
4. Educación social e intervención socioeducativa en Chile: una posibilidad de desarrollo

Social education and socio-educational intervention in Chile: A possibility for development

Educação social e intervenção sócio-educativa no Chile: Uma possibilidade de desenvolvimento

Walter Walker Janzen
Universidad de Chile
Santiago, Chile
walterfwalker@gmail.com

Recibido: 18 de abril de 2022

Aceptado: 22 de diciembre de 2022

Resumen

Este ensayo explora las posibilidades de existencia de una educación social, de una pedagogía social y de una intervención socioeducativa planificada a nivel de Estado y canalizada a través de las universidades en Chile, que conformen el tejido de la red social que impulse verdaderamente al país hacia el desarrollo, en el contexto de una sociedad que definitivamente ya es parte de la aldea global y que tiene la mayoría de las características de la “modernidad líquida”, como llamaría Bauman a esta sociedad posmoderna del análisis crítico. Así, el discurso transcurre a través de las conceptualizaciones fundamentales, los considerandos en el contexto de la modernidad líquida, las áreas de intervención y la metodología de la intervención socioeducativa.

Palabras claves

Pedagogía social – Diseño curricular – Intervención socioeducativa – Modernidad líquida

Abstract

This essay explores the possibilities of the existence of a social education, a social pedagogy and a planned socio-educational intervention at the State level and channeled through the universities in Chile, which would make up the fabric of the social network that would truly

drive the country towards development, in the context of a society that is definitely already part of the global village and that has most of the characteristics of “liquid modernity”, as Bauman would call this post-modern society of critical analysis. Thus, the discourse passes through the fundamental conceptualizations, the considerations in the context of liquid modernity, the areas of intervention and the methodology of socio-educational intervention.

Keywords

Social pedagogy – Curriculum design – Socio-educational intervention – Liquid modernity

Resumo

Este ensaio explora as possibilidades da existência de uma Educação Social, de uma Pedagogia Social e de uma intervenção sócio-educativa planejada em nível estatal e canalizada através das Universidades no Chile, que formam o tecido da rede social que verdadeiramente impulsiona o país para o desenvolvimento, no contexto de uma sociedade que definitivamente já faz parte da aldeia global e que tem a maioria das características de “modernidade líquida”, como Bauman chamaria esta sociedade pós-moderna de análise crítica. Assim, o discurso percorre as conceptualizações fundamentais, as considerações no contexto da modernidade líquida, as áreas de intervenção e a metodologia de intervenção sócio-educativa.

Palavras-chave

Pedagogia social – Desenho curricular – Intervenção sócio-educativa – Modernidade líquida

Introducción

En Chile, aún no se formaliza una educación social centralizada en el Estado, sustentable por un enfoque curricular definido y por un diseño curricular que se concrete y canalice a través de sus medios de comunicación y dependiente de políticas gubernamentales que la generen como una estructura legal, como un modelo de praxis, que no anteponga la ideología del gobierno de turno por sobre la necesidad técnica de una mejor educación y de una mejor calidad de vida para su gente.

Tampoco existe una pedagogía social, inserta como una carrera profesional al interior de las universidades o de los institutos de formación superior: en Chile no existe el pedagogo social.

Por el contrario, sus “autónomos” medios de comunicación, en particular la televisión, han privilegiado la “entretención” y la “información” por sobre la educación. Sus fundamentos para tal actitud y práctica descansan en el *rating*

o sintonía, cuestión que los ha llevado a las fronteras de un discurso, la mayor parte del tiempo carente de una ética aplicada y a mediáticos terrenos que no tienen que ver ni con la idiosincrasia chilena ni con sus reales necesidades.¹

Así, sin una educación social ni una intervención socioeducativa formal, lo que se observa en Chile son procesos de socialización de menores en desamparo social y de adultos mayores o de tercera edad en estado de indigencia,² desarrollados por muy respetables instituciones, pero sin vinculaciones curriculares entre sí ni con el Gobierno, desde el punto de vista de un plan maestro derivado de sus políticas públicas.

Las consecuencias socioculturales son evidentes para todos en el país, incluso para aquellos que, teniendo el poder de la palabra y de la imagen,³ se han desvinculado de su responsabilidad educativa.⁴ Es bastante probable que no solo hayan contribuido a construir delincuencia, sino también que hayan enajenado y cosificado a generaciones enteras.⁵ Esto es obviamente un proceso de muy difícil reversión en el bien común que se anhela.

De modo que Chile tiene un ingente y serio problema por resolver: instalar una educación que proteja al ciudadano de los males que amenazan su sobrevivencia: corrupción, narcotráfico, delincuencia incontrolada e incontrolable, violencia desatada y manipulación mediática, entre otros.

Así, este artículo tiene por objetivo sugerir la posibilidad —absolutamente factible— de instalación y desarrollo de una educación social centralizada en el Estado, sustentable por un enfoque curricular definido y por un diseño curricular que se concrete y canalice a través de sus medios de comunicación, dependiente de políticas gubernamentales que la generen como una estructura legal.

¹ Cristian Buzeta y Patricio Moyano, “La medición de las audiencias de televisión en la era digital”, *Cuadernos.info* 33 (2013): 53-62.

² En Chile, operan las asistentes sociales en estos menesteres. Su función administrativa profesional cubre, en lo fundamental, alimentación, salud y alojamiento: Francisco Ramírez. “Adiós señorita asistente: construyendo la historia del trabajo social en Chile”, *Revista de Ciencias Sociales* 14, (2004): 129-135.

³ María Oriana Diaspro, “La influencia de la televisión en la construcción de identidad en los jóvenes” (tesis de grado, Universidad Alberto Hurtado, 2005).

⁴ Roxana Morduchowicz, “Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible”, *Revista Iberoamericana de Educación* 26, mayo-agosto (2001): 97-117.

⁵ No es posible que a estas alturas del siglo todavía se piense que la escuela debe ser la única entidad educadora y que por tanto ella sea la principal responsable y “culpable” de nuestras falencias. Jaime Coloma, “La cosificación del(a) sujeto(a) comunicador(a) de programas de entretenimiento en la televisión abierta en Chile” (tesis de maestría, Universidad de Chile, 2018).

Un marco epistemológico

En cualquier civilización con historia documentada, se pueden observar distintos niveles de interrelación e influencias mutuas entre sus subsistemas educacionales, sociopolíticos, científicos y culturales.

En todas las sociedades de nuestro planeta, desde tiempos pretéritos, han existido dos problemas fundamentales aún no resueltos por el hombre para el hombre. La relatividad de estos problemas ha ido cambiando de rango según los hábitos, las costumbres, los principios éticos y morales y el desarrollo de la tecnología y la ciencia. Estos son la justicia social y la eficiencia de los procesos formativos que están en función de la primera.

Es evidente que hay distintas gradaciones en estas dos cuestiones fundamentales, según si la cultura que los plantea e intenta resolver tiene o no un recorrido histórico que le sea propio y autónomo.

En los países jóvenes, llamados “del tercer mundo”, la gradación y la violencia —aún la no exteriorizada en forma manifiesta— generada por estos dos problemas es mucho más explícita que en los países del viejo mundo.

Al interior de la cultura que se ha desarrollado en Chile, que es más bien una subcultura dependiente de la hegemonía política, económica y tecnológica de Estados Unidos, se hace cada vez más imperiosa la necesidad de definir una pedagogía social que se concrete en una educación social que libere los cauces de una intervención social educativa planificada y que procure minimizar los riesgos de conflictos sociales que tiendan a ser circulares y que no contribuyan mayormente al desarrollo económico y cultural: la utopía y el oportunismo político se dan frecuentemente la mano en la clase política chilena y obstaculizan las aspiraciones y las necesidades más concretas de su pueblo.⁶

Hace ya algunos años, en Europa, la pedagogía social se entendía como una disciplina que era “necesario conocer, porque procuraba y coadyuvaba a la formación del individuo, aportándole la consecución y el logro de las “virtudes sociales” que toda adecuada formación del hombre debía contemplar”.⁷ La educación social se explicaba más bien como una parte de la educación del sujeto y la pedagogía social, como un aspecto más de la pedagogía general.

⁶ América 2.1, “The economist: Los políticos latinoamericanos anhelan la utopía”, <https://americanuestra.com/the-economist-los-politicos-latinoamericanos-anhelan-la-utopia/>.

⁷ Antoni Joan Colom et. al., *Modelos de intervención socioeducativa* (Madrid: Narcea, 1988), 18.

Hoy en día, a diferencia de lo que ocurría en la época en que la educación social nacía como una ciencia formal, la disciplina se presenta como un instrumento de mejora de la vida social y personal, que se ha adecuado básicamente al enfoque tecnológico derivado de las políticas económicas neoliberales. Esto ha sido necesario para conseguir acciones realmente eficaces. El desarrollo de los modelos políticos y económicos y sus distintas líneas evolutivas hacen impensable el intento de un cambio educativo polar por la vía democrática. Esto era muy diferente en los años en que la pedagogía social emergía con un vínculo sociopolítico directo que la definía; esta se concebía según la posición ideológica y política de cada Estado y, por lo tanto, se correspondía con concepciones particulares de la educación:⁸

Gentile desde el fascismo, Kriech desde el pangermanismo nazista, Dewey desde la concepción de la democracia, Paulsen desde la socialdemocracia, Ruiz Amado desde la posición social de la iglesia y Blinis desde el marxismo soviético.

En este contexto, tal vez una de las definiciones más claras de educación social sea la de Jordi Riera:⁹

... la educación en este caso, ha de ser entendida como aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas.

Esta definición involucra conceptos fundamentales como el de mediación y el de socialización, elementos claves en la intervención socioeducativa.

Colom (1988) hace referencia a García Garrido¹⁰ y Quintana¹¹ cuando define los campos de la pedagogía social. Ella es vista por García Garrido, en el sentido de sus aplicaciones, de la siguiente forma:

⁸ *Ibid.*

⁹ Jordi Riera, *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional* (Valencia: Nau Llibres, 1998), 45.

¹⁰ José Luis García Garrido, *Los fundamentos de la educación social* (Madrid: Magisterio Español, 1971).

¹¹ José María Quintana, *Pedagogía social* (Madrid: Dykinson, 1984); Quintana, “La pedagogía social en el actual contexto de la pedagogía española”, en *La pedagogía social en la universidad: realidad y prospectiva* (Madrid: UNED, 1986): 37-47.

1. Educación social, en el sentido tradicional de educar al hombre en los valores sociales.
2. Educación social, en un sentido restrictivo, en cuanto a la magnitud de lo social; educación para una sociedad determinada.
3. Como educación de la sociedad.
4. Educación social como la promovida por los poderes públicos, incluso con fines políticos.

Quintana, por su parte, alude a los campos de la pedagogía social según su funcionalidad, de esta forma:

1. Como doctrina de la formación del individuo como ser social.
2. Como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo.
3. Como teoría de la acción educadora de la sociedad.
4. Como doctrina de la beneficencia y la educación asistencial hacia la infancia y juventud más necesitada.
5. Como doctrina del sociologismo pedagógico.
6. Como ciencia pedagógica del trabajo social.

Las clasificaciones de ambos autores no son excluyentes.

En los años en que García Garrido y Quintana postulaban sus apreciaciones y descubrimientos sobre los campos de la pedagogía social, la doctrina neoliberal aún no mostraba sus verdaderos intereses. Eran tiempos de confirmación...

... de una serie de políticas formuladas y aplicadas a favor de la ciudadanía (Mishra, 1992), aun contando con el aviso que supuso la crisis de 1973,¹² que explicaban las virtualidades de un estado que redistribuía, con un cierto nivel de justicia, la renta nacional de un país.¹³

Eran los años en los que se comenzaba a aplicar “El Estado del bienestar”, que las dos décadas siguientes vio expandirse en gran parte de Europa y América y que, en la medida en que se ha ido afianzando, ha ido incrementando sus críticas contra el Estado en general.

Como se sabe, el Estado del bienestar se fundamenta en el keynesianismo, doctrina económica cuyos principios supusieron una ruptura del pensamiento liberal.

¹² Juan Sáez Carreras obviamente se está refiriendo a la crisis española de 1973.

¹³ Juan Sáez Carreras, “La intervención educativa: entre el mito y la realidad”, *Pedagogía Social* 8 (1993): 97.

El modelo clásico surge en la década de los 50 y va cambiando a medida que los distintos teóricos aportan los resultados de sus investigaciones. El primer gran principio supone que el Estado se limita a establecer el marco legal en el que se mueve el mercado, en oposición al mercado antirregulador de la sociedad liberal. El segundo principio fundamental consiste en que su meta principal es la extensión del bienestar general como punto del desarrollo de las fuerzas productivas. Por último, el tercer principio básico del estado de bienestar debe promover el pleno empleo como el objeto fundamental de las políticas que pone en marcha. Concebida la doctrina neoliberal como un supuesto quiebre de la doctrina liberal, la primera se convirtió con el devenir del tiempo en la concreción más exitosa del capitalismo en toda su historia económica.

Estos principios se han ido desdibujando con el correr de los años y, aparejado con el fuerte desarrollo tecnológico, la globalización de las redes de comunicación y su transferencia en los países subdesarrollados, aparece un nuevo ciudadano, sometido fuertemente a las presiones diarias de la información manejada y controlada por los suprasistemas. Aparece el hombre mediático. Educar a este tipo de hombre es actualmente el principal desafío de la pedagogía y de la educación social: “Este hombre mediático situado en la encrucijada del pluralismo, la globalización, el pensamiento débil y el escepticismo, es ciertamente difícil de educar”.¹⁴

El decálogo¹⁵ que propone Sáez i Casas sobre las características de este hombre mediático tiene obviamente como supuesto inicial que dicha educación no puede pretender liberarlo de su supuesta esclavitud de los medios de comunicación,¹⁶ sino más bien acercarse a él desde su multidimensionalidad:

1. Es un hombre o una mujer que se integra en la sociedad a través de la familia y de la escuela y también a través de los medios de comunicación que le permiten relativizar sus propias normas y que las entiende como una posibilidad más en un mundo complejo, dinámico y pluralista.

¹⁴ Albert Sáez i Casas, “Educar al hombre mediático”, *Educación Social* 7 (1998): 16.

¹⁵ *Ibid.*, 18-19.

¹⁶ Es más o menos evidente que la televisión no le ha contagiado al hombre mediático todos los males imaginables, pero tampoco lo ha educado socialmente. Alejandra Palma y Natalia Ríos, “Sin pandemia, TV Educa Chile no hubiese existido”, *Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Programa especial de titulación en periodismo* (Santiago de Chile, UAHC, 2020).

2. Se trata de una persona que tiene acceso a experiencias por medio de lenguajes afectivos y racionales, pero también a través de lenguajes sincréticos, donde la frontera entre la razón y el sentimiento es difusa.
3. Es un hombre que no tiene tiempo; en el sistema en el cual está inmerso, la rapidez es un valor.
4. Es un hombre muy bien informado.
5. Es una persona a la que le cuesta discernir y ponderar las soluciones de los problemas en su verdad particular.
6. No es un hombre multicultural.
7. Le gusta ver la realidad más que entenderla, leerla o escucharla. Prefiere el relato icónico.
8. Prioriza lo espectacular por sobre cualquier otro valor ético o estético.
9. Tiene una cierta tendencia al fundamentalismo
10. No es excesivamente diferente a quienes lo analizan.

Por otro lado, Sáez i Casas expresa:

El hombre mediático necesita más que nunca de la educación, porque se halla sumergido en la perplejidad de la complejidad. Pero cualquier forma de acción educativa no puede empezar por acusar al objeto sobre el que actúa de ser portador de todos los males imaginables contagiados por la televisión.¹⁷

En países como Chile, donde la práctica de la pedagogía social es inexistente, y aún se está pensando en el diseño de un currículum formal, no se puede hablar en propiedad sobre una eventual orientación paradigmática, por cuanto si bien la necesidad se ha hecho evidente, las políticas de gobierno aún no están definidas. Esto dependerá de la línea evolutiva de su sistema sociopolítico y cultural. Sin embargo, es posible pensar que una estructuración curricular para una pedagogía social en Chile debería contemplar más de un paradigma en la asociación de sus objetivos.

El contraste entre los paradigmas provee una posible sugerencia: hay elementos de fundamentación y objetivación en el esquema de la orientación tecnológica, de investigación en los enfoques tecnológico e interpretativo y de práctica con un educador social que posee las características propias de una

¹⁷ Albert Sáez i Casas, *ibid.*, 19.

orientación crítica, que llevan a reflexionar sobre un modelo que se ajusta a sus características idiosincráticas y necesidades socioculturales.

El paradigma tecnológico podría contribuir con todo el conocimiento objetivo que facilita la cuantificación, la neutralidad y el control de conducta que aportan las fundamentaciones de la ciencia natural, la sociología y la educación como realidad natural, como también la investigación experimental en el estudio de conductas a través de pruebas estandarizadas y el uso de la estadística inferencial; la orientación interpretativa, con la investigación etnográfica y el estudio de significado y acciones personales; y, el paradigma sociocrítico con la formación de un educador social que sea un facilitador y un propiciador de cambios educativos y sociales, en consonancia con el estudio de contextos personales y sociales en una investigación crítica que se apoye en la investigación experimental.

La investigación socioeducativa debe estar en correspondencia con los objetivos de la educación social, de modo que sus motivaciones no pueden ser otras que la...

... búsqueda de alternativas educacionales preventivas en el ámbito de la inadaptación o de la desestructuración sociopersonal incipiente, la canalización socioeducativa de los conflictos, la incentivación de actitudes basales proactivas y prosociales, la estructuración de la comunicación ternaria, la desjudicialización y la opción por la dinámica mediadora en el entorno inmediato de los usuarios, estimulando un conocimiento fonésico.¹⁸

De acuerdo con ello, su prospectiva es necesariamente el análisis del universo hermenéutico de la mediación y el acceso al estudio de la mediación desde la perspectiva crítica.

La mediación se hace necesaria cuando el conflicto ya existe. Es previo entonces su análisis. En la tipología de Burguet,¹⁹ los conflictos se clasifican en seis grandes grupos no excluyentes: según los colectivos implicados, los sociales, según la temática, según el nivel de percepción, según el tipo de comportamiento y según las causas. Todos ellos presentan distintas categorías que hacen aún más precisa la identificación y el análisis. La utilización de esta clasificación en conflictos específicos podría llevar rápidamente al planteamiento de una mediación eficaz.

¹⁸ Joan Josep Sarrado, "Procesos de intervención socioeducativa. Apuntes", Programa de Doctorado en Pedagogía, Universidad Ramón Llull (Barcelona: Facultad Blanquerna, 1999), 5.

¹⁹ Marta Burguet, *El educador como gestor de conflictos* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999).

Por ejemplo, en Chile hay un conflicto no resuelto entre la minoría étnica de los mapuches y las políticas socioeconómicas de distintos Gobiernos con distintas ideologías, que ya se arrastra unos veinticinco años en forma manifiesta y violencia declarada, pero que tiene raíces seculares.²⁰ El detonante para el comienzo de la escalada en la violencia fue la construcción de una represa en tierras que históricamente le han pertenecido a los pehuenches, una tribu asimilada en el siglo XIX por los mapuches en el territorio chileno, cuando huían desde la pampa argentina, recolectores del pehuén (piñón de la araucaria con la cual fabrican su harina) y otrora cazadores del guanaco.

Si el conflicto estuviera definido solo para los problemas de esta etnia, no sería muy difícil tipificar este conflicto desde la teoría: sería social, definido en un colectivo perfectamente localizado, con componentes interculturales y ecológicos; sus causas serían históricas, políticas, económicas y en estos últimos años explícitamente ideológicas; las partes habrían evidenciado comportamientos de evitación e intransigencia; la temática recurrente no habría modificado sustancialmente su discurso en cuanto a los contrastes valóricos, de información, estructurales, relacionales y de intereses entre las partes; y, de acuerdo al nivel de percepción, sería definitivamente real. Una mediación eficaz debería considerar todos estos elementos. Para su concreción, obviamente, es condición necesaria y suficiente la voluntad política de solución.

Hoy, las fronteras que tipifican conceptualmente el conflicto en la llamada macrozona sur de Chile son bastante más difusas: narcotráfico, usurpación de territorios a pequeños agricultores, grupúsculos armados de extranjeros y mapuches, quema de escuelas e iglesias, etc.²¹

Si el conflicto permanece, sucede lo siguiente:

... cuando la situación conflictual se ignora o no se aborda, habitualmente en las partes se genera soledad, angustia-ansiedad, impotencia, indefensión, confusión, separación, resentimiento, estrés, somatizaciones [...]; cuando, por el contrario, ambas partes se implican en

²⁰ Los mapuches, durante los doscientos años de creación de la República, siempre han tenido problemas con los gobiernos de turno. Nunca fueron definitivamente incorporados cultural, económica y sociopolíticamente a la vida de nuestro país. No por lo menos con las mismas atribuciones y oportunidades que el resto de los ciudadanos. Juan Pacheco Rivas, "Los mapuches: cambio social y asimilación de una sociedad sin Estado", *Espiral* 19 n.o 53 (2012): 183-218.

²¹ AthenaLab, "Violencia en la macrozona sur. Una mirada desde los estudios de conflictos internos", documento de trabajo n.º 14, <https://athenalab.org/documento-de-trabajo-no14-violencia-en-la-macrozona-sur-una-mirada-desde-los-estudios-de-conflictos-internos/>.

el intento de resolver efectivamente el problema que ha generado el conflicto, sin duda acceden al restablecimiento de la paz interpersonal, a la relajación, a la eficiencia, e incluso al trabajo en equipo y a la aceptación de las motivaciones del otro, una vez ha tenido lugar la fase de explosión emocional inicial, se ha minimizado la tensión, se han clarificado los malentendidos y se ha superado la sensación intuitiva de incomodidad.²²

La mediación tiene una dimensión ontológica y una epistemológica, que fundamenta su quehacer: el manejo conceptual de la alteridad, este espacio entre el Yo y el Tú donde se genera el *nosotros social* —palabras primordiales de las cuales también hablaba Buber—²³, de la comunicación ternaria, del acuerdo, de la responsabilidad como la generación de la aptitud para responder, de la referibilidad, de la personalización de la intervención, de la territorialización de los servicios de mediación, de la apertura, del diálogo y de la comunión y compromiso con otras personas, debidamente internalizado y concientizado, es condición suficiente para la eclosión del respeto por la persona, principio básico en la praxis de la mediación.

La modernidad líquida

La praxis formal de la educación social no es una tarea fácil en una sociedad que no la ha previsto, y mucho menos ahora que, entrando en la tercera década del siglo XXI, lo social se presenta con características impensadas veinte años atrás. Una década después de la posmodernidad de la Escuela de Frankfurt, de Adorno²⁴ y del análisis crítico, aparece en escena una concepción de modernidad distinta, de una naturaleza difícil de aprehender bajo los parámetros convencionales de postrimerías del siglo XX: la modernidad líquida.

Al respecto, Bauman²⁵ señala:

... la “fluidez” o la “liquidez” son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual —en muchos sentidos nueva— de la historia de la modernidad. Acepto que esta proposición pueda hacer vacilar a cualquiera que esté familiarizado con el “discurso de la modernidad” y con el vocabulario empleado habitualmente para narrar la historia moderna. ¿Acaso la modernidad no fue desde el principio un “proceso de licuefacción”? ¿Acaso “derretir los sólidos” no fue siempre su principal pasatiempo y su mayor logro?

²² Joan Josep Sarrado, “La mediación en uno de sus ámbitos de aplicación: la justicia penal juvenil catalana”, *Revista de Intervención Socioeducativa* 8 (1998 b): 101.

²³ Martin Buber, *Yo y tú* (Madrid: Herder, 2017).

²⁴ Theodor Adorno, *Dialéctica negativa* (Madrid: Taurus-Santillana, 1992).

²⁵ Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida* (Buenos Aires: FCE, 2004), 8.

Bauman justifica inmediatamente después su propuesta de nomenclatura:

En otras palabras, ¿caso la modernidad no ha sido “fluida” desde el principio?

Estas y otras objeciones son justificadas, y parecerán más justificadas aun cuando recordemos que la famosa expresión “derretir los sólidos”, acuñada hace un siglo y medio por los autores del *Manifiesto comunista*, se refería al tratamiento con que el confiado y exuberante espíritu moderno aludía a una sociedad que encontraba demasiado estancada para su gusto y demasiado resistente a los cambios ambicionados, ya que todas sus pautas estaban congeladas...²⁶

Esta modernidad líquida, concepto que a estas alturas ya es dominio de los educadores sociales, presenta un primer problema de discordancia entre la individualización propia de estos tiempos y la capacidad de los gobiernos para controlar los mecanismos sociales que los hacen viables, cuestión que habrá de resolverse de una manera más práctica que teórica a la hora de planificar la existencia de una educación social, de una pedagogía social y de los procesos de intervención socioeducativa:²⁷

El abismo que se abre entre el derecho a la autoafirmación y la capacidad de controlar los mecanismos sociales que la hacen viable o inviable parece alzarse como la mayor contradicción de la modernidad fluida —una brecha que por ensayo/error, reflexión crítica y abierta experimentación, deberemos aprender a enfrentar colectivamente— ...

Por otro lado, como también señala Bauman, el impulso de la modernidad trae aparejada una crítica compulsiva de la realidad...

... nacida de una perpetua falta de autoestima: ser un individuo *de jure* significa no tener a quién echarle la culpa de la propia desdicha, tener que buscar las causas de nuestras derrotas en nuestra propia indolencia y molicie, y no buscar otro remedio que el de volver a intentarlo con más y más fuerza cada vez...²⁸

Esta afirmación es difícil de aceptar en primera instancia porque no se tiene certeza de que las causas descritas estén relacionadas con los efectos señalados. Sin embargo, la crítica compulsiva de la realidad es una realidad cotidiana.

²⁶ *Ibid.*, 9.

²⁷ *Ibid.*, 43.

²⁸ *Ibid.*

En este modelo de mercado chileno,²⁹ individualista, consumista y deshumanizado, la tentación diaria de los ciudadanos por la autorreprobación y el autodesprecio colectivo; la exacerbación del rendimiento; un espacio social donde las contradicciones de la existencia individual son producidas de manera colectiva; y la procrastinación son cuestiones que se deben considerar seriamente en la planificación de la educación social que se necesita.

Los sociólogos y psicólogos sociales deberían ser parte activa de este proyecto. Por ejemplo, esta conducta recurrente en las reparticiones públicas de posponer el trabajo por la gratificación individual —la procrastinación—, es una cuestión que debe ser tomada en cuenta seriamente:

Una cultura en guerra contra la procrastinación es una novedad dentro de la historia moderna. No tiene espacio para la toma de distancia, la reflexión, la continuidad, la tradición —esa *Wiederholung* (recapitulación) que, según Martin Heidegger, era la modalidad del Ser tal como lo conocemos—...³⁰

De modo que la inserción de una educación formal en un contexto que no la tiene, también deberá trabajar en la cultura y en la historia local. Difícil trabajo, por cierto.

Hay que considerar además la diversidad socioeconómica, personas que viven en la pobreza y personas que viven en la opulencia, con sus respectivas cargas culturales. Y, por supuesto, la clase media con sus diferentes estamentos; personas ilustradas y profesionales, recurso humano fundamental de trabajo y desarrollo social. En esta diversidad, se pueden observar dos tendencias, en dos tipos de hombre: una de las tendencias puede llamarse —como lo expresa Bauman— *ética del trabajo*,³¹ que...

... confundió los fines con los medios y exaltó las virtudes del trabajo por el trabajo mismo y la idea de la postergación del placer como un valor en sí mismo, un valor tan exquisito que superaba incluso a aquellos otros valores a los que pretendía servir, postergación que la ética del trabajo propugnaba que debía extenderse indefinidamente.

²⁹ Milton Friedman, uno de los padres del neoliberalismo aplicado en Chile, instaló el posteriormente llamado “capitalismo salvaje” en la década de los 70 y hasta mediados de los 80, un tratamiento de shock que deshumanizó a la sociedad chilena y promovió fuertemente el individualismo y el consumo indiscriminado. Jorge Yáitil, “Los años del capitalismo renovado: la influencia de Milton Friedman en Chile. La instauración del modelo económico. Primera parte, 1974-1984”, *Espacio Regional* (2011): 57-76.

³⁰ Bauman, *Modernidad líquida*, 170.

³¹ *Ibid.*, 168.

La segunda es la estética del consumo,³² que “subordina el trabajo al rol secundario, meramente instrumental, de servir de abono, una actividad cuyo único valor se desprende no de lo que es, sino de lo que posibilita...”.

Considerando estos dos tipos de hombre, es posible afirmar que hay dos espacios sociales que coexisten y en los cuales se vive de manera muy diferente:³³

Esos dos tipos de espacio, ocupados por las dos clases de personas, son sorprendentemente diferentes, pero a la vez están interrelacionados; no dialogan, pero están en constante comunicación; tienen muy poco en común, pero simulan semejanzas. Ambos espacios están regidos por lógicas profundamente distintas, modelan diversas experiencias de vida y gestan tanto itinerarios de vida divergentes como narrativas que utilizan definiciones diferentes, y muchas veces opuestas, para referirse a códigos conductuales similares. Y, sin embargo, ambos espacios coexisten en el mismo mundo —y el mundo del que ambos son parte es el mundo de la vulnerabilidad y la precariedad—.

Educar socialmente en estos espacios requerirá obviamente diferentes estrategias metodológicas de intervención.

La realidad líquida que caracteriza a algunas de nuestras sociedades modernas ha puesto de relieve la importancia de la intervención socioeducativa como elemento para generar equidad social. Esto conlleva el concepto de que, por una parte, la prevención y la promoción educativa del ciudadano no puede quedar articulada dentro de los muros de la escuela y, por otra parte...

... que la política educativa no puede ser considerada como una política sectorial; debe ser una política prioritaria que, con la acción coordinada de otras políticas, sea capaz de generar procesos y escenarios de justicia social (Tedesco, 2010). Asimismo, hoy más que nunca, la educación social debe asumir los retos generados por el neocapitalismo del siglo XXI que, a diferencia del capitalismo del XX, es excluyente. [...] Asistimos, a nuevas formas de exclusión social.³⁴

Así, el capitalismo del siglo XX —fordismo, keynesianismo, globalización, neoliberalismo— se caracterizó como explotador, pero inclusivo —ley de la obsolescencia programada—,³⁵ mientras que el neocapitalismo del siglo XXI

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*, 170.

³⁴ José Sánchez, “La educación social en tiempos de modernidad líquida”, *Revista Digital Sociedad de la Información* 26 (2011): 2.

³⁵ Ugo Ascoli y Emmanuele Pavolini, “Las organizaciones del tercer sector en las políticas socio-asistenciales en Europa: comparación de diferentes realidades”, en S. Muñoz Machado et al. (dirs.), *Las estructuras del bienestar en Europa* (Madrid: Civitas, 2000): 827-858.

—modernidad líquida³⁶ y sociedad del riesgo—,³⁷ se está evidenciando con nuevos fenómenos de exclusión derivados de los cambios en las formas de producción (TIC), el aumento significativo de la inequidad social y la redefinición de los espacios de participación ciudadana.

En tiempos de modernidad líquida, donde la certidumbre social se ha transformado en riesgo e imprevisibilidad de lo cotidiano —esto es, incertidumbre—, el papel y las funciones del educador social tomando como referente la pedagogía social, tiene que ver con que “ser educador social implica una toma de partido por una sociedad más justa y democrática”.³⁸

Las áreas de intervención de la educación social

La propuesta de clasificación de ámbitos de educación social de Parcerisa³⁹ sintetiza la correspondencia entre las áreas de intervención y las distintas edades de las personas y grupos que necesitan de ella.

En el período infantil, la animación o dinamización sociocultural a través de los centros cívicos, la educación paraescolar o complementaria de la educación formal, la educación específica para el tiempo libre —a través de instituciones globales y especializadas de educación en el tiempo libre, como también mediante las actividades educativas de vacaciones y ludotecas—, la educación ambiental no escolar, la inadaptación social y prevención de la delincuencia juvenil (a través de centros diurnos y pretalleres, centros de residencia, programas de acogimiento familiar y educación de calle o medio abierto), la educación sanitaria (mediante la pedagogía hospitalaria y las drogodependencias), las personas discapacitadas, los servicios sociales de atención primaria, los medios de comunicación de masas, la industria del ocio y de la cultura y la ciudad, son áreas de intervención de la educación social a las que esta etapa puede acceder.

³⁶ Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Barcelona: Gedisa, 2007).

³⁷ Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida* (Barcelona: Paidós Ibérica, 2008).

³⁸ José Sánchez, “La educación social en tiempos de modernidad líquida”, *Revista Digital Sociedad de la Información* 26 (2011): 3.

³⁹ Artur Parcerisa, *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela* (Barcelona: Graó, 2007).

En la etapa juvenil, por las características que le son inherentes a la adolescencia, habría que decir que el espectro de posibilidades de una educación social es más amplia: a los ámbitos específicos de la infancia se le agregan la educación básica, los niveles equivalentes a la educación formal no universitaria, la formación laboral y profesional, la justicia juvenil, los problemas derivados de la inmigración y las minorías —étnicas, religiosas y sociales—, los derechos de la mujer y su inserción plena en la sociedad y otras intervenciones educativas.

En la edad adulta, cobra especial relevancia la educación referida a la justicia penal, además de las mencionadas anteriormente.

La educación para la tercera edad (adultos mayores, según la nomenclatura de Chile) tiene referentes específicos en el área de la salud, la discapacidad, los servicios sociales de atención primaria y la ciudad.

La intervención socioeducativa, en cada uno de los ámbitos señalados anteriormente, necesita obviamente de tecnologías diferenciadas que optimicen su labor según sus objetivos y la población a la cual está dirigida.

La violencia y la educación social

La agresividad es una característica social de nuestros tiempos; es derivación directa de esta cosificación; es en sí misma un grado particular de enajenación. Si se es agresivo, se accede al “éxito”. Y si se tiene “éxito”, se puede consumir, manipular la información y controlar el manejo de grupos y comunidades.⁴⁰

Suele confundirse la agresividad constructiva —que es más bien energía vital— con la destructiva; sus espacios de acción se traslapan y de ahí surgen los conflictos. Este último tipo de agresividad es en verdad violencia, anula la libertad, destruye la belleza —el hombre violento considera pueril la sensibilidad estética—, es alimentada por el pasado, considera al otro como adversario y siempre genera el deseo de recrearse en el conflicto.

⁴⁰ A K'ong Fou Tsé —Confucio—, probablemente le habría costado bastante elaborar un código moral para nuestra sociedad líquida de comienzos del siglo veintiuno, a diferencia del código que elaboró en su época. Esto se puede inferir a partir de alguno de sus análisis. Carlos del Saz-Orozco, “Confucio y el fin ético del individuo”, *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas III* (1967): 67-91.

Antoni Petrus Rotger⁴¹ cita a Dahrendorf⁴² en la portada de su artículo cuando comienza a plantear su postura frente a la violencia como un nuevo espacio de educación, alusión muy pertinente y por lo demás muy vigente:

Hay un evidente elemento de suicidio colectivo en la actual obsesión por la competitividad. Es reconocible en el analfabetismo de masas, en la destrucción de los centros y los barrios de la ciudad, en la criminalidad, en la droga y, sobre todo, en una generación de jóvenes sin esperanza.

Petrus no solo habla de la violencia como un problema de cognición social, sino que se refiere también a las teorías explicativas de la violencia, la sociedad del bienestar y la competitividad⁴³ y la prevención de ella. Particularmente interesante resulta su taxonomía de la violencia: la relaciona con la educación social especificando los distintos tipos de violencia.

Así, el análisis menciona la violencia que se produce como reacción frente a las situaciones de frustración; la violencia reactiva o innata —reacción casi mecánica o automática frente a una acción inesperada—; la violencia instrumental, entendida como instrumento o herramienta; la violencia ritualizada; la violencia penal; y la simbólica —definida por Bourdieu⁴⁴ como el poder que consigue imponer significados como legítimos, aunque ello signifique disimular las relaciones de fuerza existentes— y termina por compararla con otros tipos de taxonomía.

Relevante no solo para Europa y el mundo, sino también, y muy particularmente, para Chile, resulta la educación social para los menores en desamparo y conflicto social. El estudio de Sarrado⁴⁵ tiene carácter universal en esta materia: se sugiere, para el abordaje pedagógico del comportamiento disocializado, en organizaciones educativas y equipos interprofesionales, por optar...

⁴¹ Antoni Petrus, “Violencia, sociedad y deporte. Convivir con la violencia: un análisis desde la psicología y la educación de la violencia en nuestra sociedad”, *Ediciones Universidad de Castilla* (2007): 241.

⁴² Ralf Dahrendorf, “Economic opportunity, civil society and political liberty”, *United Nations Research Institute for Social Development* 58 (1995): 1-24.

⁴³ Si se piensa bien, la competitividad, consecuencia de la “ética del trabajo” —en la concepción de Bauman— y entroncada con los problemas de autoestima del hombre consumista, descritas y fundamentadas en el texto, ha sido generadora de muchos disvalores a través de su praxis relativista, entre ellos, el uso de la violencia como recurso legítimo para acceder al “éxito” laboral.

⁴⁴ Pierre Bourdieu, *La dominación masculina* (Barcelona: Anagrama, 2000).

⁴⁵ Joan Josep Sarrado, “Organización funcional de equipamientos educativos y de equipos interprofesionales dedicados a la intervención socioeducativa con población en situación de severo riesgo socioperpersonal”, en E. González (ed.), *Menores en desamparo y conflicto social* (Madrid: CCS, 1998a): 526.

... decididamente por intervenciones ideográficas que contemplen el desarrollo personal de la población educanda y una secuencia personalizada de aprendizaje social sistemático y sistémico en el marco de instituciones que estimulen procesos de cognición interpersonal, maximicen el autocontrol, potencien un estilo cognitivo abstracto, superen la rigidez cognitiva en las relaciones interpersonales, corroboren a la consolidación de una escala axiológica prosocial en el repertorio comportamental de los usuarios, intensifiquen el “locus of control” interno y garanticen procesos paulatinos de enculturación en una dirección unívoca: la interacción bidireccional con las instancias socializadoras del medio circundante a fin de evitar sesgos relevantes en la intervención y en la secuencia madurativa-evolutiva de los menores, haciendo uso de dinámicas mediadoras.

En este caso particular, bien vale la pena considerar una cita tan extensa: no solo ofrece las soluciones para los menores en conflicto social, desde el punto de vista de la educación social, sino también considerar aspectos no contemplados por culturas como la chilena, donde la evitación es peyorativa y predominante a la hora de enfrentar el problema.

Planificación de la intervención socioeducativa

Resulta evidente que una intervención socioeducativa requiere de una conveniente, oportuna y útil planificación si desea lograr sus objetivos.

Hay muchos conceptos equivalentes de planificación, por ejemplo, la de Ander-Egg,⁴⁶ que entiende la planificación como la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en unas acciones y actividades previstas de antemano, con las que se pretende alcanzar determinados objetivos, dada la limitación de los recursos; o la de Espinoza,⁴⁷ que concibe la planificación como una actividad racional que tiene por objeto decidir sobre la asignación de recursos escasos en el logro de objetivos múltiples a través de los medios adecuados.⁴⁸

Con todo, siempre hay elementos comunes de diseño en ellas:

1. Identificación de las necesidades.
2. Selección de las necesidades. Dar prioridad a las que puedan entrar en acción.

⁴⁶ Ezequiel Ander-Egg, *Metodología y práctica de la animación sociocultural* (Madrid: CCS, 2000).

⁴⁷ Mario Espinoza, *Programación manual para trabajadores sociales* (Buenos Aires: Humánitas, 1989).

⁴⁸ Los dos autores contextualizan la precariedad de los recursos en la planificación, asumiendo —no explícitamente— que las locaciones socioeconómicamente vulnerables son las que mayormente requieren de intervenciones socioeducativas.

3. Especificación detallada de los resultados o realizaciones que deben lograrse para cada necesidad seleccionada.
4. Establecimiento de los requisitos para satisfacer cada necesidad, incluyendo especificaciones para eliminarla, mediante la solución del problema.
5. Secuencia de los resultados deseables para satisfacer cada necesidad.
6. Determinación de posibles alternativas de estrategias e instrumentos de acción para satisfacer cada necesidad.

La postura de Froufe y Sánchez⁴⁹ respecto de los criterios básicos que deben informar el proceso de planificación, se reduce a los siguientes:

1. **Apertura y flexibilidad.** La planificación no puede ser concebida como algo cristalizado, como algo congelado y definitivo.
2. **Integración.** Supone la elección de los medios, los métodos, los instrumentos, las experiencias de aprendizaje social más en consonancia con el carácter globalizante y estructurante del proyecto o programación.
3. **Realismo.** Posibilidad de alcanzar los objetivos en función de las disponibilidades y de los recursos de apoyo.
4. **Actividad participativa.**⁵⁰ Comprometer a las personas y a los grupos en las tareas de planificación social es una exigencia, desde un planteamiento democrático.

Cualquiera sea el modelo adoptado de planificación, este debe estar en consonancia con las fases de un proyecto social donde la intervención socioeducativa sea necesaria.

Finalmente, se puede observar que Ander-Egg⁵¹ también propone una serie de criterios para la elaboración de proyectos sociales:

1. Definir y enunciar claramente los objetivos y las metas (en función de las necesidades detectadas y priorizadas).
2. Proponer objetivos y metas realistas (viables, pertinentes y aceptables).

⁴⁹ Sindo Froufe y María Ángeles Sánchez, *Planificación e intervención socioeducativa* (Salamanca: Amarú, 2005).

⁵⁰ Comprometer a los diferentes grupos de personas en las tareas de planificación social es una cuestión fundamental. La planificación y la programación no pueden elaborarse entre cuatro paredes y desconectadas de la realidad en lo práctico.

⁵¹ Ezequiel Ander-Egg, *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, 134.

3. Establecer prioridades para el logro de los objetivos.
4. Hacer elecciones compatibles y complementarias entre los objetivos.
5. Articular coherentemente el diagnóstico previo con la programación.
6. Asignar y usar recursos, en cantidad y tiempo oportunos, para cada fase o cada actividad del proyecto.
7. Determinar los instrumentos y medios adecuados a los fines.
8. Establecer el tiempo y el ritmo del programa.

Estos criterios pueden ser considerados en sí mismos como las fases de todo proyecto socioeducativo. Sin embargo, no pueden ser considerados como exclusivos ni excluyentes de otras apreciaciones:

El proceso de planificación social no puede ser realizado de la misma manera, sea cualquiera la situación, las circunstancias, el tiempo de ejecución o el problema a resolver. Los objetivos, según su amplitud, determinan la concreción de un tipo o nivel de planificación.⁵²

Una breve reflexión final

Lo que se sugiere en este inconcluso y mínimo ensayo —el tiempo y el espacio son sus adversarios— tiene que ver con un cambio radical en el modo de enfrentar o crear una educación en los países de la región. Y esto no tiene que ver solo con el soporte de una ideología específica, sino también con la prevención de males sociales mayores e incontrolables⁵³ en gran medida. Y con el desarrollo, en todo ámbito.

Porque también puede servir como sugerencia a los intereses inmediatos o mediatos de los Estados: los países latinoamericanos se reflejan unos a otros constantemente.

La educación social, como la acción sistemática y fundamentada de soporte, mediación y transferencia, que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto y promueve su autonomía —que, en el fondo, si se lo piensa, es un acrecentamiento de su conciencia social— como también su integración y su participación crítica, tiene una urgencia de representación ingente.

⁵² Froufe y Sánchez, *Planificación e intervención socioeducativa*, 56.

⁵³ La delincuencia y el narcotráfico, por citar un par de ellos.

La violencia explícita de estos tiempos, como una consecuencia de la cosificación o la enajenación del hombre; la incapacidad de los Gobiernos para manejar el conflicto entre la individualización propia de la sociedad de consumo y el control de los mecanismos sociales que los hacen viables; la crítica compulsiva de la realidad; la educación de los dos tipos de hombre en los dos espacios que coexisten, uno en la ética del trabajo y el otro en la estética del consumo, ambos mediáticos y sumergidos en la perplejidad de la complejidad; la procrastinación; los nuevos fenómenos de exclusión; y, la angustia permanente producida por la incertidumbre de lo cotidiano, ameritan, entre otros factores, la presencia de una educación social que mitigue los problemas relacionales cada vez más complejos que se están generando en este siglo.

Para esto, es decir, para el logro de la mitigación de dichos problemas, la educación social propone áreas de intervención como la animación sociocultural, la educación para el ocio (tiempo libre), la inadaptación social y prevención de la delincuencia, la educación sanitaria, la atención para personas discapacitadas (personas con capacidades diferentes, según la nomenclatura chilena), los servicios sociales de atención primaria y los medios de comunicación de masas.

La mediación y sus procesos son también parte fundamental de esta educación. Conllevan una dimensión ontológica y una dimensión epistemológica que fundamentan el manejo conceptual de la alteridad. Por su importancia, deberían constituirse en elementos esenciales de políticas públicas destinadas al desarrollo social.

Por otro lado, una pedagogía social formalizada a nivel de pregrado en las universidades —su estructuración curricular debiera atender con sumo cuidado su orientación crítica y las características idiosincráticas y necesidades socioculturales del país— y una generación de pedagogos sociales que vaya a resolver problemas comunitarios *in situ*, coadyuvaría a los propósitos del desarrollo. Porque el pedagogo social no solo educaría a las personas en valores sociales, sino también en política, en trabajo asistencial y doctrina de la beneficencia, y en la ciencia pedagógica del trabajo social, entre otros. El pedagogo social debería ser el facilitador por excelencia de la praxis de la educación social.

Respecto de la pedagogía social y su eventual inserción en Chile, Alemania y otros países europeos llevan una ventaja operativa de cuarenta años.

También debiera instalarse la investigación socioeducativa explícita al interior de los departamentos de investigación de las universidades, vinculada con

la carrera de Pedagogía Social y conectada con los eventuales planes curriculares de educación social del Gobierno. Sus líneas de investigación debieran estar definidas preferentemente en la búsqueda de alternativas educacionales preventivas en el ámbito de la inadaptación o de la desestructuración sociopersonal incipiente, la canalización socioeducativa de los conflictos, la estructuración de la comunicación ternaria, la incentivación de actitudes basales proactivas y prosociales, la desjudicialización y la opción por la dinámica mediadora en el entorno inmediato de los usuarios, estimulando un conocimiento fonésico.

No es poco lo que se necesita. Pero la contingencia demuestra que se debe luchar por ello.