

Rodríguez-Sedano, Alfredo; Sotés-Elizalde, María Ángeles
Integración, familia y solidaridad: vías de intervención en pedagogía social
Educación y Educadores, Vol. 11, Núm. 2, diciembre-sin mes, 2008, pp. 121-137
Universidad de La Sabana
Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411209>

**educación
y educadores**

Educación y Educadores

ISSN (Versión impresa): 0123-1294

educacion.educadores@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Colombia

Resumen

La intervención en pedagogía social con frecuencia se trata desde la perspectiva que abordan los modelos. Este artículo tiene el propósito de suscitar la necesidad de conformar un criterio personal en quien debe actuar, de cara a una mejora en la intervención en pedagogía y educación social. Para ello será de gran utilidad comenzar con lo que entendemos que es una perspectiva integrada de la pedagogía y la educación social y, posteriormente, centrarnos en la integración, en la familia y en la solidaridad, como vías de intervención en la pedagogía social, sin por ello obviar las técnicas específicas de intervención en el ámbito de estas disciplinas.

Palabras clave: pedagogía social, familia, educación social, solidaridad, investigación pedagógica (fuente: Tesoro de la Unesco).

Integración, familia y solidaridad: vías de intervención en pedagogía social

Integration, Family and Solidarity: Paths for Intervention in Social Education and Learning
Integração, família e solidariedade: vias de intervenção em pedagogia social

Alfredo Rodríguez-Sedano

Doctor en Filosofía y Letras y en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
Profesor, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
arsedano@unav.es

María Ángeles Sotés-Elizalde

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
Profesora, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
masotes@unav.es

Abstract

Intervention in social education and learning is often approached from the perspective of the models. The purpose of this article is to discuss the need to form a personal criterion on the part of those who are responsible for direct action to improve intervention in social education and learning. To do so, it is appropriate to begin with what is regarded as a comprehensive or integral perspective on social learning and education, before focusing on integration, family and solidarity as the paths for intervention in social education and learning, without overlooking the specific techniques for intervention within the scope of those disciplines.

Key words: Social education and learning, family, social education, solidarity, education research (source: UNESCO Thesaurus).

Resumo

Em pedagogia social, a intervenção trata-se com frequência desde o ponto de vista examinado pelos modelos. Neste artigo, surge a necessidade de conformar um critério pessoal para a ação. Assim, serão melhorada a intervenção em pedagogia e educação sociais. Portanto, é de muita utilidade começar por uma perspectiva integrada de pedagogia e educação sociais; depois, enfocar-se na família, a integração e a solidariedade como vias de intervenção na pedagogia social, sem esquecer as técnicas próprias do campo destas disciplinas.

Palavras-chave: pedagogia social, família, educação social, solidariedade, pesquisa pedagógica (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

“La educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre”¹.

Nos proponemos, a través de este tema, suscitar la necesidad de conformar un criterio personal acerca de la pedagogía social, más aún cuando se aborda un aspecto tan concreto como es la intervención. Para ello no hemos encontrado otro modo de abordarlo que pararse a pensar, pues eso es pensar². En esto no hacemos sino seguir la propuesta kantiana, formulada en su obra *Pedagogía*, que entiende que “el arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino”³.

¿Cómo llevar a cabo esta propuesta? El propio Kant, en una obra de 1786, *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?*, expondrá el problema del siguiente modo: “Pensar por sí mismo significa buscar la suprema piedra de toque de la verdad en sí misma (Kant se refiere a la Razón); y la máxima de pensar siempre por sí mismo es la ilustración (...). Fundamentar la Ilustración en los sujetos individuales por medio de la Ilustración es (...) muy fácil; basta simplemente empezar pronto a acostumbrar a las jóvenes cabezas a esta reflexión. Pero iluminar una época es asunto muy arduo, pues se encuentran muchos obstáculos, que en parte impiden y en parte dificultan esa clase de educación”⁴. Y una

de las dificultades la señala con acierto Violeta Núñez, cuando afirma que “en el ámbito de la pedagogía social, la formación de los educadores y de los pedagogos sociales desliza hacia la preparación de operadores de la lógica empresarial (...). La introducción de las leyes de mercado en los dispositivos científicos y académicos, ha ocasionado también en el campo de las ciencias sociales, un verdadero corte epistemológico: tanto la producción de saberes en un sentido fuerte como la interrogación ética; histórica; epistémica acerca de los mismos y sus alcances, se ha vuelto superflua, incluso innecesaria, cuando no perniciosa”⁵.

La erudición es importante; pero más importante es que se pueda pensar por cuenta propia. Que cada uno sea capaz de tener su propio criterio, que sea capaz de pensar por sí mismo y buscar las mejores soluciones para los problemas con los que se enfrenta. Como es sabido, para Kant la educación, junto con la moral, la historia y la política, va a caer no del lado de la teoría, sino de la praxis. En todos estos órdenes del saber que el hombre alcanza a tener cerca de sí mismo, rige el mismo principio que ya señalara en la *Crítica de la razón pura*: “práctico es todo lo que es posible mediante la libertad”⁶. En el texto de *Pedagogía*, Kant define lo práctico en términos casi idénticos: “se denomina práctico a todo aquello que tiene relación con la libertad”⁷. Si la acción humana es contingente, es lógico que las soluciones a los problemas con los que nos enfrentamos puedan y deban ser muy diversas, si realmente no queremos caer en una homogeneización: “Y es que la Pedagogía, y más, si se quiere, la pedagogía

1 KANT, I. (1983) *Pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual; edición, prólogo y notas de Mariano Fernández Enguita. Madrid: Akal, p. 446. Este libro corresponde a las lecciones que fueron dictadas por Kant durante el semestre de invierno de 1776-77, el semestre de verano de 1780 y los semestres de invierno de 1783-84 y 1786-87. Publicadas en la edición de la Academia de Berlín con el título genérico de *Pedagogía*, en Berlín en 1968.

2 Cfr. POLO, L. *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Estudio introductorio a cargo de Francisco Altarejos. Pamplona: Astrolabio, Eunsa, 2007, p. 14. Como señala Francisco Altarejos, en su excelente estudio introductorio, nos encontramos con “una propuesta para mejorar la educación, pero no una propuesta más entre otras: es una propuesta singularmente única, porque no sugiere hacer esto o aquello en educación; sólo invita a pararse a pensar la educación; y si se sugieren algunas y precisas acciones pedagógicas, sólo tienen el objetivo de ayudar a pensar la educación”.

3 KANT, I. *Pedagogía*, 1983, p. 447.

4 KANT, I. *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?* Traducción de Rogelio Rovira. Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, 1995, p. 146-147.

5 NÚÑEZ, V. *Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder*, p. 9. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 8 al 12 de noviembre 2004, Chile.

6 KANT, I. *Crítica de la razón pura*. Traducción de Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara, 1978, p. 627.

7 KANT, I. *Pedagogía*, 1983, IX, p. 455.

social, en gran parte, es o debe ser reflexión e investigación de la praxis socioeducativa”⁸.

Estimamos que la tarea sea precisamente esa: aportar ese espacio en el que las diversas cuestiones sociales puedan ser pensadas con sosiego, al mismo tiempo que se facilitan los medios para que se pueda hacer frente a las diversas situaciones a las que, lógicamente, habrán de darse. En otras palabras, compartimos con Violeta Núñez la necesidad de “conceptualizar al educador social como profesional capaz de contribuir a la construcción (actualización, innovación) de los marcos conceptuales desde los que es posible desplegar, confrontar, transformar las prácticas pedagógicas en ámbitos sociales”⁹. Se destacan aquí los dos elementos que vertebran e imbrican el ejercicio del educador y pedagogo social: sociabilidad y socialización¹⁰.

El dinamismo social es tal, que la rapidez en los cambios exige una preparación intelectual que permita afrontar las situaciones nuevas, que vendrán, con las herramientas adecuadas para su recto ejercicio. Este es precisamente el planteamiento que encuentro en Kant y que me parece sumamente apropiado para la tarea que nos proponemos. La educación no puede estar orientada única y ni siquiera principalmente por la reflexión sobre el pasado, sino que debe ser el futuro su verdadero punto de apoyo. El futuro tiene valor orientativo para la educación en la forma de Ideal. Así pues, la experiencia de la humanidad en que consiste la educación, ha de ser razonada a la luz del Ideal. Del Ideal de la libertad. Conviene recordar que la

educación como *factum* se fundamenta, para Kant, en la libertad, y la educación como Ideal se orienta a la libertad. Entendiendo como Ideal la realización de todas las disposiciones morales de la especie. Y de este modo, “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”¹¹.

Perspectiva integrada en pedagogía social

Hemos de comenzar, por consiguiente, buscando una perspectiva integrada de la pedagogía social, que nos facilite el rumbo que se debe seguir en la intervención. De acuerdo con la metodología propuesta en otra ocasión¹², la educación social constituye uno de los aspectos esenciales de la educación integral de la persona, es decir, la educación que responde a todos los aspectos esenciales de la naturaleza humana. De acuerdo con Ucar, “todo lo relacionado con la educación y la formación para la sociabilidad y los procesos de socialización, en todos sus ámbitos y dimensiones, constituye el espacio propio de trabajo e investigación de la pedagogía y la educación social. Y hay que resaltar que no nos referimos solo a los ‘problemas’ que se puedan derivar de aquellos procesos sino a la educación y formación necesaria para el desarrollo general de dichos procesos, se produzcan éstos de una forma normalizada o no”¹³.

Sin embargo, el educador social sabe que esa no es toda la educación. Hay aspectos esenciales que se presentan en el ámbito formal y constituyen en muchos casos el fundamento de esa educación no formal¹⁴. Nos referimos, entre otros, a: la educación intelectual, la educación de la voluntad, la educación física, la educación religiosa, la educación estética.

8 ORTEGA ESTEBAN, J. *Pedagogía social, realidades actuales y perspectivas de futuro*, p. 3. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 8 al 12 de noviembre 2004, Chile.

9 NÚÑEZ, V. *Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder*, p. 12.

10 Un mayor desarrollo de esta cuestión puede verse en ALTAREJOS, F.; BERNAL, A., y RODRÍGUEZ, A. La Familia: Escuela de sociabilidad. *Educación y Educadores*, noviembre 2005, vol. 8, p. 173-186. También RODRÍGUEZ, A. Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, diciembre 2006, vol. 9, No. 2, p. 131-147.

11 KANT, I. *Pedagogía*, 1983, p. 442.

12 Véase, al respecto: RODRÍGUEZ, A. La cuestión del método en pedagogía social. *Educación y Educadores*, junio 2007, vol. 10, No. 1, p. 161-178.

13 ÚCAR MARTÍNEZ, X. *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*, p. 3. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 8 al 12 de noviembre 2004, Chile.

14 Cfr. COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. New York: Oxford University Press, 1968.

Parece claro que hay una clara interdependencia entre estos dos tipos de educación. Es decir, no cabe una disociación y, por consiguiente, que se desarrollen independientemente un tipo de educación de la otra. Como señala Ortega, “a mi entender, no es posible una distinción de fondo entre educación escolar y educación social, como no la hay, en este sentido, entre educación en general y educación social, e incluso resulta compleja la distinción funcional y didáctica de la misma. También es complejo distinguir entre educación individual y comunitaria, de la misma forma que tampoco debería existir una separación tan radical entre la comunidad y la escuela”¹⁵.

Y esto desde un inicio, puesto que el ser humano, desde que es tal, se manifiesta en un ámbito social. Primariamente en la familia, para después hacerlo en la sociedad. Como recuerda Bolívar, “la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible”¹⁶. En la familia, como célula básica de la sociedad, adquiere las virtudes que lo hacen ser sociable y comienza a socializarse¹⁷. En la educación formal, reforzando esas virtudes sociales y educando aquellos aspectos que, a su vez, refuerzan el ejercicio de las virtudes sociales y la socialización¹⁸. Una adecuada educación intelectual comporta una educación de la voluntad, o una educación estética. Y de una adecuada educación de la inteligencia dependerá el conocimiento que se adquiera del bien que se

ha de perseguir en la acción. Pero de una adecuada educación de la voluntad dependerá que esa acción –en este caso el ejercicio de la virtud correspondiente– pueda ser puesta en marcha. Y de una educación estética aprendemos a valorar lo que tenemos y lo que nos rodea, pues es “lo que nos capta por su propio valor y nos atrae por su dignidad”¹⁹.

Desarrollando el sentido estético se fomenta eficientemente la apertura a los demás y a lo que nos rodea, se resalta precisamente la sociabilidad como característica esencial del ser humano. Dice Aristóteles que las cosas bellas son “aquéllas que uno hace descuidando su propio interés”²⁰. Ante la belleza se nubla el valor de la utilidad, pues “bello se contrapone de modo agudo a útil. (...) La belleza es un valor que en cierto modo convierte en fines a los seres que la tienen”²¹. De este modo, la educación social comporta, así, la educación de otros aspectos que son relevantes para el desarrollo social y personal.

De acuerdo con lo que se viene señalando, así como es conveniente resaltar el carácter necesario de la educación social dentro de la educación integral de la persona, también lo es el no conferirle un carácter excluyente en relación con los restantes aspectos. Con otras palabras, la educación social no es toda la educación.

De este modo, en una concepción global de la educación²², si se quiere preservar el carácter propio de la persona humana, la educación social es un aspecto más que hay que tener presente dentro del objetivo integrado de “educar a la persona”. Así, la educación social contribuye, como advierte Violeta Núñez, a la “transmisión del patrimonio cultural valioso que habilita a

15 ORTEGA ESTEBAN, J. (2004) *Pedagogía social, realidades actuales y perspectivas de futuro*, p. 12.

16 BOLIVAR, A. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 2006, 339, p. 120.

17 Cfr. ONU. *Declaración universal de los derechos del hombre* (10-XII-1948). Resolución No. 217/III, artículo 15, apartado 3º. Cfr. Bernal, A. (ed.). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp, 2005.

18 Cfr. RODRÍGUEZ, A.; ALTAREJOS, F., y BERNAL, A. La familia: ámbito de humanización del trabajo. *Educación y Educadores*, junio 2006, vol. 9, No. 1, p. 73-86.

19 TOMÁS DE AQUINO. *In X Ethicorum*, lect. IX.

20 ARISTÓTELES. *Retórica*, 1336 b 30.

21 YEPES STORK, R. *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsa, 1997, p. 201.

22 ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRONDA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa, 2007.

un sujeto a pensar y hablar con propiedad, para acceder a los tesoros de su cultura y a la aventura de la búsqueda”²³.

Es claro que hay planteamientos que reducen la perspectiva integrada a la que estamos aludiendo. Hay que resaltar que el problema de estos reduccionismos no se encuentra habitualmente en lo que dicen, sino en lo que dejan de decir. A modo de ejemplo, podemos señalar²⁴:

- aquella educación social que se reduce a lo que suele entenderse como “buenas maneras”. Formando parte de lo que es la educación social, es innegable que la educación social va mucho más allá. Es lo que se suele entender como *educación para el convencionalismo*;
- aquel tipo de educación que se centra solo en despertar la sensibilidad ante los problemas sociales. Incide solo en la socialización a través de la formación de conciencias colectivas. Este tipo de educación es la que se entiende como *educación para el sentimentalismo*, que es bien distinta a la educación de la afectividad;
- aquel tipo de educación que se centra en la participación política de los ciudadanos, en la educación democrática. Si bien es cierto que es una parte importante, no lo es menos recordar que la vía de la participación no es exclusivamente de ese rango. La propia realidad pone de manifiesto cómo muchos de los problemas que aquejan a la sociedad son solucionados por la ciudadanía desde otras instancias bien distintas. Este tipo de educación es la que suele conocerse como *educación para la vida política* (de partido único, democrática, etc.).

Integración-inclusión

Hasta ahora hemos hecho referencia a la necesidad de dar respuesta, desde la educación social, a la educación integral de la persona. Haciéndonos eco de la pretensión de muchos estudiosos de la educación social, de que el arte de vivir juntos es, sin duda, un recurso para cicatrizar las múltiples heridas provocadas por el odio y la intolerancia que tantas veces han imperado en nuestra sociedad, veamos cuál es la tarea más apropiada que ha de llevar a cabo el educador social. Obviamente, la referencia de fondo es la de problematización, en la medida en que “la cultura de la globalización quiere decir que personas muy diferentes –a veces enfrenadamente diferentes en ideas, religiones, etnias, costumbres, culturas– deben convivir en un mismo espacio, presencialmente o comunicadas virtualmente entre sí por vías tecnológicas”²⁵.

Ante este fenómeno tan extendido en la literatura, lo primero que debiéramos plantearnos es: ¿de qué estamos hablando exactamente con ‘el arte de vivir juntos’? La referencia a ese vivir juntos puede ser vista de forma distinta si lo vemos desde la perspectiva de la integración o de la inclusión, con lo que las consecuencias serán también muy diversas de cara a una intervención. Para resolver certeramente esta cuestión hemos de tener presente que la integración forma un todo desde la reunión de unas partes. La distinción entre las diversas clases de un todo es una clásica doctrina lógica, que se enmarca en el estudio de la definición, oposición y especialmente la división de los conceptos. Según ella, debe distinguirse entre un todo integral, un todo virtual o potencial y un todo de orden²⁶.

Sin embargo, antes de entrar en la distinción del todo, es preciso aclarar qué se entiende por inclu-

23 NÚÑEZ, V. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999, p. 55.

24 RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A.; URPI, C. *Retos de la educación social*. Pamplona: Eunate, 2005, p. 60.

25 SÁENZ ALONSO, R. La educación intercultural. *Revista de Educación*, 2006, 339, p. 862-863.

26 SANGUINETI, J.J. *Lógica*. Pamplona: Eunsa, 1982), p. 78. Esta distinción se desarrolla más ampliamente en Rodríguez, A. (2006) Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 2006, vol. 9, No. 2, p. 143-145.

sión y por integración. Un vistazo al Diccionario de la Lengua nos aclara que inclusión es “la acción y efecto de incluir”, entendiendo por incluir “poner una cosa dentro de otra”. Integración es “la acción y efecto de integrar”, entendiendo por integrar “incorporarse, unirse a un grupo para formar parte de él”.

Aclarado qué se entiende por integración y por inclusión, puede verse que la integración hace referencia al *todo virtual o potencial* y al *todo de orden*; en cambio, la inclusión hace referencia al *todo integral*. Ciertamente, las consecuencias son bien distintas, dependiendo del todo de que se trate. Si hablamos de integración, estamos asumiendo la unidad en la diversidad, que quizá se conforma más apropiadamente con la educación integral, en la que se resaltan la socialización y la sociabilidad. Si hablamos de inclusión, estamos haciendo una referencia directa a la generalidad, donde la individualidad se pierde²⁷. En este caso, la tarea de la educación social es exclusivamente de socialización.

En la línea de la integración, Kriekemans sitúa la tarea propia de la educación social. Efectivamente, esta disciplina se propone “formar el sentido social. La tarea de la educación social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posible”²⁸. Y en la misma línea abunda Pérez Serrano, cuando afirma que “la tarea fundamental de la educación social es la inserción del individuo en su medio.

Procura desarrollar el sentido cívico que nos proporciona una conciencia adecuada de los vínculos que nos unen a la comunidad y de la conducta que tales vínculos nos imponen”²⁹.

Si consideramos la tarea de la educación social como inclusiva, solo estamos vislumbrado el punto de partida y algo del dinamismo social, esto es, las personas desempeñan las funciones básicas del juego organizativo, para que coordinando funciones se logre un bienestar básico. Así visto, las personas están incluidas y no aparte, ni marginadas en la vida social. Se trata de una inclusión que puede ser vista como una integración que hace referencia al todo de orden, pero no al todo virtual o potencial. Es un todo de personas distintas. En este plano, la integración, como inclusión, se dirige a la funcionalidad y, aparentemente, cuantas menos características distraigan de la colaboración eficaz, rápida y ordenada, mejores resultados se van a lograr. Sobra o molesta la diversidad, porque esta puede suponer pensar una organización más compleja, menos directa para alcanzar beneficios inmediatos. Con facilidad, la inclusión y la cohesión se atisban acompañadas de igualdad uniformista, de asimilación acomodativa a lo predominante en la vida social por otro lado muy variable.

Es frecuente que en las sociedades occidentales, con sistemas políticos democráticos y una economía de mercado desarrollada, se observe la inclusión de las personas atendiendo a tres aspectos: su actividad en el mercado y su utilidad social; su adscripción política y ciudadana, y su adscripción cultural, sus redes sociales con reciprocidad. Se estima que para afrontar la lucha contra la exclusión social tienen que coordinarse todos los agentes sociales, y se insiste en fomentar la solidaridad familiar³⁰.

27 La diferencia entre universalidad –unidad en la diversidad– y generalidad puede verse del siguiente modo: “La aspiración a la universalidad es la raíz de la dinámica globalizadora; pero ello no impide que se abra la diversidad; más aún: en ese reconocimiento de las peculiaridades locales que fundan las identidades radica la posibilidad de complementarse, intercambio mercancías, tanto como ideas o costumbres. Entonces, lo universal se distingue netamente de lo general, de lo común que, de suyo, prescinde de la diferencia. Al contrario: lo universal no es la comunidad del género –lo general– sino la afirmación de la diversidad, pero desde su unidad –universal: *unum in diversis*–”. ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRÓDONA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, 2007, p. 159-160.

28 KRIEKEMANS, A. *Pedagogía general*. Barcelona: Herder, 1969, p. 129.

29 PÉREZ SERRANO, G. Presentación. *Revista de Educación*, 2005, No. 336, p. 11.

30 Una descripción de lo que se valora como contenido de la solidaridad familiar puede encontrarse en: ALTAREJOS, F. Cambios y expectativas en la familia. En BERNAL, A. (ed.). *La familia como ámbito educativo*, Pamplona: Eunsa, 2005, p.17-23.

Parece oportuno, por consiguiente, que la integración no solo consista en no estar fuera, sino que como proceso dinámico que es, se dirija a que sus actores “estén dentro”, con pleno rendimiento de toda la capacidad de la que dispongan. Se apunta a la integración, como ya se ha mencionado, como un todo virtual. Este enfoque se plasma en unas consecuencias prácticas concretas. La eliminación de la exclusión social y la insuficiencia de la inclusión como un todo de orden, o al menos los intentos serios para conseguir esta meta, representan señales de vida social, de cohesión³¹.

Educación familiar, vía para la integración

¿De qué ámbitos dispone el educador social para llevar a cabo esa integración? La mayoría de los estudiosos de esta cuestión³² han puesto el acento en diversos ámbitos, todos ellos muy necesarios, pero se echa de menos la consideración del ámbito que pensamos es el más genuino, sin obviar los otros: nos referimos al ámbito familiar.

Obviamente, son muchos los medios, pero cuando queremos fijarnos en alguno, que de algún modo sea catalizador de los demás, surge la familia. En este sentido, cabe decir que dentro de las tareas que se llevan a cabo en la educación social, hay una que es primordial: prevenir situaciones que puedan generar conflicto. De acuerdo con Bolívar, “en los primeros años, la familia es un vehículo

mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social”³³.

En esta perspectiva es en la que hay que fijarse para entender que la familia es un ámbito catalizador de todos los demás. Básicamente porque en este ámbito, mejor que en ningún otro, se percibe el principio de solidaridad que aglutina e integra, sin perder por ello la individualidad. No en vano cuando tratamos de un ámbito familiar destacamos, junto a aquello que da sentido de unidad, que cada persona es única e irrepetible y, por consiguiente, el carácter diverso de cada uno de los miembros que conforman esa unidad llamada familia.

La razón de por qué la familia cumple con esa condición en mejor posición que ningún otro ámbito, lo destaca con gran acierto Spaemann: “La relación entre amor y fidelidad descansa en lo que, al comienzo era tan sólo una pasión, capta poco a poco lo profundo de la persona y compromete su libertad en lugar de darle alas. La relación pierde el carácter de fortuna casual y los enamorados no están ya abocados a esperar si su amor les abandonará o se reforzará. Saben que esto no ocurrirá porque no lo desean y porque el amor se ha apoderado de su libre querer, o bien porque su libre querer ha captado el amor. La pasión nos pone tan sólo en una primera relación con el valor, pero no por eso crea ya la adecuada respuesta a ese valor”³⁴.

De este modo, la sociabilidad no es una meta, sino un principio de acción nativo, que vincula el propio ser –o sea, la identidad– con el trato asiduo de los otros miembros de la realidad familiar³⁵, antes y originalmente que con los individuos que componen el todo social. Esto es el desarrollo de

31 Cfr. RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A.; URPÍ, C. *Retos de la educación social*, p. 215-225.

32 Así lo pone de manifiesto Colom: “Tras haber revisado someramente el contexto histórico de su implantación así como el significado de lo que se entiende por educación formal, no formal e informal, creemos que es hora de denunciar un hecho que ahora, mirando bibliográficamente hacia atrás, no nos deja de sorprender. Me refiero a que los autores que, principalmente, hemos tratado estas cuestiones, como podamos ser J. M. Touriñán (1983), J. M^a Quintana (1989), J. Sarramona (1992), J. Trilla (1993a, 1993b), J. Sarramona, G. Vázquez y A. J. Colom (1998), I. Pastor (2001), en gran medida hemos intentado siempre un ejercicio diferenciador, discriminativo, entre los tres universos de la educación, desarrollando en todo caso algunas de sus parcelas o campos de aplicación”. COLOM CAÑELLAS, AJ. Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 2005, No. 338, p. 12. Sin embargo, no creemos que estos autores a los que se refiere Colom acentúen más otros ámbitos, como lo realiza en el artículo señalado, que el de la familia en la consideración de la educación no formal e informal, e incluso en la formal.

33 BOLÍVAR, A. *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*, 2006, p. 121.

34 SPAEMANN, R. *Ética. Cuestiones fundamentales*. Madrid: Rialp, 2005, p. 54.

35 Así se entendía antes popularmente –sobre todo en el ámbito rural–, cuando al inquirir de un recién conocido su identidad, no se le preguntaba “¿quién eres?”, sino “¿de quién eres?”.

las relaciones interpersonales, cuyo entramado funda y constituye la realidad familiar.

La familia es cuna de la sociabilidad –y la educación familiar su forja–, porque es origen del propio ser; y este origen, que es mucho más que el comienzo temporal, es aceptación y, consecuentemente, don amoroso por quienes nos aceptan incluso antes de ser. La sociabilidad no es, por consiguiente, una meta o resultado que se logre o encuentre, sino una búsqueda incesante de uno mismo en la apertura radical a los otros, mediante la aceptación-donación que se actualiza en la praxis cotidiana de la convivencia familiar. Los hijos buscan originariamente en la familia la aceptación personal de la que carecen por sí mismos. Y así la familia acepta acogiendo y acoge aceptando.

Esa aceptación acogedora es precisamente el fundamento de la educación familiar, que se traslada también al ámbito social, bien sea en la educación formal o no formal. Y la acogida es el fundamento porque permite adquirir. Y adquirir es justamente buscar (*quaerere*). Una búsqueda que no es sin término –en el sentido de Popper– sino orientada por el origen.

En la familia se aprende a saber buscar bien y a saber buscar el bien, ya que lo que se enseña se propone. Y esa propuesta, precisamente por fundarse en la aceptación-donación, es amorosa y tiene la fuerza del bien que atrae. Un conocimiento que no tiene límite y un amor que no se gasta amando. De ahí que la referencia a la familia como origen no sea puntual, sino que reclama intensidad en el espacio y continuidad en el tiempo. De otro modo lo señala Bolívar, “un nuevo discurso recorre las políticas educativas: la necesidad de implicación de las familias (*family involvement*). No es solo porque actualmente las escuelas por sí solas no puedan hacerse cargo de la educación del alumnado, por lo que se ven obligadas a apelar a la responsabilidad de otros agentes e instancias (la familia, en primer lugar), sino porque no pueden abdicar de su responsabilidad histórica pri-

migenia de educar para la ciudadanía, por lo que no pueden hacerlo aisladamente por su cuenta”³⁶. De este modo, la familia es la fuente originaria de la adquisición, por lo que, como señala Alvira, es el lugar al que se vuelve³⁷.

Educar en la solidaridad

Si de lo que venimos tratando es de que la tarea del educador social es incidir una y otra vez en los dos aspectos que conforman la educación social: sociabilidad y socialización, habría que incidir que la mejor forma de lograr un concepto integrado de la educación social es a través de la educación en la solidaridad³⁸.

La posibilidad y necesidad de esta educación radica en el modo de ser humano, ser personal, ser que se caracteriza por su coexistencia con los otros seres humanos. El ser humano como ser social no existe, sino que co-existe con otras personas³⁹. Esa coexistencia posibilita el desarrollo, la formación, el crecimiento de la libertad. Los ámbitos, lugares de coexistencia entre personas, son “sitios” de la praxis moral, del ejercicio de la libertad. No es de extrañar que gran parte de la educación para la convivencia consista en promoción de virtudes personales y de valores socia-

36 BOLÍVAR, A. *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*, 2006, p. 121.

37 ALVIRA, R. *El lugar al que se vuelve: reflexiones sobre la familia*. Pamplona: Eunsa, 1998.

38 “Una de las claves indudables para afrontar la globalización es el recto y pleno sentido de la solidaridad. El hombre es un animal social, sin ninguna duda. Ésta es una de las premisas indiscutibles, no sólo para las ciencias humanas, sino para las mismas prácticas sociales. La acción educativa es el factor decisivo para que este enunciado no sea sólo un postulado teórico, sino que también, y sobre todo, opere como una norma esencial de toda *praxis* social, y por ello, se establezca como un eminente principio pedagógico. De no ser así, el resultado sería una sociedad más individualista, con sus corolarios de relativismo, permisivismo, cumplimiento de mínimos y dejación en manos del Estado de las responsabilidades sociales que correspondía cumplir, en primer lugar, a la sociedad civil. La promulgación y promoción del ideal de solidaridad, así como su pausada pero efectiva realización, es una tarea para la que la educación tiene inmejorables recursos. Es una modulación actualizadora de su misión esencial: la de contribuir y ayudar eficazmente a humanizar al ser humano”. ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRODONA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, 2ª ed. Pamplona: Astrolabio, Eunsa, 2007, p. 21.

39 Cfr. POLO, L. La coexistencia del hombre. En *El hombre: inmanencia y trascendencia*, vol. I. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1991, p. 40.

les; en definitiva, se funda en la educación moral. Al mismo tiempo, la educación para la convivencia es un modo de concretar la educación de la sociabilidad y de experimentar la socialización. Las relaciones interpersonales “son el verdadero escenario de la existencia humana y por eso constituyen uno de los núcleos centrales de la educación. La persona está abierta a su medio físico, a la verdad de su conocimiento, y además posee una apertura constitutiva y dialógica (coexistencia) al tú y a los otros. Las relaciones con los demás son parte sustancial de la vida humana”⁴⁰.

Reparando en la coexistencia, se comprende que educar para la solidaridad presente además una dimensión que se corresponde con la educación social y con la educación cívica. Hay que aprender a saber estar con los otros atendiendo a las normas de conducta que facilitan las relaciones entre las personas, normas diversas según el motivo y contexto de la relación.

Desde esta perspectiva, educar en la solidaridad no consiste en enseñar conceptos o comunicar valores, sino en promover acciones que propicien experiencias solidarias. De este modo, “la solidaridad, como verdadero y real fruto formativo de la personalidad humana, no puede consistir en concienciación objetivante. La fuente del aprendizaje aquí es la experiencia internalizada de la mirada del otro y, sobre todo, de la reciprocidad de mi mirada de aceptación por la que me reafirmo como persona, aceptando y disponiéndome al otro como persona. La acción es la cuna de la experiencia; respecto de la solidaridad, la acción solidaria es el germen de la comprensión del sentido y alcance de la solidaridad; por ella debe comenzarse, y no por la exposición objetiva de los motivos y razón de ser de la solidaridad. Educar en la sociabilidad no es enseñar su contenido y sentido objetivos, sino promover acciones solidarias”⁴¹.

Ahora bien, el reto que se le plantea a la educación social es que la incidencia en esas acciones solidarias debe hacerse atendiendo a la continuidad y amplitud de dichas acciones, pues “el punto flaco de la donación personal y de la promoción de la solidaridad estriba en ejercer la aceptación tanto en su intensidad en el espacio como en su continuidad en el tiempo”⁴². Es decir, en la formación de hábitos que lejos de dar lugar a esporádicos destellos solidarios, conformen toda acción social, todo acto de relación comunitaria, en referencia a la solidaridad como dar y aceptar.

El educador social tiene por delante una amplia tarea, que puede llevarse a cabo en cualquiera de los ámbitos en los que se desenvuelva. Para ello, es imprescindible incidir en las virtudes sociales como modo de conformar la acción social en solidaridad⁴³.

Técnicas específicas de intervención en educación social

No obstante, tener criterio propio para saber intervenir no es un obstáculo que deba oponerse a las técnicas específicas de intervención en educación social. Si bien es cierto que la acción es contingente, como ya se señalara, y cada situación es distinta, el conocimiento de las técnicas específicas de intervención no debería despistarnos del propósito de este artículo. Abordaremos someramente, en este último epígrafe, siguiendo a Pérez Serrano, las técnicas específicas de intervención en educación social.

40 NAVAL, C. En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo. *Anuario Filosófico*, 1996, 29/2, p. 872.

41 ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRDONA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, p. 190.

42 ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRDONA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, p. 191.

43 La fuente de la doctrina clásica de las virtudes clásicas es Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, libro IV) y Tomás de Aquino (*Suma Theologica*, II-II, cuestiones 101 a 109). Para la presente exposición, cfr. NAVAL, C. *Educación ciudadana: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa, 1995, p. 226-229; también CHOZA, J. *Ética y política: un enfoque antropológico*. En AA. VV. *Ética y política en la sociedad democrática*. Madrid: Espasa Calpe, 1981, p. 17-74.

Como ya se señalara en otra ocasión al tratar de la metodología de la investigación socioeducativa⁴⁴, esta se orienta, por un lado, hacia la investigación y creación de conocimiento, y por otro, a la acción social. Es decir, trata de intervenir en la práctica, con vistas a la resolución de problemas. De acuerdo con Úcar, “la educación social tiene que ver con los hechos sociales, con todo aquello formativo o educativo que sucede en el contexto social”⁴⁵. Conviene recordar, una vez más, que como ciencia social que es adopta las características propias que acompañan a toda investigación social.

Pérez Serrano sintetiza las técnicas de intervención en educación social que son más decisivas para el campo objeto de estudio⁴⁶.

a) Técnicas preventivas

La prevención ocupa un lugar bien importante en el ámbito de la acción social. Básicamente, se distinguen las siguientes:

- *Técnicas preventivas de índole medioambiental*. Van dirigidas a conservar, proteger e incluso mejorar el espacio medioambiental. Se fomentan a través del dominio político⁴⁷ que los individuos ejercen respecto del entorno en el que se desenvuelven.
- *Técnicas orientadas a la educación para la salud*. Básicamente tratan de impulsar un estilo de vida que guíe la conducta de los individuos, favoreciendo todos aquellos aspectos que facilitan una mayor salud individual y social⁴⁸.

b) Técnicas de ayuda

La educación social se manifiesta socialmente como una profesión asistencial, con las cualidades que ello conlleva⁴⁹. Y puede decirse que es una profesión asistencial por el componente de ayuda que suponen las acciones. Esta ayuda va dirigida básicamente a incidir en los dos aspectos que consideramos medulares en la intervención en educación social: la sociabilidad y la socialización.

c) Técnicas de carácter terapéutico

Estas técnicas ponen de manifiesto un aspecto que enriquece notablemente la educación social y la pedagogía social. No caben soluciones globales a problemas personales. Y aunque nos encontremos con la materialidad del mismo problema, también se aprecia que las circunstancias culturales, familiares, socioeconómicas, biográficas, etc., no son las mismas y requerirán de un tratamiento bien distinto, según sea el caso. Esto no excluye que las actividades grupales puedan aportar una notable ayuda, al experimentar los afectados modos bien diversos de poder hacer frente a situaciones bien variadas.

d) Técnicas orientadas a trabajar el currículo social

Para el desarrollo de estas técnicas, el educador social necesita adquirir y desarrollar toda una serie de competencias que le hagan capaz de llevar a cabo esa tarea, las cuales se especifican en las tablas 1, 2 y 3. La elaboración de estas fue fruto del trabajo que llevamos a cabo en las diversas reuniones de trabajo de la Red de Educación. La labor realizada ha servido, indudablemente, para una mayor y mejor clarificación de los estudios de educación. Son reflexiones compartidas por todos los que integrábamos esa Red⁵⁰.

44 Cfr. RODRÍGUEZ, A. La cuestión del método en pedagogía social. *Educación y Educadores*, junio 2007, vol. 10, No. 1, p. 161-178.

45 ÚCAR MARTÍNEZ, X. (2004) *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*, p. 3.

46 Cfr. PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea, 2003.

47 Entendemos por dominio político respetar el fin para el que las personas y las cosas han sido creadas. Este concepto está íntimamente ligado al de coexistencia. Una exposición más detallada puede verse en RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A.; URPI, C. *Retos de la educación social*, p. 205-213.

48 Una exposición más detallada de este aspecto puede verse en RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A.; URPI, C. *Retos de la educación social*, p. 125-137.

49 Esta cuestión ya fue ampliamente tratada en RODRÍGUEZ, A.; ALTAREJOS, F., y BERNAL, A. La familia: ámbito de humanización del trabajo. *Educación y Educadores*, junio 2006, vol. 9, No. 1, p. 73-86.

50 El primer firmante de este artículo tuvo la oportunidad de representar a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra en la elaboración de la propuesta presentada al Ministerio de Educación de España, sobre el futuro de los estudios de educación, como miembro de la Red de Educación, que ha elaborado el “Diseño

Tabla 1

CONOCER LAS BASES DEL DESARROLLO HUMANO (TEORÍAS EVOLUTIVAS Y SOCIOCULTURALES)		
Ser competente para aprender las pautas evolutivas de la inteligencia; aprender a emitir juicios certeros, comprender los procesos de cambio comportamental y conocer los procesos de cambio socioculturales, así como las estructuras sociales que facilitan el desarrollo educativo.		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SER)
<p>Aprender las pautas evolutivas normales de la inteligencia, del lenguaje, de la personalidad y de la motricidad-psicomotricidad</p> <p>Aprender a emitir juicios certeros sobre el estado evolutivo de casos concretos</p> <p>Comprender los procesos de cambio comportamental en el contexto educativo</p> <p>Conocer los procesos de cambio socioculturales que enmarcan la educación</p> <p>Conocer las estructuras sociales que facilitan el desarrollo de la educación formal y no formal</p>	<p>Favorecer el desarrollo intelectual, personal y social de las personas en situaciones educativas</p> <p>Apreciar la utilidad práctica de las investigaciones en esta disciplina</p> <p>Desarrollar las capacidades de toma de decisiones sobre cómo aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones educativas reales</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>Sentido de la responsabilidad</p> <p>Objetividad y rigurosidad</p>

e) Técnicas de resolución de conflictos

Estas técnicas señalan de modo específico el papel de mediador que el educador social puede tener en los diversos conflictos sociales con los que se encuentre. La figura del mediador social ha sido elaborada de manera amplia, aunque no suficientemente implementada en nuestra sociedad⁵¹.

de títulos de Grado de Pedagogía y Educación Social", de acuerdo con la primera convocatoria realizada por la ANECA (junio 2003). La segunda firmante ha participado en el proceso de elaboración del Grado de Pedagogía del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, que siguió a esa primera fase.

51 Cfr. RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A.; URPI, C. *Retos de la educación social*, p. 257-267.

Elaboración y diseño de proyectos sociales

El ámbito de la educación social y la pedagogía social es tan amplio como la sociedad misma. Las posibilidades de intervención son muy variadas, y la elaboración y diseño de proyectos que conlleven una mejora social están muy diversificados. En cambio, tienen algo en común, que es precisamente el de ser un proyecto. Y por la misma naturaleza del proyecto, si lo es tal, tiene la capacidad de seguir proyectándose en el logro de nuevas metas. Todas ellas persiguen un bien alcanzable. "Un proyecto no sólo es un plan de acción sino una proyección hacia el futuro"⁵².

52 PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*, p. 257.

Tabla 2

CONOCER LOS MODELOS, PRINCIPIOS Y ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ESCOLAR Y PROFESIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS		
Ser competente para conocer y analizar los distintos elementos y dimensiones del proceso de orientación profesional y vocacional, conociendo los fundamentos básicos, criterios, técnicas actuales y modelos de orientación educativa, escolar y profesional.		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SER)
<p>Conocer y analizar los distintos elementos, características, fases, enfoques, estrategias y dimensiones del proceso de orientación vocacional y profesional</p> <p>Conocer los fundamentos básicos y los criterios fundamentales de actuación que necesitarán en su ejercicio profesional</p> <p>Conocer y aplicar las actuales técnicas, pruebas y recursos empleados en el proceso de orientación profesional</p> <p>Saber comprender los diferentes modelos de orientación educativa, escolar y profesional</p> <p>Entender los criterios que guían la orientación, en sus distintas dimensiones, y con especial atención a la diversidad</p>	<p>Desarrollar la capacidad de análisis de situaciones concretas de atención y orientación profesional</p> <p>Aprender a detectar intereses y necesidades</p> <p>Servir de apoyo en la toma de decisiones vocacionales, profesionales y en el proceso de búsqueda de empleo</p>	<p>Comunicación y relación</p> <p>Iniciativa, eficacia y rapidez</p> <p>Polivalencia y reciclaje profesional</p> <p>Flexibilidad, tolerancia y apertura</p>

Tabla 3

CONOCER LOS PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN		
Ser competente para establecer un marco de referencia, en orden a la integración de conocimientos, aplicaciones y prestaciones para la atención a la diversidad.		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SER)
<p>Proporcionar a los alumnos un marco de referencia con el fundamento, estructura, organización y principales líneas de actuación frente a la diversidad en educación</p> <p>Establecer la base para la integración de futuros conocimientos en la atención a la diversidad</p> <p>Conocer una terminología básica, técnica y actual</p> <p>Entender la atención a la diversidad como parte de un continuo de prestaciones</p> <p>Conocer la legislación educativa en materia de atención a la diversidad, así como las principales medidas con que cuenta nuestro sistema educativo para hacer frente a la diversidad</p>	<p>Aplicar los conocimientos adquiridos en diversas situaciones pedagógicas, con el fin de favorecer el proceso de integración</p> <p>Diseñar prácticas curriculares que atiendan a la diversidad</p> <p>Aplicar instrumentos de evaluación de recursos didácticos y programas de formación</p>	<p>Flexibilidad, tolerancia y apertura</p> <p>Interés y motivación por la situación de personas y grupos desfavorecidos</p> <p>Resistencia a la frustración</p> <p>Empatía y amabilidad</p>

Tabla 4

DESDE UN PUNTO DE VISTA OPERATIVO, PROGRAMAR UNA ACCIÓN COMPORTA DAR RESPUESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:	
¿Qué se quiere hacer?	Naturaleza del proyecto
¿Por qué se quiere hacer?	Origen y fundamento
¿Para qué se quiere hacer?	Objetivos
¿Cuánto se quiere hacer?	Metas
¿Dónde se quiere hacer?	Localización física
¿Cómo se va a hacer?	Actividades y tareas que se realizarán. Metodología
¿Quiénes lo van a hacer?	Recursos humanos
¿Con qué se va a hacer?	Recursos materiales
¿Con qué se va a costear?	Recursos financieros

(Fuente: Ander-Egg, E. (1984: 168), citado por Gloria Pérez Serrano, 2003: 260).

Así, en todo proyecto se parte de una realidad actual, para llegar a otra que, por el momento, es potencial. En otras palabras, aquello de lo que se parte y a lo que se tiende está continuamente en todo proyecto. Esto pone de manifiesto el sentido de finalidad que acompaña a toda acción que se deriva de un proyecto. Un sentido de finalidad, donde el fin es lo primero en la intención y lo último en la ejecución. En esa perspectiva proyectiva, todo proyecto ha de prever, orientar y preparar bien el camino que se ha de recorrer. La finalidad ha de estar bien clara y definida.

La consideración social delimita el campo de actuación del proyecto. En un sentido amplio, podríamos señalar que es lo que afecta al ser humano y sus condiciones de vida; las relaciones con otros sistemas que contribuyen a configurar y desarrollar la cultura en la que se vive. Pérez Serrano señala una serie de características que acompañan y definen lo que es un proyecto social:

- “Una reflexión seria y rigurosa sobre aquel problema social concreto que pretendemos mejorar.
- Exige tomar conciencia de las múltiples necesidades existentes, de las situaciones problemáticas y, una vez analizada y estudiada la compleja realidad social, debe elegir un problema concreto que precise solución posible.
- Seleccionar un problema concreto que presente una solución viable, aunque sea difícil y costosa.
- Elaborar un diseño lo más complejo posible, sistemático y reflexivo. Es decir, científico.
- Aplicarlo a la práctica, con el fin de transformarla y mejorarla.
- Apertura y flexibilidad en su aplicación. La apertura no solo debe entenderse como apertura al medio y al entorno social, sino que debe tener capacidad de generar innovación y cambio.

- Originalidad y creatividad en la elaboración del proyecto, intentando responder a necesidades concretas.
- Partir siempre de la práctica, desde la óptica de quien vive el problema, cómo lo vive y qué posibilidades vislumbra de solución⁵³.

De acuerdo con esas características, la investigación conlleva un proceso de búsqueda, indagación y cuestionamiento. La metodología que acompaña al proyecto es un elemento clave. Pérez Serrano define este tipo de investigación como “un conjunto de estrategias tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y perfilar un conocimiento”⁵⁴.

La investigación que se lleva a cabo a través de los proyectos sociales se encuadra en el marco de las ciencias humanas. Su finalidad no termina en la identificación de cuestiones que han de mejorarse o resultan problemáticas, sino buscar la mejora de lo que se busca. Desde esta perspectiva, la investigación socioeducativa trata de conocer la realidad, para mejorarla y transformarla.

Elementos para elaborar un proyecto

Desde una perspectiva operativa, elaborar un proyecto exige poder responder a una serie de cuestiones, como las que se presentan en la tabla 4. Cada una de las preguntas alude a uno de los elementos que se encuentran en todo proyecto. La propuesta de Ander-Egg nos parece muy apropiada para lo que se pretende señalar (tabla4).

Las cuestiones que ahí se proponen facilitan el análisis, diagnóstico y elaboración de un plan de acción. En todo proyecto, y más si es de índole social, se parte del hecho de que cualquier realidad es susceptible de mejora. Esa posibilidad de transformación del entorno se debe al déficit y a la

posibilidad de cambio que suscita. Para el logro de la finalidad pretendida, es muy necesario analizar con datos precisos aquello que está sucediendo. Las preguntas indicadas son un buen medio para acceder al conocimiento que se requiere de la realidad.

Conclusión

La acción social en sí misma es muy variada. Pueden darse efectivamente elementos comunes a diversas acciones sociales, pero parece claro que siendo la persona el sujeto de la acción social, en su singularidad e irrepitibilidad, confiere a la acción social un dinamismo y unas características que la hacen diferir de otras acciones sociales similares.

En este sentido, la tarea del pedagogo y educador social no puede inhibirse de esta peculiaridad, por más que la literatura *ad casum* incida una y otra vez en la necesidad de construir modelos de intervención. Cada persona, por su singularidad e irrepitibilidad, necesita una respuesta concreta. Junto con los hechos sociales, en sí mismos considerados, hay que tener en cuenta otros aspectos que son necesarios: la propia biografía personal, el ambiente familiar, cultural, etc.

Y esta consideración nos remite a la necesidad de pensar por cuenta propia, adquirir el criterio necesario para poder intervenir en cada momento, de acuerdo con la situación que se presenta. Los tres pilares que se han señalado: integración, familia y solidaridad, constituyen el mejor modo de llevar a cabo la intervención propia de un pedagogo y educador social. Lo cual no impide que se conozcan, porque deben conocerse, las técnicas apropiadas, sabiendo diferenciar de acuerdo con el criterio alcanzado: educar integralmente a la persona.

53 PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*, p. 258.

54 PÉREZ SERRANO, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. II. Técnicas y análisis de datos cualitativos*. Madrid: Muralla, 1998.

Bibliografía

- ALTAREJOS, F. Cambios y expectativas en la familia. En: Bernal, A. (ed.). *La familia como ámbito educativo*. Pamplona: Eunsa, 2005, p. 17-23.
- ALTAREJOS, F.; BERNAL, A., y RODRÍGUEZ, A. La familia: escuela de sociabilidad. En: *Educación y Educadores*, noviembre 2005, vol. 8, p. 173-186.
- ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRODONA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, 2ª ed. Pamplona: Astrolabio, Eunsa, 2007.
- ALVIRA, R. *El lugar al que se vuelve: reflexiones sobre la familia*. Pamplona: Eunsa, 1998.
- ANDER-EGG, E. *¿Qué es el trabajo social?* Barcelona: Humanitas, 1984.
- BERNAL, A. (ed.). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp, 2005.
- BOLÍVAR, A. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. En: *Revista de Educación*, 2006, p. 119-146.
- CHOZA, J. Ética y política: un enfoque antropológico. En: AA. VV. *Ética y política en la sociedad democrática*. Madrid: Espasa Calpe, 1981, p. 17-74.
- COLOM CAÑELLAS, AJ. Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. En: *Revista de Educación*, 2005, No. 338, p. 9-22.
- COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. New York: Oxford University Press, 1968.
- KANT, I. *Crítica de la razón pura*. Traducción de Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara, 1978.
- KANT, I. *Pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y Jose Luis Pascual; edición, prólogo y notas de Mariano Fernández Enguita. Madrid: Akal, 1983, p. 446.
- KANT, I. *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?* Traducción de Rogelio Rovira. Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, 1995.
- KRIEKEMANS, A. *Pedagogía general*. Barcelona: Herder, 1969.
- NAVAL, C. *Educación ciudadana: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa, 1995.
- NAVAL, C. En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo. *Anuario Filosófico*, 29/2, 1996.
- NÚÑEZ, V. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- NÚÑEZ, V. *Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder*, p. 1-20. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 8 al 12 de noviembre 2004, Chile.
- ONU. *Declaración universal de los derechos del hombre* (10-XII-1948). Resolución No. 217/III, artículo 15, apartado 3º.
- ORTEGA ESTEBAN, J. *Pedagogía social, realidades actuales y perspectivas de futuro*, p. 1-23. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 8 al 12 de noviembre 2004, Chile.
- PASTOR, I. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En: *Revista Española de Pedagogía*, 220, p. 525-544, 2001.

- PÉREZ SERRANO, G. Presentación. En: *Revista de Educación*, 2005, No. 336, p. 7-18.
- PÉREZ SERRANO, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. II. Técnicas y análisis de datos cualitativos*. Madrid: Muralla, 1998.
- PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea, 2003.
- POLO, L. La coexistencia del hombre. En: *El hombre: inmanencia y trascendencia*, vol. I. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1991, p. 34-46.
- POLO, L. *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Estudio introductorio a cargo de Francisco Altarejos. Pamplona: Astrolabio, Eunsa, 2007.
- QUINTANA, JM. *Sociología de la educación*. Madrid: Dickinson, 1989.
- RODRÍGUEZ, A. Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, diciembre 2006, vol. 9, No. 2, p. 131-147.
- RODRÍGUEZ, A. La cuestión del método en pedagogía social. *Educación y Educadores*, junio 2007, vol. 10, No. 1, p. 161-178.
- RODRÍGUEZ, A.; ALTAREJOS, F., y BERNAL, A. La familia: ámbito de humanización del trabajo. *Educación y Educadores*, junio 2006, vol. 9, No. 1, p. 73-86.
- RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A.; URPÍ, C. *Retos de la educación social*. Pamplona: Eunate, 2005.
- SÁENZ ALONSO, R. La educación intercultural. En: *Revista de Educación*, 2006, 339, p. 859-881.
- SANGUINETI, JJ. *Lógica*. Pamplona: Eunsa, 1982, p. 78.
- SARRAMONA, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC, 1992.
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, AJ. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, 1998.
- SPAEMANN, R. *Ética. Cuestiones fundamentales*. Madrid: Rialp, 2005.
- TOURINÑÁN, JM. Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En: *Papers d' Educació*, 1983, 1, p. 105-127.
- TRILLA, J. *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos, 1993a.
- TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1993b (nueva edición en 1996).
- ÚCAR MARTÍNEZ, X. *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*, p. 1-23. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 8 al 12 de noviembre 2004, Chile.
- YEPES STORK, R. *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsa, 1997.