Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización*

Marta Ruiz Corbella** Ana María Martín Cuadrado***

Guillermo Williamson**** María Antonia Cano Ramos*****

Rosa Zepeda******

Resumen[2]

Los cambios radicales de índole social, política y económica que se viven en las distintas regiones originan grandes tensiones que afectan a la sociedad toda, en especial a jóvenes y adultos pertenecientes a sectores desfavorecidos, impidiéndoles insertarse en su propia comunidad, lo que genera situaciones de exclusión social difíciles de superar sin ayuda. Esta realidad llevó a tres instituciones –la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España; la Universidad de La Frontera (UFRO), de Chile; y la Universidad de El Salvador (UES), de la República de El Salvador– a proponer una acción para elaborar un programa conjunto de posgrado dirigido a la formación de educadores sociales especializados en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Para ello, como primera fase del proyecto y con el fin de determinar cuál debe ser el perfil profesional de los educadores involucrados, era necesario investigar cómo se entiende y

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* /REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO. N.º 61 (2013), pp. 159-177 (ISSN 1022-6508) - OEI/CAEU/ Artículo recibido: 24/12/12; evaluado: 11/01/13 - 08/02/13; aceptado: 08/02/13.

** Profesora de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

*** Profesora en el Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Facultad de Educación de la UNED, España.

**** Profesor en el Departamento de Educación y Director del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

***** Coordinadora del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE), perteneciente al Centro Asociado de la UNED de Talavera de la Reina, España, y coordinadora de la Comunidad Virtual de Acogida del Curso de Acceso en la misma universidad.

****** Docente en el Departamento de Idiomas Extranjeros, Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador, República de El Salvador.

se ha llevado a cabo la intervención socioeducativa en estos tres países iberoamericanos.

Una vez delimitado el perfil y analizadas las demandas socioeducativas de los actores a los que dirigirse en cada contexto, se concreta interinstitucionalmente el diseño de un título conjunto de formación continua idóneo para satisfacer estas necesidades. Así, se potenciará la implantación en Iberoamérica de estudios de educación social que acrediten a los profesionales que trabajan en contacto con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Palabras claves: exclusión social, cooperación, profesionalización, titulación conjunta.

Abstract

The radical changes in social, political and economic nature that are being taking place in the different regions originate large strains that affect society as a whole, especially young people and adults belonging to disadvantaged sectors, preventing them from being inserted in their own community, what leads to situations of social exclusion difficult to overcome without help.

This reality led three institutions, the National University of Distance Education (UNED), Spain, the University of La Frontera (UFRO), from Chile, and the University of El Salvador (UES), of the Republic of El Salvador, to propose an action to develop a joint program of postgraduate studies led to the formation of social educators specialized in young people and adults with risk of social exclusion.

To do this, the first phase of the project and in order to determine what should be the professional pro le of the teachers involved; it was necessary to investigate how people understand and has been carried out the educational intervention in these three Ibero-american countries.

Once the pro le delimited and analyzed the educational demands of the players that need to be addressed in each context, it becomes definite inter institutionally the specific design of a joint title of continuous training suitable to meet these needs.

As well, it will be challenged in Ibero-america the implantation of social education studies that credited to professionals working in contact with young people and adults with risk of social exclusion.

Keywords: social exclusion, cooperation, professionalism, joint titling.

Introducción

En el año 2012, la Unesco hizo un llamamiento a impulsar el avance hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relacionados con la educación. Bajo el lema «La Educación primero», plantea tres prioridades: el acceso de todos los niños a la escuela, el mejoramiento de la calidad del aprendizaje y el fomento de la ciudadanía global. No hay duda de que estamos en un momento en el que la crisis económica condiciona el progreso de los países y, más en concreto, la calidad de vida de cada uno de sus ciudadanos, especialmente su capacidad de inserción social y de cooperación para la evolución de las sociedades democráticas.

Resulta evidente que sin educación el desarrollo de esta capacidad no es posible, ya que sin ella no será factible eliminar las brechas existentes entre aquellos individuos, colectivos sociales y territorios que cuentan con las competencias necesarias para abordar su futuro y aquellos que no pueden o no saben cómo acceder a ellas. Y es aquí donde cumplen un papel clave los diferentes profesionales de la educación: docentes, orientadores, psicopedagogos, mediadores, educadores sociales y un largo etcétera, quienes cooperan para que cada persona y colectivo social aprenda a conocer, a vivir con otros, a hacer y a ser. Sin esta intervención educadora, para muchos de los excluidos será sumamente difícil revertir su invisibilidad social, razón por la cual los educadores necesitan de una formación inicial y continua que responda a las permanentes demandas de cada individuo, de sus referentes de identidad social y de la sociedad, circunstancia aún más necesaria en escenarios donde la pobreza y los problemas sociales de toda índole exigen actuaciones profesionales especializadas. Esta realidad es la que ha promovido nuestro proyecto de cooperación, que se dirige al diseño de una titulación conjunta de estudios de educación social que forme y acredite a profesionales que trabajen con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Una realidad conocida

América Latina ha generado, desde hace unas décadas, un cambio radical en sus estructuras sociales y culturales tradicionales, impulsado tanto por las dinámicas económicas y culturales de la globalización como por el desarrollo de la propia historia colectiva y particular de cada país. Los efectos de este cambio son variados, extensos, profundos, estructurales y locales. Conocimiento e información hoy son claves en el modelo hegemónico de la economía mundial con claras consecuencias en las instituciones sociales, políticas, jurídicas y culturales, a la vez que evidencian la desigualdad entre países, regiones y continentes, así como en el interior de todas las sociedades (Dowbor, 1999).

Este escenario no es específico de una región, sino una constante que define la comple-

jidad de nuestra sociedad, que nos lleva a constatar la complicada topografía del paisaje social y político de cualquier país (Innerarity, 2003) y, en general, del mundo globalizado. Comprobamos que asistimos a una homogeneización creciente de las culturas y de los pueblos a nivel mundial y, al mismo tiempo y aunque parezca contradictorio, de defensa de las identidades comunitarias y de afirmación de la diversidad. Las diferencias entre unos y otros son cada vez menores, en gran medida por la irrupción de la tecnología, que ha hecho más plásticas todo tipo de fronteras, con todo lo que esto conlleva de positivo y negativo, en un claro proceso de globalización. Y aunque este tema ha sido ya muy debatido, aún no somos conscientes del alcance de los cambios que se producen en cada uno de los ámbitos de nuestra sociedad, ni de la gran transformación que vivimos en todos los órdenes de nuestra existencia, como tampoco de las consecuencias que se desprenden para el mundo educativo, por un lado, y para la inserción social de todas las personas, por otro.

Estamos ante un complejo entramado en el que cada uno incide y reclama a los otros, y en el que nos empeñamos en promover soluciones fundamentalmente domésticas, cuando la complejidad resulta uno de los componentes definitorios de nuestra sociedad, que exige saber analizar y sugerir soluciones a partir de planteamientos complejos. Esto exige desplazar hacia la actividad de las personas el foco de atención, que ya no estaría en las estructuras sino en el hacer, en la organización y en la participación, entendida como un proceso emergente en donde es primordial considerar la complejidad de los distintos elementos y las interrelaciones que se dan durante el mismo (Ahumada, 2010).

¿Igualdad de oportunidades?

En todos estos avances, en los que la tecnología aparece como un referente mágico, en muchas ocasiones nos olvidamos de un gran sector poblacional que no tiene acceso a las posibilidades que ofrece este mundo globalizado, pero que sí sufre sus consecuencias. Un claro ejemplo es el crecimiento de las urbes. Todos conocemos cómo se han generado ciudades con alta densidad de población que constituyen grandes regiones metropolitanas, especialmente en zonas con menor desarrollo educacional[3], en las cuales las periferias parecen crecer con mayor rapidez en infraestructura y densidad que las ciudades centrales (Pinto da Cunha, 2002), y que muchas veces –como en Chile– concentran gran proporción de la población del país en desmedro de la ocupación de otros territorios[4]. En otros países, en particular en América Central, aunque la población rural sigue siendo significativa, existe un alto índice de expulsión poblacional, como es el caso de la República de El Salvador (Pinto da Cunha, 2002); o en los países europeos, en los que la concentración en barrios que facilita el desarrollo de guetos estigmatiza enormemente a su población, convirtiéndolos en sectores que, en vez de integrar, expulsan a sus

moradores de cualquier posibilidad.

Esta situación genera una serie de problemas sociales como el desempleo, que tiene gran impacto en la juventud; la emigración (por ejemplo, desde América Central a Estados Unidos, de Ecuador a España, del Estado Plurinacional de Bolivia a Argentina, de España a Alemania), con la consiguiente ruptura del grupo familiar; la expansión del negocio de las drogas ilícitas; el aumento y la diversificación de la violencia urbana, y la generación de problemas ambientales tanto naturales como culturales, etc. A la vez, se han activado nuevas nociones de ciudadanía como ejercicio autónomo de la sociedad civil que demanda sus derechos, y no solo el reconocimiento de su existencia legal: la conformación de colectivos culturales –principalmente juveniles– integrados por las redes sociales a otros colectivos semejantes en el mundo; los pueblos indígenas que levantan su voz portadora de otros paradigmas de conocimiento y cosmogonías; la reivindicación social de lo local, lo regional, lo descentralizado y lo comunitario, que no encuentra respuestas desde los sistemas políticos, económicos, culturales –cada vez más concentradores– ni desde los procesos de producción de conocimiento...

Este esbozo de la situación social emergente en determinados sectores de la población plantea la necesidad de intervención de los educadores sociales, [...] entendida y practicada como un derecho de la ciudadanía y como un modelo para intentar paliar o minimizar algunas de las injusticias sociales que el nuevo orden socioeconómico impone y a las que, de alguna manera, se cree poder dar solución a través de programas, proyectos o actividades educativas (Sáez y García Molina, 2003, p. 212).

¿Dónde está la educación?

La situación de la intervención educativa, y en particular de la escuela, es crítica y compleja. Enfrentada a las demandas de logro de mayor calidad, participación y equidad, trabaja en escenarios social y culturalmente diversos, con grandes diferencias entre unas regiones y otras. En este contexto resalta la crisis de la educación[5], prueba de la cual son los problemas aún sin resolver: la expulsión y el ausentismo escolar, el abandono temprano, la baja calidad del currículo... causantes de que todo un grupo poblacional permanezca ajeno a la formación demandada por los diferentes sectores económicos, condenándolo a la exclusión del sistema social establecido.

Son ciudadanos a los que se les quita la oportunidad de construir su propio futuro, al tener que enfrentarse desde una situación de carencia a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Tezanos, 2009), exclusión que, a su vez, los priva de derechos económicos, sociales y/o políticos (Unicef, 2005), sumiéndolos en una invisibilidad difícil de superar sin ayuda.

Ahora bien, este mismo concepto de exclusión no puede ser entendido sin referirnos al concepto de inclusión, porque ambos forman parte de un continuo indisociable en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. La inclusión social, cuya meta es la participación plena en la vida activa en condiciones de equidad y justicia social, se constituye así como marco de referencia desde el que abordar la exclusión, sin perder de vista que la primera se lleva a cabo desde itinerarios múltiples en el proceso de transición a la vida activa, pues no existe un único modo de inserción social (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010).

De ahí que sea absolutamente necesario atender a este sector de la población que presenta graves dificultades para lograr su inclusión. Se trata de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de diversos orígenes culturales, sociales, nacionales y territoriales que se encuentran en un momento determinado de su trayectoria vital en una situación de especial vulnerabilidad, ya sea a nivel individual o grupal, por lo que necesitan importantes apoyos externos para poder realizar, con ciertas garantías de éxito, la transición de una etapa a otra, de una situación precaria a otra de mayor oportunidad.

Se plantea, en ese sentido, la necesidad de profundizar en su apoyo institucional a través de «políticas de transición» que tengan en cuenta tanto sus especiales características y necesidades, como sus circunstancias generacionales (Melendro y Bautista-Cerro, 2011, p. 180).

Y en este punto es donde cobra sentido hablar de educación social. Contar con profesionales capaces de ser [...] agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su en- torno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente (Aneca, 2005, p. 127).

Esta capacidad se despliega al mismo tiempo que [...] se asume un compromiso activo y consciente con la transformación de las condiciones de exclusión en que viven las personas con las cuales trabajo, si no fuese que cumpliera estas tres cuestiones: entender, integrar, transformar, lo que estaría haciendo es mantener un desempeño profesional en un plano asistencial y no liberador (Freire, 1987).

Ahora, ¿cómo se aborda esta actuación educativa en cada uno de los países de este proyecto? ¿Existen educadores especializados en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social? ¿Se oferta formación dirigida a satisfacer las necesidades de este sector?

Propuesta y diseño de un proyecto de cooperación educativa: la profesionalización de los educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social

La situación descrita nos llevó a expertos de tres países –Chile, España y República de El Salvador– a plantear la necesidad de discutir el papel de la educación más allá de las aulas escolares, en otros espacios y tiempos de la ciudadanía, en los territorios de aprendizajes interculturales y en la sociedad en su conjunto. Con tal fin, nos propusimos discutir acerca de la formación inicial y continua de los educadores que actúan en áreas de intervención socioeducativa con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, y reflexionar críticamente sobre los contextos educacionales en dichos territorios y la formación de educadores para actuar en ellos. En este sentido, resulta interesante conocer diversas experiencias de docentes, profesionales que se forman y desempeñan en un campo de convergencia educacional de la pedagogía social, el trabajo social, la educación especializada, la animación sociocultural, la psicología social y la educación de jóvenes y adultos, a las que en América Latina se agregan la educación popular y la educación intercultural bilingüe.

Con la intención de generar un espacio de discusión para reflexionar de manera crítica sobre la formación de educadores sociales de jóvenes y adultos para América Latina, la UFRO de Chile junto a UNED de España y la UES de El Salvador desarrollaron el proyecto «Investigación para el diseño de perfiles de egreso, de un currículo de formación inicial y continua de profesores bajo principios de Educación popular e intercultural y Educación social, en modalidad *b-learning*, para desempeñarse en la Educación de jóvenes y adultos» (Proyecto AP/035311/11).

La primera fase se centró en la consecución de los siguientes objetivos:

• Describir los movimientos educativos en Chile, España y República de El Salvador, que abordan la atención a los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

• Identificar la estructura profesional más acorde con las necesidades sociales y educativas de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

• Reflexionar críticamente sobre el contexto educacional de los requerimientos para la formación inicial o continua de educadores sociales de jóvenes y adultos en espacios educativos no formales e informales.

• Concretar la opción formativa que requiere este colectivo.

Para su logro nos apoyamos en una metodología cualitativa, en la que se utilizaron las siguientes técnicas de recogida y análisis de datos:

Fuentes secundarias: se analizaron principalmente artículos en revistas especializadas para la identificación de los movimientos educativos que atienden a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en los tres países (búsqueda en bases de datos con descriptores determinados, análisis crítico y comparativo de los textos seleccionados a partir de categorías establecidas).

Grupos de discusión con estudiantes de la titulación de educación y profesionales de este sector: esta técnica se llevó a cabo en el mes de octubre de 2011, organizando dos grupos de discusión, uno con estudiantes y otro con expertos de los tres países participantes. El grupo de estudiantes lo conformaron diez personas, todas ellas matriculadas en el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO. El grupo de expertos lo integraron ocho profesionales de este sector, también procedentes de dichos países. El moderador, en ambos grupos la misma persona que se encargó de preparar los temas a tratar en la discusión, fue quien recogió el contenido del debate en los dos grupos. Luego se procedió al análisis y a la elaboración de un informe que serviría como documento marco para el seminario de expertos.

Seminario de expertos en exclusión social: se organizó un seminario de expertos a finales de octubre, en el que cada uno expuso la realidad de la exclusión social de su entorno, así como la actuación de los educadores en este escenario. Se acometió el análisis de las conclusiones de los grupos de discusión, a fin de determinar si era o no necesaria una formación especializada en este campo y, en caso afirmativo, cómo debía encararse.

La respuesta educativa a la exclusión social. El caso de Chile, España y El Salvador

A la hora de rastrear qué tipo de profesionales trabajan con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en estos países, nos encontramos con que no existe homogeneidad ni en las denominaciones, ni en el ámbito de actuación profesional ni en su formación, punto que dificultó inicialmente el debate y abordaje de este tema. Entre las diferentes figuras que consideramos cercanas a nuestro objeto de estudio, destacamos cuatro modos de responder desde la educación a la exclusión social en estos tres países: educación popular (EP), educación intercultural bilingüe (EIB), educación de jóvenes y adultos (EJA) –o educación de adultos (EDA)– y educación social (ES); los tres primeros en América Latina, el último en España. Todos ellos coinciden en que [...] una buena educación es más que un punto de entrada en el mercado laboral. La educación tiene el poder de transformar a las personas y aportar valores compartidos a la vida (Unesco, 2012, p. 4).

Pero aportemos los rasgos básicos de cada uno de estos modelos para poder valorar el más pertinente para nuestro objetivo.

La educación popular

La EP en América Latina se construyó durante diversos y violentos contextos, como es el caso de la dictadura militar en Chile (1973-1990) o la guerra civil en El Salvador (1980-1992). Surgió como expresión y desarrollo de procesos y programas pedagógicos alternativos y de resistencia a los oficiales, de carácter político y social, asociados a la lucha por los derechos humanos, instalados en la sociedad civil y con fundamentos libertarios principalmente emergentes del pensamiento educacional de Paulo Freire. Se elaboró en las décadas de 1960 y 1970, en un primer momento en Chile, desplazándose más tarde a otros escenarios (Williamson, 2004). La EP tuvo una gran expansión teórica y práctica y constituye, quizás, el pensamiento pedagógico más original del continente latinoamericano, ya que se diferenció tanto del pensamiento clásico europeo y escolar conservador existente en esas décadas, como de concepciones educacionales institucionalizadas. Sus raíces teóricas se encuentran en Gramsci, Mariátegui, Martí y, de forma especial, Freire, por su opción por una educación abierta, flexible, ciudadana, adecuada y contextualizada a las realidades diferentes de los campos y ciudades en resistencia cultural.

Esta concepción asumió también los grandes temas emergentes de la segunda mitad del siglo xx: ecología, feminismo, derechos humanos, descubrimiento del cuerpo, las actividades artísticas como públicas, resolución pacífica de conflictos, economía social, indigenismo y valoración de la democracia, aun en su vertiente más liberal y formal, con la convicción de que debería ser profundizada una vez derrotados los gobiernos autoritarios. En los años noventa se recoge a Maturana, sobre todo sus ideas de la legitimidad del otro como un legítimo otro, la importancia del lenguaje en la formación social y la consideración del amor como base del conocimiento, considerado instrumental (Maturana y Varela, 2008).

Metodológicamente no se restringe a la relación formal enseñanza-aprendizaje: no hay uno que enseña y otro que aprende, sino que ambos, educador y educando, enseñan y aprenden uno del otro en el mismo acto. Esta es la vía para que la educación contribuya a la transformación del mundo, que se entiende como la permanente humanización del ser humano (Freire y Macedo, 2011).

Con el retorno de la democracia en ambos países, la actividad de la EP ha bajado a integrarse con los intelectuales y principales educadores populares en el Estado y el Gobierno. En España, si bien hay algunas referencias a este concepto en términos de educación pública, no es de uso común en el discurso público o social de la educación con una identidad discursiva semejante a la concepción latinoamericana, porque difiere de esta en cuanto a su significado político y de resistencia cultural y pedagógica.

La educación intercultural bilingüe

La EIB se usa principalmente en Chile para la educación vinculada con las poblaciones indígenas. En España se ha desarrollado el concepto de educación intercultural ante la realidad de la diversidad multicultural (gitanos, migrantes, jóvenes de segunda o tercera generación de migrantes, personas en riesgo de exclusión social) o para las relaciones interétnicas (Calvo, 1999). La conceptualización de lo que se entiende por procesos educativos entre indígenas y sociedad global es muy amplia y diversificada, sin que exista un consenso al respecto (Williamson, 2004).

El concepto de educación intercultural –interesante, y que contribuye a la discusión y conceptualización en lo referente a diversidad lingüística, identidad cultural, cosmovisiones, discriminación, relaciones interétnicas– es, sin embargo, más amplio y complejo que lo que buscamos, porque envuelve cuestiones legales internacionales específicas (véase, por ejemplo, el Convenio 169 [OIT, 1989]), el concepto de nación, etc. Además, se enfrenta teórica, política e ideológicamente a la reciente noción sociológica anglosajona de multiculturalidad, asumida por el posmodernismo y las políticas públicas (se encuentra en el discurso público y académico en los tres países), representando la diversidad cultural no solo indígena, sino también afrodescendiente, gitana, propia de minorías, migrantes, subculturas urbanas. Es discutida como educación multicultural estatalizada (Chaves, 2011) o como educación multicultural crítica (Montecinos y Williamson, 2010).

La educación de jóvenes y adultos

La EJA, o educación de adultos (EDA), en Chile y El Salvador se refiere fundamentalmente, aunque no de modo exclusivo, a aquellos sistemas o subsistemas educativos formales en los cuales la población que no ha completado sus estudios escolares básicos/primarios o medios/secundarios puede reintegrarse al sistema y finalizarlos. Constituye una modalidad de los sistemas educativos formales para masificar las oportunidades de alcanzar el derecho a la educación básica.

Otras modalidades de formación de adultos se denominan capacitación, educación continua, perfeccionamiento o educación popular. En América Latina, este tipo de formación está siendo receptora de los expulsados y discriminados del sistema y crece sustantivamente en la medida en que el sistema escolar público se privatiza y entra en crisis. En España, la educación de adultos tiene un carácter más amplio y se refiere a la formación técnica, de oficios, para el uso del tiempo libre, para la reinserción laboral de los desempleados, etc., y presenta un amplio abanico de acciones socioeducativas dirigidas a este sector poblacional.

La educación social

La conceptualización y el desarrollo profesional de la ES tienen su origen en los países francófonos. En España, sus elementos precursores han sido el incremento de los servicios sociales, la seguridad social, la constitucionalización de los derechos sociales y el inicio de la profesionalización de los trabajadores sociales, colectivo derivado de los conocidos asistentes sociales. En un primer momento, estas acciones, aunque tenían una clara dimensión asistencial, fueron precursoras de los educadores sociales que pronto demandarían una formación especializada, como son los casos, a partir de la década de 1970, de los titulados en formación profesional y en escuelas con títulos no reconocidos oficialmente: Técnico especialista en adaptación social, Educador especializado en marginación social, Educador especializado y Pedagogía del Lleure i Animaciò sociocultural.

Poco a poco, la propia Administración inició el cambio de visión desde un sistema benéfico y asistencial a un modelo activo que busca la equidad de oportunidades y el bienestar social. Así, se consolidaron los servicios sociales, a la vez que se ponía en evidencia la dificultad real de gestionar y coordinar un sistema tan diverso y con un campo problemático muy cambiante. El educador social quedaba identificado y respaldado a nivel social y político al reconocerse su formación en el nivel universitario (en la década de 1990 se homologa el título universitario de primer ciclo de educador social como formación inicial) y se ponía de manifiesto la necesidad de trabajar en equipo con otros profesionales del sector social: trabajadores sociales, pedagogos sociales, psicólogos sociales, etc. Muy pronto se reconoció el carácter pedagógico de la profesión, así como sus funciones generadoras de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, consolidándose la figura del educador social a todos los niveles y su papel como educador, con un rol clave para la sensibilización, la movilización y motivación a la acción en la comunidad. Se buscaba: [...] 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 (Asedes, 2007, p. 12).

Fortalezas y debilidades de cuatro enfoques para lograr la inclusión social

Las cuatro realidades arriba desarrolladas responden, en suma, a una historia, a una tradición pedagógica, a una situación sociopolítica y a unas personas determinadas. Esta breve revisión conceptual y de experiencias nos muestra que la educación popular se desarrolló en la sociedad civil y no se instaló en el Estado, a diferencia de la educación social, que finalmente fue adoptada por este, si bien tiene sus raíces en la sociedad civil: una diferencia importante en el origen y el desarrollo de los conceptos y sus experien-

cias prácticas. Otra diferencia es que la EP no se institucionalizó ni profesionalizó, ni siquiera como educador de jóvenes y adultos, como sí lo hizo la ES, que hoy constituye una profesión en el Estado español.

La educación intercultural bilingüe parece caminar por una ruta convergente desde su posicionamiento en un escenario educacional diferente y con fundamentos culturales e históricos particulares, asociada a la lucha indígena por su identidad y lengua, es decir, con un enfoque que se sustenta en los pueblos y no en el Estado, o incluso en la sociedad civil, y desde ahí puede aportar a una reconstrucción de conceptos de educación y educadores en la sociedad. Pero en España, la EIB está enmarcada dentro de la ES; los profesionales reciben una formación continua especializada en este ámbito de intervención socioeducativa y atienden un amplio espectro de situaciones vinculadas a la inclusión social, sin perder de vista el objetivo de preservar la identidad cultural propia de la persona y de su grupo de origen.

La educación de adultos o educación de jóvenes y adultos se visualiza como un campo posible de aplicación e instalación, principalmente de los conceptos de EP y EIB, aunque su formalidad dificulta su aplicación. Si bien en España la EDA se enmarca dentro de la ES, su bagaje teórico y experiencial muestra por sí mismo su valor en este país. Sin embargo, en Chile y El Salvador la trayectoria y el contenido se dirigen a una acción muy definida: la alfabetización y la formación básica de los adultos como subsistema formal.

Entre todos estos modelos, el de la educación social es el que mejor se adecua a las demandas de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, ya que desde el encuadre que esta provee los profesionales realizan una intervención socioeducativa contextualizada, con el fin de que los educandos logren un desarrollo personal y social pleno, y participen de modo responsable en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios; para lo cual desempeñan junto a otros profesionales una función de intervención social y educativa (UNED, 2009).

Las experiencias de Chile y España muestran ciertas convergencias en términos de la asociación entre educación y acción social con grupos vulnerables, a veces con educación formal completa, aunque la de El Salvador apunta a la escuela y a disminuir la exclusión generada desde la educación básica, y aún no se han abordado de forma plena programas de acción socioeducativa en cárceles, con pandillas juveniles y con retornados de la migración.

Una hipótesis posible para este estudio sería que el de la educación social es un concepto que puede ser pensado como una proyección y actualización institucionalizada de la educación popular latinoamericana fundada en Paulo Freire, asociada a la experiencia española, que ya lleva años de consolidación, y a otras semejantes en el campo de la educación formal y no formal. Así, la ES en este proyecto podría recoger esas dos

tradiciones teóricas, conceptuales, pedagógicas, metodológicas e instrumentales, con aportes desde los otros campos pedagógicos.

Ahora bien, sin perder la riqueza y el bagaje que puede aportar cada uno de estos modelos, hay un elemento importante que justifica nuestra propuesta de un programa conjunto de posgrado: [...] formalizar un marco epistemológico y ético (no solo deontológico) desde el que poder construir una «identidad profesional» que, a todas luces, va emergiendo desde esa compleja diversidad de prácticas sociales y educativas que se multiplican en nuestra geografía (Asedes, 2007, pp. 10-11).

Y esta es la tarea que debe ser acometida con urgencia. De acuerdo con cada contexto social, político, económico y cultural, contribuir a diseñar un programa conjunto de formación continua a partir de la producción de un conocimiento académico de las tres universidades asociadas en este proyecto, orientado al diseño de un título conjunto de especialista en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Propuesta de un título conjunto de formación especializada en educación de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social

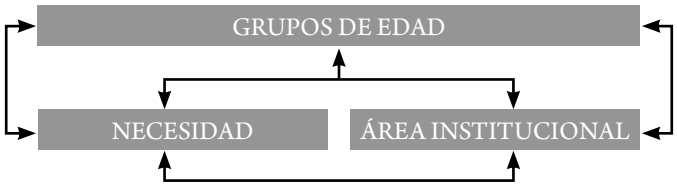
Para el diseño de esta titulación conjunta, una labor inicial fue la delimitación del perfil del egresado, debido a la multiplicidad de ámbitos en los que el educador social puede realizar sus intervenciones y las diferentes funciones que puede desarrollar en ellos.

También hay que tener en cuenta que toda realidad social es un hecho dinámico y cambiante que facilita el surgimiento de ámbitos que respondan a nuevas necesidades, además de las diferencias significativas que se dan en este campo entre los diferentes países. Por otro lado, esta dificultad se acentúa por la diversidad de términos con los que se denomina lo que aquí llamamos ámbito (ámbitos especializados de intervención, espacios de intervención, áreas de intervención, espacios profesionales, sectores de intervención, etcétera).

Por su parte, Gómez (2003) propone la incidencia de tres variables interdependientes en la configuración de los ámbitos de intervención, que son los grupos de edad, los colectivos con necesidades singulares y el área institucional (Gráfico 1).

En este caso, los grupos de edad se limitan a jóvenes y adultos; los colectivos, hombres y mujeres en riesgo de exclusión social, y el área institucional se dirige a la actuación socioeducativa, sociolaboral y comunitaria, englobando en ella acciones como la animación sociocultural, los programas de inserción laboral, las iniciativas y la orientación para la interculturalidad, los programas de promoción social y desarrollo comunitario, etcétera.

Gráfico 1: Interrelación entre los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social



Fuente: adaptado de Gómez (2003).

La intersección de las dos primeras variables da lugar a los sectores de intervención, que presentan diversidad y pluralidad en función de las distintas combinatorias posibles. La tercera variable define el área institucional, añadiéndose a las dos anteriores en relación con la combinatoria antes señalada (Gómez, 2003).

El concepto de exclusión social lo debemos considerar por oposición al término de integración social, es decir, «la exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector "integrado" y otro "excluido" (Tezanos, 1999, p. 12), básicamente de los derechos de la ciudadanía (Kars, 2004). Desde este planteamiento, la exclusión se configura considerando diferentes ámbitos (laboral, económico, cultural, educativo-formativo, sociosanitario, espacial y de habitación, personal, social y de relación, y de ciudadanía y participación) que generan factores de exclusión-integración en función de la interrelación que tienen entre sí, cristalizando en formas de exclusión de determinados colectivos en función de esos ámbitos y factores, así como de otros ejes de edad, sexo, etnia, procedencia, etc. (Tezanos, 2001; Subirats, 2004; Jiménez, 2008)» (Jiménez Ramírez, 2012, p. 64).

Por ello, la actuación de estos profesionales de la Educación social estará vertebrada por las funciones de intervención, orientación, compensación, prevención, reeducación y gestión.

A partir de estos presupuestos se sugiere el diseño de un título conjunto de posgrado entre las tres instituciones de educación superior participantes en el proyecto, con la modalidad semipresencial, de 1 año de duración, que comprenda un módulo común con los conocimientos básicos de educación social y un segundo módulo diversificado de acuerdo a las siguientes menciones:

- Educación de adultos.

- Contextos educativos formales.

• Educación no formal:

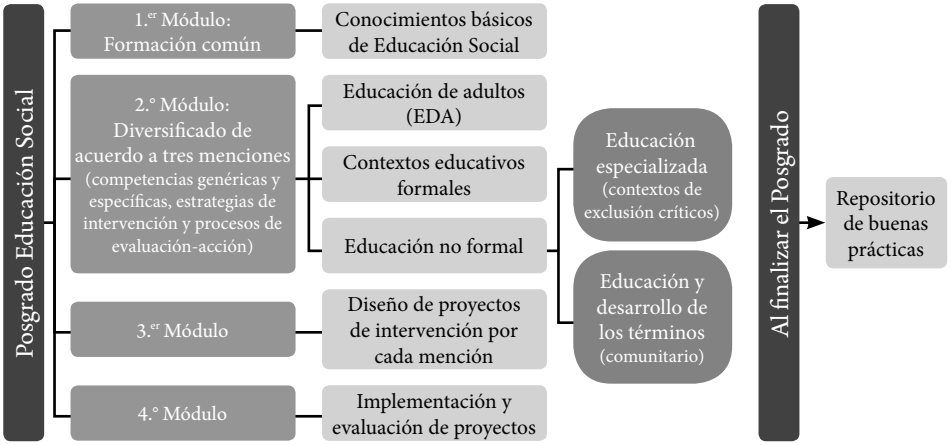
- Educación especializada (contextos de exclusión críticos).

- Educación y desarrollo de los territorios (comunitario).

En estos primeros módulos se trabajarán las competencias genéricas y específicas, las estrategias de intervención y los procesos de evaluación-acción.

A continuación, un tercer módulo dedicado al diseño de proyectos de intervención por cada mención y, por último, un cuarto módulo cuyo objetivo es la implantación y evaluación de proyectos.

Gráfico 2: Posgrado en Educación Social



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, se persiguen dos objetivos: por un lado, formar profesionales con una clara delimitación conceptual y metodológica de su ámbito de actuación; y, por otro, elaborar un repositorio de buenas prácticas en esta área de intervención, para fomentar la necesidad de trabajar en estos contextos en estrecha cooperación con otros profesionales. Esta será la mejor vía de preparación para que afronten con garantía de éxito su propia actuación, sin ser percibidos por otros profesionales como amenazas y sí como un apoyo para cada institución, interno y externo, al mejorar el vínculo de la educación con la comunidad, con el objetivo de potenciar el nivel educativo del territorio. Y, de forma especial, que algunos sectores de los profesionales de la educación no se sientan intimidados, sino liberados de una carga que hoy asumen sin preparación.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. 1 y 2. Madrid: Aneca. Disponibles en: vol. 1: www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf; vol. 2: www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf

Ahumada, L. (2010). «Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural». En: *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123-175.

Arroyo Simón, M. (1985). «¿Qué es la pedagogía social?». En: *Bordón*. Revista de Orientación Pedagógica, 257, 203-216.

Asociación Estatal de Educación Social (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Informe elaborado por Asedes junto con los colegios profesionales de educadores y educadoras sociales del Estado (material no editado). Recuperado de: www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Farchivos%2FESCE.doc&ei=gdkkUfOdE4G49QT7toDQAg&usg=AFQjCNFw3v4h_b51UB4IDZYnzzvenHhKA&sig2=2J4qiQZ80z6Jlix9Y_jGBg

Bautista-Cerro, M. J. y Melendro, M. (2011). *Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social*. Educación xxi, 14(1), 179-200.

Calvo, T. (1999). «La Educación intercultural en una sociedad pluriétnica». En: Fiorenzo, A. et al. *Volver a pensar en Educación*. 1 (2.ª ed.). Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata, 254-267.

Chaves, M. (Ed.). (2011). *La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de Estado*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Colom, A. (1983). «La pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa». En: *Bordón*. Revista de Orientación Pedagógica, 247, 165-180.

Dowbor, L. (1999). *La reproducción social*. México: Siglo xxi.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. y Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Froufe, S. (1997). «Los ámbitos de intervención en la Educación Social». En: *Aula*. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 9, 179-200. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3491/3510

Gómez, M. (2003). «Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social». *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, 10, pp. 233-251. Recuperado de: www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20 -%2010/12%20-%20gomez.pdf

Innerarity, D. (2003). «Entre las culturas». En: Emilio López-Barajas, E. y Ruiz-Corbella, M. *La Educación ante el desafío de la globalización* (143-154). Madrid: UNED.

Jiménez-Ramírez, M. (2012). «Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social». En: *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 62-78.

Martín Cuadrado, A. (2011). «Competencias del educador ante el reto de la sociedad del conocimiento». En: Gallego, D.; Alonso, C. y Cacheiro, M. (Ed.). *Educación, sociedad y tecnología*, 67-96. Madrid: Ramón Areces.

Martínez Pizarro, J. (1994). «Redistribución espacial de la población en Chile» [versión revisada de la ponencia presentada en el Seminario sobre Distribución y Movilidad Territorial de la Población y Desarrollo Humano]. San Carlos de Bariloche. Recuperado de: www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/5433/LCG177_ p7.pdf

Maturana, H. y Varela, F. (2008). *De máquinas y seres vivos* (7.ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1991). Real Decreto N.° 1 420/1991, del 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. Boletín Oficial del Estado (BOE) 243 [10 de octubre]. Recuperado de: www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669

Montecinos, C. y Williamson, G. (2010). «Interculturalism, Multiculturalism and Diversity as Social and Educational Policies in Chile, 1990-2008». En: Grant, C. y Portera, A. *Intercultural and Multicultural Education*. Enhancing Global Interconnectedness. Nueva York, Londres: Routledge, 323-334.

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio N.º 169. Recuperado de: www.ilo. org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm

Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la Educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela* (6.ª ed.). Barcelona: Graó.

Parrilla, Á.; Gallego, C. y Moriña, A. (2010). «El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica». En: *Revista de Educación*, 351, 211-233. Recuperado de: www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_09.pdf

Pinto da Cunha, J. M. (2002). Tendencias y perspectivas de los últimos 50 años. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Serie *Población y Desarrollo, N.º 30: Urbanización, redistribución espacial de la población y transformaciones socioeconómicas en América Latina*. Cap. III, parte I. Recuperado de: www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/11482/P11482.xml&xsl=/celade/ tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt

Planella, J. (2010). «Pedagogía y tecnología de la esperanza. La Educación social y las nuevas formas tecnológicas de acompañamiento». En: *Revista de Educación Social*, 11. Educación social y tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado de: www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=380

Saéz Carreras, J. y García Molina, J. (2003). «Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica». En: *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, 10, 195-219.

Tezanos, J. F. (Ed.). (2009). «Juventud y exclusión social». Décimo Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Sistema.

Unesco (2012). *Education first*. Recuperado de: www.globaleducation rst.org/files/EdFirst_G29383UNOPS_lr.pdf

Unicef (2005). *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: Autor. Recuperado de: www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_sp.pdf

Williamson, G. (2004). «¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?». En: *Cuadernos Interculturales*, 1(3), 23-34.