

Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com



Intercambio

Pere Soler

Los últimos 25 años de educación social

Resumen

El presente artículo recorre los últimos veinticinco años de la educación social en Cataluña. El objetivo es ofrecer una breve aproximación al recorrido que se ha hecho en el ámbito de la legislación que más afecta al ejercicio profesional de este sector, ofrecer una mirada general a los principales programas y repasar la evolución y el reconocimiento de las distintas figuras profesionales. Para finalizar planteando algunos retos pendientes en la evolución del discurso de la educación social.

Palabras clave

Acción socioeducativa, Educador social, Historia de la educación social, Pedagogía social

Els darrers 25 anys d'educació social

Aquest article recorre els últims vint-i-cinc anys de l'educació social a Catalunya. L'objectiu és oferir una breu aproximació al recorregut que s'ha fet en l'àmbit de la legislació que més afecta l'exercici professional d'aquest sector, oferir una mirada general als principals programes i repassar l'evolució i el reconeixement de les diferents figures professionals. Per finalitzar plantejant alguns reptes pendents en l'evolució del discurs de l'educació social.

Paraules clau

Acció socioeducativa, Educador social, Història de l'educació social, Pedagogia social

The last 25 years of social education

This article recapitulates the last twenty-five years of social education in Catalonia. It aims to offer a short description of the path taken by legislation most affecting professional work in the sector, and to provide a general view of the main programmes, and go over the evolution and recognition of various important roles in the profession. It ends by outlining some of the challenges outstanding in the evolution of social education discourse.

Key words

Social education action, Social educator, History of social education, Social pedagogy

Autor: Pere Soler

Título: Los últimos 25 años de educación social

Referencia: Educación Social, núm. 45, p187 p.201

Dirección profesional: pere.soler@udg.edu

Los últimos 25 años de educación social

Pere Soler

Esta aportación¹ quiere invitar a la reflexión sobre el camino recorrido por la educación social a lo largo de los últimos veinticinco años, prácticamente desde que se empieza a hablar de la necesidad de una formación reglada y de un campo de intervención reconocido para las diversas figuras que ya existían en el ámbito socioeducativo.

Pese a tener el reto de hacer un tratamiento general y amplio de la educación social, se reconoce anticipadamente la dificultad –imposibilidad– de hacer una mirada completa y equilibrada de este recorrido, lo mismo por la complejidad del reto que por las limitaciones del autor, vinculado en este caso al mundo universitario. Es desde esta posición y limitación que se propone echar una mirada a la configuración y el despliegue de la educación social en los últimos años. Se analizarán brevemente 5 ejes: la legislación más vinculada, el despliegue de servicios y programas, la formación de los profesionales, el reconocimiento profesional y la evolución del discurso. Se trata, pues, de una mirada sobre la construcción de la educación social desde la universidad y cómo ésta se relaciona con las políticas sociales y el mercado laboral. Es evidente que la extensión de estas páginas, así como la posición desde la que optamos para realizar esta aproximación, requiere de otros análisis más profundos y miradas complementarias para aproximarnos de forma correcta a los últimos veinticinco años de la educación social. Pero la voluntad es contribuir modestamente al análisis de este recorrido y, en la medida de lo posible, plantear retos para el presente y el futuro de la misma.

El marco legislativo que se configura

Cataluña ha tenido y tiene competencia plena en los ámbitos más afines al sector de la educación social como, por ejemplo, la educación, los servicios sociales, la cultura, la juventud, los deportes, etc. A pesar de la dependencia económica del Gobierno Central y la tendencia a encontrarnos con marcos legislativos de cariz supraestatal, es justo atribuir la mayor parte de la responsabilidad de estas áreas a la política y las acciones que han desarrollado los diferentes gobiernos y administraciones catalanas. Hay que remarcar, de forma especial, el importante margen de acción que los gobiernos locales tienen en estas distintas áreas de la educación social. Así, por ejemplo, en cultura, juventud, asuntos sociales, deportes, etc. los municipios tienen legitimidad para crear servicios o gestionar actividades o servicios que no están suficientemente atendidos (Ley Reguladora de Bases del Régimen Local, Art. 25.1). Esto justifica y nos pone en evidencia que, pese al intento de hacer una valoración general de la educación social en

los últimos años, existen iniciativas puntuales y locales que escapan de esta interpretación más amplia y global. A pesar de todo, el contexto político y económico estatal y la situación europea y mundial están cada vez más presentes en la gestión de gobierno en el ámbito nacional y condicionan y limitan sus acciones y posibilidades de desarrollo. La evolución de los gobiernos locales en Cataluña (Vallès i Brugué, 2003) pone en evidencia esta situación al mismo tiempo que también nos explica el paso que se ha hecho en estos años de unas políticas municipales, verticales, jerárquicas y normativas, a unas políticas municipales horizontales, relacionales e interactivas. Este nuevo modelo de gobierno de proximidad es el que ha dado lugar a la idea de gobernanza como forma de gobierno participado con la ciudadanía y que complementa el nuevo paradigma de la Sociedad del Bienestar en sustitución de la idea anterior de Estado del Bienestar.

En relación con el ámbito educativo

La modificación constante de la legislación de nuestro sistema educativo no ha ayudado demasiado a profundizar y desarrollar correctamente ninguna de las leyes de educación que hemos tenido en los últimos 25 años². Las distintas leyes han matizado algunos aspectos pero no se han atrevido a formular una apuesta clara, firme y explícita a favor de la inclusión. Para citar sólo algunos retos todavía pendientes, continúa siendo presente la doble red de centros para la atención a personas con discapacidad (la plena inclusión en la escuela ordinaria aún está muy lejos), no se ha resuelto con garantías de calidad la formación de personas adultas, no se hace una apuesta clara para la coeducación y continua manteniéndose con fondos públicos la doble red de centros públicos-concertados con una desigualdad muy grande en cuanto a la población que acogen. Tal y como dicen Millán y Subirats (2006) el sesgo ideológico, la rigidez y la homogeneidad en que predominantemente se fue trabajando desde el gobierno de los años ochenta y noventa, generaron una falta significativa de capacidad de adaptación a los diferentes contextos y necesidades. La última legislación a raíz de la LOE, el Pacto Nacional por la Educación y la *Llei Catalana d'Educació* quieren compensar este déficit. En este sentido se ha realizado un esfuerzo importante para vincular más el trabajo educativo escolar con el entorno social, por ejemplo, a través de los planes educativos de entorno o de buscar formas coordinadas de trabajo en red entre los diferentes agentes educativos y sociales. Pero el reto todavía es evidente.

Se ha ido a remolque de las necesidades más urgentes e inaplazables, legislando más con los deseos que con la capacidad o posibilidad de hacer cumplir estas leyes

En relación con el ámbito social

Se ha ido a remolque de las necesidades más urgentes e inaplazables, legislando más con los deseos que con la capacidad o posibilidad de hacer cumplir estas leyes. Por esto, las leyes han ido en muchas ocasiones mucho más allá de las posibilidades o voluntades de aplicación real de estas normativas³. Es así como todavía continúan siendo retos actuales aspectos tan normativizados y reclamados como la inserción laboral de personas discapacitadas, la supresión

de barreras arquitectónicas, la atención a muchas personas dependientes, etc. Pero sería injusto no reconocer el enorme esfuerzo de legislación que se ha hecho en este sentido, sobre todo en los últimos años y el importante salto lo mismo cuantitativo que cualitativo que ha experimentado nuestro país en atención social en los diferentes ámbitos y servicios que configuran esta red actualmente. Hay que referenciar especialmente la Ley 12/2007 de Servicios Sociales en la medida que significa un avance en la garantía y en la igualdad de derechos de los ciudadanos así como también un reconocimiento de las organizaciones del tercer sector. El reto principal de esta ley es precisamente la universalización del acceso a los servicios sociales, al lado de otras apuestas como, por ejemplo, la figura del profesional de referencia o la descentralización territorial en la gestión. Es, en principio, una buena ley para la inclusión social en la medida que hace una apuesta firme por alejarse de la atención sólo en situaciones de riesgo y dependencia y prioriza, al mismo tiempo, las acciones preventivas y el desarrollo comunitario.

En relación con el ámbito cultural

Probablemente este sector no requiere la atención urgente y primaria que tienen ámbitos como la educación o la atención social. Por lo menos, ésta es la percepción que buena parte de la sociedad tiene y quizás por esta razón la legislación en este ámbito⁴ difícilmente genera los debates sociales de los otros dos ámbitos citados. Desde la consideración de la importancia que la cultura tiene en el desarrollo económico y social de un país (Caride y Meira, 2000; Pose, 2006; Puig, 2006) cabe exigir una mayor atención a la dimensión cultural por su incidencia en la calidad de vida de las personas y las comunidades. Ha existido en estos últimos veinticinco años un tratamiento muy desigual respecto a la política cultural de nuestros municipios y, con frecuencia, la acción en este ámbito se ha visto supeditada a la política cultural de escaparate o a las acciones vinculadas con la cultura popular. Se ha descuidado el importante recurso y motor que puede representar la cultura y el arte como medio para transformar las comunidades y las personas (Mayugo, Pérez y Ricart, 2004). Han faltado propuestas atrevidas en esta línea que partiesen del trabajo con la misma comunidad y creyesen que la cultura puede resultar el medio de expresión y comunicación popular para darse a conocer, reafirmarse y, al mismo tiempo, multiplicarse y crecer. Es cierto que se han dado muy buenas prácticas en este sentido, pero después de veinticinco años existe la sensación de que ha faltado apoyo, espacios específicos y materiales que acompañasen los proyectos realizados (Ricart y Saurí, 2009).

El despliegue de servicios y programas socioeducativos

La política económica mundial continúa sin ser sensible a las necesidades sociales, culturales y educativas de muchos colectivos⁵. Aunque en nuestro país las desigualdades y la exclusión no muestra la crudeza que tiene en otros

lugares, también está presente. En la UE, actualmente, unos 76 millones de personas se encuentran por debajo del umbral de la pobreza (60% del ingreso medio de un país) y 36 millones más, en peligro de pobreza. Respecto a Cataluña, el 19% de la población catalana está por debajo del umbral de la pobreza. La situación económica actual todavía ha agravado más esta situación y ha añadido nuevas bolsas de pobreza con un nuevo perfil de persona desfavorecida: aquella que, pese a tener trabajo, no supera el umbral de pobreza. Al mismo tiempo, un 54% de las mujeres que viven en Cataluña serían pobres si no vivieran en hogares con familia (Valls y Brunet, 2009). La población joven es también de los colectivos más perjudicados en la actual coyuntura económica. En poco más de un año, el volumen de personas menores de 30 años en paro ha aumentado casi un 75% (Mari-Klose, 2009).

Es evidente que la sociedad cambia y su complejidad aumenta. La complejidad social actual a raíz de la globalización tanto económica como cultural, el paso de la vida sólida a la vida líquida (Bauman, 2007), la presencia del riesgo en todos los aspectos de la vida y la emergencia del individualismo (Beck, 2003) y el nuevo protagonismo que va teniendo y tendrá la cultura en las nuevas estructuras sociales (Castells, 1995; Touranine 2005), nos hacen patente la necesidad de revisar la educación social. Todos estos cambios que se están configurando a diferentes niveles favorecen una inestabilidad creciente de situaciones y de condiciones de vida y de trabajo. Esta inestabilidad pone en peligro el papel de la educación como palanca de igualdad social si no se toman medidas para garantizarla con la calidad suficiente, al mismo tiempo que se compensan los desajustes que provocan esas desigualdades sociales⁶.

Esta complejidad creciente hace imprescindible que los gobiernos –especialmente los locales– incorporen la participación, la reflexión y la evaluación en las tareas de gobierno. El nuevo estilo que supone la *gobernanza* debe aplicarse hasta las últimas consecuencias cediendo el protagonismo, y el poder que se acuerde, a los ciudadanos en beneficio de los resultados. Hay que estudiar bien, también, el papel que pueden tener las entidades y los agentes de educación no formal en el marco de las políticas públicas, especialmente de cariz educativo, social y cultural y pensar en fórmulas de trabajo integrado (Palacín y Padrós, 2006).

En el análisis del recorrido de estos últimos años, se percibe también un débil desarrollo de los servicios y programas de prevención, de desarrollo comunitario y de democracia cultural. Predominan los programas de control y contención por encima de los programas de educación, crecimiento personal y expresión creativa. En este sentido P. Figueras (2009) se pregunta cuál es el auténtico sentido de una animación sociocultural promovida mayoritariamente desde la Administración Pública, burocratizada, tecnocratizada y al servicio de la norma. Seguramente podríamos hacer la misma reflexión hablando de la figura genérica del educador social. ¿Cómo se transmite hoy desde los distintos programas y servicios que configuran la amplia y la extensa red de la educación social el potencial transformador, crítico y creativo de la educación? Y aún más, ¿cuál tiene que ser el protagonismo del sector público en el ámbito genérico del espacio educativo social?

Se percibe también un débil desarrollo de los servicios y programas de prevención, de desarrollo comunitario

En el decurso de estos veinticinco últimos años se han configurado nuevos ámbitos de acción socioeducativa y su reconocimiento ha ido acompañado de nuevas ocupaciones profesionales. El incremento de necesidades y demandas a atender y la resistencia por parte de la administración para ampliar los profesionales en plantilla, ha hecho inevitable la intervención del sector privado y del tercer sector como agentes óptimos para la gestión y la oferta de servicios públicos en el ámbito socioeducativo. El neoliberalismo dominante pone en manos de la iniciativa privada los servicios y programas de intervención sociocultural en ámbitos como el ocio y el tiempo libre, la formación cultural, las prácticas socioeducativas complementarias al sistema escolar e incluso la gestión de servicios de asistencia e intervención social básica. Esa corriente neoliberal supone una regresión en la capacidad de inversión del sector público que ralentiza la implantación de programas y servicios. Esta situación, cuando se da, no siempre tiene presente algunas de las premisas siguientes:

- La cobertura necesaria de oferta pública de servicios y recursos socioeducativos en todos los ámbitos básicos y necesarios para una sociedad inclusiva de verdad y para garantizar el principio de igualdad de oportunidades.
- La garantía de sistemas de revisión de la calidad para asegurar el correcto uso de los fondos públicos, lo mismo si la gestión la realiza directamente la administración pública que si la gestión es traspasada a empresas privadas o al tercer sector.
- El correcto aprovechamiento de toda la red pública de profesionales, recursos, equipamientos y medios a través de programas de coordinación, transversalidad y traspaso de información, siempre pensando en el beneficio de los destinatarios de la acción. El trabajo en red no tiene que ser un reto sino una realidad y una práctica evidente en todos los recursos y servicios públicos.

A lo largo de estos últimos años ha habido un progreso significativo en el reconocimiento de determinados derechos sociales, al mismo tiempo que esta nueva sensibilidad iba acompañada de un importante aumento de casos y población a atender. En este sentido podemos hablar de la atención a las personas mayores, la acogida de inmigrantes y la formación de personas adultas, la acogida de mujeres maltratadas o la atención a la infancia desamparada, por citar algunos ejemplos. Se ha progresado en la calidad y cantidad de atención socioeducativa, aunque no siempre con la atención que las necesidades reclaman. Se han duplicado en determinados momentos servicios en diferentes redes o en diferentes administraciones por falta de coordinación o por intereses partidistas, en lugar de hacer un planteamiento interinstitucional racional, estratégico y más eficiente. Parece que la trayectoria hecha a lo largo de estos años ha servido bastante de lección y ahora, en buena parte de las áreas y ámbitos de intervención, ya se habla de transversalidad, interinstitucionalidad y de planes estratégicos o directores que buscan el compromiso a largo plazo más allá de las idas y venidas de los partidos políticos. No nos podemos permitir malbaratar más recursos.

También se ha tomado conciencia de las necesidades de equipamientos especializados para determinadas prestaciones y usos sociales, educativos y

culturales. Una toma de conciencia que aún no está generalizada y asumida socialmente. No existe todavía un criterio unánime sobre los equipamientos socioculturales que ha de tener un municipio y, sectores como, por ejemplo, juventud, pueden quedar sin espacios específicos. Parece que hoy no deberíamos justificar la función social de prevención, de estructuración de tejido social y asociativo y de cohesión social que desarrollan estos programas y servicios socioculturales.

La formación inicial y especializada

Existen importantes cambios, respecto a la formación en educación social, en los últimos 25 años. Mientras a mediados de los años ochenta prácticamente no había ninguna formación específica en el ámbito de la educación social regulada y reconocida dentro del sistema educativo formal⁷, ahora al final de la primera década de los años dos mil podemos decir que esto es muy diferente. En el año 1988 (BOE 304, del 20 de diciembre de 1988) el Ministerio de Educación y Ciencia al amparo de la LOGSE aprobó de forma experimental el módulo profesional de Actividades Socioculturales. Después de un período de experimentación de esta formación profesional, en 1995 se establecieron los actuales títulos de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Animación Sociocultural. Títulos que han tenido una implantación desigual a lo largo del territorio.

También durante estos años ochenta se debate la conveniencia y la oportunidad de una formación académica en el ámbito de la educación social a escala de universidad. La Comisión XV (1987) propone ya una remodelación de los títulos de educación y las *Jornades sobre la Formació d'Educadors i Agents Socioculturals* (Barcelona, 1988) ponen también en evidencia la diversidad de perfiles profesionales en este sector y la necesidad de ordenarlos. No es hasta el año 1991 que se crea la Diplomatura de Educación Social después de más de cinco años de intenso debate en el seno de las diferentes asociaciones de profesionales de la educación vinculados al sector social y también de importantes discusiones dentro del ámbito académico y universitario. Con la creación de esta nueva titulación la mayoría de universidades catalanas -y también las españolas- muy pronto pide poder ofrecer la formación de educador social (Caride, 2006). Los procesos para configurar estos estudios son diferentes en cada universidad, pero desde el sector profesional existe la sensación de que en la mayoría de los casos no se ha hecho suficientemente bien, que se ha perdido conocimiento experiencial y que no se ha tenido suficientemente presente una parte de la tradición de las antiguas escuelas de educadores especializados, de manera que se ha alejado la formación de las necesidades reales de los diferentes ámbitos socioeducativos.

Desde el sector profesional existe la sensación de que en la mayoría de los casos no se ha hecho suficientemente bien, que se ha perdido conocimiento experiencial

Al lado de esta formación que impulsan las universidades cabe apuntar la importante tarea formativa que realizan las distintas asociaciones profesionales en un inicio y, posteriormente, los mismos colegios profesionales, entre ellos, especialmente el *Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya* i el *Col·legi de Pedagogos de Catalunya*.

A partir de 2009-2010 la mayoría de universidades de Cataluña ya implantan los nuevos Grados Universitarios de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Se aprueba la titulación de Grado de Educación Social al lado del Grado de Pedagogía. Psicopedagogía no aparece como titulación de grado. Este nuevo escenario conlleva intensos y vivos debates a la hora de definir los perfiles de estas dos nuevas titulaciones con tradiciones y trayectorias muy diferentes, pero con una importante coincidencia de perfiles profesionales.

Ya en los inicios de la entrada de la educación social a la universidad se reclamaban perfiles concretos y especializados en el ámbito socioeducativo, en lugar de una figura con una formación generalista, comprensiva y capacitada para el ejercicio educativo en el ámbito social, sin ninguna preparación específica en los diversos ámbitos concretos de trabajo. Hoy constatamos que en la formación profesional se distinguen dos perfiles diferenciados según se opte por la integración social o la animación sociocultural y, en cambio, en el ámbito universitario existen dos figuras de graduado (en educación social y en pedagogía) que no se corresponden con estos perfiles de formación profesional. Mientras el nivel de titulación de estas figuras universitarias era diferente (diplomados unos y licenciados los otros) la necesidad de definición y delimitación profesional quizás no era tan evidente. Pero ahora al ser las dos titulaciones dos grados universitarios impartidos desde las mismas facultades y departamentos, se hace urgente una diferenciación que parece que no es fácil.

A pesar de que, como disciplinas científicas, pueden ocupar espacios epistemológicos diferentes (Essomba, 2009) veo difícil argumentar, hoy por hoy, ámbitos de intervención diferenciados. Uno de los últimos libros que ha salido definiendo el espacio de intervención del pedagogo y mostrando ámbitos de trabajo de este *profesional de la educación y la cultura* (Besalú y Feu, 2009), hace evidente la coincidencia con los ámbitos de intervención de los actuales educadores y educadoras sociales. El elemento diferenciador era hasta hoy la categoría laboral, aspecto que desaparece actualmente al pasar a ser grados los dos.

De forma simple puede decirse que la educación social es la práctica educativa en el ámbito social y que la pedagogía social es la disciplina que estudia la educación social. Así, la educación social sería entendida como la disciplina descriptiva, explicativa e interpretativa (cultural o hermenéutica) de todos los fenómenos de tipo educativo que están relacionados con la sociabilidad y los procesos de socialización de las personas y grupos. Mientras que la pedagogía social trataría los mismos objetos de estudio –los fenómenos educativos y de formación relacionados con lo social-, también desde una perspectiva descriptiva, explicativa e interpretativa, pero ahora se trataría de una disciplina normativa, que quiere orientar y guiar las prácticas socioeducativas. Es decir, *“aquellos que las diferencia de manera clara es la dimensión normativa: la educación social se centra en los hechos socioeducativos; la pedagogía social elabora las normas que han de orientar el desarrollo de aquellos hechos socioeducativos”* (Úcar, 2006: 241).

Desde esta perspectiva, ¿cuál es el perfil profesional que da identidad a cada uno de estos nuevos titulados? Está claro que la dimensión pedagógica es

imprescindible en la formación de los educadores y que esta disciplina debe estar presente en la formación de estos graduados. Por otra parte, el sector es suficientemente amplio y heterogéneo como para dar cabida a dos profesionales, tal y como se ha hecho en el ámbito de la formación profesional. Pero hay que ponernos de acuerdo y establecer un mínimo consenso a nivel de discursos, a nivel práctico y formativo⁸.

Como valoración de la formación hasta hoy, podemos decir que no existe una opinión conjunta que satisfaga a los diferentes sectores implicados en la educación social: colectivo profesional, colectivo académico y colectivo de ocupadores. La crítica mayoritaria es la falta de formación específica en los diferentes servicios y programas que deben trabajar los profesionales de la educación social. En cambio, desde el ámbito académico se pone de manifiesto el peligro de una excesiva formación tecnológica en detrimento de una formación política y social más sólida, que garantice unos profesionales con capacidad de análisis crítico y de construcción de un discurso transformador (Soler, 2008).

No existe una opinión conjunta que satisfaga a los diferentes sectores implicados en la educación social: colectivo profesional, colectivo académico y colectivo de ocupadores

El reconocimiento profesional del sector socioeducativo

Los profesionales de la acción socioeducativa han demostrado un dinamismo importante haciendo visibles los diferentes colectivos y ámbitos de intervención con una clara voluntad de reconocimiento profesional de su tarea. Con intención ilustrativa y sin ningún afán de recoger todos los colectivos y cambios que se han dado en este sector, se presenta la siguiente tabla 1 que recoge algunos de los principales colectivos profesionales que han ido configurando y construyendo la evolución de la educación social durante estos últimos años. Al margen de los colectivos que se referencian se podrían añadir otras asociaciones y entidades de educación de personas adultas, personas mayores, mediadores, orientadores, etc. El objetivo es, sólo, ilustrar el dinamismo y la diversidad del sector.

Tabla 1. Evolución de algunos colectivos de profesionales de la acción socioeducativa en Cataluña

Año	Creación
1983	Associació d'Educació de Persones Adultes (AEPA)
1984	Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya (APEEC)
1984	Associació Professional d'Animadors Socioculturals de Catalunya (APASC)
1991	Associació Professional d'Educadors Socials de Catalunya (APESC)
1991	Associació Professional d'Animadors Socioculturals de Catalunya (ASC).

- 1992** Associació Catalana de Pedagogs (ACP)
 - 1992** Associació de Ludotecariess/is i Ludoteques de Catalunya Atzar.
 - 1993** Associació de Postgraduats/ades en Gestió Cultural de Catalunya
 - 1996** Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)
 - 1996** Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya (APGCC)
 - 2002** Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC)
 - 2003** Associació d'Animadors Socioculturals de Catalunya (AASCC)
 - 2004** Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (AcPpJ)
 - 2008** Associació Professional de Tècnics en Integració Social de Catalunya (TISOC)
 - 2010** Coordinadora per a l'Animació Sociocultural de Catalunya (CASC_CAT)
-

Las asociaciones y los colegios profesionales han hecho un esfuerzo para organizarse y para dar visibilidad a los diferentes colectivos profesionales de la educación social. Este es el caso de los cinco congresos estatales del educador social, organizados cada tres años a partir de 1995. A pesar de la intensa e importante evolución formativa que ha tenido este sector a lo largo de estos años, no puede decirse que el reconocimiento profesional de las diferentes figuras socioeducativas haya experimentado un progreso equivalente.

A lo largo de estos años el CEESC ha integrado muchos perfiles profesionales diferentes pero existen colectivos que han querido mantener sus asociaciones profesionales sectoriales para preservar su identidad o porque no se identifican plenamente con la figura del educador social⁹.

Vale la pena citar también los dos *Convenis Col·lectius del Sector del Lleure Educatiu i Sociocultural de Catalunya* (2005–2007 i 2008–2010) que se firman en estos últimos años con el objetivo de regular los operadores que se dedican a la gestión del tiempo libre de las personas, en todo el espectro de edades que comprende el desarrollo de la vida social y también porque –tal y como dice el preámbulo del primer convenio– “los cánones de lealtad y profesionalización del sector requieren, así mismo, un instrumento que modere la competencia y dignifique a todos los y las profesionales que se encuentran implicados”.

Con este rápido e incompleto repaso a los diferentes colectivos profesionales que han protagonizado la evolución de la educación social en los últimos años en Cataluña, se intuye la complejidad del sector y la dificultad para articular un cuerpo profesional ordenado, claro y de fácil visibilidad a nivel social. El reconocimiento profesional, pues, sufre las consecuencias de una manifiesta desestructuración entre los diferentes perfiles profesionales y una importante falta de correspondencia entre formaciones, perfiles profesionales y ocupaciones, de manera que la formación no se corresponde con la diversidad de perfiles profesionales existentes y menos todavía con las diferentes ocupaciones que el mercado y la sociedad está dispuesta a contratar. Existen importantes

desajustes entre las formaciones que se reciben y el reconocimiento profesional que estos educadores y educadoras acaban teniendo, de manera que una parte muy importante de los contratos se acaban haciendo por debajo de los niveles académicos alcanzados y que se requerirían para las funciones que se encargan. El mercado de trabajo se aprovecha de los conocimientos de estos profesionales pero, hoy por hoy, no está dispuesto a hacer los contratos laborales equivalentes.

A escala universitaria podríamos hablar en los mismos términos. Según el estudio de Fullana y Pallisera (2008), el espacio socioeducativo muestra un excelente potencial ocupacional para los diplomados en educación social. Ahora bien, el reconocimiento social de estos profesionales no ha mejorado sustancialmente a lo largo de los últimos años. Las causas son diversas y entre ellas se apuntan las malas condiciones laborales de muchos educadores y educadoras sociales, con trabajos a tiempo parcial, contratos precarios y poca estabilidad¹⁰, o la movilidad laboral, el nivel de estudios no universitarios exigido para acceder a los puestos de trabajo (a más de un tercio de los educadores y educadoras), la dedicación preferente a la atención directa en el trabajo educativo y, la generalización de la tendencia a la contratación de servicios externos por parte de la administración, con la consiguiente precarización de estas funciones educativas. Respecto a los licenciados en pedagogía, el estudio de Marquès (1998) demostraba también que de más de 100 alumnos de pedagogía licenciados en los dos últimos cursos, sólo a un 15% se les había pedido la titulación de licenciado para ejercer el trabajo que estaban haciendo.

Los colegios y las asociaciones profesionales existentes demuestran también el desorden del sector y la multiplicidad de frentes e intereses coincidentes desde estas diversas organizaciones. No parece que estas estructuras sean hoy las acertadas si tenemos en cuenta la situación de los diferentes profesionales de la acción socioeducativa y la participación con la que cuentan estas entidades. Sea como sea, para el crecimiento de la profesión y para la mejora cualitativa de la tarea de los profesionales de la educación social, hay que establecer más relación, comunicación y trabajo en red con los profesionales de las distintas disciplinas (prácticos, teóricos e investigadores) del ámbito educativo, social y cultural. Hace falta más colaboración entre los diferentes profesionales de la educación y entre estos y los agentes empresariales y sociales.

Se ha ido configurando un cuerpo de conocimientos y prácticas que no deja de hacer evidente la falta de sintonía y conexión con la pedagogía social más académica

La evolución del discurso

El discurso sobre la educación social a lo largo de estos años se ha multiplicado y diversificado mucho. La entrada de este ámbito a la universidad, la aparición de revistas especializadas, la creación de colegios y asociaciones profesionales, etc. ha ayudado mucho en ello. De esta forma se ha ido configurando un cuerpo de conocimientos y prácticas que, a pesar de todo, no deja de hacer evidente la falta de sintonía y conexión con la pedagogía social más académica. Será necesario resolver pronto esta situación, ahora ya de manera inaplazable, con la existencia de los grados en educación social y en pedagogía.

Respecto a los discursos teóricos, conceptuales y académicos sobre la educación social, hay muchos debates abiertos sobre cuestiones esenciales relativas a la función y a la identidad de estos profesionales. A título de ejemplo, la cuestión relativa a cuál tiene que ser la función prioritaria que debe definir la educación social. La función de control, contención, frente a situaciones diversas para garantizar un determinado orden y modelo social o, por el contrario, la función, creativa, transformadora y crítica que cree en la capacidad de cambio y progreso de las personas a partir del desarrollo de sus capacidades con un entorno adecuado. Intuimos que no predominan los encargos y servicios desde este segundo discurso, pese a que estamos convencidos de que es el discurso idóneo para trabajar por una sociedad inclusiva de verdad. Parte de este debate ha surgido también a raíz de los conceptos “acción educativa” e “intervención educativa”. Últimamente, desde determinados sectores se ha insistido en sustituir el concepto de intervención educativa por el de acción educativa. La intervención tiene unas connotaciones de proceso dirigido, imposición y control que no están presentes necesariamente si hablamos de acción y que sugieren, en este segundo término, un trabajo quizás en un plano de más igualdad. Ahora bien, en la práctica muchas de las ocupaciones en educación social no se corresponden con estos escenarios deseados, y la función prioritaria es precisamente una intervención para dirigir, reconducir o contener. De hecho, ¿puede establecerse desde la óptica profesional una relación educativa en un plano realmente de igualdad en todos los sentidos? ¿Se corresponde este discurso sobre la educación social con el que la sociedad reclama en la práctica? ¿Cómo se traduce la sociedad inclusiva y el derecho a la ciudadanía activa, participativa, cuando se trabaja con muchos de los colectivos excluidos de los derechos más básicos, hasta el punto de no ser considerados ciudadanos?

Hay que recordar que una determinada formación de nivel no sólo tiene que formar profesionales que encajen con las demandas del mercado laboral del momento y del sistema dominante. Cabe exigir también el deber de formar profesionales con capacidad crítica y de análisis global, capaces de cuestionar modelos, sistemas y políticas, y formular propuestas u orientaciones alternativas. Aunque todo ello no sea lo que más reclama el mercado laboral actual por la incomodidad que pueden suponer y por el poco encaje en el sistema político y social establecido, poco acostumbrado a las críticas y no demasiado dispuesto a los cambios profundos.

Es preciso que los profesionales de este sector hagamos más evidente la importancia y las implicaciones que conlleva una política débil en el ámbito socioeducativo. Los derechos fundamentales deben prevalecer por encima de los derechos de mercado y por esto es necesario priorizar una política social por encima de la política económica. Aunque en muchas ocasiones ello sea ir contra corriente y contra los intereses del *sistema* dominante. Debemos recordar constantemente que el futuro no es un lugar donde vamos, sino que es lo que estamos creando, y sus caminos cambian tanto al que los hace como a los que los reciben.

Pere Soler
Profesor titular de la Facultad de Educación y Psicología.
Departamento de Pedagogía
Universitat de Girona

Bibliografía

- ANECA (2005), *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vol. I. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA. Madrid
- Bauman, Z.** (2007), *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia. Barcelona.
- Beck, U.** (2003), *What is globalization?*. Polity Press. Cambridge.
- Besalú, X; Feu, J.** (coord. y eds) (2009), *Pedagogia: professionals de l'educació i la cultura*. CCG Edicions. Girona.
- Caride, J. A.** (2006), El Grado en Educación Social: marco y características generales. *El títol de grau en Educació Social. Jornades d'estudi i debat*. 22-23 de juny, Universitat de les Illes Balears.
- Caride, J. A; Meira, P. A** (2000), “La educación social en las Políticas Culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural”. En Caride, J. A (2000). *Educación Social y Políticas Culturales*. Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 19-42.
- Castells, M.** (1995), *La ciudad informacional. Tencologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza-Editorial. Madrid.
- Essomba, M. A.** (2009); Prefaci. **A Besalú, X; Feu, J.** (coord. i eds) (2009). *Pedagogia: professionals de l'educació i la cultura*. CCG Edicions. Girona.
- Figueras, P.** (2009), *10 Anys del cicle formatiu d'animació sociocultural: Els tècnics superiors en animació sociocultural al mercat de treball de Catalunya*, tesis doctoral inédita, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat de Barcelona.
- Fullana, J.; Pallisera, M.** (coord.) (2008), *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*. Universitat de Girona.
- Mari-Klose, P.** (dir.) (2009). *Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009*. Fundació Caixa de Catalunya. Barcelona.
- Marquès, S.** (coord.) (1998), *Estudi de la inserció sociolaboral dels diplomats en Educació Social i dels llicenciats en Pedagogia, graduats a la UdG*. Departament de Pedagogia, documento inédito. Girona.
- Mayugo, C; Pérez, X; Ricart, X.** (2004), *Joves, creació i comunitat*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Millán, T.; Subirats, J.** (2006), “Poders públics i agents socials. Compartint responsabilitats en educació”, en Subirats, J. y Albaigés, B. (Coord.). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*, Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Navarro, C.** (2000), “El procés d'inserció laboral del'educador social a Catalunya: entre l'oportunitat i el risc”. *Revista de Educación Social (RES)*, 15, 10-31.
- Palacín, I.; Padrós, M.** (2006), “El treball integrat des de la perspectiva dels agents d'educació no formal”, en Subirats, J. y Albaigés, B. (Coord.). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Pose, H. M.** (2006), *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Graó. Barcelona

- Puig, T.** (2006), “La responsabilidad social en la cultura agotadas las políticas culturales”. En *Revista de Estudios de Ocio: Políticas de Ocio*, 30, 67-71.
- Ricart, M; Saurí, E.** (2009), *Processos creatius transformadors. Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Edicions del Serbal. Barcelona.
- Soler, P.** (2008), “Una didàctica crítica per a l'educació de persones adultes a través de l'animació sociocultural”. *Quaderns d'Educació Contínua*, 19, 25-46.
- Touraine, A.** (2005), *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós. Barcelona.
- Úcar, X.** (2006), “El porqué y el para qué de la pedagogía social. Intervención socioeducativa y vida social”. En Planella, J; Vilar, J. (coords). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Editorial UOC. 233-270. Barcelona.
- Vallès, J. M; Brugué, Q.** (2003). *Polítics locals: preparant el futur*. Ed. Mediterrània. Barcelona.
- Valls, F; Brunet, I.** (2009), *Nova pobresa i exclusió social per raó de gènere*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

-
- 1 Una primera versión de este material sirvió de base para la ponencia que se presentó en el *I Congrés Català d'Educació Social* con el título “Cap a una societat inclusiva: els darrers 25 anys de l'educació social” que se realizó en Vic los días 26 y 27 de noviembre de 2009.
 - 2 Las más significativas son: LODE (Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación) que define la participación en los órganos de gestión de la educación pública. La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo) que, entre otros aspectos, establece la posibilidad que los municipios utilicen los centros educativos fuera del horario lectivo. Apuesta fuertemente por un sistema comprensivo, pero el sistema establecido con diferentes redes escolares hace que la escuela pública asuma la mayoría de los alumnos con dificultades, sobre todo de tipo social. La Ley 3/1991 de formación de adultos, donde se definen los planes locales de educación de adultos y se concreta la gestión de servicios de formación. El *Pacte Nacional per a l'Educació* (2006) donde se habla de programas de transición al trabajo y de los *Plans Educatius d'Entorn*, entre muchos otros temas. La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación). Entre otros aspectos, facilita el acceso y uso de los centros educativos a las bibliotecas municipales, etc. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Y, finalmente, la LEC (Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación).
 - 3 Algunas de las referencias legislativas más significativas pueden ser: La LISMI -Ley 13/1982 del 7 de abril, la Ley 20/1990 de promoción de la accesibilidad y supresión de barreras arquitectónica, la Ley 38/1991 de instalaciones para niños y jóvenes, la Ley 7/1997 de asociaciones, la Ley 26/2001 de cooperación al desarrollo, la Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia o la Ley 12/2007 de servicios sociales, por citar algunas.
 - 4 Por citar algunas de las leyes de estos años: Llei 17/1990 *que regula els museus de Catalunya*, Llei 2/1993 *de foment i protecció de la cultura popular i tradicional i de l'associacionisme cultural*, Llei 9/1993 *que regula el patrimoni cultural català*, Llei 4/1993 *del sistema bibliotecari de Catalunya* o la Llei 6/2008 *del Consell Nacional de la Cultura i de les Arts de Catalunya*, entre otras.
 - 5 Se constata que a nivel mundial las ciudades no se están beneficiando de un crecimiento económico proporcional ni de medidas retributivas eficaces para aliviar la pobreza. Según Manos Unidas, actualmente una sexta parte de la humanidad pasa hambre y muchos de ellos están en peligro de muerte inminente, pese a que la humanidad está produciendo un 10% más de los alimentos necesarios para atender a toda la población mundial. Ya hay 1.500 millones de personas viviendo en condiciones de pobreza extrema. Casi 100 millones de personas más que el año pasado. A pesar del progreso

- económico y cultural que se da en los países más desarrollados, por ejemplo, un tercio de las mujeres de todo el mundo no tiene hogar o viven en condiciones inadecuadas.
- 6 Como ejemplo, un 70% de los alumnos que desde 1997 cursaron programas de garantía social provienen de entornos socioculturales bajos y sólo un 15% de entornos socioculturales de nivel medio o alto. (Millán y Subirats, 2006). Encontraríamos otros datos de este estilo que nos hace patente la desigualdad real que existe en nuestra sociedad y que dificultan la igualdad de oportunidades educativas.
 - 7 Se dice prácticamente, porque existía la figura de pedagogo y en algunas universidades ya se apostaba por la orientación - especialización en el ámbito social (pedagogía social). Al margen de este licenciado en el ámbito educativo, sólo podíamos hablar del asistente social (actualmente trabajador social) con una formación de diplomatura, pero al margen del perfil educativo.
 - 8 Parece que alguna voces quieren atribuir al grado de pedagogía un perfil de planificación, dirección y supervisión, tal y como apunta la ANECA (2005) en el *Llibre Blanc* de estas dos titulaciones. Creo que esta no es una buena opción y que estas competencias serían más propias de una formación posterior a nivel de master.
 - 9 Este es el caso, por ejemplo, de la *Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya*, de la *Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut* o de la *Associació de Ludotecaris i Ludotecàries de Catalunya Atzar*, por citar algunos.
 - 10 Se apunta la posibilidad de que los sectores con más educadores sociales contratados (infancia y juventud, y atención a personas discapacitadas) sean hoy sectores con la mayoría de servicios privados, al mismo tiempo que se puede haber dado una precarización del sector de atención a la infancia. Esta idea de un mercado dual de educadores y con un colectivo con tendencia a la desvalorización profesional ya la apuntó C. Navarro (2000).
-

