



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Modelos de Intervención Socioeducativa
Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Curso 2025-2026

TEMA 1. LA EDUCACIÓN SOCIAL: OBJETO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

1. Introducción

El mundo se transforma a un ritmo trepidante. Por todas partes se aprecian signos de esta metamorfosis planetaria impulsada en gran medida por los avances tecnológicos. La mujer y el hombre contemporáneos a menudo se sienten desbordados por los cambios y tratan de adaptarse a un entorno tecnificado y a veces también alienante.

La escuela se ve incapaz de responder con éxito a los constantes desafíos que la modernidad plantea, a saber: sobrecarga informativa, multiculturalidad, aumento del tiempo libre, tecnificación, conservación de la naturaleza, etc. Sin la intervención de otras instancias y agentes educativos las acciones promovidas por la educación formal resultarán infructuosas.

Es cierto que la pedagogía clásica circunscribía la acción formativa a la familia y la escuela durante las primeras etapas de la vida, mas resulta evidente que la acción educativa se extiende a toda la vida y no solo a través de las dos importantes instituciones citadas.

La superación del sentido restringido de la educación ha permitido la emergencia de la educación social, uno de los quehaceres que pueden contribuir a modificar positivamente la realidad. La educación social se enmarca en el concepto actual y extenso de la educación, pues brinda la posibilidad de formar a la persona de modo permanente. Sin caer en el error de creer que es la panacea, la educación social viene a completar el panorama educativo. Son muchas sus posibilidades, pero es verdad también que los escollos son abundantes: crisis de valores, descoordinación entre las instituciones educativas, confusión sobre los perfiles profesionales, conflicto entre agentes educativos, etc.

2. La Pedagogía Social

A las dificultades señaladas hay que agregar los equívocos sobre las raíces científicas de la Educación Social. En este sentido, hemos de recordar que, aunque hay diversas ciencias de la educación, la pedagogía es en rigor la ciencia por antonomasia de la educación, con entidad epistemológica y significación propia. La pedagogía, por tanto, no debe quedar subsumida en otras disciplinas más o menos cercanas (psicología, sociología, filosofía, antropología, etc.).

La Pedagogía Social es la ciencia de la Educación Social. En esto coincide Quintana (1994, 25), quien ofrece la siguiente definición: “Pedagogía Social es la ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas”.

En la definición anterior se defiende una concepción binaria de la Pedagogía Social, ya que para el autor esta ciencia tiene dos objetos: 1) la educación social (socialización del individuo), y 2) el trabajo social (ayuda a necesidades humano-sociales). Personalmente, creo que hay un único objeto (la educación social de personas y grupos) que comprende, obviamente, el trabajo socioeducativo. Desde mi planteamiento, el segundo objeto a que se refiere Quintana puede integrarse en el primero, si de lo que se habla es de intervención educativo-social.

Fermoso (1994, 21), por su parte, señala: “Pedagogía Social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos”.

En mi opinión, la definición de Fermoso es reduccionista, ya que circunscribe el ámbito de la Pedagogía Social a los “necesitados”. Es cierto que la Pedagogía Social se ocupa de las personas en situación de vulnerabilidad y es bueno que así sea, pero no debemos olvidar que genéricamente la educación se encamina a favorecer el proceso perfectivo de las personas, aunque no tengan “necesidades especiales” y, por tanto, la educación social también debe orientarse al enriquecimiento de los individuos y grupos de nuestra sociedad para que obtengan información, desarrollen y afiancen destrezas, al tiempo que adquieren valores. Lo que se pretende es promover la formación, la integración y la participación con el fin de alcanzar una sociedad más justa y solidaria. Desde este enfoque amplio de la Pedagogía Social se presentan muchas posibilidades a la educación social, pues a la acción socioeducativa en sectores de la población que tienen dificultades y problemas concretos, por ejemplo, ancianos, indigentes, minorías étnicas, desempleados, reclusos, toxicómanos, desempleados, menores en situación de riesgo, etc., hay que añadir la formación de la conciencia ecológica, la preocupación por la adecuada utilización del tiempo libre, la animación sociocultural, etc.

Si se me permite una definición concisa podemos decir que la “Pedagogía Social es la ciencia teórico-práctica de la educación social de personas y grupos”. Analicemos con brevedad los términos de la definición:

- Es *ciencia teórica* porque se encamina a describir, explicar y comprender la educación social.
- Es *ciencia práctica* porque dirige la intervención socioeducativa.
- Es *ciencia de la educación social* porque se orienta a la mejora del proceso socioeducativo.

En relación al último punto y desde una perspectiva aplicada se puede sistematizar la praxis educativo-social en tres niveles:

- *Nivel preventivo*. - Se intenta evitar la aparición del problema. Pensemos, por ejemplo, en programas para prevenir el alcoholismo.
- *Nivel correctivo*. - Se pretende solucionar el problema una vez que se ha presentado, como cuando se quiere frenar o eliminar la violencia doméstica.
- *Nivel optimizador*. - Encaminado al despliegue de todas las posibilidades de los sujetos y de los grupos. Así, las campañas culturales y deportivas dirigidas a jóvenes. Como puede suponerse, este nivel es a la vez preventivo.

Considero que esta forma de organizar la intervención socioeducativa es la más apropiada, ya que abre el camino a la acción preventiva, terapéutica y optimizadora. Es cierto que, en

ocasiones, se habla de nivel de prevención primaria, secundaria o terciaria, según la educación se dirija a evitar la aparición del problema, a su detección precoz o a superarlo una vez que se ha presentado. En cualquier caso, el término ‘prevención’ suele asociarse con la acción que impide un daño o perjuicio. Si a esto se añade que la realidad socioeducativa española actual es significativamente “mejor” que en otras épocas, al menos para algunos sectores de la población, se comprende por qué nos parece oportuno superar la intervención educativo-social meramente preventiva y correctiva. Sin soslayar estas perspectivas de la acción socioeducativa, en particular para los grupos o personas que lo requieran, creemos que hay que avanzar hacia una Pedagogía Social y, por ende, hacia una educación social que promuevan igualmente el desarrollo de sectores que habitualmente no están en “situación de riesgo”. Al fin, el nivel optimizador, más que orientarse a evitar o solucionar el “fracaso social”, se encamina a alcanzar el “éxito social”.

De lo expuesto se deduce que la Pedagogía Social es el primer y principal marco científico teórico-práctico de la educación social. Recientemente, Limón (2017, 22) en un trabajo sobre el carácter científico y los orígenes de la Pedagogía Social contemporánea señala que esta ciencia es concebida como la teoría y práctica de la educación social, tanto de las personas como de los grupos y del conjunto de la sociedad, cuyo fin es lograr la plena inclusión y el desarrollo social orientado al bien común y a la mejora de la calidad de vida, especialmente de las personas y grupos en situaciones de vulnerabilidad.

No se entiende que la Pedagogía Social no figure como asignatura en el plan de estudios del Grado de Educación Social. Se trata, a nuestro juicio, de un error que acrecienta la confusión y desconocimiento que hay sobre esta titulación, al tiempo que perjudica la formación de los educadores sociales.

3. Breve historia de la Pedagogía Social

Quintana (1994, 11) refiere que el nacimiento oficial de la Pedagogía Social se sitúa en 1898 cuando Paul Natorp, filósofo neokantiano, publicó su libro “Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad”. El enfoque pedagógico de Natorp es considerado “sociologista”, pues para él toda educación es educación social. Posteriormente, surgieron otras concepciones de la Pedagogía Social, entre las que destaca la “idealista”, con clara orientación filosófica, especulativa, y la “empirista”, fundada principalmente en la experiencia.

Limón (2016, 54-58) distingue cuatro etapas en el desarrollo de la Pedagogía Social: 1ª) Se inicia con Paul Natorp (1854-1924), del que hemos destacado su “sociologismo”. 2ª) En la que sobresalen Hermann Nohl, pedagogo y filósofo alemán, y su discípula Gertrud Baümer que contribuyeron al afianzamiento de la Pedagogía Social. Rincón (2016, 117-118) indica que para Nohl y Baümer la Pedagogía Social no es subsidiaria de la familia y la escuela, sino que constituye un tercer polo de la educación de las personas, es decir, un nuevo sistema no formal de educación con sus correspondientes instituciones. 3ª) Distinguida por los esfuerzos de sistematización, la clarificación conceptual y la orientación práctica, en gran medida impulsados por las necesidades surgidas en el contexto de la reconstrucción socioeconómica tras la Segunda Guerra Mundial, lo que permite hablar en cierto modo de una “Pedagogía Social de urgencia”, así como de una Pedagogía Social crítica. 4ª) Desde los años setenta hasta la actualidad la Pedagogía Social alcanza la madurez, lo que se traduce, por ejemplo, en su consolidación universitaria, en la potenciación de la investigación en su campo, en la ampliación de su objeto de estudio a cualquier persona, en el creciente reconocimiento profesional, así como en el impulso de la actividad pedagógico-social en diversos ámbitos.

Por otra parte, no hay que olvidar que la existencia de diversas interpretaciones de la Pedagogía Social complica el acercamiento a esta ciencia y a su objeto. Como muestra de

esta complejidad recogemos los sentidos que han dado a este saber diversos autores (Quintana 1994, 18-24):

1. La Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo. Desde esta perspectiva clásica, la Pedagogía Social es la ciencia de la educación social que tiene por objeto favorecer la “madurez social” del educando, esto es, su capacidad de contribuir al bien común. Este concepto de Pedagogía Social se encuentra latente en la pedagogía desde sus orígenes.
2. La Pedagogía Social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo. Al igual que en el caso anterior, nos hallamos ante una educación del individuo para la sociedad, aunque aquí con carácter absoluto, pues se considera al Estado el objetivo último de la formación individual. Así pues, frente a los peligros que el individualismo planteaba a la sociedad, surge el sociologismo.
3. La Pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad. Es considerada como la ciencia que guía a la sociedad para que forme a sus miembros. Esta forma de entender la Pedagogía Social es moderna, porque se interesa por potenciar el papel de la sociedad educadora.
4. La Pedagogía Social como doctrina de la beneficencia pro infancia y juventud. Desde esta concepción se destacan los aspectos asistenciales que han de brindarse a niños y jóvenes en situación de riesgo. Con el tiempo el planteamiento se fue extendiendo a adultos, ancianos y familia. Se trata de una pedagogía de las necesidades sociales y engloba lo que se conoce como “servicios sociales”.
5. La Pedagogía Social como doctrina del “sociologismo pedagógico”. Es la corriente instaurada por Natorp, quien, más que preocuparse de la Pedagogía Social, se interesa por la pedagogía sociologista. El sociologismo consiste en creer que el fin de los individuos es contribuir al bien de la colectividad y, por lo tanto, la educación no tiene más meta que la de adaptar a la persona a la sociedad.

De las cinco concepciones comentadas, Quintana (1994, 24) sólo admite la primera y la cuarta. Rechaza la segunda por desorbitada, la tercera por inútil y la quinta por impropia. Por mi parte, considero que debe incluirse y estimarse el tercer enfoque, porque se alza sobre una idea que afortunadamente se va consolidando en la Pedagogía Actual: la de la sociedad educadora. Lejos de propugnar la desescolarización, lo que esto supone es invocar la responsabilidad de toda la sociedad en la formación humana².

4. La Educación Social: objeto de la Pedagogía Social

Queda definida sumariamente la Pedagogía Social como la ciencia de la educación social de personas y colectivos. Por su parte, cabe decir que toda educación es social en la medida en que pretende el perfeccionamiento intencional de la persona en cuanto ser social. Ahora bien, es cierto que cada vez se habla más de “Educación Social”, sobre todo para referirse a una titulación universitaria y a una profesión que se centra en sectores y colectivos poblacionales concretos, por ejemplo, menores en situación de riesgo, mujeres maltratadas, ancianos, etc., sin que queden fuera de la preocupación o ámbito de actuación de la Educación Social otras áreas: la animación sociocultural, el ocio y el tiempo libre, la educación de adultos, la educación especializada, la propia escuela, etc.

² Véase, por ejemplo, el libro de García Garrido, J. L. *et al.* (2000): **La sociedad educadora**, Madrid, Fundación Independiente.

Entre los factores explicativos de la expansión de la Educación Social Petrus (1998, 9-11) señala los siguientes: el advenimiento de la democracia y las nuevas formas del Estado del bienestar, el aumento de la exclusión social en ciertos sectores poblacionales, así como la concienciación/concientización de los nuevos problemas derivados de la convivencia. A estas causas hay que añadir la crisis de los sistemas escolares. Hoy se cuestiona el monopolio de la escuela sobre la educación.

La institución escolar, con su tradicional parcelación por especialidades y niveles, no puede hacer frente sola a los crecientes cambios de nuestra sociedad y a las nuevas necesidades educativas. Surgen así los profesionales de la Educación Social con la laudable aspiración de responder con éxito a los retos formativos de la vida actual. Se supera de este modo el concepto de educación y se avanza por caminos socioeducativos poco transitados hasta ahora.

La educación es un proceso gradual de desenvolvimiento y mejora, por el cual la persona se realiza tanto en la vertiente individual como social. La Educación Social, dondequiera que acontezca, enfatiza la dimensión relacional de la persona y promueve actitudes, valores y conductas que faciliten la vida en comunidad, esto es, la convivencia.

5. Períodos históricos de la Educación Social

La intervención socioeducativa ha transitado desde formas voluntaristas y planteamientos caritativos o filantrópicos hasta otros de carácter profesional en el marco del sistema público de bienestar. En un tiempo lejano, la ayuda a las personas necesitadas era proporcionada por los familiares, por miembros de instituciones de beneficencia, por órdenes religiosas, etc. La ayuda humanitaria se fue organizando gradualmente hasta llegar a los modernos servicios de asistencia social fundamentados en proteger a la ciudadanía y en garantizar una vida digna a todas las personas, particularmente a las más vulnerables. Aun cuando el sistema público de servicios sociales presenta flaquezas representa un avance sustancial en la atención social. A partir del trabajo de Díaz Fernández (2007), resumimos que para conocer los inicios de la ayuda organizada procede un acercamiento a los siglos XV y XVI, en el contexto del Renacimiento, caracterizado por la expansión urbana, el progresivo aumento de la pobreza en las ciudades y el surgimiento del humanismo, con el ser humano en el centro de la preocupación, y con un enfoque cristiano a la hora de abordar las situaciones de necesidad. Destaca en esta época Juan Luis Vives (1492-1540), humanista, filósofo y pedagogo español, autor, entre otras obras, del *Tratado del socorro de los pobres*, donde sostiene que no puede haber verdadera piedad ni cristianismo sin la asistencia a los necesitados. Esta obra del egregio humanista valenciano, traducida a diversos idiomas, influyó considerablemente en el mundo occidental y fue el primer tratado sobre la pobreza. Por ello, es considerado uno de los precursores de la atención social organizada en Europa.

Díaz Fernández (2007) también cita al sacerdote San Vicente de Paúl (¿1581?-1660) como otro de los precursores de la acción social en el ámbito de la pobreza. Fue fundador, junto a Santa Luisa de Marillac (1591-1660), de la Compañía de las Hijas de la Caridad, Siervas de los Pobres, que constituye en la actualidad una comunidad internacional de servicio repartida por lugares de prioridad social: hospitales, casas infantiles de carácter social, escuelas, centros de acogida para las personas sin hogar, que presentan discapacidades o que sufren adicciones.

De la caridad, privada y de espíritu religioso, se pasó a la beneficencia, ayuda pública a los necesitados, una suerte de “caridad oficial”. Concepción Arenal (1820-1893), en su obra de 1894 *La beneficencia, la filantropía y la caridad* (1999) distingue los tres conceptos:

“Beneficencia, es la compasión oficial que ampara al desvalido por un sentimiento de orden y de justicia. Filantropía, es la compasión filosófica, que auxilia al desdichado por amor a la humanidad y la conciencia de su dignidad y de su derecho. Caridad es la compasión cristiana, que acude al menesteroso por amor de Dios y del prójimo.” La etapa asistencial de la beneficencia, muy diversificada, en cierto modo se cierra en el primer tercio del siglo XX. El Estado de modo creciente se hace cargo de cuestiones sociales y se encamina a garantizar derechos para los ciudadanos, así como a crear o consolidar servicios. Al concluir la Segunda Guerra Mundial se extiende el “Estado del bienestar” (en inglés Welfare State), reflejo de la aspiración a la asistencia pública o social, es decir, a promover por parte del Estado el bienestar material general de la población. Las finalidades sociales y redistributivas a través de los presupuestos del “Estado benefactor”, aunque pueda haber diferencias entre los países, se refieren a cuatro aspectos básicos: sistema de salud universal y gratuito; educación obligatoria; vivienda; subsidios por desempleo o vejez, a los que pueden agregarse otros servicios asistenciales. En lo que se refiere a la intervención socioeducativa se advierte una creciente especialización.

Desde los años 60 la educación social se ha ido profesionalizando en España, lo que supone que se ha ganado en planificación, en estructuración, en institucionalización, en desarrollo técnico y en compromiso ético, etc. En 1991 (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto) se aprobó el título universitario de carácter oficial de Diplomado en Educación Social, orientado “a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa.” En los años transcurridos desde el establecimiento del título se ha avanzado mucho, pero ahora no contenta a todos la directriz transcrita. Se critica, por ejemplo, que se soslaye el importante papel que los profesionales de la Educación Social pueden realizar en la escuela (Dapía y Fernández 2018). Pese a estas limitaciones, resulta indiscutible el logro que supone la creación oficial de esta figura profesional, llamada aún a abrir y a consolidar caminos de intervención socioeducativa en ámbitos diversos y complejos inmersos en profundos procesos de transformación.

6. La educación más allá de la escuela

La escuela es una institución que se encuentra en permanente proceso de renovación y cuya razón de ser es la educación. Es innegable, por otra parte, que hay canales educativos que discurren fuera de la escuela. Pues bien, aunque ya nos hemos referido a la trascendencia de esta educación extramuros conviene que le dediquemos nuevas reflexiones y comentarios. En primer lugar, es necesario recordar que la educación social también se desarrolla en los centros educativos, principalmente porque, como se dijo con anterioridad, toda educación es social y, además, porque los educadores sociales pueden realizar labores complementarias a las del profesorado y que coadyuvan al perfeccionamiento personal. Cabe pensar en tareas de mediación, seguimiento, asesoramiento, apoyo, etc., en las que cada vez son más requeridos estos profesionales. López Zaguire (2013) identifica tres modelos en lo que se refiere a la actividad de los educadores sociales en el ámbito escolar: a) educadores sociales adscritos a los centros escolares, sobre todo a los institutos; b) educadores sociales integrados en los Servicios Sociales municipales; y, c) proyectos liderados por educadores sociales, que se realizan en los centros escolares mediante convenios con los Ayuntamientos o Consejerías de educación.

Tras la aclaración anterior, y siguiendo un criterio muy extendido, utilizaré la expresión “educación social” para referirme a la educación no escolar, sin que haya una equivalencia

plena. Es más, creemos que los profesionales de la educación social pueden realizar una labor fundamental en los centros escolares.

7. El universo socioeducativo

Nadie discute que la educación es una realidad compleja y heterogénea en la que se dan cita numerosos procesos, fenómenos, medios e instituciones. En el caso de la Educación Social, procuraremos dar cuenta de su amplio campo centrándonos, a partir de la descripción de Trilla (1993, 32-49), en algunos de sus distintivos:

7.1. Finalidades, objetivos y funciones

A priori, la Educación Social atiende cualquier tipo de objetivo cognoscitivo, afectivo o conductual. Aunque hay medios más apropiados para intervenir según el campo de que se trate, hay que procurar que los programas socioeducativos atiendan de forma entrecruzada los tres dominios.

Los objetivos suelen ser más concretos y delimitados que los de la educación formal. Por otra parte, los medios socioeducativos abarcan una amplia gama de funciones relacionadas con la educación permanente y con otras vertientes del proceso educativo global, ignoradas o poco asumidas por la escuela. A menudo la Educación Social se orienta a generar efectos a corto plazo.

7.2. Educandos

La Educación Social no se dirige exclusivamente a unos determinados sectores de la población, pero sí es cierto que con frecuencia se trabaja con grupos de personas menos atendidas por la institución escolar.

Si bien hay programas destinados de forma específica a determinados períodos de la vida (infancia, juventud, vejez...), en otras muchas ocasiones las acciones socioeducativas se dirigen a colectivos variables en cuanto a la edad. Las agrupaciones de educandos son, en general, menos homogéneas que en las encontradas en la educación formal.

Los educandos suelen participar en los programas voluntariamente, muy motivados en función de sus intereses y necesidades. Con todo, cuando no se cumplen las expectativas personales, hay más abandono de los programas que en la escuela.

7.3. Educadores

Hay gran heterogeneidad en los educadores. Unos son profesionales con sólida formación (pedagogos o educadores sociales) y otros carecen de la preparación suficiente (voluntarios o personas que han recibido algún cursillo). Lamentablemente, lo que se pone de manifiesto es que en la Educación Social la exigencia de títulos para ejercer labores formativas es menor que en la educación escolar.

7.4. Contenidos

Con frecuencia son muy variados y adaptados a los destinatarios. El sistema formal propende a la homogeneidad, mientras que el no formal tiende a respetar la idiosincrasia de los grupos. Tienden a ser contenidos más concretos y funcionales que los que se proponen

en la escuela. En la selección de contenidos se tiene muy en cuenta la cultura popular, la artesanía, las creaciones marginales o alternativas, etc.

7.5. Métodos

No hay una metodología única para la educación social. Los diversos elementos (educandos, contenidos, entorno, etc.) que constituyen el proceso educativo intervienen para determinar en cada caso los métodos y técnicas a utilizar. Dado que, en ocasiones, contamos con pocas personas se pueden utilizar los métodos individuales, pero también hay lugar para los trabajos en equipo y la dinámica de grupos. Lo habitual es que hallemos metodologías activas e intuitivas, dinámicas, en las que los educandos se involucran.

7.6. Ubicación

Merced a las tecnologías de la información y la comunicación la recepción de mensajes pedagógicos puede realizarse prácticamente en cualquier parte: domicilio, automóvil, bibliobús, trabajo, museos, bibliotecas, calle, centros recreativos, etc., incluso las propias escuelas, entre otros lugares.

7.7. Tiempo

La Educación Social también se caracteriza por la flexibilidad temporal (calendarios, horarios). La enseñanza a distancia y la tecnología permiten eliminar la rigidez y los ritmos uniformes. Los métodos individualizados posibilitan que cada educando distribuya el tiempo según sus necesidades. En general, los programas socioeducativos duran menos que los programas académicos.

7.8. Gestión

Generalmente la supervisión de las intervenciones socioeducativas la realizan las instituciones patrocinadoras. Hay más independencia, quizá derivada del vacío legislativo y de la ausencia de infraestructura burocrática sólida. La capacidad de decisión de los educadores y de los propios educandos suele ser mayor que en el ámbito escolar.

7.9. Financiación y costos

Salvo que la formación la paguen los propios educandos, suelen hacerse cargo de ella entidades públicas y privadas (sean éstas lucrativas o no). En cuanto a los costos, no se puede generalizar, si bien suelen ser más reducidos que en el sistema escolar.

7.10. Controles, evaluaciones y títulos

Los requisitos de acceso a programas socioeducativos suelen ser menores que en la educación escolar. Se valora sobre todo la experiencia práctica y los conocimientos informalmente adquiridos. De igual forma, a la hora de evaluar se tiene muy en cuenta lo que ha realizado la persona y no tanto las puntuaciones en exámenes convencionales. Por cierto, cada vez se insiste más en la conveniencia de valorar la formación adquirida en programas socioeducativos.

8. Áreas de intervención socioeducativa

Como recuerdan Dapía y Fernández (2018), tradicionalmente los tres ámbitos de intervención de la Educación Social han sido: Educación de Personas Adultas, Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio, y Educación Especializada, a los que, por supuesto, cabe agregar, otros emergentes, como la escuela.

Advertimos enseguida que la Educación Social se proyecta sobre numerosos ámbitos. Ahí reside precisamente su fortaleza y su flaqueza. Por una parte, la intervención socioeducativa es una apuesta esperanzada por transformar positivamente la anchurosa realidad, pero, por otra, se constata con facilidad que algunas acciones en campos diversos se realizan de modo titubeante. Gradualmente aparecen experiencias que van dando solidez al trabajo socioeducativo, al tiempo que se aprecia un mayor reconocimiento de sus profesionales. En la actual situación, cabe suponer que la Educación Social se consolidará en algunas áreas y se extenderá por otras aún poco exploradas. Es previsible igualmente que se impulsen, además de las actuaciones preventivas y terapéuticas, los programas de desarrollo, lo que supondrá que la Educación Social dejará de vincularse exclusivamente a la praxis formativa en sectores desfavorecidos.

Trataremos de despejar el difuso panorama descrito en las líneas anteriores con la enumeración y comentario de algunas áreas de actuación socioeducativa:

- Educación de personas adultas.- Se encamina a lograr la igualdad de oportunidades. Brinda a las personas la formación que no recibieron en otras etapas de su vida. La educación de personas adultas, a partir de los 18 años, ofrece situaciones de aprendizaje que favorezcan cambios positivos en la vida del sujeto a nivel personal (matrimonio, cuidado de nietos...), profesional (nuevo empleo, promoción laboral...), social (ocupación del tiempo libre, habilidades interpersonales, etc.). Se dirige a quienes necesiten o deseen adquirir una formación inicial, mejorar o actualizar sus conocimientos o conseguir determinados títulos y certificados

Cada vez hay mayor reconocimiento internacional de la educación de personas adultas, porque proporciona formación inicial, adquisición y mejora de conocimientos, obtención de títulos o certificados, desarrollo y afianzamiento de aptitudes, así como el fomento de actitudes y valores que favorecen el progreso personal, la mejora técnica o profesional y una mayor participación social. Los grupos a los que principalmente se dirige la educación de adultos son: analfabetos, mujeres, desempleados, minorías étnicas, marginados, etc. Algunos objetivos básicos de la educación de adultos son: a) erradicar el analfabetismo, absoluto o funcional, b) proporcionar una formación básica a personas que tienen dificultades para desenvolverse en un mundo tecnificado y cambiante, c) estimular el desarrollo -cognitivo, emocional y conductual- que permita la realización individual, profesional y social, y d) fomentar el civismo y la convivencia democrática.

- Formación en el mundo del trabajo.- Esta formación pertenece sobre todo al ámbito de la pedagogía, aunque puede enriquecerse con la aportación de otras ciencias o disciplinas. La educación ha de atender la esfera de los conocimientos, el desarrollo y afianzamiento de destrezas, así como el cultivo de actitudes y valores positivos en entornos laborales cada vez más cambiantes. La educación social tiene mucho que decir en este ámbito sobre todo en lo que se refiere a la preparación de jóvenes mediante talleres y cursos *ad hoc*, aunque también a través del reciclaje de personal ya situado. Un buen número de programas de educación de adultos se encamina, de hecho, a la capacitación profesional. En la medida en que la educación social se dirige a superar las desigualdades se comprende que ocupe un papel capital en la formación profesional favorecedora del desarrollo socioeconómico. Por

otro lado, la uniformidad y rigidez de algunos programas escolares conduce a una revisión de las relaciones entre la educación y el mundo profesional y a una toma conciencia de las ricas posibilidades que la intervención socioeducativa ofrece, sobre todo por su mayor capacidad para ajustarse a las necesidades de personas y del propio entorno laboral. Algunas de las iniciativas habituales en esta área se centran en la atención a personas del mundo rural, jóvenes, mujeres, desempleados, inmigrantes, trabajadores con necesidad de reciclaje, personas con diversidad funcional, etc. Los cursos son de lo más variado y abarcan numerosos campos, por ejemplo, informática, peluquería, corte y confección, hostelería, etc.

- La animación sociocultural.- A la que nos referiremos más adelante, aunque avanzamos que comprende un conjunto muy amplio de actividades impulsoras de desarrollo personal y social. La animación sociocultural potencia el dinamismo y la transformación positiva de la realidad por cauces alternativos, por ejemplo, fiestas populares, actividades deportivas, exposiciones de artesanía, ferias, espectáculos callejeros, etc. La animación sociocultural enfatiza la implicación de las comunidades en su propio despliegue. Potencia el protagonismo de sectores populares y da cabida en el concepto de cultura a los grupos humildes, vulnerables.

- El tiempo libre.- La “civilización del ocio” se acerca, si es que no estamos ya inmersos en ella. Cada vez hay mayor número de personas que disponen de más tiempo libre, lo que se ha traducido en aumento de la valoración del ocio como fuente de enriquecimiento. A menudo el ‘tiempo libre’, el disponible, es más amplio que el ‘ocio’, término que suele reservarse para el tiempo libre de disfrute, de aprovechamiento intencional y de desarrollo personal. Más allá de esta clarificación conceptual, la educación en el tiempo libre o pedagogía del ocio mantiene grandes semejanzas con la animación sociocultural; no obstante, hay ciertas diferencias, por ejemplo, en lo que se refiere a los destinatarios: niños, adolescentes y jóvenes, en el primer caso, y adultos, en el segundo. Esta semejanza es, en todo caso, relativa, pues es evidente que tanto la formación en el tiempo libre como la animación sociocultural pueden y deben extenderse a toda la población, independientemente de la edad. Sea como fuere, lo que se puede constatar con facilidad es el creciente interés educativo por el tiempo libre. Para la educación social, el tiempo libre no ha de malgastarse, sino que debe valorarse y aprovecharse de la mejor forma posible para que se convierta en verdadero ocio. Son muchas las posibilidades para ocupar saludablemente el tiempo libre: prácticas deportivas, excursiones a la naturaleza, visitas culturales, lectura, escuchar música, relaciones interpersonales, etc. De todo ello se preocupa cada vez más la educación social, como se refleja en la creación de numerosos programas orientados a impulsar el desarrollo personal mediante la armonización de ocio y formación.

- Inadaptación social.- El término ‘inadaptación’ es ambiguo y se utiliza para referirse a los problemas de acomodación y ajuste entre una persona y su entorno. Habitualmente esta falta de armonía sitúa al sujeto en una posición difícil que frena o impide el proceso de desarrollo personal. Algunas de las consecuencias de la inadaptación social pueden ser: escasa participación en la sociedad, ausencia de proyecto vital constructivo, exclusión, anomia, etc. Se trata de un fenómeno psicosocial complejo hacia el que cada vez hay más sensibilidad socioeducativa. La intervención en este sector es sobre todo preventiva y terapéutica. Especial atención es la que reciben los menores en situación de riesgo. La formación durante la infancia exige una especial atención a todos aquellos casos en los que, por circunstancias personales o ambientales, peligra el desarrollo y la socialización. A pesar de que, en nuestro tiempo, los derechos fundamentales de los menores se han recogido en

diferentes foros internacionales y se han creado figuras institucionales para defenderlos, diversos males se ciernen sobre un número considerable de niños y adolescentes: dificultad de acceso a los servicios de salud, residencia en zonas desprovistas de las mínimas condiciones de habitabilidad, ruptura familiar, maltrato físico o psicológico, incitaciones al consumo de drogas, explotación laboral y mendicidad, absentismo escolar, etc. Con todas estas amenazas, lo que procede sobre todo es la mejora de la realidad social y la prevención de los problemas. Afortunadamente están aumentando los programas educativo-sociales destinados a las personas en situación de riesgo, pero hay que seguir demandando una mayor implicación y responsabilidad de toda la sociedad (Administración, medios de comunicación, familia, escuela...), de otro modo la tarea socializadora quedará suspendida.

- Educación ambiental.- El impulso que está recibiendo la educación en este ámbito se deriva de la necesidad de replantear las relaciones del hombre con la naturaleza. La educación ambiental representa un intento serio encaminado a que las personas adquieran conocimientos sobre el medio ambiente, al tiempo que participen en su protección y mejora. Es un conjunto de actuaciones formativas que incluyen aspectos informativos, valorativos y conductuales. Los graves problemas ambientales han generado la necesidad de una educación ambiental dentro y fuera de la escuela. La educación ambiental ayuda a aclarar conceptos y a promover actitudes necesarias para apreciar el medio y avanzar hacia un mundo mejor. La sensibilización es el punto de partida para resolver la problemática ambiental. De gran importancia es la labor que vienen realizando grupos ecologistas, movimientos infantiles y juveniles, al igual que las asociaciones de montañeros. En suma, cada vez se crean más instituciones y medios para la educación ambiental: museos de ciencias naturales, excursiones, exposiciones, campañas, campos de trabajo para la conservación de la naturaleza, investigaciones y publicaciones dirigidas a personas de todas las edades, etc.

- Educación cívica.- Se encamina a fomentar el civismo, es decir, el comportamiento ciudadano ético, conveniente y oportuno. Es una educación para la convivencia y la participación social responsable. Esta formación, por supuesto, de carácter crítico, prepara a las personas para que asuman sus deberes y ejerciten sus derechos. La educación cívica en nuestro mundo crecientemente interconectado habilita también, sin que se soslaye el cultivo de las propias raíces, para la ciudadanía universal (cosmopolitismo) y, por lo tanto, no debe quedar reducida a la mera enseñanza de normas de urbanidad. Evidentemente es importante conocer y respetar los usos y costumbres propios de una comunidad, pero mejor aún es reflexionar sobre los mismos, comprenderlos y, si es menester, modificarlos.

Mayordomo (1998, 114) señala con acierto que interesarse por la educación cívica es tratar necesariamente de la democracia, porque es en ésta donde es posible el desarrollo de las personas y de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, cualquier programa socioeducativo de formación cívica debe enmarcarse en una “comunidad formativa democrática” presidida por la comunicación, la participación y el respeto. Y es que la educación cívica, además de contenidos, debe practicarse y vivirse. Algunos objetivos de la educación cívica son: formar ciudadanos conocedores de sus derechos y deberes, promover la autonomía de los educandos, favorecer el intercambio constructivo entre los miembros de la comunidad, estimular el comportamiento social de las personas, buscar el respeto a las diferencias, etc. Algunas de las instituciones que potencian la dimensión cívica son: Casas Regionales, Centros de educación de adultos, clubes sociales, asociaciones y plataformas ciudadanas, etc.

- Educación para la salud.- La salud se concibe como un bien que depende en buena parte del propio sujeto. Cada vez se toma más conciencia del viejo lema “es mejor prevenir que curar” y se busca el equilibrio biopsicosocial de la persona. La promoción de la salud es en gran medida una tarea educativa, pues es preciso transmitir conocimientos y fomentar la adquisición de hábitos adecuados. Educación y salud están hermanadas. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud equivale a un completo estado de bienestar físico, mental y social, sin que consista únicamente en ausencia de enfermedad. Y es que, en verdad, la salud es armonía personal y calidad de vida. La actuación educativa en este ámbito se encamina a que las personas adopten y mantengan un estilo de vida saludable. Esta formación es un instrumento que ayuda a utilizar convenientemente los servicios sanitarios y a tomar decisiones adecuadas sobre la salud. Como indica Fortuny (1991, 207-209) en las distintas definiciones sobre una educación así se descubren varios aspectos comunes: la necesidad de adquirir hábitos saludables; la conveniencia de obtener conocimientos rigurosos y científicos; la importancia de avanzar hacia la salud, individual y socialmente considerada; la trascendencia de que la comunidad valore la salud.

La educación para la salud persigue dos grandes objetivos: a) la prevención de enfermedades (adquisición de hábitos de higiene y limpieza, evitar accidentes, alimentación adecuada, etc.), y b) la recuperación de la salud (conocimientos de primeros auxilios salvamento, socorrismo, etc.). Estas dos metas se condensan en la promoción de la salud individual y comunitaria por medio de la profilaxis y la curación.

La educación para la salud cuenta con numerosas vías. Por un lado, a través de los medios de comunicación se realizan de vez en cuando campañas informativas para luchar contra las adicciones (tabaco, drogas, etc.). Por otro, además de la educación para la salud a nivel escolar y laboral, así como la que se lleva a cabo en otras instituciones y lugares de ocio, hay que citar la importante labor desarrollada por organismos públicos y privados (asociaciones vecinales, Administración, colegios profesionales, etc.).

Los educadores sociales cumplen también importantes funciones en el marco de la pedagogía hospitalaria. Los programas formativos en hospitales se orientan sobre todo a neutralizar en los niños los efectos negativos del alejamiento de la escuela. En todo caso, se deben determinar las necesidades educativas de los niños y contar con los recursos necesarios. En ocasiones, es la propia enfermedad la que obliga a diseñar un proyecto formativo recuperador.

- La educación familiar.- Nos referimos a la ayuda socioeducativa que se brinda a las familias. La institución familiar está experimentando grandes transformaciones debido a la mayor longevidad, a las nuevas formas de entender las relaciones de pareja, a la incorporación de la mujer al mundo laboral, a la reducción del número de hijos, a la evolución de los papeles parentales, etc. Estos cambios y otros plantean nuevos interrogantes que hacen que cada vez se recurra más a educadores sociales especializados para labores de orientación. Las tareas que pueden realizar estos profesionales pasan a menudo por mejorar la competencia interpersonal de sus miembros y por cambiar el comportamiento familiar. Hay ocasiones en las que los padres reciben información puntual sobre algún tema que les preocupa: sexualidad, drogas, estudios, etc. También pueden necesitar asesoramiento en casos de separación o divorcio, mala relación con los hijos, etc. La intervención socioeducativa en este ámbito, aun cuando se diversifica de modo considerable, tiene un denominador común: la mejora del grupo familiar.

- Educación especial.- La intervención socioeducativa puede hacer mucho para favorecer el desarrollo y la inclusión plena de las personas con diversidad funcional. Es preciso recordar que el trabajo que los educadores sociales realicen en este ámbito no se contrapone a las funciones de otros profesionales (pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, maestros, etc.). A decir verdad se ha progresado mucho en la atención educativa a personas con discapacidad, pero aún queda un largo camino hasta lograr su inclusión total. Una de los mayores peligros que se ciernen sobre las personas que tienen “capacidades diferentes” es el de la exclusión. Los programas socioeducativos se encaminan a reducir las limitaciones y a desplegar las potencialidades del sujeto. Asimismo, es frecuente que las líneas de actuación persigan eliminar barreras y favorecer un cambio de la mentalidad en la sociedad para que niños y adultos con discapacidad participen plenamente en la comunidad. Por supuesto, los proyectos socioeducativos se han de adaptar a la singularidad de la persona. Froufe (1997) distingue entre “educación especial”, la que se dirige a personas con discapacidad o con características excepcionales, y “educación social especializada”, la que tiene como destinatarios a colectivos, grupos o personas que presentan riesgo de exclusión social. Agrega este autor que en la pedagogía francesa, en la que nos inspiramos, la educación especializada incluye lo que en España se denomina separadamente “educación social especializada” y “educación especial”.

- Educación de personas mayores.- La vejez, última etapa de la vida, suele situarse cronológicamente de los sesenta y cinco años en adelante, aunque hay gran variabilidad pues en cada persona este período tiene una incidencia distinta. Generalmente las desemejanzas interpersonales en esta época son mayores que en ninguna otra edad. Con frecuencia se ha asociado la vejez con la incapacidad, hasta el punto de que muchas veces los ancianos han sido marginados. Es preciso combatir estos prejuicios, pues si bien es cierto que la senectud comporta ciertas limitaciones también es tiempo de grandes posibilidades y nuevos horizontes. A esto hay que agregar que cada vez las personas son más longevas. La dilatación de la vida obliga a la pedagogía y a otras ciencias a explorar caminos para la realización personal. Algunas de las metas socioeducativas que se pueden proponer en la intervención con personas mayores son: a) favorecer hábitos adecuados de alimentación e higiene, b) promover la actividad física y mental, así como las relaciones interpersonales, c) orientar a otros miembros de la familia sobre qué atención debe recibir la persona mayor, d) estimular el proceso de recuperación en personas enfermas. Cada vez se habla más de “envejecimiento activo”, que la Organización Mundial de la Salud¹ (2015), define como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen”.

Hay, por otro lado, concienciación/concientización creciente sobre el impacto de la jubilación y aumentan las instituciones que se involucran en programas y cursos que pretenden mejorar la actitud vital ante el período de descanso laboral definitivo. Cualquiera que sea el proyecto en el que participen los educadores sociales, siempre hay que contar con otros profesionales (psicólogos, médicos, abogados, etc.). Tampoco hay que perder de vista las necesidades económicas de las personas mayores, pues a veces se hallan en situación de penuria que les expone al estrés, la depresión, la indigencia, etc.

- Educación Social y drogodependencias.- La intervención socioeducativa en el campo de las drogodependencias se distribuye en tareas de prevención, tratamiento y reinserción. El

¹ OMS (2015): Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Documento disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186466/1/9789240694873_spa.pdf (Fecha de consulta: 7 de julio de 2018).

modelo educativo-social no pierde de vista las aportaciones de otros enfoques (médico, jurídico, psicosocial, etc.), sino que las incorpora. Acaso muchas de las iniciativas que se han realizado hasta la fecha han fracasado por no adoptar una perspectiva holística e integral. La acción socioeducativa ante las drogas se inscribe en el marco de la educación para la salud y, de forma general, se encamina a estimular el bienestar y el desarrollo personal. A nivel preventivo las líneas de trabajo han de potenciar las buenas relaciones familiares, la formación académica y laboral, la participación de los jóvenes en la sociedad y la adecuada utilización del tiempo libre. Estas metas responden a la necesidad de generar estructuras sociales positivas. Las estrategias preventivas desarrolladas por los educadores sociales deben impulsarse desde la familia, la escuela, los medios de comunicación, la propia comunidad, etc., para que calen en el seno mismo de la sociedad y salvaguarden la salud. En el plano terapéutico sería deseable detectar cuanto antes el problema y, en todo caso, siempre hay que brindar claves reeducativas que modifiquen la conducta de consumo, mitiguen los perjuicios derivados de la adicción y orienten positivamente el comportamiento. La reinserción es la meta a conseguir en los programas socioeducativos de carácter remedial. Desde una perspectiva interdisciplinar lo que se busca es liberar al sujeto de la tiranía de las drogas y su incorporación a la vida social.

- Educación física.- Además de la escuela, hay numerosas actividades e instituciones que tienen como meta la educación física. Las acciones extraescolares de formación física son muy variadas y se centran en distintos aspectos: preparar a los jóvenes para la vida deportiva; favorecer el desarrollo psicomotor (coordinación, agilidad, equilibrio, etc.); promover el respeto a la Naturaleza; dar a conocer costumbres, juegos y deportes populares; satisfacer el deseo de aventura; potenciar los lazos interpersonales; fomentar el estilo de vida saludable... La intervención socioeducativa en este ámbito puede realizarse a través de marchas, acampadas, juegos, deportes, etc., y se orienta siempre a la superación personal, desde la firme convicción de que la educación física es necesaria para la inclusión del sujeto en el entorno social y cultural. La formación física mantiene estrecha relación con la salud, pues previene enfermedades y ayuda a resolver dificultades. Además, las actividades físicas y deportivas facilitan la socialización, acrecientan y mejoran las relaciones, contribuyen a utilizar adecuadamente el tiempo libre y promueven la realización personal. La formación física, en el marco de la educación integral, adquiere todo su sentido si se contemplan las múltiples posibilidades extraescolares. La institución escolar por sí sola no puede cubrir todas las necesidades formativas físicas. Se requiere, por lo mismo, un mayor reconocimiento e impulso de todas las entidades deportivas: clubes, escuelas especializadas, etc., en las que los educadores sociales, al igual que en los centros escolares, han de tener una mayor presencia.

Aunque hemos recordado algunos de los ámbitos de trabajo socioeducativo, hay otros muchos: educación artística, pedagogía museística, educación de la psicosexualidad, educación tecnológica, etc. En realidad, cualquier dimensión formativa es susceptible de intervención educativo-social.

9. Programación de la intervención socioeducativa

Hay diversos términos técnicos que se utilizan para referirse al diseño socioeducativo, esto es, a lo que prevé realizarse de un modo ordenado, estructurado y coherente para que la intervención tenga éxito. Nos referimos brevemente a los tres más utilizados: plan, programa y proyecto, aunque sin obviar la necesaria flexibilidad conceptual, pues de hecho no hay acuerdo unánime en su utilización. El *plan* (nivel 'macro', del gr. *μακρο* 'grande') a menudo se identifica con la estrategia general de actuación, requiere reflexión sobre los

objetivos establecidos, así como conocimiento de la realidad sobre la que se va a intervenir y de los recursos disponibles, etc. El *programa* (nivel ‘meso’, del gr. μέσο ‘medio’ o ‘intermedio’) socioeducativo, a medio camino entre el plan y el proyecto, permite avanzar hacia los objetivos del plan general a través de metas más concretas. Todavía más específicos son los objetivos del *proyecto* (nivel ‘micro’, del gr. μικρό ‘pequeño’), pues se trata de una formulación operativa e integrada en el programa que permite organizar la intervención socioeducativa con arreglo a unas demandas concretas y cercanas. Así, por ejemplo, a partir del Plan Nacional sobre Drogas, localizamos un determinado Programa de Prevención de las Adicciones en el que a su vez se encuentra un Proyecto dirigido a alumnos de 14 a 18 años de un Instituto de Carabanchel para prevenir el consumo de alcohol, cannabis, cocaína y drogas de síntesis.

Más allá de la distinción nocional anterior, la programación de la intervención socioeducativa es una toma de decisiones necesaria para alcanzar unos objetivos. La programación responde a una intencionalidad y equivale a trazar el plano de lo que se quiere hacer. Esta acción racional más o menos concreta ha de servir de base a la praxis educativo-social.

Dado que en la actualidad hay abundante bibliografía sobre planificación y diseño socioeducativo el lector interesado en profundizar en esta cuestión puede consultar alguna obra específica, como la de Froufe y Sánchez (1994). Por nuestra parte, nos detenemos en los elementos de la programación socioeducativa, con el deseo de ofrecer a los profesionales de la educación social un mapa suficientemente orientador.

Tras la *fundamentación teórica* (bases pedagógicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas, etc.) y el *análisis de la realidad* (examen y comprensión del fenómeno social, identificación de necesidades), los elementos que hay que incluir en todo programa socioeducativo son:

Objetivos.- Se orientan a la transformación positiva de la realidad. Aunque presentan distinto nivel de generalidad, han de ser realistas y alcanzables. Su formulación depende de la fase de diagnóstico/análisis de la realidad y es aconsejable que abarquen los tres dominios clásicos (cognitivo, afectivo y conductual), en los que asumen gran importancia los conocimientos, las aptitudes, las relaciones y los valores. Conviene que los objetivos guarden relación entre sí. Con frecuencia son más concretos, delimitados y sectoriales que los de la educación escolar (Trilla 1993, 32).

Contenidos.- Ya se dijo arriba que hay gran variabilidad, pues se ajustan mucho a los destinatarios. Habitualmente son más específicos y prácticos que los escolares. No es extraño que manifestaciones culturales arrumbadas por la institución escolar encuentren su lugar en los programas socioeducativos.

Actividades.- Son las acciones que se realizan para alcanzar los objetivos y, por tanto, han de estar suficientemente justificadas y ser susceptibles de revisión. Promueven el desarrollo personal y la cooperación. Deben adaptarse a las personas a las que se destinan.

Metodología.- Aunque no hay una metodología única, conviene que se tengan en cuenta algunas características: innovadora, favorecedora de la reflexión, práctica y participativa. Es igualmente importante que la metodología respete la singularidad personal y que impulse el trabajo cooperativo. La metodología de la educación social es flexible y se acomoda al sector de población, grupo o personas con que se trabaja.

Recursos.- En la intervención socioeducativa son muy variados, por ejemplo, herramientas de todo tipo, libros, material audiovisual, mobiliario, etc. Lo mismo sucede con los recursos espaciales: talleres, jardines, centros culturales, instalaciones deportivas y recreativas, etc. En cualquier caso, la organización de los recursos debe estar en consonancia con los demás elementos del proceso educativo.

Evaluación.- La investigación evaluativa se encamina a proporcionar información útil para la mejora del programa de intervención. Pese a su complejidad, la evaluación permite saber si el programa ha alcanzado los objetivos, encontrar fortalezas y debilidades, introducir modificaciones, etc. Aunque no hay un único modelo de evaluación, me inclino en este momento a presentar de forma esquemática la propuesta evaluadora de Sarramona *et al.* (1992, 92-120) que exige prestar atención a los siguientes aspectos: contexto, planificación, procesos, resultados, educadores, inversión-eficacia.



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Modelos de Intervención Socioeducativa
Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Curso 2025-2026

TEMA 2. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y SUS PROFESIONALES

1. Introducción

La intervención socioeducativa es una labor en la que el apoyo y el acompañamiento a las personas son fundamentales. Del encuentro interhumano, inherente a la intervención socioeducativa, y de enorme complejidad, depende en gran medida el éxito de todo el proceso. Por ello, se torna esencial la acogida, la creación de un ambiente de cordialidad y confianza, el diálogo, etc. Desde una perspectiva humanista, la interacción entre el profesional y la persona destinataria de la intervención requiere comprensión, abordaje técnico y ético. En este capítulo tratamos diversas cuestiones que están llamadas a favorecer esa relación y, por ello, nos adentramos en el concepto de intervención y en sus modalidades, niveles, principios, destinatarios, finalidad y método. No puede faltar tampoco la pregunta por las características de los educadores sociales. La importante labor que están llamados a realizar exige una reflexión sobre sus cualidades humanas y profesionales.

2. Concepto de intervención socioeducativa

Aunque de diversas maneras pueda entenderse la ‘intervención socioeducativa’, aquí queda conceptualizada como labor perfectiva intencional de la persona, en su vertiente individual y social. Un quehacer contextualizado, atento al ser y al existir del ser humano, a menudo en situación de dificultad, y particularmente comprometido con su carácter relacional y, por tanto, con el fomento de una mejor vida en común. En esta forma de entender la ‘intervención socioeducativa’, el protagonismo es asumido por la persona, incluso cuando se trabaja con un grupo o una comunidad. El profesional acompaña, apoya, orienta y promueve la actividad, consciente y libre, en aras de la mayor realización posible de la persona, con arreglo a su concreta situación social, lo que supone con frecuencia revisar estructuras condicionantes e impulsar la responsabilidad y la iniciativa para vivir y convivir con dignidad, con arreglo a su vocación y a los valores humanos.

La intervención socioeducativa, por tanto, está comprometida con la dignidad de la persona, de toda persona, y se hace cargo de las desemejantes situaciones personales, en algunos casos injustas y lacerantes, que hasta donde sea posible están llamadas a superarse. Propugnamos, pues, una intervención socioeducativa atenta, reflexiva, crítica, sensible, dinámica y comprometida para que las personas sean capaces de trazar su propio rumbo con libertad. En la praxis socioeducativa asume gran relevancia la prevención de problemas y, cuando proceda, la intervención para solucionar los que se hayan podido presentar.

3. Principios de la intervención socioeducativa

Parafraseando a García Amilburu, Ruiz Corbella y García Gutiérrez (2011) cabe decir que la intervención socioeducativa refleja la preocupación educativa por mejorar la calidad de vida de una persona o un determinado colectivo, comunidad o población que, en la mayoría de los casos, se encuentra en situación de déficit, ya sea por motivos económicos, culturales, educativos, raciales/étnicos o de salud y que, además, suele vincularse con formas de marginación y de exclusión social. Inspirándome en estos autores enunciaremos algunos principios o bases fundamentales que han de guiar la intervención socioeducativa:

- *Principio de interés superior de la persona*, cualquiera que sea su edad. Guarda mucha relación con la máxima hipocrática de aplicación sanitaria: “Primum non nocere” (lo primero, no dañar). Este principio de no maleficencia o, si se quiere, de beneficencia es clave en la intervención socioeducativa. De forma sintética y genérica supone que todo profesional de la Educación Social no solo ha de evitar, desde el punto de vista técnico y ético, el mal al sujeto, grupo o comunidad, sino que ha de promover su bien.
- *Principio de no discriminación*, que cabe relacionar con el principio de igualdad en nuestra Constitución, y que se refiere a la prohibición de discriminar a las personas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Este principio vela por la dignidad de todas las personas y debe hacerse efectivo en todos los ámbitos de la vida cotidiana: acceso a bienes públicos, salud, educación, vivienda, trabajo, servicios sociales, etc. En aras de la igualdad real, no se descartan medidas en el marco de la llamada “discriminación positiva” o más recientemente “acción afirmativa”, una vía para reducir las desigualdades y desventajas sufridas históricamente por algunos grupos.
- *Principio de subsidiariedad*, que goza de mucho calado político, social y aun filosófico. Se fundamenta en una concepción de la persona como ser individual y social, libre y responsable de sus actos. Aplicado a la intervención socioeducativa equivale a limitar la actuación profesional a las circunstancias en que las personas, grupos o comunidades, por sí solos no puedan hacerlo. Por tanto, en modo alguno se puede suplantar la autonomía de las personas con las que se trabaja.
- *Principio de participación*, muy relacionado con el anterior, supone corresponsabilidad educador social-educando como actitud básica en la labor socioeducativa. Exige promover que las personas se impliquen activamente en los asuntos que les conciernen, relativos a la mejora de sus condiciones de vida y, en definitiva, a su propio desarrollo personal y social.

Agregamos tres importantes principios a partir del libro coordinado por Grañeras y Parras (Coords.) (2009, 35-37), que se basan a su vez en la revisión de diversos autores:

- *Principio de prevención*, fundado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de crisis. El objetivo es promover conductas saludables y competencias personales. Se pretende que la persona despliegue su capacidad para afrontar situaciones y su fortalecimiento interior, lo que nos sitúa ante el ‘empowerment’ o empoderamiento, es decir, la contribución a que se fortalezcan las personas o

grupos sociales particularmente desfavorecidos. También se relaciona con los principios de desarrollo y de intervención social.

- *Principio de desarrollo*, pues la intervención socioeducativa, que no se circunscribe a ninguna edad de la vida, acompaña a la persona durante las diversas franjas etarias, para que despliegue al máximo sus potencialidades y compense las limitaciones que pudiese haber. Este principio exige tener en cuenta el “ciclo vital”. El profesional trata de que el sujeto construya un proyecto personal de vida realista y saludable.
- *Principio de contextualización de la intervención*, que se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica, según la cual, se deben tener en cuenta en toda acción socioeducativa los condicionantes culturales, sociales, políticos, económicos, etc., del sujeto. No se trata, por tanto, de trabajar con una persona en abstracto, sino en una concreta situación.

Completamos estos principios con otros extraídos de la página “edusouned”², relativa al Grado de Educación Social (UNED):

- *Principio de racionalidad*, que supone que el educador social debe tener un conocimiento previo, científicamente fundamentado, de la realidad del ámbito y de las personas a las que irá destinada la intervención socioeducativa.
- *Principio de globalidad*, ya que el educador social debe tener presente en la intervención socioeducativa el mayor número posible de dimensiones.
- *Principio de continuidad*, pues todos los elementos que componen la intervención socioeducativa tienen que aplicarse de forma continua y sistemática, de forma que concurren adecuadamente al logro de los objetivos establecidos.
- *Principio de secuenciación*, por el cual el educador social debe tener en cuenta que todos los elementos que componen la intervención socioeducativa están interrelacionados, lo que exige una ordenación racional y flexible.
- *Principio de univocidad*, pues el educador social ha de ser consciente de que el diseño de la intervención socioeducativa ha de hacerse con el mayor rigor lingüístico, sin ambigüedades que entorpezcan el proceso.
- *Principio de comprensión semántica*, por el cual los términos utilizados en la redacción de proyectos de actuación socioeducativa han de ser comprensibles.
- *Principio de flexibilidad*, ya que el dinamismo y la complejidad de las situaciones obligan en ocasiones a adaptar los diseños socioeducativos.
- *Principio de variedad*, que anima al equipo socioeducativo a ser creativo y original en el diseño de la intervención socioeducativa.

² Documento disponible en: <https://edusouned.wikispaces.com/file/view/Capitulo+2-+La+intervencion+socioeducativa+en+Educacion+Social.pdf> (Fecha de consulta: 9 de julio de 2018).

- *Principio de realismo*, pues la intervención socioeducativa debe partir del estudio de la realidad sobre la que se va a actuar.

4. Los valores en la Educación Social

Digamos de entrada que la discusión sobre los valores se retrotrae a los albores de nuestra cultura occidental. Acaso hay que situar el origen de la preocupación educativa por los valores en el afán de Sócrates, “el preguntón e irónico”, por conseguir que la persona descubra la verdad. Por el contrario, los sofistas se centraban fundamentalmente en métodos para conquistar el conocimiento, pero no en la verdadera búsqueda del saber y en la transformación interior. Es en gran medida Platón, “el de las anchas espaldas”, quien culmina el camino emprendido por Sócrates. Más allá de esta referencia histórica, hay una ciencia específica que se ocupa del estudio de los valores, es la axiología (del gr. ἄξιος áxios 'digno', 'que tiene valor', y del gr. -λογία, que significa 'tratado', 'estudio', 'ciencia'). Esta ciencia, con importantes contribuciones desde finales del siglo XIX, está de actualidad, en cierto modo por la polémica existente en torno a los valores.

Mas, ¿qué se entiende por ‘valor’? Aunque el asunto no está zanjado, por ‘valor’ se entiende una cualidad de algunas realidades que las hace estimables. ‘Valor’ es también una concepción duradera sobre lo apreciable y preferible por una persona, ya sea referido a maneras de comportarse, por ejemplo, de forma amable o generosa, o a una situación última de la realidad (justicia, paz, libertad...) (Rokeach, 1973).

El valor expresa la significación que las personas otorgan a determinadas acciones, metas, fenómenos, etc., lo que explica que regule y guíe nuestro comportamiento. Se comprenderá que tenga mucha importancia el debate en torno a cuáles han de ser los valores que se promueven socioeducativamente.

Como indica Ortega y Gasset (2004) en *Introducción a una estimativa: ¿qué son los valores?*, no nos contentamos con percibir, analizar, ordenar y explicar las cosas con arreglo a su ser, sino que las valoramos. En cuanto valoradas aparecen en una amplia jerarquía de rangos estimativos, según puede advertirse incluso en el lenguaje común: bueno, malo, mejor, peor, etc. Para el filósofo, las grandes clases de valores atendiendo a su materia son: útiles (capacidad, eficacia...), vitales (salud), intelectuales, espirituales, morales, estéticos, religiosos. Es de destacar que cada época y cada pueblo parecen haber sido más sensibles a unos valores concretos y a veces totalmente refractarios a otros, lo que invita a fijar el perfil estimativo de los grupos humanos y de los grandes períodos históricos. A lo que nosotros podíamos agregar que también se puede rastrear ese contorno axiológico en las políticas educativas.

Para una mejor idea de qué son los valores identificamos algunas de sus características, si bien los autores consultados (Marías 1967, 408; Quintana 1989, 127-128) no coinciden plenamente:

- 1) *Apetecibles*, pues no dejan indiferentes a las personas. Con arreglo a la excelencia que les corresponde son dignos de despertar apetencia.
- 2) *Polaridad*, ya que a todo valor acompaña su antivalor: belleza-fealdad, justicia-injusticia, valentía-cobardía, etc.
- 3) *Materia o contenido peculiar y privativo*, que nos permite hablar de valores morales, estéticos, intelectuales, espirituales, afectivos, económicos, etc.

- 4) *Requerimiento*, porque llevan una carga de exigencia e imposición que demanda a las personas aceptación, respuesta positiva y compromiso.
- 5) *Referencia al sujeto*, que sin negar que el valor se funda en la realidad del objeto (objetivismo axiológico), reconoce que el valor siempre lo es “para alguien”.
- 6) *Jerarquía*, por cuanto hay valores superiores y otros inferiores, aunque no siempre hay acuerdo respecto a cuál es la gradación adecuada.
- 7) *Sistema*, dado que el orden de los valores no depende exclusivamente de su jerarquía, sino también de otros tipos de relaciones que permiten el establecimiento de grupos, según categorías.

Evidentemente, la Educación Social no puede renunciar a la búsqueda de una organización valoral, porque si lo hace queda desnortada. La educación que prescinde de los valores no es educación.

Los valores, explícita o implícitamente, están siempre presentes en nuestras decisiones, en nuestros comportamientos. Nos animamos a presentar una particular categorización de los valores, todo lo provisional que se quiera, que enlaza de modo general con contenidos de la intervención socioeducativa:

- *Valores cognitivos, intelectuales*. Suponen compromiso con el saber; apertura continua al conocimiento intelectual.
- *Valores artísticos, estéticos*. Sensibilidad a la belleza. Captación, difusión y creación de la belleza. Goce de la belleza natural y cultural.
- *Valores morales/éticos*. Orientación hacia el bien. Libertad, justicia, respeto, responsabilidad. Dignidad de la persona.
- *Valores trascendentales, espirituales y religiosos*. Diálogo interreligioso, apertura a la trascendencia, respeto a la diversidad de creencias.
- *Valores afectivos-emocionales*. Identificación, expresión y canalización de emociones, sentimientos, pasiones y motivaciones. Construcción conjunta de ambientes cordiales. Fomento de la autoestima y de la empatía.
- *Valores socioculturales*. Promoción de cuanto favorece la convivencia, sensibilidad y despliegue de las realizaciones humanas (científicas, técnicas y artísticas) en las sociedades e instituciones/asociaciones plurales y complejas. Reconocimiento de la diversidad.
- *Valores físico-deportivos*. Atención a la persona en su integridad, con especial atención a la corporeidad, a la salud y la actividad físico-deportiva en función de las características individuales.
- *Valores económicos*. Consideración responsable de los aspectos materiales en la vida humana. Compromiso con la economía social.

La percepción de los valores difiere, a veces considerablemente, según la cultura y la época. Aunque en rigor, y por eso son valores, no pertenecen a un tiempo ni a una época determinadas, son, como diría Barrio (2004, 190), utópicos y ucrónicos. Y, al mismo tiempo, decimos nosotros, pertenecen a todos los tiempos (“pancrónicos”), pues son perennes, y a todos los lugares (“pantópicos”), tal es su ubicuidad. Eso sí, cada etapa histórica es o puede ser más sensible a unos valores que a otros.

Debemos preguntarnos también por el papel de los valores en las políticas educativas, verdaderamente condicionantes del rumbo personal y social. Dichas políticas, en general, parecen ser cada vez más conscientes, por ejemplo, de las respectivas diversidades nacionales, una realidad que junto a otros problemas y desafíos, como la violencia, los daños medioambientales, etc., deberían tenerse en cuenta a la hora de establecer las líneas

axiológicas presentes en las acciones socioeducativas. Es verdad que a la solución de los muchos problemas existentes deben contribuir las sociedades en su conjunto. Ahora bien, aunque no todo dependa de las decisiones y de las acciones que legítimamente se adopten y realicen desde la política educativa, sin ella resultará mucho más difícil alcanzar mejoras sustanciales. Los valores son fundamentos irrenunciables de la política educativa y cumplen una triple función: cimentadora, porque sirven de base a los procesos educativos; orientadora, ya que guían las acciones hacia unos fines; evaluadora, pues animan a estimar el grado en que algo se consigue.

Asistimos a grandes transformaciones socioculturales, ante las que se puede afirmar que una considerable parte de la sociedad experimenta desorientación. En estas circunstancias, la Educación Social está llamada a iniciar y promover un replanteamiento de la sociedad a partir de valores consistentes. ¿En qué medida los valores ayudan a construir una determinada idea de ciudadanía?, ¿pueden los valores contribuir a eliminar las grandes desigualdades existentes y a solucionar los graves problemas sociales, políticos y económicos?

Los valores son inherentes a la genuina educación. En todo proceso educativo se descubren valores, aunque sea de modo implícito. Y en toda sociedad los valores dan cuenta de la auténtica vida humana plural, relacional y libre. La senda vital que cada persona está llamada a recorrer no puede realizarse de espaldas al “nosotros” ni a un entramado axiológico. Pues bien, para que la vida en común, la convivencia, que está expuesta a numerosas contingencias, se materialice, se precisan diversos fundamentos de naturaleza cognitiva, emocional, económica, social, jurídica, política, espiritual, etc., pero también ética. Incluso el Estado, aparato al servicio de la sociedad, y, en concreto, el Estado social y democrático de Derecho, concepción estatal que en perspectiva histórica y comparada, parece gozar de la mayor legitimación, alberga y propugna determinados valores en su ordenamiento jurídico.

La Educación Social es una de las vías para fomentar el desarrollo personal y social. Se entiende que hablamos de una Educación Social en la que anidan los valores, todo lo polémicos que se quiera, especialmente si se trata de valores éticos. Su presencia en la educación ha seguido un rumbo zigzagueante, incluso se ha hablado de “crisis de valores” para referirse a la ausencia o al considerable debilitamiento de los mismos.

En la organización política de la sociedad quedan involucrados los valores, condicionantes de una forma de vida. La política debe hacerse cargo de esta aspiración axiológica, que pasa también por construir estructuras éticas consistentes y por implicar a las personas, a los ciudadanos, en su cultivo y difusión. Y sin soslayar el papel del Estado, también la sociedad está llamada a actuar éticamente, a interesarse por su propio rumbo, a tomar decisiones responsables, etc.

Si lo que se extiende es el individualismo, el subjetivismo, fácilmente se puede afirmar que “todo vale” y lo que se impone es una actuación egoísta, cínica, irresponsable. Cada cual otorga a la realidad, a los demás y a sí mismo el valor que le parece oportuno, pues toda estimación depende del sujeto. Un planteamiento así con facilidad lleva al relativismo. En el otro extremo se encuentran los que defienden el objetivismo, para quienes los valores existen con independencia de que sean apreciados o reconocidos por los sujetos. Desde esta posición se puede llegar a dogmatismos. Por ello, y desde el reconocimiento de luces y sombras en ambos planteamientos, optamos por un entramado axiológico en el que se reconozca la importancia de lo subjetivo, compatible con formas de vida en común

estimadas y objetivadas a partir de las tradiciones y los proyectos sociales. Un armazón moral superador del antagonismo, consciente de nuestro común destino y capaz de armonizar la libertad individual y social. Un andamiaje valoral impulsor de intersubjetividad, de cohesión, de comunicación, de vida en común, de convivencia, donde sea posible la saludable afirmación de la personalidad y el despliegue de la comunidad.

En alguna ocasión incluso nos hemos referido a la “sociedad educadora” (Martínez-Otero, 2006) para enfatizar la necesidad de fortalecer el papel y el compromiso de los diversos actores, agentes y ámbitos que participan en la formación humana. La educación -familiar, escolar, social...- resulta clave. Merced a la responsabilidad compartida en el proceso educativo será más fácil evitar tanto la hipertrofia de unos valores individuales que empujan al sujeto hacia el hedonismo, el narcisismo y el afán posesivo como un colectivismo en el que la persona se torna gregaria, sin voz y sin rostro, diluida en la masa. La mejora social, precisamente ahora que parece extenderse la crisis moral y la fragmentación, no puede hacerse si se prescinde de los valores y del protagonismo de la propia sociedad. La política, por su parte, debe plantearse una educación en valores congruente con el desiderátum expresado, capaz de orientar, en suma, la dinámica personal y social hacia un horizonte ético, más humano.

Bien dice Marín (1989, 171) que los valores han de ser reconocidos, asumidos y aceptados conscientemente. Ahí reside precisamente la diferencia entre manipulación o ideologización y educación, pues en ésta última hay una búsqueda intencional y una adhesión voluntaria a unos valores. Todo ello depende por supuesto de la madurez del sujeto. La educación de los valores se presenta controvertida en una sociedad plural, pensemos, por ejemplo, en los valores religiosos. El Estado sobre esta cuestión ha de ser garante de los derechos y libertades de todos, para que cada cual elija la educación que quiera con arreglo a sus convicciones. El papel del Estado es el de organizador imparcial del ejercicio de las diversas convicciones y religiones en una sociedad democrática, en la que, por supuesto, hay valores compartidos, una base ética mínima, sin la cual se torna imposible la convivencia.

5. El profesional de la Educación Social: funciones y competencias

En un documento editado por la Asociación Estatal de Entidades de Educación Social-ASEDES³ en 2007 se presenta la siguiente definición de Educación Social: “Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.” (p. 12).

En lo que se refiere al Código Deontológico de la profesión, debe entenderse, como señala ASEDES en el mismo documento, como un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan a los profesionales de la Educación Social

³ Código Deontológico. Definición profesional de Educación Social. Catálogo de Funciones y Competencias de la profesión y de las educadoras y educadores sociales <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143> (Fecha de consulta: 18 de junio de 2018).

durante el ejercicio que les corresponde y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la comunidad y a las personas. Y es que, como se explicita, la Educación Social parte de conocimientos y competencias que la acción socioeducativa implementa para generar efectos educativos de cambio y desarrollo en personas, grupos y comunidades.

El término ‘deontología’ significa ciencia o tratado de los deberes. Aplicado a los profesionales de la Educación Social equivale a interesarse, en efecto, por su actuación, características y obligaciones. Por el cauce de la deontología nos aproximamos a su forma de proceder en la profesión.

La Educación Social no puede dar la espalda a la ética. Acaso por ello ha de recibirse de buen grado el intento de mejorar la praxis socioeducativa merced a un Código Deontológico, de carácter orientador.

En el Código Deontológico de los profesionales de la Educación Social (ASEDES, 2007) se establecen diversos principios deontológicos generales encaminados a la mejora cualitativa de la acción socioeducativa, que citamos:

1. Principio de respeto a los Derechos Humanos. Siempre se actuará en el marco de los derechos fundamentales y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
2. Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa. Desde el respeto a la dignidad, autonomía y libertad de la persona, se actuará siempre en su interés.
3. Principio de justicia social, en el marco del Estado Social Democrático de Derecho y no en razones de beneficencia o caridad, y siempre con el objetivo del pleno e integral desarrollo y bienestar de las personas, los grupos y la comunidad. No se interviene únicamente en las situaciones críticas sino en la globalidad de la vida cotidiana, llamando la atención sobre aquellas condiciones sociales que puedan empujar a la marginación o exclusión de las personas.
4. Principio de la profesionalidad, pues tienen competencia, capacitación y cualificación para las acciones que desempeñan, con capacidad de autocontrol y de reflexión sobre su praxis profesional. Preparados teórica y prácticamente para la utilización rigurosa de métodos, estrategias y herramientas en su práctica profesional, con intencionalidad educativa concretada en un proyecto educativo realizado en equipo o red y en disposición de formarse permanentemente.
5. Principio de la acción socioeducativa. Las relaciones educativas han de facilitar a la persona ser protagonista de su propia vida. La tarea profesional es acompañar a la persona, al grupo y a la comunidad, y se procurará siempre una aproximación directa hacia las personas y procesos educativos que permitan el crecimiento y la inclusión crítica en la comunidad.
6. Principio de la autonomía profesional. Se da respuesta socioeducativa a ciertas necesidades sociales según unos principios deontológicos generales y básicos de la profesión, y se asumen las responsabilidades que se deriven de sus actos profesionales.
7. Principio de la coherencia institucional. Se conocerá y respetará la demanda, el proyecto y el reglamento de la institución donde se trabaja.

8. Principio de la información responsable y de la confidencia. Obligación de guardar el secreto profesional en relación a las personas a las que atiende. Cuando haya que trasladar información entre profesionales o instituciones, debe hacerse siempre en beneficio de la persona, grupo o comunidad y basado en principios éticos y normas legales con el conocimiento de los interesados.

9. Principio de la solidaridad profesional. Supone mantener una postura activa, constructiva y solidaria en relación con el resto de profesionales que intervienen en la acción socioeducativa.

10. Principio de la participación comunitaria. Se promoverá la participación de la comunidad en la labor educativa, y que sea la propia comunidad la que busque y genere los recursos y capacidades para mejorar la calidad de vida de las personas.

11. Principio de complementariedad de funciones y coordinación. Supone siempre coordinación en los equipos o redes en los que se trabaja, desde el conocimiento de la propia función y de la influencia en el trabajo de los demás miembros y en los servicios prestados. Se plantearán actuaciones interdisciplinares con arreglo a las características de los otros miembros del equipo o red, con objeto de que las diferentes acciones socioeducativas con la persona o el colectivo sean coherentes y constructivas.

En consonancia con estos principios, ASEDES (2007) establece unas normas deontológicas generales del profesional de la Educación Social respecto a: los sujetos de la intervención socioeducativa, la propia profesión, el equipo al que pertenece, la institución en la que realiza su labor y la sociedad en su conjunto.

Por su parte, Losada-Puente, Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón (2015) declaran la dificultad a que se enfrenta la profesión del educador social para delimitar sus competencias, perfiles y funciones, respecto a otros profesionales con los que trabaja en instituciones socioeducativas. Estos autores, a partir de una investigación centrada en el análisis de libros y artículos de revistas relacionados directamente con la Educación Social o con el ámbito socioeducativo, presentan unos interesantes resultados referidos a:

- 1) *La evolución histórica en España de la Educación Social como objeto de estudio de la Pedagogía Social*. Primer período (1868-1944), incubación de esta ciencia, entendida a la sazón como disciplina práctico-asistencial, centrada en la beneficencia; sin base científica. Con la llegada del régimen franquista (1944-1970, segundo período), crece la preocupación de algunos filósofos por la Pedagogía Social, pero se limita la formación de estos profesionales y las políticas sociales se vuelven asistencialistas. Un tercer período (1970-1983), coincidente con el fin del Franquismo y la transición democrática se distingue por la institucionalización de la educación especializada y la aproximación al concepto empírico de la Educación Social. Un cuarto período (1983-1991) es el de consolidación. Se edita el primer número de la Revista de Pedagogía Social, de carácter científico, el primer manual de Pedagogía Social y se crea la Diplomatura en Educación Social (BOE RD 1420/1991). Un quinto período (1991-actualidad), es de esplendor. Se consolida la Pedagogía Social española como ciencia; trabajos de doctorado, creación del Grado de Educación Social, etc.
- 2) *Limitaciones en la definición de las competencias, perfil y funciones del educador social, y su percepción por parte del alumnado de Grado en Educación Social*. El análisis documental

realizado por los autores refleja la fuerte relación entre Educación Social y Pedagogía, lo que dificulta la delimitación y separación de las competencias y funciones de ambos profesionales. A lo que habría que agregar que la dificultad a la hora de delimitar la profesión todavía es mayor en el caso del educador social y el pedagogo social. Cito como ejemplo el trabajo de Geibler y Hege (1997) sobre la acción socioeducativa, en el que el capítulo dedicado a la identidad profesional se reserva para el pedagogo social.

La dificultad, según Losada-Puente, Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón (2015), tiene que ver sobre todo con: la indefinición del campo de trabajo; las diferentes versiones existentes sobre el concepto de “intervención educativa” ; el solapamiento de tareas con otros profesionales; la falta de especialización en algunas áreas y sectores; las tensiones entre los “veteranos” sin estudios universitarios y con experiencia y los universitarios con titulación oficial y sin experiencia; el desgaste psicológico producido por el trabajo y el contacto directo con personas que sufren problemas de inadaptación, exclusión social, perturbaciones, etcétera; las irregularidades en las contrataciones tanto a niveles de retribuciones económicas como de permanencia en los asociaciones.

Pese a las dificultades apuntadas, la ASEDES (2007) estableció un catálogo revisable de funciones y competencias profesionales del educador social. Las funciones están en consonancia con la acción socioeducativa de los profesionales, a saber:

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Las competencias, por su parte, de las que se incluyen varios bloques, se fijan a partir de la descripción de las capacidades profesionales y exigen la presencia de las dimensiones teórica, ética y técnica:

- Competencias relativas a capacidades comunicativas.
- Competencias relativas a capacidades relacionales.
- Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis.
- Competencias relativas a capacidades crítico-reflexivas.
- Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información.

Geibler y Hege (1997) señalan que para la intervención socioeducativa se precisa por parte del profesional una integración de tres competencias: *i) instrumental*, que supone dominio de capacidades y destrezas hasta alcanzar rutinas de conducta y la posesión de un conocimiento especializado, *ii) reflexiva*, capacidad para integrar el propio desarrollo personal con sus rasgos más singulares en la actuación profesional, *iii) social*, capacidad de implicarse con las personas con las que se trabaja, en función de sus necesidades y demandas, y de saber reflexionar sobre la situación y sus condiciones sin quedar atrapado en ella.

Funciones, competencias y principios nos ayudan a conocer mejor al educador social, llamado a mejorarse desde nuestras Universidades con el concurso de las asociaciones en que realizan las prácticas. Compartimos con Sánchez Alba, Gómez Jarabo, Sabán y Sáenz-Rico (2017), desde la perspectiva del desarrollo sostenible y a partir de su investigación, la necesidad de incorporar en el proceso formativo del educador social, dimensiones como la antropológica o ética propiamente humana, valores como el respeto y el cuidado de la comunidad de vida (y la vida de la comunidad), la integridad ecológica, la justicia social, la economía sostenible, y reforzar valores como la democracia, la participación y la cultura de paz, así como la dimensión competencial saber convivir.

Nuestra compleja sociedad, crecientemente interconectada, reclama perfiles profesionales flexibles, aunque conscientes de su responsabilidad con las personas, que siempre han de estar en el centro de la actuación socioeducativa. Con todo, en la ardua y hermosa labor que el educador social tiene por delante no ayuda en absoluto, como bien se desprende del estudio de Eslava-Suanes, González-López y León-Huertas (2018), la precariedad laboral en la que se hallan muchos profesionales sobre todo en lo que se refiere a la incertidumbre, a la falta de garantía de las condiciones del trabajo y al recibimiento de un salario inferior al de su categoría laboral al que debería corresponder. A lo que se agrega, la carencia de recursos (económicos, infraestructuras) o las dificultades para conseguirlos, así como la limitación de funciones y competencias como consecuencia del desconocimiento social sobre las mismas, incluso entre los propios empleadores.

Deseamos, en fin, que se acreciente el diálogo, la reflexión y el conocimiento sobre esta profesión tan necesaria para conquistar una sociedad y un mundo mejores.



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Modelos de Intervención Socioeducativa
Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Curso 2025-2026

TEMA 3: APROXIMACIONES CONCEPTUALES DE ALCANCE SOCIOEDUCATIVO: PARADIGMAS, MODELOS, MÉTODOS

1. Introducción¹

Puede afirmarse, a semejanza de lo expresado por Escolar y Travi (2010), que el interés por los “Modelos de intervención socioeducativa” es relativamente reciente y escaso como contenido curricular en los planes de estudio. Y hasta es posible que el concepto en sí mismo y la utilización de la expresión, para referirse a una asignatura, resulten poco atractivos. Se impone, por ello, la reflexión suficiente sobre el alcance que los modelos de intervención pueden tener en el ámbito profesional de la Educación Social.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE²), ofrece numerosas acepciones del término ‘modelo’ (del it. modello), de las que ofrecemos algunas:

1. Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.
2. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar.
3. Representación en pequeño de alguna cosa.
4. Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

Encontramos en estas definiciones algunos términos valiosos para nuestra actividad socioeducativa: arquetipo, ejemplar imitable, esquema teórico, etc. De cualquier modo, Callejo (2000), en un artículo en el que, además de consultar el diccionario, revisa diversos manuales de técnicas de investigación social, señala con razón que nos encontramos ante un término muy lábil, susceptible de llevarse a los más variados contextos, una herramienta conceptual cuya polisemia puede generar confusión. Por ejemplo, al referirse a las relaciones no siempre claras entre modelo y teoría, términos que a veces hasta se utilizan

¹ Se elabora esta introducción a partir de ESCOLAR, C. y TRAVI, B. (2010).

² Real Academia Española (2014), 23ª edición. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>

indistintamente, dice que la aportación fundamental del modelo es sintetizar en una figura coherente el trabajo teórico previo.

Escolar y Travi (2010) sostienen que un referente obligado al abordar este tema es el estadounidense Thomas Kuhn (1922-1996), célebre filósofo de la ciencia, y los sucesivos desarrollos del concepto de *paradigma* trabajado por él. Y agregan que, debido a las críticas e interpretaciones que dieron lugar a dicho concepto, Kuhn lo reformula en términos de *matriz disciplinaria*, concepto que incluye las “generalizaciones simbólicas”, los “modelos”, los “valores” y los “ejemplares”, y destaca su carácter heurístico y metafísico debido a que permite establecer semejanzas, plantear investigaciones, indagar, descubrir, preguntar e interpelar.

A partir del trabajo de Escolar y Travi (2010) recogemos algunas ideas relevantes para los modelos en la Educación Social:

- Un modelo es toda construcción teórica que permite interpretar o representar la realidad o una parcela de la realidad.
- Los modelos en Educación Social son importantes porque permiten organizar la intervención sobre bases sólidas.
- El carácter científico de la profesión se advierte en el desarrollo y dominio de conceptos y categorías pertinentes, así como en las problemáticas abordadas y en la utilización de acreditados modelos de intervención socioeducativa.
- La praxis en la Educación Social está indisolublemente vinculada, explícita o implícitamente, con determinados valores, principios y concepciones acerca de la persona y de la sociedad.
- El concepto de modelo en Educación Social puede considerarse como un conjunto de principios de acción relativos a un campo definido de fenómenos o de experiencias.
- El concepto de modelo en intervención socioeducativa incluye en un todo, aspectos teóricos, metodológicos, funcionales y filosóficos de una determinada práctica.
- Los diversos autores analizan los modelos de intervención socioeducativa y presentan diversas tipologías y agrupamientos.
- No faltan los autores que enfatizan la importancia de la teoría para el desarrollo profesional partiendo de la base que no existen “prácticas neutras” o “a-teóricas”. La teoría, explícita o implícitamente, guía la praxis socioeducativa.
- Teorías diferentes explican los fenómenos de modo distinto, lo que conduce a prácticas desemejantes.
- Los modelos teóricos de la Educación Social orientan la práctica profesional, pues proporcionan claves e instrumentos indispensables para un trabajo eficaz y correcto.
- La utilización de modelos puede flexibilizarse y generar integraciones.
- El modelo puede entenderse como un “esquema de referencia”, sirve de base y orienta la intervención socioeducativa.
- La intervención socioeducativa se desarrolla en contextos sumamente complejos que cada vez más demandan visiones integradoras. No es fácil que un único modelo ofrezca respuestas definitivas.

En suma, los modelos de intervención socioeducativa asumen gran importancia en la formación y en la práctica profesional del educador social. Y al hablar de modelos necesariamente hemos de referirnos al controvertido concepto de paradigma, teoría o

conjunto de teorías, que proporciona el modelo con el que se avanza en el conocimiento y en el ámbito de la acción.

2. Los paradigmas en Educación Social

El término ‘paradigma’, que no es unívoco, es más amplio que el de ‘modelo’. En cierto modo, un paradigma es un “macromodelo”. En nuestro ámbito, además, el modelo tiene nítido carácter práctico, orienta la intervención socioeducativa.

Con el término ‘paradigma’ nos referimos al marco cognoscitivo referencial. El vocablo ‘modelo’, por su parte, es una representación de la realidad que guía la práctica profesional. Para Abbagnano (1963), un modelo es una especificación de una teoría científica. Castillo y Cabrerizo (2006) dicen que modelo de intervención socioeducativa es una representación esquemática que explica y organiza una serie de pautas para elaborar programas específicos. Se trata, según estos mismos autores, de llegar a programas concretos ajustados a cada realidad o ámbito. El modelo, por tanto, explica, analiza y orienta.

A partir de la definición del DRAE (23ª edición), podemos decir que un modelo es un esquema teórico de una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión. Modelo de intervención socioeducativa sería, por ello, un esquema teórico de alcance práctico en el ámbito de la Educación Social. El modelo amplía y sistematiza el conocimiento sobre una determinada realidad social y orienta el trabajo socioeducativo en la misma.

Con la aparición del libro “La estructura de las revoluciones científicas” de Thomas Kuhn (1975) surgen debates sobre la presencia de los paradigmas en las diferentes disciplinas científicas, y la Pedagogía Social no es la excepción. Tal vez no haya elementos suficientes para decir cuál de los paradigmas es el mejor para la Educación Social. Esto dependerá de la circunstancia en que nos hallemos, de los propios marcos axiológicos, de la experiencia, etc. Lo que sí podemos consignar de nuevo es que a menudo el ámbito de intervención socioeducativa reclama una visión integradora.

Aunque Kuhn (1975) en su conocida obra citada no maneja una sola acepción del concepto de paradigma, los intentos del propio autor por precisar su significado nos permiten decir que un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y que explica la relativa saturación de su comunicación profesional, así como la relativa unanimidad de sus juicios. Para este célebre autor estadounidense, un paradigma es una “matriz disciplinar”, esto es, un conjunto de elementos ordenados y compartidos por los practicantes de una disciplina particular. Los componentes comunes de una determinada ciencia son las generalizaciones, las creencias, los valores, los problemas, las soluciones, etc.

Según Kuhn (1975), en los inicios del desarrollo de un campo científico suele haber varios paradigmas que pugnan por la hegemonía (período preparadigmático). Posteriormente, como consecuencia de alguna aportación científica destacada, el número de paradigmas se reduce y se gana en efectividad (período posparadigmático). Se produce, pues, una transición a la madurez caracterizada por el dominio de un único paradigma, al menos durante cierto tiempo y que este autor denomina “período de ciencia normal”. Cuando entra en escena un paradigma rival que hace peligrar el poder del paradigma establecido adviene una crisis que se conoce como “período de ciencia revolucionaria”. Si el nuevo paradigma desplaza al anterior y se constituye en hegemónico comienza otro período de ciencia normal.

De acuerdo con las ideas kuhnianas precedentes podemos decir que la Pedagogía Social es pluriparadigmática, acaso por su “juventud” como ciencia y por la problematicidad de su objeto de estudio. En efecto, se reconoce que la Educación Social precisa ser contemplada desde numerosas perspectivas y paradigmas. Esta diversidad paradigmática puede, incluso, resultar beneficiosa.

En el contexto mencionado, la Pedagogía Social, comprometida con el *saber* y con el *hacer*, se sirve de varios paradigmas que orientan y estructuran la investigación y la acción socioeducativas. Ahora bien, el curso seguido por los paradigmas no se presenta uniforme, como tampoco lo es el de la ciencia o el del pensamiento. El caudal cognoscitivo acumulado por la Humanidad llega hasta nosotros tras constantes altibajos y zigzagueos. Un repaso suficiente de este agitado movimiento excede nuestras pretensiones, pero sí podemos recordar en este momento con Comte (1798-1857), considerado el creador del positivismo y de la sociología, algunos jalones del rumbo del conocimiento. Desde una visión historicista, este célebre galo, autor del “Discurso sobre el espíritu positivo”, consigna que en la evolución intelectual del ser humano han de distinguirse tres estadios fundamentales: 1) Teológico o ficticio, propio de la antigüedad -infancia de la Humanidad-, en el que se muestra una predilección por las cuestiones insolubles, inaccesibles a toda investigación decisiva. Este espíritu teológico adopta sucesivamente tres formas: el fetichismo, el politeísmo y el monoteísmo, 2) Metafísico o abstracto, que sirve de puente entre el estado puramente teológico y el auténticamente positivo, aunque está más cerca del primero y, por tanto, se interesa por los conocimientos absolutos. Más que servirse de agentes sobrenaturales lo hace de entidades personificadas, que permiten hablar de etapa ontológica. 3) Positivo o real, en el que se descubre una inteligencia emancipada. La imaginación pierde su supremacía mental y se subordina a la observación, condición fundamental de toda saludable especulación de naturaleza científica. Con todo, la verdadera ciencia sustituye las observaciones innecesarias por la previsión racional, que es el principal rasgo del espíritu positivo.

El citado libro de Comte (2007), publicado por vez primera en 1844, reflejaba la confianza y el entusiasmo que en la época despertaban la ciencia y el progreso tecnológico: los grandes trofeos de la razón. Sin embargo, esta poderosa razón, fría y calculadora, comienza a ser cuestionada y a debilitarse. Muchas visiones y voces científicas y filosóficas conspiraron para ello. En forzosa simplificación, Darwin (1809-1882), Marx (1818-1883), Freud (1856-1939) son algunas de las destacadas y controvertidas figuras que contribuyeron a sacudir las conciencias en el triple plano científico, político y cultural, a los que obviamente ha de agregarse el social. La emergencia y empuje de discutidos conceptos como la evolución, la centralidad de la economía en el devenir de la humanidad, el inconsciente, etc., impactaron en el edificio de la razón dominante y lo hicieron temblar, como meritoriamente ha puesto de manifiesto Burrow (2001) en su libro: “La crisis de la razón: el pensamiento europeo 1848-1919”.

En resumen, como viene a decir en el terreno pedagógico-social López Herrerías (2000), la secuencia histórica nos sitúa hoy ante tres paradigmas epistemológicos³ -de los que a continuación ofrecemos algunas notas-, llamados a superarse en una visión integradora que

³ Epistemología. (Del gr. ἐπιστήμη, conocimiento, y -logía). Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

nos ofrezca un horizonte más humano desde el que podamos construir participativamente la convivencia:

- **Paradigma positivista o tecnológico.** Hunde sus raíces en una mentalidad instrumental y técnica que alzaprima la observación contrastable, medible, cuantificable. En el ámbito de la educación social ha llevado a enfatizar la objetividad/objetivación como vía para implementar acciones y mejorar resultados, por ejemplo, la gestión, el rendimiento, etc., sin tener suficientemente en cuenta a las personas, su haz de relaciones, las actitudes, los valores, las creencias, etc. La desatención de estos fundamentales aspectos muestra la cortedad de este enfoque para comprender y orientar satisfactoriamente la complejidad de la realidad educativa. Este paradigma se ha centrado en medir y cuantificar el fenómeno educativo, en aislar causas y efectos, en crear diseños de investigación para generalizar hallazgos y formular leyes, etc., pero dado su alejamiento de la educación cotidiana no siempre se ha podido llevar a la práctica el conocimiento adquirido. La concepción positivista de la educación, patentizada, por ejemplo, en el conductismo, ha sido la hegemónica durante años, pero va perdiendo fuerza.

- **Paradigma hermenéutico-simbólico.** Esta visión abierta y emergente de la educación rechaza el mecanicismo del paradigma positivista. Se interesa sobre todo por la interpretación de la realidad a partir de símbolos y significados personales. De acuerdo con esta perspectiva no hay una realidad acabada, sino distintas interpretaciones. Para este paradigma es fundamental la experiencia/vivencia del educando. Así pues, se rechazan las prescripciones generales y se opta por prestar atención a la situación, a la valoración e implicación de los sujetos, a las relaciones que establecen entre sí, etc. El enfoque hermenéutico-simbólico, a diferencia del científico-racional, se preocupa más por las motivaciones, las vivencias, los sentimientos y los sentidos/significados que por los hechos y los procedimientos racionales. Este paradigma permanece ligado a la investigación cualitativa, en la que se descubre variedad de enfoques, métodos y técnicas caracterizados, más allá de sus diferencias, por la provocadora sensibilidad humanizadora.

- **Paradigma crítico.** Esta perspectiva intenta superar enfoques técnicos y hermenéuticos por medio de la transformación liberadora. Al igual que en el paradigma interpretativo, se sigue reivindicando la importancia del sujeto, ahora llamado a involucrarse activamente en su emancipación. La realidad educativa ha de contemplarse en un contexto sociohistórico, lo que lleva a resaltar el papel de los condicionantes individuales y sociales de diversa índole -económica, cultural, política, etc.-, al tiempo que implica un compromiso con la praxis política y la mudanza positiva de la realidad. El cambio acrecentador/emancipador pasa necesariamente por la toma de conciencia (concienciación/concientización) del propio mundo vital y de las contradicciones del discurrir humano-social, por ejemplo, los intereses sectoriales, la manipulación, la opresión, etc. Aunque hay distintos planteamientos, de acuerdo con una unificada visión crítica, la educación social desde el ejercicio comunicativo saludable y responsable debe comprometerse con la eliminación de las fuerzas alienantes, de manera que el educando se oriente pacífica y democráticamente hacia el cambio liberador. En suma, la educación social puede y debe dirigir el rumbo humano hacia un despejado y hermoso horizonte liberador.

Tras esta sumaria exposición de características de los tres paradigmas, reiteramos nuestro compromiso con una mirada comprensiva de la Educación Social. Los tres paradigmas ofrecen aspectos positivos que integrados completan la visión de la realidad socioeducativa. En mi opinión, que sintoniza con formulaciones pedagógico-sociales extendidas, es un error acercarse a la Educación Social desde un único enfoque. La racionalidad científica ha

de complementarse con la interpretación vital y con el compromiso acrecentador/liberador.

Los paradigmas, pues, no son incompatibles. Aunque respondan a cosmovisiones y tradiciones distintas es posible una suerte de conciliación entre ellos. Si se me permite la licencia, a esa mirada integradora que acabo de propugnar la denominaría “paradigma neohumanista”, por ser el más abarcador y fecundo de todos en el doble plano científico y ético. Con el elemento compositivo ‘neo’ (nuevo) quiero enfatizar la necesidad de adecuación del enfoque a los retos socioeducativos actuales. A partir de las valiosas aportaciones del humanismo tradicional es menester abrirse a los avances científicos y a la consideración de la compleja realidad socioeducativa que nos toca vivir, crecientemente tecnificada y multicultural. Procede agregar que el ‘neohumanismo’, tal como lo concibo, se adscribe preponderantemente a un terreno antrópico/antropológico. Precisamente por su complejidad la metáfora de este paradigma no se descubre con facilidad, pero quizá quepa imaginar la genuina convivencia, fundada en la justicia, la libertad, la paz, la comunicación, la razón y el amor, en un planeta que armoniza el progreso técnico y el respeto a la naturaleza. Se trata de un hermoso ideal de (re)nacimiento luminoso y fraterno que reclama el concurso de todos.

A pesar de que a lo largo del siglo XX se incrementó significativamente la “inteligencia psicométrica”, no cabe eludir el recuerdo luctuoso del cainismo con su siembra de millones de muertos, sin contar la destrucción del medio ambiente.

Desde mi punto de vista, la posibilidad de formar personas íntegras, capaces de vivir y convivir, sólo es posible desde un paradigma neohumanista, de renovadas raíces socráticas, que oriente la forja armónica de la personalidad en un marco de relaciones saludables. Merced a esta educación la persona se descubre autónoma, solidaria, abrigada por la ética/moral, creativa, inteligente, abierta a la cultura, comprometida con la sociedad y equilibrada emocionalmente.

3. El Paradigma de la Complejidad: ¿un metaparadigma valioso para la Educación Social?

El Paradigma de la Complejidad enlaza con la Teoría General de Sistemas⁴ (TGS) y, como dice Romero (2003, 2), aglutina a científicos de diversos ámbitos que consideran necesario adoptar nuevos modelos teóricos y metodológicos, así como una nueva epistemología, que permita a la comunidad científica elaborar teorías más ajustadas de la realidad y, por ende,

⁴ Se atribuye al biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy, quien acuñó la denominación a mediados del siglo XX. La Teoría General de los Sistemas (TGS) es una metateoría, que partiendo del concepto abstracto de sistema busca reglas de valor general, aplicables a cualquier sistema y en cualquier nivel de la realidad. Llevado al terreno socioeducativo podríamos decir que un *sistema* es un conjunto de interacciones en las que se dan cita agentes (educadores, educandos...), instituciones, comportamientos, creencias, normas, actitudes, ideales, valores, etc. Se trata de elementos o componentes directa o indirectamente interrelacionados. Los factores esenciales en los procesos de intervención socioeducativa deben ser siempre considerados y evaluados como componentes interdependientes de un sistema total. El educador social está a menudo encerrado en su campo privado y es necesario que adopte distintas disciplinas (interdisciplinariedad) además de la Pedagogía (Psicología, Sociología, Antropología, Biología...) y planteamientos integradores. De hecho, la TGS apuesta por la integración, por la unificación de la ciencia.

poner en práctica modelos de intervención más apropiados. Subyace a esta actitud reformista, que afecta tanto a las ciencias empírico-naturales como a las ciencias sociales y humanas, la pretensión de cambiar la racionalidad sobre la que la ciencia y la tecnología se han venido apoyando.

Algunos aspectos destacados del Paradigma de la Complejidad son (Romero 2003, 3-9):

- Frente al saber especializado, reduccionista y fragmentado de la ciencia positivista, el Paradigma de la Complejidad postula la necesidad de organizar el conocimiento científico desde la transdisciplinariedad, que permite constatar las continuidades y discontinuidades de los fenómenos sociales y humanos.
- El Paradigma de la Complejidad parte de que el mundo es indisociable. A diferencia de la visión analítica y mecanicista de la ciencia clásica positivista, preocupada por observar y explicar una sola dimensión de la realidad, la nueva ciencia que propugna el Paradigma de la Complejidad proyecta una visión unificadora de la naturaleza y la sociedad.
- Si la ciencia mecanicista pretendía conocer lo universal, la ciencia de la complejidad aspira a conocer la diversidad y lo particular.
- El Paradigma de la Complejidad se compromete con la ciencia integradora, no reduccionista, y se sirve de una pluralidad metodológica.
- El Paradigma de la Complejidad, además de ciencia, es tecnología, epistemología, ontología y axiología.

Ya dicen Morin, Ciurana y Motta (2003) que complejidad (del lat. *complexus*, 'enlazar') es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico y agregan que el gran desafío hoy es educar “en” y “para” la era planetaria. En su página web⁵: <http://www.edgarmorin.org/> puede leerse que el Pensamiento Complejo y su particular interpretación de lo que se ha dado en llamar transdisciplinariedad son en la actualidad, asideros epistemológicos que ayudan a comprender los fenómenos inéditos de esta nueva visión de la humanidad, la vida, la existencia, el conocimiento y las disciplinas, el desarrollo humano, la sustentabilidad de la especie humana, la educación y las reformas profundas que deben abordarse. Como complemento a estas palabras, en el libro “Educar en la era planetaria” (2003), se explicitan estas características del pensamiento complejo:

- El discurso de la complejidad se generaliza, pues son múltiples las vías de entrada en la complejidad.
- Complejidad no es complicación. La complejidad no sólo atañe a la ciencia sino también a la sociedad, a la ética, a la política. Conciernen a una epistemología general.
- El paradigma de la complejidad es una alternativa al paradigma de la simplificación. El pensamiento complejo subyacente postula la dialogicidad, la recursividad (sujeto a reglas o pautas recurrentes), la hologramaticidad (la parte es diferente del todo, pero también es lo mismo que el todo), la holoscópica (observación de la totalidad).
- El pensamiento complejo, que rechaza la omnipotencia de la razón, sabe que la certidumbre completa es un mito.

⁵ Consultada en octubre de 2014.

- Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo (la omnisciencia es una quimera), porque es un pensamiento articulante y multidimensional. Es un pensamiento que articula el pensamiento fragmentado, simplificado y disgregado.
- El pensamiento complejo asume los logros centrales de la filosofía de la sospecha, de la duda. Pone entre paréntesis el cartesianismo. No es un canto al “todo vale”, pero sí una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo. Propugna la “ciencia con conciencia”.
- El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación. Pone de manifiesto la ceguera del pensamiento simplificador.
- El pensamiento complejo es lógico, pero también es consciente de que el pensar y el imaginar rebasan el horizonte lógico.
- El pensamiento complejo piensa por medio de macroconceptos, es decir, por medio de la asociación de conceptos atómicos que a menudo se presentan separados, antagonistas a veces, pero que en su interrelación generan figuras complejas que sin esa dinámica interactiva se volatilizan y dejan de existir.
- La educación ha de hacerse cargo de la relación inviolable y retroalimentante entre antropología y epistemología, relación que ilumina las dinámicas del conocer y del poder.

Morin (2001) señala que un paradigma juega un rol al mismo tiempo subterráneo y soberano en cualquier teoría, doctrina, ideología... o acción (también socioeducativa). Desde una perspectiva crítica, dice que el poder imperativo y prohibitivo de los paradigmas, creencias oficiales, doctrinas reinantes, verdades establecidas determina los estereotipos cognitivos, ideas recibidas sin examen, creencias estúpidas no discutidas, absurdos triunfantes y hace reinar bajo los cielos conformismos intelectuales, y acaso también prácticas inadecuadas. Hay, según el intelectual francés, un “imprinting” (impronta cultural, una huella matricial que inscribe a fondo, desde el nacimiento, el conformismo y hay una normalización que elimina lo que ha de discutirse, incluso en nuestros ámbitos profesionales. El “imprinting” es un término que el egregio etólogo Konrad Lorenz propuso para dar cuenta de la marca sin retorno que imponen las primeras experiencias del joven animal. Continúa Morin enfatizando que una idea o una teoría no debería imponer sus veredictos de manera autoritaria. Una teoría debe ayudar y orientar las estrategias cognitivas de los seres humanos. Necesitamos comunicación e intercambio entre las distintas regiones de nuestra mente. Precisamos civilizar nuestras teorías, nuestros paradigmas, lo que exige revisión continua, observar y autoobservar, crítica y autocrítica, reflexión y objetivación.

Propongo, en suma, que repensemos la intervención socioeducativa desde el metaparadigma de la complejidad, que nos abramos a la realidad en toda su extensión e imbricación. Que no soslayemos que la realidad, de la que formamos parte, es compleja, lo que obliga a plantearnos procedimientos de intervención heurísticos, holísticos, sistemáticos y sistémicos, “situados”, éticos, etc.

4. Sobre métodos

Este apartado se dedica a hablar del ‘método’ (del gr. *μέθοδος*, compuesto de *μετα* = más allá y *οδός* = camino), es decir, del modo de proceder. Aun cuando a veces ha surgido la polémica en torno a qué tipo de métodos corresponden a la Pedagogía Social/Educación Social, si de naturaleza especulativa o experimental, lo cierto es que su evolución, en particular, y la de la ciencia, en general, conjuntamente con la complejidad de su objeto de estudio, hacen precisa una concurrencia metodológica.

Por metodología entendemos el conjunto de métodos que se siguen en una ciencia en su investigación de la realidad. No es el momento de hacer una exposición exhaustiva de la metodología pedagógico-social. Así pues, nos conformaremos con ofrecer, desde una perspectiva conciliadora, los aspectos más destacados.

4.1. El método en Pedagogía Social

Digamos de entrada, a partir de Geibler y Hege (1997), que modelos, métodos y técnicas se presentan en diferente grado de generalización, complejidad y tipificación. Los *modelos* son representaciones de la realidad, esquemas teóricos de alcance práctico, los *métodos* son “caminos”, procedimientos utilizados para llegar a un fin, y las *técnicas* son instrumentos o recursos, elementos particulares de los métodos. Un ejemplo: modelo humanista-existencial, método fenomenológico y técnica observacional.

Puede decirse con Geibler y Hege (1997) que el sentido y el alcance del método son más restringidos que en el modelo. Los métodos formalmente son parte de los modelos y representan un plan preconcebido de la manera de actuar. El método en Educación Social es intencional, lo que exige reflexión conceptual y conexión con el modelo, de otro modo se puede aplicar el método equivocado con consecuencias indeseadas. En el análisis de los métodos de Pedagogía Social nos topamos enseguida con diversas clasificaciones, por ejemplo, con arreglo a metodologías genéricas o metodologías particulares (intervención individual, trabajo de grupo, trabajo con comunidad). Una clasificación es una abstracción y se corre el riesgo de soslayar las circunstancias concretas en que acontece la intervención. Aunque esto sea muy “técnico” resulta inadecuado por obviar los contenidos, los problemas concretos. Cabe distinguir entre métodos científicos (acrecentadores del conocimiento) y métodos orientados a la acción socioeducativa. Una estricta separación entre ambos no es ni razonable ni posible, pero lo que sí hemos de tener presente es que los métodos de intervención socioeducativa necesitan referencia nítida a los sujetos en concretas situaciones. La acción metodológica en Educación Social ha de cuidar tanto la vertiente *objetiva*, pues algunas cuestiones exigen más técnica, como la *subjetiva*, ya que se trabaja con personas. La intervención socioeducativa es reflejo de acciones previstas, pero no es apropiada la reproducción estereotipada. Los métodos (y los modelos) no son rígidos, sino formas de encuentro variable según las circunstancias. Adelantamos que la calidad de nuestra intervención va a depender de cómo se aplique el método (y el modelo), de la relación entre educador social y educando, al igual que de los condicionantes (sociales, económicos, etc.). Las intervenciones socioeducativas entran así, como recuerdan los autores que nos sirven de referencia (1997), en un proceso continuo de interpretación, definición y redefinición de las situaciones.

Con carácter operativo, podemos considerar el método como la manera de obrar ordenada con arreglo a un objetivo. Es una guía en la andadura científica que, con cierta garantía, permite llegar a una meta. En nuestro caso posibilita transitar por la compleja realidad socioeducativa, ya sea con propósito predominantemente cognoscitivo, investigador o práctico (intervención).

Según indica Medina (1992, 270), se reconoce que el método científico se distingue por tener una finalidad teórica o práctica, por un orden mental, por contar con múltiples y diversos elementos, al igual que por una dimensión de generalidad o posibilidad de que ese camino sea transitado en distintas ocasiones en condiciones similares. Tomando como

referencia al mismo autor, adentrado después (1992, 272-278) en el terreno pedagógico, señalamos lo siguiente:

- El método se establece sobre un principio fundamental: la referencia al objeto sobre el que opera, lo que lleva a considerar la dualidad del *ser* (existencia) y del *deber ser* (justificación) de la educación (escolar y social), categorías metódicas indisociables. Desde esta perspectiva el método es un modo de obrar para promover un cambio positivo en la realidad socioeducativa.

- Por supuesto, la explicación/descripción de la realidad socioeducativa requiere también interpretación/compreensión.

- Las entidades teóricas que intervienen en el proceso de indagación científica no son síntesis de generalizaciones empíricas logradas mediante un proceso racional neutro, sino que comportan un discurso reconstructivo, mediante un sistema de configuración conceptual, del funcionamiento global de un ámbito de realidad. Es necesario que así suceda, pues en la intervención socioeducativa no se puede prescindir de las personas ni de su concreta situación.

- La interpretación/compreensión de la realidad socioeducativa está presente en los tres momentos básicos del proceso de indagación científica: a) *conceptual* o de representación de una realidad y de elaboración de un “contexto de descubrimiento”; b) *empírico*, relativo al estudio de acontecimientos, obtención de datos, sistematización, experimentación y contraste de resultados; y c) *técnico*, referido a las decisiones operativas y metodológicas, a la legitimación normativa y a la prescripción de reglas para alcanzar metas valiosas desde el punto de vista socioeducativo.

- Desde una perspectiva muy amplia, se puede hablar de métodos *generales* (la inducción, la deducción; el análisis o la síntesis, en cuanto recursos que se utilizan en cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier fase de la investigación), y *especiales*, o conjunto de procedimientos adaptados a distintos objetos o etapas en el abordaje de los problemas. Recuérdese, a este respecto, que Geibler y Hege (1997) hablan de metodologías socioeducativas particulares (acción individual, trabajo intervención grupal, trabajo con comunidad).

- En el campo de la metodología educativa (y socioeducativa) cabe diferenciar entre métodos de *investigación* (científicos) y métodos de *acción (socio)educativa*. Los primeros garantizan la consolidación de la dimensión científica del conocimiento educativo y la sistematización de la Pedagogía Social. Los segundos permiten la utilización práctica de los recursos metodológicos de campos diversos (psicológicos, sociológicos, biológicos, etc.) y muestran la conexión de diversas ciencias, así como de sus métodos con la Pedagogía Social. Ambos tipos de métodos no siempre se implican, y así acontece, por ejemplo, que los métodos de praxis educadora, en ocasiones, en lugar de ser impulsados por los métodos de investigación, son fruto de la propia cultura o circunstancia educativa. Desde mi punto de vista, habría que considerar igualmente los métodos de acción socioeducativa derivados de la propia experiencia de los educadores sociales.

Hago una interpolación para decir que me parece oportuno que los métodos de investigación (científicos), sin renunciar al acrecentamiento del saber educativo, han de comprometerse con la mejora de la educación (escolar y social). De la misma opinión es De la Orden (2007, 5), quien además identifica tres tipos de investigación educativa, según la

distancia existente hacia los problemas prácticos. Así, si lo que se busca es entender la realidad educativa, pero no la aplicación del saber a la acción, se trataría de *investigación básica pura*. Si, por el contrario, lo relevante es utilizar los resultados de la investigación, pero no se pretende explicar la realidad educativa, nos encontraríamos ante *investigación aplicada pura*. Y, como posición intermedia, un tipo de *investigación que buscaría a la vez explicar la realidad educativa y mejorarla*.

- Los hechos educativos, en general, pueden estudiarse y tratarse desde distintas orientaciones metodológicas. Según los casos: análisis observacionales y experimentales (empíricos), tratamientos estadísticos, procedimientos sociológicos, estudios históricos, enfoque especulativo y filosófico, y toda esta pluralidad de acercamientos de manera coordinada y convergente en la totalidad del proceso investigador. En definitiva, los métodos de investigación educativa se clasifican en cuatro grandes grupos: *los lógico-formales, los empíricos o científico-experimentales, los históricos y los sociológicos*, a los que agregamos, en aras de la completitud metodológica, *los comparativos*.

- En cuanto a la *categorización* de la investigación educativa, cabe diferenciar entre *básica*, encaminada a acrecentar el saber sobre la educación; *aplicada*, orientada a la resolución de problemas comunes, y *operativa*, destinada a llevar a la práctica los resultados de las investigaciones anteriores. En el ámbito de la intervención socioeducativa nos interesan preponderantemente los métodos aplicados y operativos.

- Hay una concurrencia de métodos de acción socioeducativa. La Pedagogía Social puede verse enriquecida con enfoques metodológicos diversos. No cabe, pues, la simplificación: los distintos métodos, lejos de ser exclusivistas, se complementan.

Según el enfoque, podemos hablar de investigación *cualitativa o cuantitativa*, llamadas a menudo a complementarse. La investigación cualitativa es subjetiva, penetra en la realidad educativa de un modo profundo, interactivo, constructivo y hermenéutico. Se interesa por las relaciones entre investigador e investigado, al igual que por lo que piensan los propios *actores*. Reivindica la importancia del contexto, del diálogo y de la singularidad. Modalidades de esta investigación son: la etnográfica, la investigación-acción y la participativa. Por su parte, la investigación cuantitativa, supuestamente objetiva, se basa en recogida y análisis de datos con objeto de comprobar hipótesis. Se adscribe a una perspectiva positivista y a menudo confía en la medición y en las herramientas estadísticas. Podemos distinguir las siguientes modalidades: descriptiva, analítica y experimental.

Como complemento al párrafo anterior sobre la metodología de investigación en Pedagogía Social/Educación Social, Sánchez (2015a) recuerda que el término ‘metodología’ se refiere al modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas. Y agrega que en las Ciencias Sociales han prevalecido hasta hace unos años dos perspectivas teóricas principales: el *positivismo*, que se interesa por los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de las personas y que valora preferentemente los aspectos materiales de la realidad. Y, la segunda, el *constructivismo*, que se acerca comprensivamente a los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores. La metodología cuantitativa/experimental suele vincularse al positivismo de Durkheim (1858-1917) iniciado por Comte (1798-1857). Durkheim estudia los hechos sociales como “cosas” observables y verificables empíricamente. Por su parte, la orientación comprensiva que abanderó Weber (1864-1920) difiere sustancialmente. Para Weber el objeto de la ciencia social ha de ser la acción social y toda acción para ser social ha de contener un sentido o significado, lo que subraya el valor de la subjetividad del actor. Considera que no es posible

estudiar los fenómenos sociales con los mismos procedimientos empleados en la investigación del mundo físico. Pues bien, esta controversia entre los planteamientos positivistas y constructivistas nunca ha desaparecido del todo y es frecuente que reaparezca en el debate pedagógico.

En términos distintos, aunque complementarios a los de Sánchez (2015a), es posible hablar, por un lado, de positivismo, fundamentado en la experimentación y en la cuantificación, y, por otro, de corriente crítica, en la que asumen importancia, desde una perspectiva sociohistórica, la concienciación/concientización, el compromiso del sujeto y lo cualitativo. En lo que se refiere al constructivismo, aun cuando no es monolítico y puede acercarse más a la corriente crítica que al positivismo, asume que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción interior en el sujeto, que interactúa con la realidad. El constructivismo pedagógico-social enfatiza la perspectiva social de la cognición, parte de que el conocimiento, situado sociohistóricamente, se construye en interacción. Los sujetos, intérpretes y constructores de cultura, actúan en función de sus procesos psicológicos, esencialmente sociales.

La Pedagogía Social crítica, frente al positivismo, se plantea la superación del reduccionismo empirista en la Educación Social. Se aleja de la racionalidad instrumental y tecnológica que impide la reflexión y la transformación de la propia realidad personal y social.

Ante el constructivismo (de naturaleza individual o social), la Pedagogía Social crítica ofrece un plus de compromiso con la transformación positiva de la realidad. No se contenta con la mera interpretación de la misma, sino que busca sobre todo empoderar y emancipar a las personas que están en situación desventajosa.

Comoquiera que sea, bien dice Sánchez (2015b) que la investigación cuantitativa y cualitativa, ambas son igualmente científicas, son compatibles y complementarias, lo que explicaría asimismo el significativo aumento en los últimos años de los modelos mixtos de investigación. En verdad, las dos metodologías presentan ventajas y desventajas, y aunque las circunstancias concretas de la investigación han de guiar la elección metodológica que posibilite una mejor comprensión de la realidad socioeducativa estudiada, a menudo esta comprensión sale beneficiada cuando se adoptan las dos perspectivas metodológicas y se integran los datos obtenidos.

Optamos, en fin, por una posición integradora que admite la utilización de distintos métodos, pues compleja es la realidad socioeducativa sobre la que se quiere intervenir. Tal diversidad metodológica en modo alguno supone empobrecimiento, sino todo lo contrario. Ha de celebrarse que, con independencia de la senda elegida, se produzca igualmente un avance en la intervención socioeducativa, siempre claro está que se trate de una ruta genuinamente heurística y humanista.

4.2. Algunos métodos de intervención socioeducativa

Como dice Estrada (2011), al referirse al Trabajo Social y sobre todo en Iberoamérica, la reconceptualización -corriente crítica- cuestiona el “individualismo metodológico” dominante en la metodología de intervención clásica, distinguida por una práctica profesional con un marcado acento empirista, reflejado en una limitada formación epistemológica, teórico-conceptual e incluso técnica, que reduce la investigación a la mera acumulación de datos, de los que se parte para formular generalizaciones empíricas,

convirtiendo de esta manera el dato en el reflejo inmediato de la realidad, y que considera al individuo como la fuente principal de un eventual trastorno o desadaptación, totalmente desconectado y aislado de la estructura social. La reconceptualización también cuestiona y critica la “asepsia metodológica” de la metodología clásica, que revestida con el manto de la neutralidad, niega el carácter político implícito en toda acción social (intervención socioeducativa). La reconceptualización tuvo el mérito de haber descubierto la dimensión política e ideológica consustancial a esta práctica.

En el contexto de la reconceptualización, continúa Estrada (2011), surgen dos *tendencias* claramente diferenciadas en torno al asunto del método y la metodología de intervención. La primera que se puede clasificar como la denominada *metodología de transición*, la cual comprende las siguientes propuestas: método integrado, método polivalente, método básico y el método único. Las dos primeras propuestas (método integrado y método polivalente) comparten la necesidad de propiciar la integración de los métodos y plantean que los problemas sociales que se diagnostiquen pueden ser susceptibles de trabajos de casos, de grupos, de comunidad, de manera simultánea o combinada. En cuanto al método básico y al método único, sus promotores plantean una reflexión sobre el método y las metodologías de intervención que permita una nueva lectura y mejor comprensión de la cuestión social, al tiempo que se pone distancia respecto a los métodos (clásicos) centrados en la identificación y la modificación de las patologías sociales, que afectaban a individuos, grupos, comunidades y que proponían una intervención ordenada y planeada. La segunda tendencia, que se enmarca dentro de la denominada *metodología alternativa para la acción transformadora de la realidad*, enfatiza la relevancia de la acción política para la transformación de la realidad, y pone su empeño fundamentalmente en el cambio radical de las macroestructuras sociales y en el proyecto de emancipación humana y liberación de los oprimidos.

Lucio-Villegas (2005), desde la Universidad hispalense, realiza igualmente una revisión sobre algunas metodologías de intervención socioeducativa. Este autor nos presenta una revisión sobre las metodologías de intervención socioeducativas. Comienza haciendo una revisión del concepto intervención, para después hacer un repaso de los diferentes métodos, en el que recurre obligadamente a las aportaciones del Trabajo Social. Su artículo se centra especialmente en la intervención comunitaria y más en concreto, en las actuaciones educativas.

Por su parte, de López Herrerías (2000), rescatamos cuatro métodos pedagógicos para la Educación Social:

- La investigación-acción⁶.
- La animación sociocultural.
- La educación popular.
- El desarrollo comunitario.

Revisaremos diversos documentos para ofrecer algunas características generales de cada método:

⁶ Véase, por ej., ELLIOTT, J. (2005): **La investigación-acción en educación**, Madrid, Ediciones Morata. También del mismo autor (1993): **El cambio educativo desde la investigación-acción**, Madrid, Ediciones Morata.

a) La investigación-acción (I-A)

El origen de la I-A nos lleva hasta el psicólogo social Kurt Lewin (1890-1947) en la década de los 40. Como indica Restrepo (2002), Lewin concibió este tipo de investigación como la realizada por personas, grupos o comunidades que despliegan una actividad colectiva por el bien de todos, y que consiste en una práctica reflexiva social en la que la teoría y la práctica interactúan con el fin de mejorar la situación estudiada. Parafraseando a Elliott (2005), cuando habla de la I-A en la escuela, podemos decir que este método considera la situación desde el punto de vista de los participantes, lo que exige su autorreflexión, en cuanto compañeros activos en la investigación. Si pensamos en la Educación Social, la I-A, que es además una filosofía, una forma de entender la vida, supone que sus profesionales investigan de modo alternativo y conjuntamente con las personas con las que trabajan con objeto de comprender en profundidad la realidad que colaborativamente tratan de mejorar. La intervención socioeducativa se torna así una facilitación fruto de la reflexión y de la participación. Como viene a decir Colmenares (2012, 109), la I-A o Investigación-Acción Participativa (I-A-P) es un método en el que participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar sobre la realidad en la que se encuentran inmersos los actores. Desde una perspectiva crítica, permite a las personas, no únicamente a los educadores-investigadores, conocer, comprender e implicarse en la transformación de su situación, para afrontar sus problemas y necesidades, y empoderarse. Ese conocimiento permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones conjuntas y oportunas.

De la página del *Centro Virtual Cervantes*⁷ obtenemos la sumaria información que sigue, que adaptamos a la Educación Social:

- En torno a la investigación-acción aplicada a la educación, se han creado movimientos diversos, caracterizados todos ellos por el predominio de la praxis. Se puede mencionar de manera especial la aportación de Stenhouse (2004)⁸, quien introduce la concepción del educador investigador, y de su discípulo y colaborador Elliott, al que ya nos hemos referido. Estos autores propugnan que el educador realice una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. Desde esta óptica, el educador social integraría los roles de investigador, observador y educador. Cabe destacar igualmente a Schön (1998), quien expone su teoría de la práctica reflexiva, que anima a los educadores a que sean reflexivos de modo permanente en sus intervenciones con el fin de mejorarlas.
- Los diferentes movimientos dentro de la investigación-acción identifican las siguientes fases como esenciales en su proceso: i) La reflexión sobre un área problemática, por ejemplo, la falta de atención a los inmigrantes, ii) La planificación y la aplicación de acciones para solucionar el problema, por ejemplo, la realización de nuevas actividades: orientación sobre búsqueda de empleo, enseñanza de

⁷ “Investigación en la acción”. Documento electrónico disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm. (Fecha de consulta: 15 de julio de 2013).

⁸ Parafraseando a Stenhouse, L. (2004, 81) podemos decir que el profesional de la educación social debe experimentar en el laboratorio de su propio ámbito laboral, lo que exige más tiempo para la planificación y la reflexión. STENHOUSE, L. (2004): **La investigación como base de la enseñanza**, Madrid, Morata.

idiomas, etc., iii) La evaluación de los resultados de la intervención realizada con el fin de emprender, llegado el caso, un nuevo ciclo con estas tres fases. Si seguimos con el mismo ejemplo, evaluaríamos los efectos generados con las nuevas actividades propuestas destinadas a la inclusión de los inmigrantes. Esta evaluación conlleva el planteamiento de nuevos retos, como pudiera ser, por ejemplo, la definición del rol del profesional en la intervención socioeducativa intercultural.

- Las tres fases están interrelacionadas y adquieren forma de constante espiral, puesto que cada respuesta aporta nuevos interrogantes. La investigación-acción es longitudinal, ya que el proceso seguido conduce a un replanteamiento del problema que abre un nuevo ciclo.
- Las herramientas básicas para realizar una investigación-acción socioeducativa, que es cooperativa, son la observación y el diálogo con los participantes y con otros profesionales, de modo sistemático y registrado. Esto permite que se triangulen los resultados obtenidos, esto es, que pueden someterse a control cruzado los puntos de vista de educadores sociales, personas a las que se destina la intervención y observadores. Algunos de los instrumentos más empleados para la recogida de datos son: el diario del educador social, el diario de los participantes, el registro y el informe de actividades, las entrevistas a personas implicadas en el proceso, las discusiones en grupo, la creación de un portafolio (tanto del educador social como de la persona destinataria), etc.
- La acción y la reflexión son en este método dos caras de la misma realidad. Estamos ante una vía de formación permanente, que permite a los educadores sociales ejercer la investigación en distintos ámbitos y mejorar significativamente la calidad de sus intervenciones socioeducativas.

b)La animación sociocultural (ASC). Engloba un conjunto muy amplio de actividades encaminadas a favorecer el desarrollo personal y social a partir del entorno sociocultural. La ASC potencia el dinamismo y la mudanza de la realidad por cauces alternativos a los oficiales, entre los que cabe citar: fiestas populares, actividades deportivas, exposiciones de artesanía, ferias, espectáculos callejeros, etc. En todas las acciones (intelectuales, artísticas, recreativas, sociales...) se descubre como denominador común el impulso crítico, creativo y transformador que a veces también es marcadamente lúdico o reivindicativo. La ASC enfatiza el compromiso y la participación de las comunidades en su propio desarrollo. Se valora la originalidad y la autonomía de los individuos y de los grupos frente a tendencias hegemónicas o manipuladoras. Supone, por tanto, un proceso de concienciación/concientización y de actuación que potencia el protagonismo de sectores populares y que rescata un concepto amplio de cultura en el que tienen cabida también los grupos humildes. Equivale a fortalecer la democracia cultural, pues se favorece la expresión de toda la comunidad por medio de la comunicación, la asunción de responsabilidades y el respeto a la idiosincrasia. En suma, la animación sociocultural contribuye en gran medida al desarrollo de la educación social (Merino 1997, 127).

A medida que se afianza la ASC se avanza en la profesionalización del animador, hasta el punto de que cada vez es más reconocida la necesidad de que esta figura posea preparación pedagógica. En mi opinión, es precisamente el pedagogo o educador social especializado en este ámbito el que muestra un perfil profesional más apropiado, llamado eso sí a perfeccionamiento constante.

A partir del trabajo de Caride (2005) señalamos que es habitual valorar la animación sociocultural como una práctica sociocultural y educativa relevante para el desarrollo personal y social. Es una praxis mediadora entre la tradición y el cambio, que permite que un amplio conjunto de actores sociales -asociaciones, instituciones educativas y culturales, Administración pública, empresas, organizaciones no gubernamentales, etc.- sean corresponsables del quehacer cultural cotidiano, y fomenten la comunicación y la participación, la creatividad y la expresión, la autorrealización individual y la transformación social. La ASC se distingue más por la manera de obrar que por sus actividades específicas. La ASC es una práctica sociocultural y educativa relacional, contextualizada en un territorio y en una comunidad, que promueve el desarrollo integral de las personas y los grupos sociales. La expresión “animación sociocultural” tiene como raíces etimológicas *anima* (dar aliento, dar vida) y *animus* (vitalidad, dinamismo). Infunde vigor, energía, pues promueve la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social que les afecta y en un territorio y una sociedad determinados. La ASC aspira a mejorar la calidad de vida de las personas. Pretende el logro de una verdadera democracia cultural, no la mera extensión de la cultura. He aquí, de acuerdo con Caride (2005), sus principios básicos:

- Un conjunto de prácticas sociales y culturales abiertas a la participación de personas, grupos, comunidades, asociaciones, instituciones, etc., que convierten al público-espectador en protagonista-actor.
- Promueve la implicación y articula procesos de conocimiento-reflexión-acción impulsores de comunicación y diálogo.
- Reconoce la identidad cultural de cada grupo o comunidad, su diversidad, pluralismo y estilo de vida.
- Presenta una visión pedagógica del proceso, tanto en lo que se refiere al análisis (explicación e interpretación de la realidad social en que se actúa), como en lo concerniente a la organización, expresión y valoración de los logros, sobre todo en lo relativo al ejercicio de los derechos y la satisfacción de las necesidades socioculturales de las personas y grupos humanos.
- Posibilita la integración/inclusión de las personas y grupos sociales, la formación, la recreación y distracción, la comunicación interpersonal, el desarrollo cultural, la promoción de las culturas populares, la crítica a la cultura dominante... y, todo ello, con la vista puesta en la transformación social (conductas, mentalidades, actitudes).

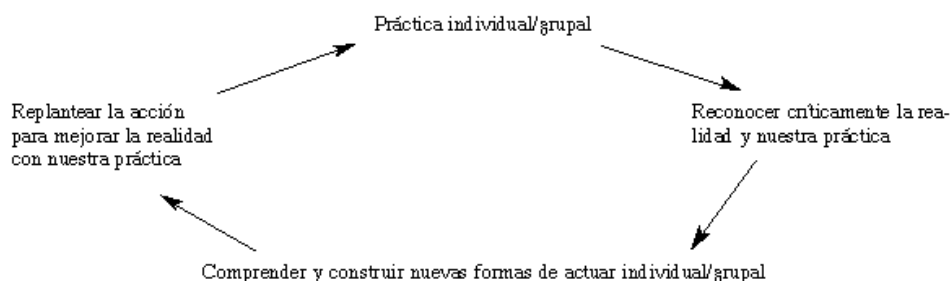
La ASC es una metodología socioeducativa que promueve la participación de las personas en su propio desarrollo. Como indica Merino (1997), la Educación Social se interesa fundamentalmente por la madurez social de la persona, mientras que la ASC se centra sobre todo en la dinamización social y cultural de grupos humanos. Ambas poseen numerosos elementos comunes que las hacen complementarias.

c)La educación popular (EP). Hay muchos documentos sobre la educación popular, muy extendida por América Latina. En uno de ellos, titulado *La educación popular y su pedagogía*, firmado por Pérez Esclarín (2003), podemos leer que la EP implica una opción por los pobres y excluidos, pero además exige una propuesta educativa que les permita llevar una vida digna y construir colectivamente su propia historia. Algunas ideas más sobre la EP extraídas del mencionado documento son:

- La EP se enclava en la pedagogía freireana. Se trata de prácticas educativas encaminadas a que las personas y los grupos lean la realidad, digan la propia palabra y escriban la historia de la liberación personal y comunitaria.
- La EP surge del mismo pueblo, de sus valores y experiencias, de sus expresiones culturales y de su capacidad de lucha y resistencia. Promueve la solidaridad y la responsabilidad en las personas, implicadas en la construcción de un modelo de sociedad distinto.
- Es una educación que defiende el valor humano y cristiano de la utopía y que impulsa formas de vida dignas. La EP es una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, busca formar personas íntegras, ciudadanos comprometidos con el bien común.
- Es una opción pedagógica por los más pobres, una educación que evite su fracaso y que les garantice las competencias esenciales para vivir y trabajar.

Como dice Eizagirre (2000), a partir del n° 110 de la Rev. Documentación Social, la EP es un proceso transformador en el que las propias personas participantes son los actores fundamentales. Tal proceso cuenta con varias fases, que se retroalimentan y redefinen continuamente: a) reconocer críticamente la realidad y la propia práctica, b) comprender y construir nuevas formas de actuar, c) replantear la acción para mejorar la realidad, y d) actuar sobre la realidad. Es un proceso circular, en el que se parte de la práctica, para reconceptualizarla y volver después a ella modificándola.

Proceso de educación popular (tomado de Eizagirre, 2000)



La EP se sirve de una metodología participativa, abierta, práctica, vivencial. Algunas características de la EP son (Eizagirre 2000, a partir de Vargas, Bustillos y Marfan 1995): a) las numerosas corrientes de pensamiento en las que se inspira (humanismo, cristianismo de base y teología de la liberación, marxismo, etc.); b) su concreción práctica en experiencias diversas, así como el esfuerzo constante de profundización en sus bases teóricas; c) la utilización de instrumentos metodológicos y didácticos congruentes con los objetivos y la realidad de las personas a las que se dirige; d) la orientación de su práctica educativa hacia el reforzamiento de los sectores populares, y su contribución al desarrollo de nuevas formas organizativas (comunitarias, cooperativas, sindicales, etc.); e) la afirmación de la dimensión político-pedagógica de su intervención socioeducativa.

Muñoz y Villa (2017) analizan las aportaciones del famoso pedagogo brasileño Paulo Freire a partir de su tesis sobre el carácter político de la educación, su labor en la formación personal y en la construcción de sociedades latinoamericanas justas y dignas. Recuerdan que Freire comenzó su experiencia de lucha desde la educación, mediante procesos de alfabetización con el campesinado, iniciativas concientizadoras y empoderadoras que se han convertido en referencias de transformación, en bases pedagógicas para promover la liberación de los oprimidos y la justicia social. Textualmente: “A partir de su trabajo reflexivo y crítico sobre el escenario político-educativo logra consolidar una de las mayores y significativas experiencias de la educación popular latinoamericana, que coayudó a corrientes emancipatorias de la época como la teología de la liberación y a procesos de resistencia campesina como el movimiento sin tierra, en Brasil. Además de ser referente y asesor de innumerables iniciativas de cambio y transformación política en toda América Latina y algunos pueblos africanos.” (279).

Destacamos aquí la página que Martínez-Salanova dedica a Paulo Freire, “Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza”: http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

La educación popular en Paulo Freire, de la que es pionero, adopta, como toda su Pedagogía, un rumbo profundamente humanista y crítico, en la que son fundamentales la concienciación/concientización, la búsqueda de la afirmación en la historia, el diálogo (encuentro interpersonal), la justicia social, etc. Sus planteamientos se sustentan en la experiencia, particularmente con los sectores desfavorecidos, y se hallan poderosamente comprometidos con la liberación de los oprimidos, para que recuperen la “humanidad” de la que se han visto privados. El pedagogo brasileño considera la educación como práctica de la libertad, coincidente con el título de uno de sus libros (1997), una educación para el desarrollo y la democracia. Y dice (1997, 85): “Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos”.

Freire (2005) adopta una visión educativa problematizadora, dialógica, liberadora, superadora de la contradicción educador-educando, opuesta a la concepción “bancaria”, que sirve a la dominación. Así distingue las dos concepciones: “la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.” (91).

d) El desarrollo comunitario (DC). Cieza (2006) indica que el DC aparece históricamente vinculado a situaciones y colectivos problemáticos y de exclusión social, así como de subdesarrollo socio-económico y cultural. Agrega el autor consultado que, actualmente, en cambio, se consolida en cualquier tipo de proyecto social, político, económico, educativo, cultural, etc., incluso en sociedades avanzadas, que, sobre una base democrática, aspiren al bienestar, a la disminución de los desequilibrios sociales, y en general, al despliegue de las comunidades y de las personas en todos los aspectos: necesidades básicas, niveles de vida y condiciones de emancipación y libertad.

A partir de Cieza (2006) sintetizamos también los principios rectores y retos del DC:

- 1) Buscar un desarrollo de la comunidad coordinado, globalizado y coherente con el modelo de ecología social.

2) Hallar un marco pluridimensional en el que puedan compatibilizarse, articularse y coordinarse la iniciativa pública, privada y social, no sólo porque se movilizan y aprovechan recursos, sino también porque se carece de modelos puros en los que una sola instancia o sector protagonice el DC.

3) Con independencia de que la iniciativa o patrocinio sea pública, privada o social, hay aspiraciones básicas e irrenunciables en toda acción de DC:

- No debe ser un producto-consumo de actividades, sino un proyecto-respuesta, contextualizado, que parta de la realidad espacio-temporal e histórica de cada comunidad, de los intereses y aspiraciones, problemas y necesidades de cada comunidad. Es un desarrollo desde la comunidad.
- Ha de ser algo vivo, dinámico, flexible, cambiante, que busque soluciones creativas a los problemas que la comunidad tiene, y la transformación global y permanente. A partir de la estructuración global del DC puede preverse la diversificación en programas para sectores específicos, aunque sin perder de vista la actuación global, la dinamización general de la comunidad.
- Se trata de aprovechar y optimizar los recursos existentes en la comunidad y de que se integren con otros de carácter extracomunitario, ya sean públicos, privados o sociales, sin descartar la creación de nuevos recursos. El proceso de DC ha de ser sostenible y sostenido.
- La participación y auto-organización de la comunidad (personas y grupos) constituyen los fundamentos del DC en un marco dialógico, de concienciación/concientización social y análisis crítico de las acciones de acuerdo a las necesidades e intereses colectivos.

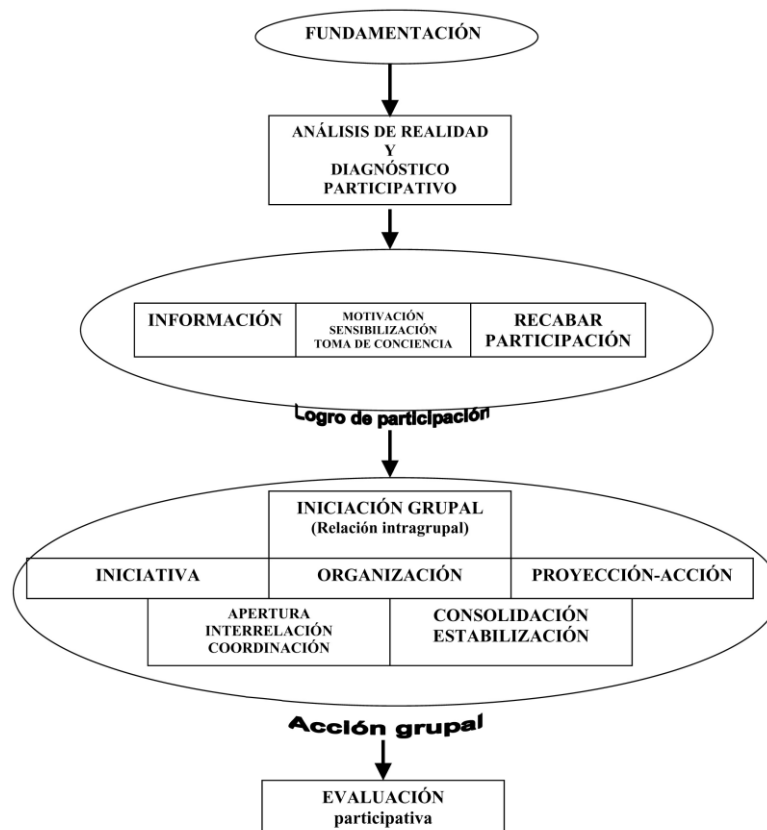
4) Todo proceso de DC ha de incorporar el conocimiento y la investigación social, lo que conducirá también a una mayor profesionalización y cientificidad.

5) La presencia de un profesional externo, *el agente de DC* (por ej., el educador social), que estimula, impulsa, dinamiza, guía y capacita a la población para iniciar el proceso de desarrollo.

6) La creación y estructuración de un *grupo de acción local*, en estrecha colaboración con el agente de DC.

7) La necesidad de una *educación comunitaria* que capacite gradualmente a los miembros de una comunidad.

Cieza (2006, 777-778) establece operativamente, según puede verse a continuación en la representación que reproducimos, cinco fases para la implementación de una intervención comunitaria con valor para la Educación Social: fundamentación, diagnóstico participativo, logro de participación, acción grupal y evaluación participativa.



Retornamos ahora al artículo de Caride (2005), citado páginas atrás al hablar de la animación sociocultural (ASC), para decir que entre ésta y el DC hay mucha semejanza. No en vano, desde la animación sociocultural y el desarrollo comunitario, y en el marco que constituye la Educación Social, se intentan atender las necesidades de la comunidad para así transformar la realidad. La ASC apuesta por la democracia cultural, es una práctica sociocultural y educativa que permite potenciar el desarrollo comunitario.

Desde luego, el DC también se puede considerar un método socioeducativo, razón por la cual queda incorporado en este epígrafe. El concepto de ‘desarrollo’, como el de ‘crecimiento’, remite fundamentalmente a la idea de algo que se extiende o desenvuelve. En nuestro campo científico, pedagógico-social, cabe considerarlo un ‘método’ (del gr. μέθοδος, compuesto de μετά = más allá y οδός = camino), es decir, un modo de proceder para alcanzar una meta. Y así, si tuviese que buscar una imagen para este “desarrollo comunitario” en cuanto método para la Educación Social, la encontraría en la metáfora fluvial. Un río, en nuestro caso el desarrollo comunitario como método socioeducativo, puede atravesar en su recorrido hacia la desembocadura distintas zonas: montaña, valle, llanura, etc., que aquí serían ámbitos: personas mayores, discapacidad, inmigración, etc. Lo deseable es que ese río aporte en la carrera, rectilínea o sinuosa, su riego benéfico, esto es, que contribuya al despliegue endógeno, integral y participativo de la comunidad.



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Modelos de Intervención Socioeducativa
Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Curso 2025-2026

TEMA 4: MODELO PSICODINÁMICO

1. Introducción

Consideramos que el modelo psicodinámico puede contribuir a la comprensión de la realidad personal y grupal, así como a la intervención socioeducativa en diversos ámbitos. Como dice Moreno (2013), algunas de las críticas recibidas por el psicoanálisis, especialmente cuando quiere aplicarse a lo social, parece que tienen como trasfondo una interpretación errónea, pues lo circunscriben a la práctica clínica en el consultorio; sin embargo, es posible servirse del cuerpo de conceptos psicoanalíticos para pensar la realidad social más allá de los casos clínicos y de las consultas particulares.

El término ‘psicodinámico’ en nuestro contexto socioeducativo nos remite a la idea de un modelo que trata de comprender y explicar la conducta a partir de procesos psíquicos que pueden ser conscientes, preconscientes o inconscientes. Es un modelo que recibe enorme influencia del psicoanálisis, una doctrina y un método terapéutico creados por el médico austriaco Sigmund Freud (1856–1939), para investigar y tratar los trastornos mentales mediante el análisis de los conflictos inconscientes, muchos de naturaleza sexual acontecidos en la infancia.

En este modelo, la noción de rasgo⁹ cede el turno al concepto de proceso psíquico y lo básico es auxiliar a un yo desajustado. Se orienta al sujeto por nuestra condición de expertos, en cierto modo sustitutos de los padres, pero también cuando en el proceso de intervención socioeducativa se logra convertir en preconsciente lo que fue inconsciente y reprimido. Por parte del sujeto, son positivos el deseo de mejorar, el interés intelectual y la transferencia positiva, entendida como lazos afectivos que se ofrecen al educador.

2. Supuestos teóricos

Veamos algunos fundamentos del modelo psicodinámico:

⁹ Al hablar de rasgo desde el punto de vista psicológico nos referimos a alguna peculiaridad o nota distintiva de la persona. El rasgo, que es estable y consistente en diferentes situaciones, guía la forma en que el sujeto interpreta la realidad y predispone a actuar de una determinada manera.

- Concede mucha importancia al ajuste personal. Para la teoría psicoanalítica, el conflicto inconsciente entre los deseos y los miedos asociados al castigo puede explicarse la inadecuada adaptación del sujeto.
- Las decisiones personales reflejarían elementos motivacionales no siempre conscientes. Hay que pensar, por ejemplo, en el impacto de los mecanismos de defensa, en la satisfacción de necesidades, en el concepto de sí mismo, etc.
- Las primeras etapas de la vida influyen significativamente en el desarrollo de la personalidad, en el rumbo vital, etc.

Cabe decir con Viscarret (2009, 304-305) que:

- La teoría psicoanalítica explica el despliegue de la personalidad a partir de fuerzas opuestas que buscan un equilibrio dinámico.
- El modelo psicodinámico, pese a la controversia y el escepticismo que genera, aporta conocimiento relevante sobre el comportamiento intrapsíquico e interpersonal.
- Pone el foco de atención en mejorar y facilitar el desarrollo de la personalidad que ha podido perturbarse por conflictos psíquicos, incluso traumáticos.
- La teoría psicoanalítica, de gran alcance terapéutico, orienta sobre cómo actuar en el estado “interno” del sujeto con el fin de cambiar la conducta “externa”. Se trata de hacer conscientes los conflictos inconscientes para mejorar el funcionamiento general de las personas.
- El énfasis puesto en el sujeto y en el psicoanálisis freudiano condujo en el primer tercio del siglo XX a una intervención centrada en el diagnóstico y en el tratamiento. Desde los años cincuenta la base teórica psicodinámica se enriqueció gracias a las contribuciones de otros autores, lo que posibilitó una reorientación más psicosocial, en la que fue ganando en importancia, también para la intervención social, el yo y sus funciones, el ámbito del consciente y de la realidad, la dimensión cognitiva, las interacciones, etc.
- Aunque no es la teoría predominante en la práctica profesional, la teoría psicodinámica, sola o en combinación con otras teorías, ha aportado diversos enfoques interesantes para la intervención socioeducativa.

Freud (1985), al describir el aparato psíquico, nos recuerda la existencia de tres instancias: la más antigua de esas provincias psíquicas es el “ello”, que tiene por contenido todo lo heredado, lo innato, lo constitucionalmente establecido, o sea, principalmente los instintos originados en la organización somática. Otra instancia es el “yo”, resultado de una transformación particular del ello por la influencia del mundo exterior y que actúa mediando entre ambos. Su tarea consiste en la autoconservación, persigue el placer y trata de evitar el displacer. Responde con una señal de angustia a todo aumento esperado y previsto del displacer. Periódicamente el yo abandona su conexión con el mundo exterior y se retrae al estado del dormir, modificando profundamente su organización. Como sedimento del largo período infantil durante el cual el ser humano depende de sus padres, se forma en el yo una instancia especial que perpetúa esa influencia parental y que recibe el nombre de “super-yo”, cuya función principal es la restricción de las satisfacciones. En la evolución individual el “super-yo” incorpora aportes de sustitutos y sucesores ulteriores de los padres, como los educadores, los personajes ejemplares, los ideales sociales. Pese a todas sus diferencias, el “ello” y el “super-yo” coinciden en representar las influencias del pasado: el “ello”, las heredadas; el “super-yo”, esencialmente las recibidas de los demás. Por su parte, el “yo” es determinado principalmente por las vivencias propias del sujeto; es decir, por lo actual y accidental.

Para este modelo, los trastornos psíquicos son el resultado del conflicto entre las tres instancias (ello, yo y super-yo) y de los mecanismos de defensa que se activen. El tratamiento y evolución del sujeto dependerán en gran medida de que se haga un diagnóstico adecuado del trastorno (neurosis, psicosis, psicopatía). En todo el proceso psicoterapéutico asume gran relevancia la alianza terapéutica entre el profesional y el sujeto. El vínculo entre ambos, que se establece progresivamente, favorece un clima de confianza y respeto en el que la palabra exhibe toda su potencia sanadora.

El psicoanálisis, como es sabido, no se conforma con aceptar que la consciencia (reconocimiento de uno mismo y de la realidad circundante) sea lo único psíquico. Postula que lo esencialmente psíquico son ciertos supuestos procesos concomitantes somáticos. La general insuficiencia de la concepción corriente de lo psíquico da lugar a que se incorpore el concepto de lo inconsciente. Todo lo que no es consciente sería lo inconsciente, en el que se establece una importante división. Por un lado, lo inconsciente que puede convertirse fácilmente en consciente, esto es, el preconscious. Por otro lado, hay procesos y contenidos psíquicos que no tienen acceso tan fácil a la consciencia, sino que es preciso inferirlos, adivinarlos y traducirlos a la expresión consciente. Son, en rigor, los procesos inconscientes, que condicionan la conducta, pero no afloran en la consciencia. El inconsciente, del que tenemos noticia por los sueños, los actos fallidos, los chistes, los síntomas, etc., permite acceder a la profundidad del psiquismo. Los alcances del inconsciente y de otros conceptos creados o consolidados por Freud son verdaderamente notables.

Nos guste o no, el psicoanálisis, muy criticado por carecer supuestamente de carácter científico, forma parte en la actualidad de nuestra cultura. El psicoanálisis es doctrina psicológica, método terapéutico, investigación clínica, pero también antropología y sociología. Como recuerda Chacón (1985), el comentario de Freud a Jung con motivo de la presentación del psicoanálisis en los Estados Unidos fue: “les traemos la peste”, y lo cierto es que la “enfermedad” infectó en gran medida al mundo occidental. El propio Chacón (1985) señala que la influencia de Freud se deja sentir en el lenguaje con palabras como “represión”, “inconsciente”, “libido”, etc. Asimismo, se difundió un modelo de psique de gran impacto social: profunda revisión de lo sexual en la personalidad, aceptación de lo inconsciente como dominio psíquico que determina a la conciencia, etc.

Muy interesante también en el marco de la especulación freudiana es la lucha entre dos fuerzas o principios originarios: Eros (pulsión de vida) y Thánatos (pulsión de muerte). En el ensayo *El malestar en la cultura*, Freud (2006) sostiene que el desarrollo cultural impone restricciones a las reivindicaciones individuales, hasta el punto de que gran parte de las luchas en el seno de la humanidad giran en torno al equilibrio entre las demandas individuales y las colectivas, culturales. Sostiene el genial médico que el destino de la especie humana quedará decidido por el hecho de si el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva derivadas del instinto de agresión y de autodestrucción (Thánatos). En estas circunstancias, sólo queda esperar que la otra gran potencia, el eterno Eros, despliegue sus fuerzas para vencer en la lucha con su no menos inmortal adversario. Mas, ¿quién podría augurar el desenlace final?

En esa tensión e incertidumbre nos encontramos, sin perder la esperanza de que, pese al vertiginoso acrecentamiento del poder destructivo del armamento, también haya aumentado la conciencia planetaria del valor de la justicia, la paz, la dignidad humana y la convivencia. En todo este proceso, la Educación Social está llamada a favorecer claves de responsabilidad, respeto y comprensión entre los seres humanos.

3. Proceso técnico de intervención

Se parte de un diagnóstico y de la identificación de posibles conflictos intrapsíquicos. Importancia de la historia de desarrollo. En todo el proceso asume gran significación la historia de desarrollo personal, pues muchos conflictos surgen en las primeras etapas de la vida. Aunque la comprensión de lo acontecido es necesaria, quizá no sea suficiente. Se precisa también actuar para cambiar la conducta actual desajustada. También es posible intervenir socioeducativamente desde el modelo en grupos o en comunidades. Exige un análisis, una reflexión sobre el impacto de las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales en la psique individual y colectiva.

Geibler y Hege (1997) recuerdan que el psicoanálisis puso en cuestión acciones basadas en la mera vigilancia y el castigo y dio un impulso fundamental a la pedagogía terapéutica, esto es, a un modo de proceder consistente, científico y profesional, en el que la dinámica intersubjetiva entre paciente y terapeuta (educador social y educando) es parte esencial. Estos autores destacan los elementos estructurales de los métodos psicoanalíticos, así como los procedimientos: a) La *colocación o marco espacial* durante la intervención, generalmente en un lugar poco estimulante, lo que conduce al sujeto a remitirse a sí mismo. Lo que se pretende es facilitar la dinámica inconsciente. b) La *alianza de trabajo*, esencial para que la persona reflexione y colabore. c) La *regla de abstinencia*, que impone al profesional discreción y reserva, por ejemplo, no debe hablar de sí mismo. Desde esta perspectiva el profesional actuaría como un espejo en el que el sujeto reconoce sus reacciones y ello le permite analizarlas. En cuanto a los procedimientos se pueden destacar: a) la *asociación libre*, una invitación a que el sujeto exteriorice sus sentimientos, lo que puede permitir descubrir conflictos. b) La *interpretación*, consistente, primero, en confrontar ciertos contenidos y en aclarar algunas conductas, y posteriormente en estudiar a fondo el significado que tienen para el sujeto las explicaciones que se le proporcionan.

Con arreglo al modelo psicodinámico, el educador social escucha, observa, aconseja, informa, instruye, brinda soporte emocional, fomenta habilidades y ofrece oportunidades para que se despejen las opciones personales y se actúe de la mejor forma posible. Una vez adoptada una decisión se apoya y acompaña al sujeto.

La entrevista psicoanalítica es de gran importancia. Exige escucha atenta, permite abrirse al otro, así como iniciar y consolidar el vínculo entre el profesional y el sujeto. A menudo es el paso previo a cualquier intervención. Desde el enfoque psicodinámico, y a partir de Vives (2007, 97-98), señalamos que permite plantear hipótesis que pueden conducir a un diagnóstico y sugerir la conveniencia de una determinada intervención. Tiene gran valor proyectivo, pues permite acceder a aspectos conscientes e inconscientes reveladores, por ejemplo, de la manera de percibir, sentir y relacionarse del sujeto.

4. Evaluación del modelo

Al explicar la conducta desajustada este modelo enfatiza la importancia de los conflictos intrapsíquicos, lo que puede ir en perjuicio de los aspectos ambientales, por ejemplo, condicionamientos económicos, sociales y culturales. Se ha criticado su escaso carácter científico, cual si fuese una especie de pseudociencia. También se ha sostenido que el modelo es más apropiado para la consulta individual que para la intervención socioeducativa. No faltan, por supuesto, defensores que, como Echevarría (2007) indican

que el modelo es mucho más que la obra de Freud y, por tanto, progresa y se adapta a los nuevos tiempos, con intervenciones que no sólo se hacen desde el diván. Y así, por ejemplo, según señala este autor en su recomendable artículo, conviene acabar con tópicos reduccionistas o distorsionadores del psicoanálisis, como el de que el presente únicamente reproduce experiencias del pasado; el del desinterés por los condicionantes externos de la vida de los sujetos; el de ver en cualquier comportamiento, pensamiento o sueño una motivación sexual. Asimismo, debe contestarse a las críticas sobre la validez del conocimiento psicoanalítico y sobre la eficacia de las intervenciones.

Hay que tener en cuenta, además, que la dimensión social del pensamiento freudiano no siempre ha recibido atención suficiente. Con escritos como *El Malestar en la Cultura* Freud (2006) plantea el antagonismo entre las limitaciones impuestas por la cultura y las exigencias pulsionales. Vucínovich, Romero, Poves y Otero (2011) muestran la vigencia del psicoanálisis como crítica social y se preguntan por el lugar del sujeto en la sociedad actual. Ya no es el sujeto reprimido por la religión, por una moral que le obliga a moderar su goce. El sujeto que aparece ahora tumbado en el diván está en gran medida comprimido por el discurso científico, desatento a la subjetividad, y por el discurso capitalista, que presenta un horizonte inalcanzable.

Con Fromm (1964), famoso psicoanalista judío-alemán, podríamos decir que se trata de ayudar a las personas a liberarse y a trazar el propio rumbo lleno de sentido, basado en la razón y el amor. Este pensador, con inspiración freudiana y tras evaluar críticamente el impacto que la cultura occidental contemporánea ejerce sobre la salud mental de las personas, concluye que está muy extendida la patología de la sociedad, esto es, la que llama “patología de la normalidad”. Paralelamente, una sociedad sana para él es la que corresponde a las necesidades del ser humano, no a lo que él cree subjetivamente que son sus necesidades, sino a lo que objetivamente son sus necesidades, propias de su singular existencia. ¿Cuáles son para Fromm esas necesidades que nacen de la existencia humana?: a) Relación frente a narcisismo. Lo que satisface la necesidad humana de unirse con el mundo y de tener al mismo tiempo una sensación de integridad e individualidad, es el amor. El amor productivo implica siempre solicitud, responsabilidad, respeto y conocimiento. b) Trascendencia. Creatividad frente a destructividad. Creación y destrucción, amor y odio, son soluciones de la misma necesidad de trascendencia, pero la satisfacción de la necesidad de crear conduce a la felicidad, y la destructividad al sufrimiento, principalmente para el destructor mismo. c) Arraigo. Fraternidad contra incesto. El sentimiento de fraternidad universal, la solidaridad y la justicia, frente a la tendencia incestuosa, posibilitan una forma nueva y humana de arraigo. d) Sentimiento de identidad. Individualidad contra conformidad gregaria. La necesidad de este sentimiento de identidad es tan imperativa, que si no se satisface la persona no puede estar sana. El gregarismo permite adquirir una identidad ilusoria. e) Necesidad de una estructura que oriente y vincule. Razón contra irracionalidad. Todo sistema satisfactorio de orientación contiene elementos intelectuales, pero también elementos sensoriales y sentimentales.

Estamos ante un modelo muy rico en conceptos, con un cuerpo doctrinal explicativo de la psique en la que el inconsciente asume gran relevancia y con una metodología encaminada a explorar, a interpretar y a superar los conflictos internos que condicionan la conducta. Aunque en el modelo psicodinámico confluyen diversas aportaciones teóricas, la base es psicoanalítica. Desde una perspectiva psicosocial, el modelo psicodinámico también nos anima a contemplar al sujeto en una concreta situación social, a reflexionar sobre las fuerzas que le perjudican. Fromm (1964) se pregunta por el “carácter social”, que moldea las energías individuales, en cuanto base para juzgar el equilibrio del hombre moderno y

propone caminos para alcanzar la salud mental. No tenemos por qué compartir su análisis ni sus propuestas, pero sí es positivo sumarse a la tarea reflexiva, interpretativa y transformadora. Él mismo nos recuerda que, al igual que ocurre con el tratamiento en la patología individual, a la hora de intervenir en la patología social se precisa advertir que hay factores contrarios al funcionamiento correcto de la psique, lo que explica la tendencia dinámica a vencer el sufrimiento, es decir, a cambiar en pos del equilibrio. El primer paso necesario para que dicha tendencia actúe en dirección a la salud es tener conciencia del conflicto y del sufrimiento consiguiente. La creciente autoconsciencia sólo llega a ser efectiva si se cambia el modo de vivir basado en una estructura neurótica, a menudo afianzada y reproducida, y si se adopta un sistema de valores, normas e ideales impulsores de salud y madurez.



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Modelos de Intervención Socioeducativa
Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Curso 2025-2026

TEMA 5. MODELO DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA Y MODELO COGNITIVO. MODELO COGNITIVO-CONDUCTUAL

1. Modelo de Modificación de Conducta. Introducción

Se trata de un modelo que cuenta con larga tradición. Se fundamenta en el positivismo filosófico y científico de la primera mitad del siglo XX, aunque sus orígenes se remontan al asociacionismo aristotélico. Si los racionalistas, por influencia de Platón, consideraban el conocimiento como un proceso de extracción de la realidad poseída, los asociacionistas sostenían que el conocimiento procedía de la percepción. Aunque la posición de Aristóteles se revisó a lo largo de la historia, permaneció la idea de que el conocimiento tenía su origen en la experiencia. En el siglo XX, la preocupación por explicar y controlar la conducta dio lugar al conductismo. En este modelo cabe incluir a figuras como Watson, el fundador, quien consideraba la necesidad de estudiar los procesos observables (la conducta) y soslayar el análisis de la conciencia. Este autor se apoyó en los trabajos de Pavlov y Thorndike. Pocos años después se desarrolló el neoconductismo con cuatro corrientes principales encabezadas respectivamente por Guthrie, Hull, Tolman y Skinner. Entre ellos, es Skinner con el condicionamiento operante el que se puso a la cabeza del conductismo. Skinner sostenía que la conducta podía explicarse por medio de contingencias ambientales y evita explicar el condicionamiento a través de los procesos psíquicos o mentales.

Viscarret (2009, 308), por su parte, recuerda que el conductismo es una corriente de la psicología que provocó una revolución dentro de la misma, pues desplazó el foco de atención de la conciencia (interioridad del sujeto) hacia la conducta observable (externa) de las personas. La intervención socioeducativa también se sumó a esta nueva corriente, más centrada en las situaciones actuales que controlan la “conducta-problema” que en los factores o experiencias del pasado que han contribuido a su desarrollo. Es, sin duda alguna, un enfoque más práctico y, de hecho, la aplicación de este modelo en Educación Social se explica por su capacidad para obtener “resultados tangibles”, medibles y evaluables.

2. Supuestos teóricos del modelo de modificación de conducta

En general, lo que el conductismo se propone es el estudio y descripción de la conducta observable a partir del esquema básico E-R (estímulo-respuesta). Los conductistas enfatizan el papel que la acción ambiental ejerce en la conducta. A partir de los años sesenta el modelo se fue debilitando, en parte como consecuencia de la revolución cognitiva de los años cincuenta. Se han producido, incluso, acercamientos de algunas

variantes del modelo conductista al modelo cognitivo. Incluso, en ocasiones, se habla de “modelo cognitivo-conductual”.

Si nos inspiramos en Hernández (1998, 91-98), cabe enunciar sucintamente algunas características y aplicaciones del modelo de modificación de conducta (sobre todo skinneriano) en el terreno de la Educación Social:

- Administración de refuerzos con objeto de obtener ciertas respuestas o conductas en los sujetos. Se considera que es posible iniciar, mantener o suprimir una determinada conducta, si se dispone de una programación eficaz.
- Se favorece el desarrollo de una tecnología de la programación socioeducativa (diseño de objetivos, secuencia de actividades, evaluación sistemática, etc.). Es preciso enunciar con claridad los objetivos, que pueden descomponerse en otros más específicos, según el principio de que cualquier conducta compleja puede dividirse en las partes que la conforman.
- Se utilizan técnicas de modificación conductual (refuerzo, aproximación sucesiva, sistema de puntos, modelado, moldeado, etc.) en ámbitos como: educación especial, psicopatología infantil y adulta.
- Se considera que la conducta del sujeto depende de las circunstancias ambientales y de las características conductuales prefijadas y generalmente rígidas del programa de socioeducativo elaborado.
- El profesional es una suerte de “ingeniero de la conducta” capaz de manejar y controlar con destreza los recursos y los estímulos para alcanzar elevados niveles de eficacia.
- Es frecuente la intervención socioeducativa programada.
- La evaluación en la Educación Social se centra sobre todo en la conducta observable. Se pone el énfasis en los productos y no en los procesos, lo que equivale a interesarse por lo que ha conseguido el sujeto al final de un programa, sin prestar atención al “recorrido” cognitivo, afectivo, etc.
- Han surgido técnicas y procedimientos de modificación de conducta en contextos socioeducativos; pensemos, v. gr., en el ámbito de la educación especial. Son formas de trabajo que gozan de vigencia.

3. Proceso técnico de intervención desde el modelo de modificación de conducta

En lo que se refiere a la intervención socioeducativa, además de lo dicho en el epígrafe anterior, el modelo conductual hace hincapié en la evaluación de las conductas supuestamente desajustadas y en las situaciones que pueden favorecerlas. Una vez realizada la evaluación y establecidos ciertos objetivos, se trataría en gran medida de reforzar las conductas consideradas adecuadas y de modificar las inapropiadas. En su búsqueda de resultados, este modelo, que cuenta con dilatada tradición pragmática y ambientalista, no tiene inconveniente en plantear modificaciones en el entorno de los sujetos.

No dudamos de las posibilidades de este modelo en el ámbito de la intervención socioeducativa, sobre todo cuando se trate de promover ciertos cambios conductuales mediante algunas acreditadas técnicas. Complementariamente, desde el modelo de modificación de conducta se pueden diseñar y aplicar programas socioeducativos que, para acrecentar sus posibilidades de éxito, deben combinarse con otros modelos en un marco de sensibilidad humanista y existencial, esto es, con focalizada atención a las personas y a sus circunstancias.

4. Evaluación del modelo de modificación de conducta

Hay que decir que este modelo ha recibido numerosas críticas derivadas del hecho de que se soslayan los procesos internos y se centra únicamente en las acciones observables. Esto supone que la intervención socioeducativa puede adquirir un carácter mecanicista en el que se olvida la participación personal. Este proceder tecnológico se basa en la metáfora de la “caja negra” que lleva a considerar la mente humana como un lugar opaco que no se puede conocer.

Otras críticas que se hacen a este modelo son:

- Se hace hincapié en la eficiencia, sin importar una verdadera mejora personal.
- Hay una visión pobre de la intervención socioeducativa, pues ésta se reduce a lo programable y mensurable.
- Se produce una “algoritmización” de la intervención socioeducativa, que lleva a un menosprecio de la creatividad y la flexibilidad, lo cual no ha de extrañar si tenemos presente que el conductismo en su versión radical opera con arreglo a la concepción del “hombre-máquina”.
- El profesional puede convertirse en un mero aplicador de programas que otros han elaborado.

5. Modelo Cognitivo. Introducción

El modelo cognitivo¹⁰ es en la actualidad uno de los más pujantes, hasta el punto de que ha ido desplazando en muchas cuestiones al modelo conductista. Las bases filosóficas del modelo cognitivo se hallan en Platón y, más recientemente, en Descartes. De acuerdo con la tradición racionalista de la filosofía, el conocimiento no proviene de la sensación sino de la evidencia de las ideas.

El origen propiamente dicho del modelo cognitivo se sitúa en la mitad del siglo XX, principalmente gracias al interés por los trabajos de Piaget y Vigotsky, y a las importantes contribuciones de Bruner¹¹ y Ausubel. Posteriormente han de destacarse las aportaciones de Gagné, Rohwer y Glaser, entre otros.

¹⁰ El paradigma cognitivo y el paradigma constructivista a menudo se confunden. Para facilitar la distinción entre ambos, digamos por adelantado que, aunque los dos se interesan por la inteligencia, el primero estudia sobre todo sus componentes, procesos y leyes de funcionamiento, mientras que el segundo describe su origen y naturaleza.

¹¹ A diferencia de Piaget, Bruner considera que el desarrollo del lenguaje es la base del desarrollo cognitivo. Este autor norteamericano es, según se mire, una alternativa o un complemento al cognitivismo europeo de

6. Supuestos teóricos del modelo cognitivo

Si para el modelo psicodinámico el comportamiento se explica sobre todo por fuerzas intrapsíquicas y para el modelo de modificación de conducta la acción es el resultado de factores ambientales, el modelo cognitivo otorga importancia a los procesos mentales y a la información que posee el sujeto. Desde este modelo, el comportamiento y las elecciones que se realizan a lo largo de su vida, dependen, por ejemplo, de pensamientos sobre la propia eficacia, del autoconcepto, etc.

En el modelo de modificación de conducta es fundamental lo observable, lo tangible, mientras que en el modelo cognitivo asumen más importancia los pensamientos y las sensaciones. Así, por ejemplo, para comprender e intervenir en la conducta desadaptada se presta mucha atención a los procesos mentales del sujeto, a sus creencias, expectativas, deseos, temores, etc. Para este modelo, los trastornos pueden deberse a que el sujeto realiza un inadecuado procesamiento de la información y a que no sabe resolver los conflictos que eventualmente surgen. Por lo tanto, la intervención socioeducativa consistiría en gran medida en ayudar a la persona para que identifique y movilice recursos racionales y adaptativos. Cada vez más el modelo cognitivo se interesa también por los aspectos emocionales, actitudinales y motivacionales.

El modelo cognitivo, que surge como alternativa al modelo de modificación de conducta, se interesa por lo que piensan las personas, por sus planes y metas, por la influencia de los pensamientos, creencias, ideas, etc., en la conducta.

7. Proceso técnico de intervención desde el modelo cognitivo

Algunas de las características y proyecciones socioeducativas más destacadas de este modelo son:

- Se maneja la “metáfora del ordenador”, según la cual la mente es al organismo como el programa es a la computadora.
- En el aprendizaje adquieren gran importancia los procesos mentales del sujeto. El aprendizaje, por tanto, no consiste únicamente en responder a los estímulos, sino que hay unos pensamientos y representaciones que deben ser considerados. Lo mismo sucede en relación a las decisiones que en su vida adopta el sujeto.
- Hay un interés por explicar cómo se trata la información desde que se recibe hasta que se actúa. Este modelo estudia la percepción, comprensión, recuerdo y manejo de la información. Hay, de hecho, gran preocupación por la memoria y su potenciación.
- La educación debe plantearse alcanzar aprendizajes significativos (Ausubel). Por su parte, la intervención socioeducativa ha de establecerse en función de la

Piaget. Para Bruner, en el desarrollo del pensamiento del niño hay que distinguir tres estadios: 1) Enactivo o motor (aproximadamente desde el nacimiento hasta los dos años).- El pensamiento se limita a la actividad o manipulación de objetos. Hay aprendizaje por ensayo y error. 2) Icónico (en torno a los dos y tres años).- Los niños empiezan a utilizar imágenes para representar la realidad. 3) Simbólico (entre los cinco y siete años). El pensamiento se basa en el lenguaje. La utilización de símbolos iniciada en esta fase permite acceder al pensamiento abstracto.

información que posee el sujeto y ha de promover su implicación cognitiva y emocional.

- Se enfatiza la necesidad de que el educando se enriquezca cognitivamente. Surgen, incluso, algunos programas para mejorar la inteligencia, entre los que podemos citar por su popularidad: “Filosofía para niños” (Lipman), “Programa de Enriquecimiento Instrumental” (Feuerstein) y “Proyecto de Inteligencia Harvard” (Universidad de Harvard y Gobierno de Venezuela).
- El profesional ha de brindar al sujeto experiencias e informaciones generadoras de sentido que permitan adquirir y afianzar competencias cognitivas.
- Adquiere valor el aprendizaje por descubrimiento, así como el establecimiento de un ambiente que desarrolle la autonomía y la autoestima. Todo ello supone que hay que ofrecer a los educandos oportunidades para explorar, buscar, reflexionar e innovar.
- La intervención socioeducativa implica sobre todo favorecer el autoconocimiento, la adquisición y consolidación de competencias, así como el conocimiento de la realidad sobre la que se ha de decidir reflexiva y responsablemente.

8. Evaluación del modelo cognitivo

Algunas de las críticas vertidas sobre el modelo cognitivo son:

- Tomar la metáfora del ordenador muy literalmente equivale a adoptar una visión reducida de la mente humana. Bien dice Yela (1995, 36), por ejemplo, al referirse a la “intencionalidad” que, aunque se van realizando grandes avances en simulación artificial, en el ser humano los propósitos e intenciones tienen que ver también con los sentimientos y motivaciones, así como con la sociedad y la cultura en la que el sujeto vive y se desarrolla.
- En ciertas versiones extremas hay un olvido de las dimensiones no cognitivas que pueden afectar a la educación, por ejemplo, variables afectivas, sociales, contextuales, etc. Es cierto que cada vez más las formulaciones cognitivas no se contemplan de forma aislada, sino que se da entrada a la consideración de aspectos cognitivos, sociales, etc.
- No resulta fácil generalizar lo que se ha aprendido en una situación de entrenamiento cognitivo a otros ámbitos.

El modelo cognitivo representa, a mi juicio, un avance para la intervención socioeducativa respecto al enfoque pasivo adoptado por el conductismo. Se siguen realizando esperanzadoras investigaciones en el campo de la cognición humana; pensemos, por ejemplo, en los trabajos sobre “metacognición”, autoeficacia, expectativas, resolución de problemas y toma de decisiones, etc. En estos campos y otros se abre un futuro prometedor, aunque es necesario tener en cuenta a la persona en su totalidad; de no ser así, se llegará a hallazgos sesgados, limitados y artificiales que, en el mejor de los casos, pueden resultar provechosos en concretas situaciones, pero que serán estériles al explicar el comportamiento real del ser humano.

9. Modelo cognitivo-conductual

El modelo de modificación de conducta y el modelo cognitivo no son, en absoluto, incompatibles. Aunque hay innegables diferencias entre ambos, es bien conocido que un número significativo de investigadores y de profesionales se adscriben al denominado “modelo cognitivo-conductual”, en el que se incluyen aportaciones teórico-prácticas de los dos modelos que se traducen en fructíferos resultados en algunos ámbitos.

El modelo cognitivo-conductual integra los dos enfoques que enriquecen, con sus respectivas aportaciones teóricas y aplicadas, el proceso de la intervención socioeducativa, muy estructurado. Se hace hincapié en la evaluación continuada del proceso, con atención a los progresos.

En general, este modelo dual, a la hora de aplicarse a la intervención socioeducativa, concede importancia a los aprendizajes del sujeto, a sus informaciones, pensamientos y destrezas, al igual que a los factores contextuales.

El proceso de intervención socioeducativa cognitivo-conductual, podría seguir, con carácter general, las siguientes fases:

- Definición de la situación objeto de intervención.
- Diálogo entre el profesional y el sujeto sobre la situación o problema. Interpretación de dicha realidad por parte de ambos.
- Consideración atenta de las informaciones, pensamientos, ideas, intereses, actitudes, competencias, valores, etc., de la persona que recibe la intervención, así como del entorno y de su influencia, por si procede y se pueden modificar algunos aspectos.
- Establecimiento de objetivos.
- Evaluación de las alternativas a la hora de tomar una decisión.
- Propuesta dialogada de acciones realistas para alcanzar las metas.