superaban lo asistencial.

Los educadores sociales, por su parte, entran en escena a través de la respuesta que las comunidades se proporcionan a ellas mismas frente a las problemáticas que padecían. La complejidad de dichas problemáticas sociales demandaba una especialización educativa del trabajo social. Estos especialistas en trabajo socioeducativo son los educadores sociales que desarrollan ocupaciones extraordinariamente diversas (animadores socioculturales; educadores especializados, educadores de adultos, monitores de tiempo libre, gestores culturales, etc.) (Úcar,2001a)

La figura N° 6 muestra las características de este nuevo modelo. A los planteamientos anteriores se añade una nueva característica derivada de la complejidad social. La intervención socioeducativa pretende ser normalizada, esto es, se dirige a toda la población y no solamente a la que está en situación de necesidad. La intervención socioeducativa se orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas que participan en la vida social y eso, tanto en foros físicos como virtuales. Esto significa que actúa no solamente con lo social sino también con lo cultural. Se ha producido por tanto una ampliación en los ámbitos tradicionales de la intervención. Se interviene en el ámbito de la necesidad y en el de la libertad, como atestiguan los programas de dinamización sociocultural, de gestión cultural o de desarrollo comunitario.

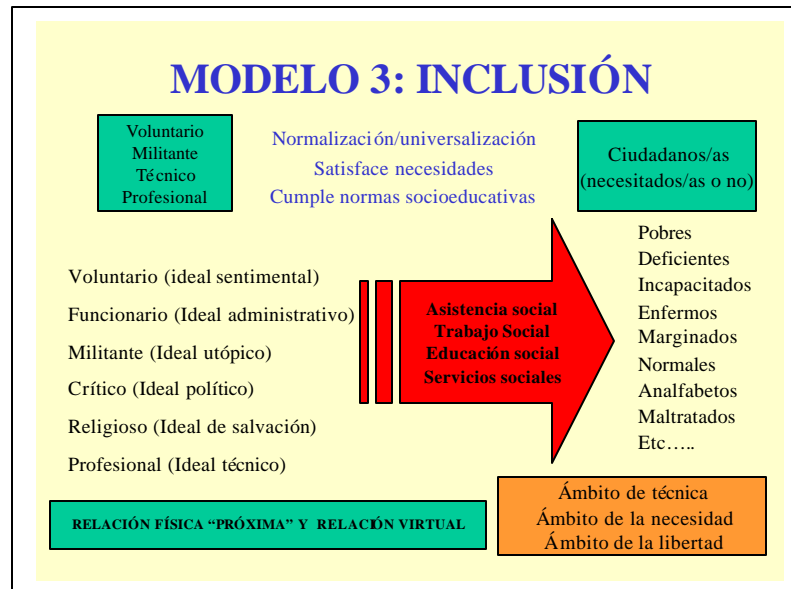


Figura N° 6

Si en el modelo anterior la presencia de interventores socioeducativos dependientes del sector Estatal y Administrativo era prácticamente total, en el nuevo han hecho su aparición profesionales del llamado Tercer Sector. Numerosas organizaciones de iniciativa social y sin ánimo de lucro se ocupan “codo a codo”, junto a los profesionales de la Administración, de los procesos de intervención socioeducativa.

El marco para la intervención puede ser ahora físico y virtual dado que la acción socioeducativa se desarrolla simultáneamente en ambos entornos. A los ideales apuntados en los modelos anteriores se añade ahora el ideal crítico, heredero de la última fase del periodo anterior y que apuesta, en su reformulación por la re-politización de la vida cotidiana²¹. También el ideal profesional, cómodamente instalado sobre el imperio de una

²¹ La teoría crítica que desarrolló en el marco del modelo anterior y que pretendía recuperar las libertades personales, oprimidas por el empuje avasallador de lo público debe, en opinión de Bauman, redefinir su proyecto: *En la actualidad toda liberación verdadera demanda más y no menos “esfera pública” y “poder*

técnica que, cada vez más, comienza a ser contestada²². Las nuevas perspectivas apuntan a que los problemas humanos y sociales difícilmente pueden responderse con propuestas de intervención exclusivamente técnicas.

4. Algunas conclusiones preliminares

Si analizamos estos modelos en el tiempo resulta posible extraer algunas conclusiones:

1. Los modelos de intervención socioeducativa son coherentes con la organización y funcionamiento social de la sociedad concreta en la que se producen y la obedecen en todas sus manifestaciones.
2. Los modelos de intervención socioeducativa pueden configurarse dentro de cada periodo histórico a partir de estrategias, procedimientos y técnicas que pueden ser diferenciados pero que, en todos los casos responden al marco general en el que se producen.
2. Los modelos de intervención socioeducativa se han ido haciendo cada vez más complejos en el tiempo. Cada modelo ha sido acumulativo respecto del anterior, tanto en perspectivas de la intervención como en lo que respecta al número y tipo de ocupaciones profesionales que la desarrollan y aplican.
3. Los modelos de intervención se han ido haciendo progresivamente más tecnificados. La utilización de técnicas ha permitido sistematizar la intervención y facilitar la formación de los profesionales.

público”. Ahora es la esfera pública la que necesita desesperadamente ser defendida contra la invasión de lo privado – paradójicamente, para ampliar la libertad individual y no para cercenarla- (2002:57)

²² Jolonch (2002) hace un análisis muy interesante del poder de los profesionales –a partir de sus informes y diagnósticos- para orientar hacia trayectorias de vida –que pueden ser estigmatizadas- a los participantes en los procesos de intervención socioeducativa.

3. Los modelos de intervención han ido ampliando en el tiempo su radio de acción. De una acción focalizada en exclusiva sobre situaciones de necesidad o problema social se ha pasado a unas intervenciones socioeducativas que actúan sobre todo tipo de situaciones, incluidas las de la vida cotidiana de la población normalizada.

4. En coherencia con lo que señalan numerosos análisis sociológicos parece que se está produciendo una gradual y progresiva colonización técnica de lo social. Cada vez más situaciones de la vida cotidiana son susceptibles de una intervención social o socioeducativa de tipo técnico. A pesar de ello se comienza a insistir en la incapacidad de unas intervenciones exclusivamente técnicas para incidir en las problemáticas socioeducativas y en las propias relaciones de la vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, H. (2002) **La condición humana**. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2000) **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2002) **Modernidad líquida**. Fondo de cultura económica: Argentina
- BAUMAN, Z. (2003) **Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil**. Madrid: Siglo XXI
- BAUMAN, Z. (2003). “Exclusión social y multiculturalismo” Pp. 4-13. **Claves de razón práctica**. Nº 137.
- BECK, U (1999) **¿Qué es la globalización?** Barcelona : Paidos.
- BECK, U. (1998) **La sociedad del riesgo**. Barcelona : Paidos.
- BECK, U.; BECK-GEMSHEIM, E. (2003) **La individualización**. Barcelona: Paidós
- BENFORD, G. (1998) **El temor de la fundación**. Barcelona: Nova.
- CARBALLEDA, A.J. (2002) **La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales**. Buenos Aires: Paidos SAICF
- CASTELLS, M. (1997) (1998a) (1998b) **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol. 1, 2, 3 Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M; GIDDENS, A.; TOURAINE, A. (2002) **Teorías para una nueva sociedad**. Fundación Marcelino Botín - Madrid
- CORTINA, A. (1997) **Ciudadanos del mundo**. Madrid: Alianza.
- DURRELL, L (1985) **Tunc**. Barcelona: Edhasa.
- FERMOSO, P (1994) **Pedagogía Social**. Barcelona: Herder.
- GIDDENS, A. (1997) **Modernidad e identidad del yo**. Barcelona: Península
- HERRERA, M.; CASTON, P (2003) **Las políticas sociales en las sociedades complejas**. Ariel: Barcelona.
- IBAÑEZ, T. (2001) **Municiones para disidentes**. Barcelona: Gedisa.
- IBAÑEZ, J. (1997) **Por una sociología de la vida cotidiana**. Madrid: Siglo XXI
- JOLONCH, A.(2002) **Educació i infància en risc**. Barcelona: Centre d’Estudis Contemporanis.
- KARSZ, S. (2004) **La exclusión: bordeando sus fronteras**. Barcelona: Gedisa
- ORTEGA, J. (1999) **Educación social especializada**. Barcelona: Ariel.

- PANCHON, C. (1998) **Manual de Pedagogía de la inadaptación social**. Dulac. Barcelona.
- PEREZ SERRANO, G. (2003) **Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica**. Narcea. Madrid.
- PETRUS, A. (Coord.) (1997) **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel.
- RIERA, J. (1998) **Concepto, formación y profesionalización de el educador social, el trabajador social y el pedagogo social**. Valencia: Nau Llibres.
- RIFKIN, J. (2000) **La era del acceso. La revolución de la nueva economía**. Barcelona: Paidós
- SAEZ, J. (1993) “La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad” pp. 89-107 en **Pedagogía Social. Revista interuniversitaria** N° 8
- SEN, A. (2000) **Desarrollo y libertad**. Barcelona: Planeta.
- TIZIO, H. (1997) “La categoría “inadaptación social”. Pp. 92-103, en PETRUS, A. (Coord.) **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel.
- TRILLA (2004) “Hacer pedagogía hoy” 19 pág. Documento policopiado.
- UCAR, X. (1992) **La animación sociocultural**. Barcelona: Ceac.
- ÚCAR, X. (1998) “La complejidad de las acciones socioeducativas: animación sociocultural y procesos de sistematización”. Pp. 72/25-72/34. GAIRIN, J./FERRANDEZ, A. (1998) **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Ed. Praxis. Barcelona.
- UCAR, X. (2.001a) « Actualidad de la profesión de educador social», pp. 69-80. **Letras de Deusto**. Vol 31. N° 91
- UCAR, X. (2.001b) « Cultura y educación social en el marco de la globalización», pp. 331-365. **Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social**. Segunda Época. N° 6-7. Universidad de Murcia.
- UNESCO (1999) **Informe mundial sobre la cultura: cultura, creatividad y mercados**. Madrid: UNESCO/CINDOC, Acento editorial.