

CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA SOCIAL

XVII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

REAPRENDER A ENSEÑAR:

Retos actuales de la Pedagogía Social y de la Educación Social

Referencia: ÚCAR, X. (2002) “Reaprender a enseñar: retos actuales de la Pedagogía Social y de la Educación Social”, pp.189-200. ORTEGA, J. (Coord.) **Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado**. Ed. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social. Salamanca.

Xavier Úcar Martínez

Dpt. Pedagogía Sistemàtica i Social

Universitat Autònoma de Barcelona

2002

Aunque a veces haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a "hacer aprender". (Meirieu, 1998:77)

El pensar que se sabe alguna cosa es la barrera más efectiva para aprender. (Herbert, 1982:303)

Hace ya unos cuantos años que la educación superior en general y la universidad en particular aparecen como tema recurrente de análisis, discusión e investigación. Creo que sería un error considerar que dicha emergencia obedece a una moda coyuntural o pasajera. Nos hallamos en un momento de crisis general –en el sentido más etimológico del término¹– que afecta los fundamentos mismos de la sociedad y nos fuerza a revisar y a actualizar buena parte de los pilares que hasta ahora la habían estado sustentando. Entre ellos, la universidad; una institución secular que, frente a una realidad social en continuo movimiento, ha ido viendo cómo poco a poco se desdibujaba el papel o la función social que tradicionalmente había desempeñado.

Lo que actualmente está en crisis no es sólo la universidad ni siquiera la universidad española; son los conceptos mismos de educación superior y de universidad los que se hallan sometidos a revisión. Se podría decir que, tal y como los hemos entendido hasta el momento, se adaptan con dificultad a un mundo globalizado, interconectado, dinámico y cambiante como el que nos toca vivir; un mundo extraordinariamente diferente de aquél en el que y para el que ambos fueron concebidos.

Éste es el punto de partida para el análisis: dos constataciones que enmarcan y fundamentan las reflexiones que a continuación elaboramos. En primer lugar, la constatación del desajuste actual entre una realidad social y laboral muy dinámica y una educación superior muy cristalizada; esto es, anclada en formas institucionales, organizativas y didácticas propias del pasado.

En segundo lugar, la constatación de que es la educación superior –y, por extensión, la propia universidad– quien necesita y debe cambiar para dar una respuesta ajustada a la realidad emergente. Sin que esto tenga que significar, necesariamente, someter la educación superior a la tiranía del mercado o a la de unas nuevas formas sociolaborales que a menudo privilegian utilitarismos, pragmatismos, funcionalismos o economicismos. Quiere decir, desde mi punto de vista, que la universidad y los docentes universitarios² debemos superar una resistencia al cambio que, entre otros argumentos, se ha amparado con frecuencia en la posesión, exclusiva y excluyente, del conocimiento bueno –la verdad– en franca oposición a otros tipos de conocimiento y, en especial, al conocimiento útil.

Hoy la producción del conocimiento –sea éste del tipo que sea– se haya distribuida por toda la sociedad y la universidad ha perdido el monopolio que históricamente había tenido sobre el mismo. Algo que tampoco tiene porqué significar que la universidad sea un contendiente más de los que, en nuestros días, pugnan por conquistar cotas cada vez mayores de producción de conocimientos en las arenas de la realidad social. Mas bien al contrario, es precisamente la historia y, sobre todo, los recursos materiales, humanos y funcionales acumulados, los que han de permitirle adaptarse a las nuevas realidades sin perder aquello que la ha hecho universal: la posibilidad de indagar más allá de las exigencias y las presiones de lo particular o lo inmediato.

Desde mi punto de vista, las universidades han de negociar y consensuar con la sociedad espacios y tiempos para la producción de conocimientos y también vías para su distribución; como

¹ Del griego *Krisis*, decisión; *Krino*, separar. Momento en que se produce un cambio muy marcado en algo. Juicio formado sobre una cosa después de examinarla cuidadosamente. (Moliner, 1983:804)

² En todos los casos se usa el masculino como un genérico que incluye ambos géneros.

contrapartida, tienen que diseñar e implementar formas didácticas y curriculares socialmente adaptadas que posibiliten que los estudiantes universitarios se integren en dichos espacios y tiempos y aprendan, a su vez, a producir, a intercambiar y a distribuir nuevos conocimientos. Y esto significa, antes que nada, adaptar las formas de enseñar de los docentes a las nuevas formas de aprender de los estudiantes.

A lo largo de los próximos años las universidades tienen que asumir dos tareas que van a resultar sin duda muy costosas por los cambios tan radicales que van a suponer:

- a) Redefinir el papel y la función de la universidad en la sociedad actual al mismo tiempo que
- b) Se renuevan y actualizan en profundidad sus formas organizativas, didácticas y curriculares.

Ambas suponen y proponen, ya desde ahora, iniciar un proceso de reflexión activa que posibilite la transformación de nuestras universidades a la búsqueda y recreación de una nueva cultura universitaria más acorde con las realidades sociales en las que se ubican.

En el marco de la crisis apuntada y con la idea de perfilar algunas de las características de esta nueva cultura universitaria se pretende reflexionar, en este trabajo, sobre los aspectos que configuran y condicionan la vida docente y las tareas académicas relacionadas con la Pedagogía Social; entendida ésta como profesión educativa y como disciplina o titulación universitaria. Para analizar estos aspectos se desgranar tres temas que, desde mi punto de vista, afectan o pueden afectar las maneras de hacer del profesorado universitario que imparte las materias de Pedagogía Social. Estos son:

- ✓ Los cambios de todo tipo generados por las realidades emergentes como consecuencia, entre otros factores, de las nuevas tecnologías.
- ✓ Las exigencias de la integración europea y el Tratado de Bolonia.
- ✓ Retos actuales de la Educación Social y de la Pedagogía Social como resultado de los análisis anteriores.

El eje que vertebra todo el análisis lo constituye la nueva identidad docente e investigadora que se hace necesario perfilar para los profesores universitarios. Solamente asumiendo esta nueva identidad será posible responder a las nuevas realidades y necesidades sociales de una manera que sea, al mismo tiempo, satisfactoria, pertinente, eficaz, sostenible y éticamente deseable.

1. Realidades sociales emergentes y docencia universitaria.

A lo largo de los últimos años diversos autores han ido desarrollando diferentes denominaciones para caracterizar las realidades sociales emergentes como resultado de los numerosos y continuos cambios producidos en la vida cotidiana de las personas. La sociedad actual ha sido denominada *sociedad red* (Castells, 1998); sociedad de la comunicación y la información; *sociedad del riesgo* (Beck, 1998); y sociedad de la información y el conocimiento (SIC), entre otros apelativos. Ha sido caracterizada, también, como una sociedad tecnológica; cognitiva o del conocimiento; mundial; globalizada y un largo etcétera. Una nueva sociedad surge –apunta Castells– cuando se produce una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia³. Desde su perspectiva, dicha transformación comporta modificaciones sustanciales en las formas sociales y genera la aparición de una nueva cultura (1998b:374). De

³ Sintetizando la forma en que Castells las define supondrían, respectivamente, la acción de la humanidad sobre la materia (naturaleza); la acción de los sujetos humanos sobre sí mismos; y aquella relación entre sujetos humanos que, fundamentada en la producción y la experiencia, impone el deseo de unos sobre otros por medio del uso, potencial o real, de la violencia física o simbólica (1997: 40-41)

hecho, todas las denominaciones anteriormente señaladas destacan -enfaticando cada una de ellas el mecanismo, el efecto o el resultado que, respectivamente, consideran preponderante- las nuevas formas organizativas, sociales y culturales que nuestra sociedad hace patentes en el marco de esta nueva cultura de la que habla Castells. Una cultura que gradualmente empieza a impregnar también las maneras de hacer de la universidad y los universitarios.

Estudiando los procesos comunicativos y formativos que se producen en las organizaciones y empresas actuales he concretado en cuatro los elementos que prefiguran, desde mi punto de vista, el marco genérico de esta nueva cultura en la que previsiblemente nos vemos abocados a participar⁴:

- ❑ La red como metáfora⁵ de las nuevas relaciones interpersonales, organizacionales y profesionales que entretejen y vertebran la realidad social.
- ❑ La información y el conocimiento –la creatividad y los activos intangibles en general- como nuevo valor de intercambio en cualquier estamento o nivel de la sociedad.
- ❑ La tecnología como entorno, medio o mediación –cibespacio- para la relación y el intercambio.
- ❑ La comunicación, como estrategia integrada en el desarrollo y aplicación de todas las anteriores.

Estos cuatro elementos están generando ya, en estos últimos años, cambios radicales en la cultura docente e investigadora de algunos profesores universitarios y, también, en las maneras de hacer y de acercarse al conocimiento por parte de los estudiantes. Los modelos del profesor sabio aislado en su *torre de marfil* y del profesor *showman*, que encandila a los estudiantes con sus dotes comunicativas y su carisma personal, están siendo cada vez más sustituidos por un modelo de profesor radicalmente nuevo. Este profesor se encuentra orgánica o administrativamente integrado, al menos, en un grupo, sea éste de docencia, de innovación o de investigación; dispone de abundantes recursos y vínculos profesionales que median su constante actualización y su apertura o disponibilidad a nuevas actividades y proyectos; y se halla, por último, inmerso en un proceso constante y dinámico de ampliación, renovación o reafirmación de dichos recursos y vínculos profesionales.

Profesores y estudiantes somos hoy nodos de una inmensa red de intercambios y conocimientos que nos hacen tanto más ricos –al menos, desde el punto de vista intelectual o profesional- cuanto más vínculos y accesos profesionales tenemos disponibles⁶. Redes de gobiernos y gobernantes, redes de universidades, redes temáticas, redes corporativas, redes de profesores y redes de estudiantes, entre otras, crean, validan, intercambian, distribuyen o socializan los conocimientos que resultan pertinentes o apropiados para situaciones o contextos determinados.

Lo sustantivo de la red como forma organizativa son los nodos y los nexos, que suponen circuitos más o menos abundantes y fluidos por los que circulan la información y el conocimiento. Lo sustantivo de la persona o del profesor universitario, en nuestro caso, respecto al sistema reticular es la conexión, la capacidad o la posibilidad de acceso y los subsiguientes vínculos aparejados. Formar parte de las redes es tener acceso a todo lo que cuenta para poder sobrevivir en la nueva sociedad de la información y el conocimiento. El profesor universitario aislado, centrado en la docencia que le corresponde y empeñado en construir o mantener una carrera individual tiene pocas posibilidades de sobrevivir, a medio plazo, si no es encerrado en una concha funcional. Cada vez más los

⁴ Para ampliar ver Úcar, 2002.

⁵ Siguiendo a Krippendorff utilizamos el concepto de metáfora no como simple ornamento del discurso sino como instrumento constructor de saber y de realidad (1997).

⁶ Ver al respecto Rifkin, 2000 que explica el paso de un capitalismo industrial basado en la propiedad a uno cultural basado en el *acceso* a la información y a la cultura.

escasos recursos que llegan a las universidades se hacen disponibles para grupos de profesores e investigadores que cumplen determinadas reglas⁷ y que, en función de ellas, entran a formar parte de categorías administrativas que estipulan niveles diferenciados de acceso a dichos recursos⁸.

La red como patrón de organización curricular entra también en las aulas universitarias e impregna la docencia. Del aula cerrada que contenía -encarnado en la figura del docente- todo el saber que había que transmitir a los estudiantes se está poco a poco transitando hacia un aula abierta y *conectada con el mundo* que tiene que facilitar, gestionar, mediar y establecer puentes, al menos, entre cinco instancias en pugna por imponer sus propias reglas a los procesos de formación y de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Éstas son:

- ❑ Las necesidades sociolaborales que requieren perfiles profesionales determinados por las características del empleo y el mercado –ahora ya globalizado- de trabajo.
- ❑ Los diferentes tipos de prescripciones, normativas o exigencias legaliformes – organizativas, curriculares, etc.- requeridas por la universidad en tanto que institución que, probablemente, cada vez más a partir de ahora vendrán derivadas de la Unión Europea⁹.
- ❑ La libertad de cátedra del docente que, como señala Martínez, no ha de entenderse como libertad para enseñar lo que se quiera sino como libertad de expresión en el ejercicio de la docencia (2002:4).
- ❑ Los deseos, las expectativas, los intereses y las necesidades de los estudiantes, que no son homogéneos y que obedecen, en cada caso, a las particularidades culturales de cada uno de ellos y, sobre todo, a las historias de aprendizaje que previamente hayan protagonizado a lo largo de toda su vida.
- ❑ Las características específicas de la disciplina o disciplinas implicadas en el estudio o resolución del tema o problema concreto que se pretende resolver o tratar. Cada disciplina se enmarca, en el mejor de los casos, en una única categoría administrativa; la denominada *área de conocimiento*. Ésta delimita, también en la mayoría de los casos, un territorio regentado por lo que ha sido caracterizado como una *tribu académica* (Becher, 2001). Dicha caracterización supone una cultura singular que dispone de repertorios lingüísticos y conductuales propios, más o menos precisos, que estructuran y regulan los comportamientos, las relaciones, la pertenencia y, en general, la vida académica que se produce dentro de ella. Es evidente, por otra parte que es el docente quien somete la disciplina a las regulaciones propias de cada *tribu académica*.

La facilitación, la gestión o mediación que conecta el aula con el mundo global es, al mismo tiempo, personal y tecnológica. Es personal porque el profesor pasa de ser un *pozo de conocimientos* a ser un *nodo de conexiones*. En modo alguno ha de entenderse esto como una sustitución de funciones ya que ambas son no sólo compatibles sino, sobre todo, deseables en la acción docente. La primera resultará por sí sola cada vez más insuficiente y esto, al menos, por dos razones. De una parte, por ser poco apropiada para un mundo en el que empiezan a contar tanto los conocimientos poseídos como los conocimientos potencialmente adquiribles, es decir, aquellos a los que se tiene acceso y que configuran un campo de posibilidades de aprendizaje que resulta *a priori* tan sólo parcialmente transparente. De otra porque el docente que cumple aquella función representa un modelo muy alejado de las historias de aprendizaje de los estudiantes para quienes cada vez contará más, precisamente, el campo de conocimientos potenciales. Ya hoy un profesor universitario puede ser más o menos valorado en función del abanico de posibilidades de todo tipo –

⁷ A modo de ejemplo: tener un número determinado de profesores, titulares o catedráticos; haber desarrollado proyectos de investigación o publicaciones conjuntas; etc.

⁸ La etiología es amplia: grupos pre-competitivos; grupos consolidados; grupos de calidad o de excelencia; centros o institutos de investigación; etc.

⁹ Tratamos este punto más adelante.

conocimientos, metodologías, proyectos, contactos, etc.- que es capaz de desplegar ante los estudiantes.

Una labor docente, por otra parte, centrada en exclusiva en la función *nodo de conexiones* puede resultar vacía de contenido y, en consecuencia, poco motivadora y deseable para los estudiantes. La función del docente como *nodo de conexiones* no consiste simplemente en vincular o mediar de una forma mecánica entre el estudiante y aquellos procedimientos, metodologías, contenidos o contextos físicos o virtuales donde puede encontrar las respuestas más apropiadas. Eso puede hacerlo -es probable que incluso mejor- un programa de ordenador. Consiste en posibilitar vínculos que tengan sentido para el estudiante, que es lo que realmente estimula y propicia los aprendizajes. Dificilmente puede lograrse esta adquisición de sentido sin la participación o la mediación de las emociones y los sentimientos, dado que son éstos últimos quienes ligan de forma más duradera los contenidos a la memoria. El docente que es capaz de comunicar o de transmitir, de forma integrada al estudiante, no sólo el contacto o la vinculación con unos conocimientos determinados sino también las emociones y sentimientos que a él mismo le procuran dichos conocimientos, tiene más probabilidades de conectar con las motivaciones del estudiante para inducirlo a buscar los aprendizajes consiguientes.

Los conceptos de *objetividad dinámica* y *objetividad estática* elaborados por Fox Keller para caracterizar formas diferenciadas de expresar o comunicar la realidad ilustran de manera adecuada actitudes diferenciadas en el ejercicio de la docencia. Romaña/Gros señalan -analizando aquellas categorías- que el primer tipo de objetividad se acerca al conocimiento desde la experiencia subjetiva. Esta actitud genera un *conocer encarnado*, que supone un conocimiento vivido y experimentado de la realidad. El segundo, por el contrario, se refiere a un *conocer acerca de*, que desvincula el conocimiento de la subjetividad personal en el supuesto de que así se consigue una mayor objetividad. Vehiculada por el docente la primera manera de conocer provoca efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes mientras que la segunda dificulta que aquellos entiendan su *aprender como un proceso dinámico, implicado y autoconstructivo* (2002:13). Es por eso que estas autoras afirman que, en la formación de los nuevos profesores, hay que plantear aprendizajes *pegados* a la experiencia (2002:19). Desde mi punto de vista este *conocer encarnado* del docente, que conecta tanto con los estudiantes, es, probablemente, uno de los argumentos más poderosos a favor de la enseñanza presencial.

Más evidente resulta la mediación de la tecnología a la hora de conectar el aula universitaria o los aprendizajes de los estudiantes con el mundo global. Como se ha señalado la tecnología juega un doble papel. Por una parte, como un entorno virtual que manifiesta unas prácticamente infinitas posibilidades de adquirir información y de realizar aprendizajes. Por otra como un medio o una mediación que posibilita todo tipo de intercambios e interacciones. El ciberespacio se convierte así en un aula de dimensiones planetarias a la que los estudiantes acceden desde sus pantallas del ordenador. El correo electrónico, la videoconferencia y la navegación se convierten en herramientas tan básicas para la docencia universitaria como lo han sido durante tanto tiempo los libros y la pizarra.

De la tecnología deriva otro de los cambios sustantivos en la relación formativa que se produce en el aula universitaria. Es el referido a la capacidad y a la libertad de acceso de los estudiantes a la información. Por ejemplificar, un estudiante espabilado puede, a partir del programa de una materia, conseguir en Internet buena parte sino todos los contenidos necesarios para superarla, incluso puede obtener más información sobre contenidos concretos de la que el mismo docente posee. En estas nuevas condiciones el papel del docente, primero, como mediador entre el estudiante y el conocimiento pertinente y, segundo, como guía que modeliza y ayuda a contextualizar y a asignar significado a dicho conocimiento, se hace patente.

Las nuevas tecnologías han transformado también el valor de la experiencia en el ejercicio de la docencia. Hoy el profesor veterano no está necesariamente mejor preparado que el novel para enfrentar los retos que representa impartir una asignatura en la universidad. Y de hecho, es posible que, en muchos casos, se halle en inferioridad de condiciones para afrontarla con éxito. Son precisamente las nuevas tecnologías las que marcan la diferencia ya que el profesor veterano –una vez salvada su mayor o menor resistencia al cambio- ha tenido que adaptarse a los nuevos medios mientras que el novel ha crecido probablemente con ellos. A esto hay que sumar como dificultad añadida -para completar el cuadro de pérdida de valor de la experiencia- que la cultura del profesor veterano ha sido fundamentalmente textual mientras que la del novel, formado en un entorno tecnológico, es visual (Romaña/Gros, 2002:15).

2. Las exigencias de la integración europea y el tratado de Bolonia

El 19 de Junio de 1999, 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia que anunciaba, entre otras cosas, la creación de un espacio europeo de educación superior para el año 2010. Esta declaración, que venía a recoger y a suscribir buena parte de los principios previos elaborados en la *Magna Charta Universitatum* (1988 en Bolonia) y en la Declaración de La Sorbona (1998 en París), se plantea tres objetivos prioritarios: a) La empleabilidad, que requiere la adecuación de la formación al mercado de trabajo; b) La movilidad dentro del espacio europeo de todos los implicados en la educación superior: gestores, investigadores, docentes y estudiantes con la idea de promover la cooperación universitaria en todos los niveles; y c) La competitividad, que se fundamenta en una estructura y una organización curricular europea común.

Los tres objetivos se sustentan y actualizan a través de una organización de los títulos y los currículum universitarios bastante diferente de la que actualmente tenemos en nuestro país. Respecto a las titulaciones lo que se pretende es establecer una estructura que sea lo más flexible posible y que consta de dos grados diferenciados. El primer grado –equivalente a nuestras diplomaturas- tiene una duración mínima de tres años y procura el título de *Bachelor* que permite el acceso al mercado laboral. Una vez en posesión de este título se puede acceder al segundo, que es de especialización y tiene una duración máxima de dos años. El título que se obtiene al finalizarlo es el de *Master*¹⁰.

El cambio más grande, sin embargo, se produce en relación a los créditos como unidades que posibilitan la amortización de la formación universitaria. Martínez¹¹ recoge la nueva definición de crédito que la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) acordó remitir al Ministerio en el marco de la normativa establecida para Europa: *Unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las materias/asignaturas* (2002:29). Esta nueva concepción de los créditos se basa en el *European Credit Transfer System* (ECTS), que se utilizó como prueba piloto en la primera fase del programa Erasmus y que ya en 1995 incorporaba de forma normalizada el programa Sócrates para facilitar la movilidad de los estudiantes.

Este nuevo sistema de amortización de la formación supone que un estudiante a tiempo completo puede cursar 60 créditos por año en el conjunto de materias y asignaturas de la titulación correspondiente. La media europea calculada en horas de trabajo total del estudiante es de 1600 horas. Esto quiere decir que un crédito equivale a 27 horas de trabajo del estudiante. Se ha diseñado, por otra parte, con el objeto de homogeneizar los expedientes de los estudiantes, un *Diploma*

¹⁰ No en el mismo sentido que nosotros entendemos este término. El Master europeo es un título oficial que sólo pueden dar las universidades.

¹¹ En todo lo referido al sistema de créditos sigo la síntesis realizada por Martínez, 2002.

Supplement. Éste es un certificado europeo -suplementario al título expedido por cada país- que recoge, en un documento unificado, las materias superadas, los créditos, las calificaciones y todas las características de la titulación¹² obtenida por el estudiante.

En lo que se refiere a la dimensión de la empleabilidad en relación a la educación superior hay que señalar que apareció ya en la Declaración de La Sorbona y que ha sido ampliamente desarrollada en la Convención de Salamanca¹³ del 2001. Haug señala los puntos particularmente destacados al respecto en dicha convención:

- ❑ Las instituciones consideran la empleabilidad de los Diplomas como un objetivo muy importante e incluso una prioridad;
- ❑ Los programas de estudios han de ser adaptados en función de la empleabilidad;
- ❑ Los cursos no deben ser únicamente válidos desde el punto de vista académico, sino que deben apuntar hacia un empleo sostenible (en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida) y hacia la capacidad de adaptación de los aprendices;
- ❑ Los cursos deben ser más flexibles y diversificados para poder adaptarlos a las diferentes capacidades de los estudiantes y a itinerarios profesionales variados;
- ❑ En los cursos hay que trabajar el desarrollo de las aptitudes personales (imaginación; resolución metódica de problemas; capacidad de movilizar el saber; aptitud para gestionar los procesos sociales) (2002:59)

Este es el marco normativo que va a prefigurar la universidad europea –y, en consecuencia, española- a lo largos de los próximos años. Un marco que exige cambios radicales no solo en la organización de las titulaciones y de los planes de estudio, sino, sobre todo, en las maneras de hacer de los profesores y de los estudiantes universitarios. El nuevo marco implica, de hecho, una reorganización total de las dinámicas formativas de la universidad española.

De lo que se trata es de cambiar una cultura organizativa y docente que ha acostumbrado al profesor universitario español –al menos, al de las facultades de Ciencias de la Educación y Pedagogía- a no ver más allá de las asignaturas que imparte; del área de conocimiento a la que pertenece; de la *tribu académica* con la que se relaciona en seminarios y congresos exclusivos y excluyentes; y, por último, del número de créditos que le corresponden o, lo que es lo mismo, del número de horas de docencia que tiene que impartir. Una cultura que -como sobradamente demostró la última reforma de los planes de estudio- nos ha ido poco a poco convirtiendo en celosos defensores de unas identidades corporativas cerradas que piensan, sobre todo, en mantener o incrementar el propio patrimonio en forma de nuevas asignaturas, nuevo profesorado o un más elevado estatus profesional.

Romper estas dinámicas de funcionamiento no será un proceso ni rápido ni fácil. Hay que señalar que, en muchos casos, aquellas han cristalizado en el *caldo de cultivo* de unos departamentos universitarios poco acostumbrados a la movilidad y duchos en la discriminación negativa de los candidatos o en la *ecualización* de la diferencia que representan los nuevos profesores.

El reto para los próximos años no es pequeño si queremos formar parte de ese espacio educativo superior europeo. El objetivo consiste en pasar de una cultura crediticia centrada en la enseñanza y

¹² El diploma tiene la siguientes estructura: Información sobre a) La identidad del poseedor de la titulación; b) La titulación; c) El nivel de la titulación; d) El contenido y los resultados obtenidos; e) La función de la titulación; f) Información adicional; g) Certificación del suplemento; h) Sistema Nacional de enseñanza superior. (Martínez, 2002:29)

¹³ Reunión de Instituciones de enseñanza superior europeas. Participaron 600 representantes y en ella se creó la Asociación Europea de Universidades (EUA).

en el profesor a otra centrada en el aprendizaje y en el estudiante (Martínez, 2002:27). Ya no se trata de planificar mi tiempo como profesor para impartir todos los contenidos que me he propuesto en el tiempo que administrativamente me han asignado. La nueva docencia pasa por establecer qué contenidos hay que aprender; en qué lugares físicos o virtuales pueden conseguirse y quien puede proporcionarlos; a través de qué metodologías o actividades pueden ser aprendidos; y, por último, qué tiempo aproximado de aprendizaje van a exigirle al estudiante.

Trasladar el énfasis del profesor al estudiante y de la enseñanza al aprendizaje, en la formación universitaria, supone eliminar, en buena medida, las fronteras –a menudo artificiales- que las áreas de conocimiento, las *tribus académicas* y los docentes hemos establecido en las asignaturas y en los contenidos correspondientes. La enseñanza puede fragmentarse dividiendo contenidos y asignándolos a distintos docentes, no así el aprendizaje que no atiende ni a límites ni a fronteras y se rige por reglas que le son propias. Parece claro que la inter y la multidisciplinariedad dejarán de ser poco más que retórica en nuestros discursos para devenir práctica obligada por el nuevo sistema crediticio. Los grupos de innovación y de docencia, a los que hacíamos referencia en el punto anterior, trabajan ya en esta línea, que opera más por proyectos y por resolución de problemas que por asignaturas o contenidos concretos. Algo que resulta coherente, también, con la dimensión apuntada de la empleabilidad que, más que posesión de muchos conocimientos específicos, requiere del estudiante, cada vez de manera más decidida, aprendizajes integrales y articulados que tengan un elevado nivel de transferencia.

Los cambios, sin embargo, no se quedan sólo en la planificación y el ejercicio de la docencia por parte del profesor. El nuevo sistema obligará también a repensar los mecanismos que regulan aspectos como la dedicación docente de profesores y departamentos, valorada en la actualidad en función de los créditos –españoles- impartidos. Habrá que repensar y reelaborar la organización y distribución de las materias y de sus respectivos contenidos en los currículum de cada titulación. Y sobre todo, las universidades tendrán que establecer –y las administraciones que posibilitar- dispositivos que fomenten, ayuden y acompañen al profesorado universitario en el difícil proceso de reaprender nuevas formas de enseñar.

3. Actualidad y retos de la educación social y de la pedagogía social frente a los cambios apuntados

Hay que comenzar señalando que tanto la educación social como la pedagogía social son estudios de muy reciente aparición en nuestro país aunque, como disciplinas, ambas son centenarias. El *boom* de estas materias y de los contenidos aparejados hay que situarlo en la llegada de la democracia, que posibilitó que las administraciones públicas pusieran en marcha políticas sociales y educativas que requerían una profesionalización específica en el ámbito de lo local. Eso inició un proceso de redefinición de la orientación y de los contenidos que tradicionalmente habían tenido ambas disciplinas.

El reconocimiento social de la acción desarrollada por un heterogéneo y diversificado cúmulo de agentes sociales propició –como se sabe- la institucionalización de la formación y la regulación de la profesión de educador social. Paralelamente a este proceso y como resultado de las transformaciones socioculturales que se iban produciendo en nuestra sociedad aparecieron nuevas áreas, temas y contextos para la acción socioeducativa. Todos ellos han ido poco a poco delimitando e integrando lo que hoy se constituye como el campo teórico-práctico y el sector profesional de la Educación Social. A diez años vista de su entrada en la universidad y con la gradual y continua aprobación de nuevos Colegios Profesionales a lo largo de todo el Estado, puede hablarse ya de un cierto grado de consolidación.

La Pedagogía Social, por su parte, ha ido un poco a remolque de lo que sucedía con la educación social pero, ciertamente, se hallaba en peores condiciones para conseguir un éxito equivalente -en la profesionalización- al obtenido por la educación social. A diferencia de ésta última, la Pedagogía Social se hallaba lastrada por un enfoque en exceso teórico y filosófico que no tenía, por otra parte, referentes propios en la práctica. La Educación Social se construía a partir de unas prácticas previas que solicitaban y justificaban dicha construcción. La Pedagogía Social ha tenido que redefinirse por completo para justificar su existencia y se ha visto obligada a hacerlo en estrecha conexión con las prácticas de educación social.

En este estado de cosas no es extraño que el profesor de Pedagogía Social haya de enfrentarse, inevitablemente cada curso, a la pregunta sobre la profesionalización; que es, en definitiva, una pregunta sobre el estatuto socioprofesional de la Pedagogía Social y, también, sobre la identidad del pedagogo social. Una pregunta que adquiere matices perturbadores cuando se compara con la situación del educador social que -éste sí- tiene una identidad clara y unas funciones profesionales más o menos definidas y laboralmente reconocidas. La respuesta no es fácil y, menos todavía, sin unos perfiles profesionales definidos en el mercado de trabajo que apuesten claramente por un tal profesional y validen, en consecuencia, la dedicación y el esfuerzo formativo previo.

La pregunta sobre el sentido -que resulta tan lógica como legítima- nos lleva a plantear tres aspectos que diagnostican, desde mi punto de vista, la realidad actual de la Pedagogía Social; dos de ellos referidos a la inserción laboral y el tercero a la funcionalidad social de la profesión. Estos son:

- El mercado de trabajo -sobre todo el referido al primer sector- no requiere específicamente perfiles profesionales que respondan a la denominación de “pedagogo social”. Esto no significa, en modo alguno, que no haya pedagogos sociales en el mercado de trabajo. Quiere decir que, en buena parte de los casos, -aunque estén desarrollando tareas propias de la pedagogía social- aquellos han sido contratados más como pedagogos que como pedagogos sociales.
- Es un hecho que, en los últimos años, se está pasando de forma gradual de una contratación prácticamente exclusiva de profesionales de lo social -sean éstos trabajadores, educadores, pedagogos, enfermeras, etc.- por parte del primer sector a una distribución cada vez más equilibrada entre los tres sectores¹⁴. Es sobre todo en el tercer sector -y en menor medida en el segundo- donde parece estar produciéndose últimamente una mayor inserción laboral de pedagogos sociales. Parece previsible también, por otra parte, que, a medida que nuevas promociones de pedagogos sociales vayan accediendo al mercado de trabajo, éste vaya mostrándose más receptivo hacia dicho profesional¹⁵.
- La ubicación de un profesional en el mercado de trabajo depende, entre otros factores, de su capacidad y competencia para responder a necesidades y demandas sociolaborales. Dicha respuesta sólo puede darse desde una delimitación más o menos clara de las funciones que tiene que cumplir y de las tareas que deberá desarrollar para hacerlo. Si el ámbito de profesionalización -como es el caso- está habitado por otros profesionales, aquellas funciones se han de definir en relación a las que esos mismos profesionales desarrollan. Éste es, desde mi punto de vista, el reto más importante que en estos momentos tiene la pedagogía social en tanto que disciplina y titulación específica¹⁶.

¹⁴ Por ejemplificar. Navarro ilustra este desplazamiento de la contratación al señalar que sólo un 45% de los diplomados en educación social obtuvo un trabajo en la administración pública (2000:23). Esta cifra resulta congruente con otra investigación que indica que un 53% de los educadores sociales de Cataluña estaban contratados por empresas públicas mientras que un 47% lo estaban por empresas privada (Cacho, 1998).

¹⁵ Desde mi punto de vista la pedagogía, en general, está viviendo un momento dulce ya desde hace unos cuantos años. Me refiero a que los pedagogos cada vez están más presentes en el mercado sociolaboral y parece previsible que esta situación no sólo se mantenga sino que la tendencia apunta hacia la ampliación. Cosa lógica en una sociedad del conocimiento en la que la formación acaba mediando cualquier práctica o actividad.

¹⁶ Como se sabe, en la actualidad es una especialidad de Pedagogía en casi todas las universidades del Estado. Sólo en la Universidad de Barcelona existe como titulación específica que conduce a la obtención del título de *graduado superior en Pedagogía Social*.

El profesor de pedagogía social ha de poder analizar y dar cuenta de estas cuestiones con sus estudiantes. Por mi parte, pienso que lo que mejor define a la Pedagogía Social en nuestros tiempos es decir que está *en construcción*. Y que la calidad de dicha construcción depende, en buena medida, de nuestra capacidad como profesores universitarios para orientar y ayudar a los estudiantes a convertirse en unos profesionales competentes tanto desde el punto de vista técnico como -especialmente en el ámbito social- desde el ético o humano.

En relación a las funciones del pedagogo social entiendo que este es un profesional que no puede desligar su acción de la de los educadores sociales, de los profesionales de la cultura y de los trabajadores sociales que actúan en las instituciones, las comunidades y los territorios¹⁷. Desde mi punto de vista, el pedagogo social puede ser caracterizado como un profesional de *2ª línea* en relación a la acción o intervención socioeducativa. Tanto el educador social como el trabajador social son profesionales que desarrollan sus tareas en la *1ª línea* de la acción socioeducativa. Es decir que actúan en el mismo seno de la realidad social; en el lugar donde se producen el contacto o se trabaja el conflicto de la persona, el grupo o la comunidad con los que se va a compartir o a los que se va a acompañar en el proceso de intervención socioeducativa. La mayor parte de su tiempo profesional se dedica al contacto directo con la realidad social de la intervención y, en este sentido, se podría caracterizar al educador social como un especialista en las relaciones socioeducativas.

El pedagogo social, por su parte, es un técnico superior en procesos educativos y de formación que se desarrollan en contextos sociales. Esto supone que desarrolla tareas de planificación, gestión, supervisión y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas. No quiere decir que no se ocupe de la acción socioeducativa directa, sino que ésta no es su ocupación prioritaria y, de hecho, la desarrolla más como apoyo a las acciones de educadores y trabajadores sociales que como una función propia.

Esto supone que difícilmente podrán desarrollarse aquellas funciones profesionales sin un buen conocimiento experiencial de la práctica de los educadores y trabajadores sociales. En otros términos, para ser un buen profesional de *2ª línea* es necesario conocer, sentir y vivir, previamente, como profesional de *1ª línea*.

Algo parecido sucede con el profesorado de pedagogía y educación social. En unas profesiones tan ligadas a la práctica como las nuestras, se hace difícil ejercer una docencia de calidad sin al menos tres características:

- a) Tener experiencia previa en los contextos o ámbitos de intervención y en la aplicación y desarrollo de las metodologías o técnicas de intervención sobre las que se trabaja en el aula. Una constatación de la práctica es que la acción o intervención socioeducativa no se puede enseñar; sólo se puede aprender actuando, interviniendo. Se puede enseñar teoría sobre la intervención, también metodologías o técnicas, pero es imposible enseñar los sentimientos que produce la amenaza del líder de un grupo de jóvenes problemáticos con los que se está trabajando o la emoción de ver representada una obra de teatro que has ayudado a montar a un grupo de reclusas, por ejemplo. Ni tampoco se puede predecir, sin vivirlo, la forma en que cada futuro profesional va a experimentar o va a reaccionar frente a aquellas situaciones. En unas profesiones como las nuestras en las que la herramienta fundamental de trabajo es el propio yo se hace difícil comunicar y transmitir lo que aquellas significan desde *yoes* no experimentados.
- b) Mantener vínculos constantes con la práctica de la intervención socioeducativa para posibilitar una constante actualización. Lo social es por definición dinámico y está en perpetuo movimiento. Esto significa que los ámbitos de intervención; las maneras de hacer de los

¹⁷ El modelo que orienta las relaciones entre estos profesionales fue desarrollado por Riera, 1998.

profesionales; las estrategias y tácticas para la intervención; los programas, proyectos e iniciativas de grupos, comunidades o administraciones; las problemáticas sociales y, en general, buena parte de los aspectos que caracterizan un mundo tan complejo, tan heterogéneo y tan rico como el de la intervención social están actualizándose y reactualizándose continuamente. Estar conectado con la realidad de la intervención supone para el docente una continua fuente de ejemplificación y la posibilidad de mostrar a los estudiantes mapas actualizados, pero en permanente reconstrucción, de las instituciones, agencias, proyectos y ámbitos de la acción socioeducativa.

- c) Formar parte de redes de profesores, interventores o agentes socioeducativos –nacionales e internacionales- que gestionan, intercambian, recrean y distribuyen conocimientos, prácticas, procedimientos y, en general, recursos de Pedagogía y Educación Social. Estas redes se constituyen, a un tiempo, como referente y como guía para el propio desarrollo profesional y, como hemos avanzado, serán cada vez más fuente imprescindible de actualización profesional.

La experiencia o práctica previa, la conexión con la realidad actual de las prácticas de acción socioeducativa y una vinculación lo más amplia posible a redes que posibiliten al docente la actualización constante y, sobre todo, la participación en proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional son, desde mi punto de vista, elementos claves para desarrollar una docencia de calidad en el ámbito de la Pedagogía Social y de la Educación Social. Yo diría que, de las tres características apuntadas, la tercera es la que de forma más urgente resulta necesario desarrollar en la actualidad de la pedagogía Social en nuestro país.

Hay un último aspecto que me gustaría destacar en relación a la educación social y a la pedagogía social como disciplinas. Se refiere tanto a los contenidos como a la manera en que ambas son tratadas en los planes de estudios. Riera destacó la diferente consideración de las materias de Trabajo Social y Educación Social en los respectivos planes de estudios (1998). Mientras que la primera disponía de una abundante carga crediticia, la segunda ni siquiera aparecía como disciplina. Se hace difícil, ciertamente, justificar este trato diferenciado. Quizá la distinción más evidente provenga de la consideración de la primera –el trabajo social- como una metodología específica de intervención mientras que la segunda –la educación social- representaría más –aunque no solo¹⁸ - un sector para la acción educativa o un conjunto de aprendizajes que posibilita la vida en sociedad¹⁹. De cualquier manera la opción tomada en los planes de estudio ha sido el no considerarla como una materia específica.

A diferencia de la anterior, la Pedagogía Social existe, como disciplina, tanto en los planes de estudios de Pedagogía como en los de Educación Social aunque, eso sí, con diferente carga crediticia. El problema, sin embargo, que voy a plantear se produce en el tratamiento de la materia en ambas titulaciones y se refiere a lo siguiente: ¿Cuál ha de ser el contenido de la materia? ¿Cómo condensar en 8 o en 6 créditos²⁰ el conjunto de contenidos que la configuran? Desde mi punto de vista son dos las consideraciones a realizar en este sentido. La primera va referida a la especialización del docente y la segunda a una de las respuestas posibles a esta situación:

- Es imposible que el docente domine la ingente cantidad de contenidos que configuran una materia que, al igual que la educación social, puede constituir por sí misma toda una titulación. Más todavía si se considera que ésta última es la ciencia teórico-práctica de la educación social

¹⁸ Para las diferentes formas en que puede ser interpretada la educación social ver, Petrus, 1997.

¹⁹ Lo cual no significa que no pueda ser tratada como una disciplina específica. De hecho podría tener sentido desde, al menos, dos perspectivas o planteamientos. Uno, desde una ideología específica, por ejemplo, religiosa que apuesta por un tipo concreto de educación social –la considerada correcta- en detrimento de todas las demás. Éste sería el caso, por ejemplo, de la *educación social* que Ruiz Amado publicó en 1920. Desde un segundo planteamiento más sociológico que identifica educación social con procesos de socialización y convierte a estos últimos en el contenido específico de aquella como disciplina.

²⁰ Que son los que por ejemplificar tienen respectivamente la asignatura de Pedagogía Social en las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social en la Universidad Autónoma de Barcelona.

y que como tal ciencia trata o puede tratar con ésta última desde un punto de vista descriptivo, interpretativo, crítico o normativo. Si se añaden los contenidos derivados de las funciones a desarrollar por el profesional de la pedagogía social el cuadro queda completo y parece ciertamente difícil no sólo condensarlo en 80 horas sino, sobre todo, poder tratar de forma competente contenidos teórico-prácticos que pueden ser tan heterogéneos.

- La opción pasa por plantear una asignatura que muestra de forma panorámica todos aquellos ámbitos de intervención o de profesionalización posibles dentro de nuestro campo. En lo que se refiere al docente, lo habitual será que el profesor de Pedagogía Social sea especialista en un ámbito, en una edad o en una metodología concreta de intervención socioeducativa y que desde allí trate, efectivamente, de mostrar, *a vista de pájaro* la diversidad de contextos, participantes, metodologías y proyectos que configuran un sector complejo de la intervención como es el de la Pedagogía Social.

Éste último es probablemente uno de los activos intangibles más importantes que tiene la pedagogía social en nuestro país: la heterogeneidad y riqueza formativa de los perfiles académicos que la integran.

ATANDO CABOS: de *Supermán* a la *Patrulla X (X-Men)*

A lo largo de las páginas anteriores se han ido desgranando toda una serie de argumentos que presentan cambios radicales en el conjunto de las universidades españolas y en la consideración esencial de aquello que sea en estos tiempos la educación superior. Parece claro que la nueva cultura exige, antes que nada, un cambio de actitud a toda la comunidad universitaria, desde políticos a gestores y profesores pasando, cómo no, por unos estudiantes aún demasiado acostumbrados a aceptar de forma pasiva, cuando no acrítica, aquello que reciben en las aulas. Un cambio de actitud que pasa, precisamente, por abrirse al cambio pensando que el saber que se sabe nunca ha de ser una coartada para cerrar la puerta a la posibilidad de aprender y de saber más.

El modelo de docencia e investigación que hemos conocido y aún practicamos está quedando rápidamente obsoleto. Ya no se puede ni saber todo uno solo ni conseguir prácticamente nada sin traspasar las puertas del aula, de la propia universidad y del propio país. Para acabar, una metáfora del mundo de los superhéroes de los cómics que me ha parecido apropiada para reflejar las nuevas formas de hacer que propone esta nueva cultura en la que necesaria e inexorablemente vamos a participar. Se podría decir que el profesor universitario –docente e investigador– que hemos conocido y que mayoritariamente aún domina muchos de nuestros departamentos universitarios corresponde al *modelo Supermán*: hombre, que lo sabe todo, que lo tiene todo en su departamento o en las inmediaciones –España– y que se basta a sí mismo.

Creo que el modelo *Supermán* está siendo gradualmente sustituido en nuestras universidades por el modelo *Patrulla X (X-Men)*, ya que ésta última está mejor preparada para afrontar la complejidad de los nuevos problemas y necesidades sociales y, también, para responder a las exigencias que plantea la integración en la Unión Europea. En la *Patrulla X (X-Men)* conviven y actúan de forma coordinada superhéroes masculinos y femeninos. Cada uno de ellos tiene sus propios poderes y un papel específico que desempeñar en el grupo. Es precisamente la combinación de los diferentes poderes lo que hace que la *Patrulla X (X-Men)* resuelva de forma tan efectiva los diferentes problemas a los que se enfrenta: en la ficción del cómic, los diferentes malvados que quieren dominar el mundo.

El nuevo docente e investigador universitario es un profesional con *poderes*, pero no con *todos los poderes* como era el caso de Supermán. El conjunto de *los poderes* los tiene ahora el grupo y eso lo

capacita y lo conecta para acceder a otros tipos de recursos. En dicho grupo los profesores trabajan de forma coordinada y reticular, aportando cada uno su propia singularidad en forma de conocimientos, competencias, vínculos o recursos propios.

Éste es el camino que tenemos que recorrer como profesores universitarios, un camino que nos obliga a volver a aprender el oficio de enseñar y nos propone, en consecuencia, abrirnos a la magia, el esfuerzo y la sorpresa que acompañan cualquier aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BECHER, T. (2001) **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (1998) **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Paidós: Barcelona.
- CACHO, X. (1998) **L'educadora i l'educador social a Catalunya**. Barcelona: APESC
- CASTELLS, M. (1997) (1998a) (1998b) **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol. 1. Vol. 2. y Vol. 3. Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (2001) Internet y la sociedad red. Pp. 1-12. **Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement**. Documento electrónico. <http://www.uoc.es>
- GAMBRILL, E. D. (2001) "Evaluating the quality of social work education: options galore". **Journal of social work education**. Vol 37. Nº 3. (418-433)
- HAUG, G. (2002) **Le rôle clé de l'employabilité dans le mouvement vers un espace universitaire européen**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre la Formación de los europeos. Documento policopiado.
- HERBERT, F. (1982) **Dios emperador de Dune**. Barcelona: Ultramar
- KRIPPENDORF, K. (1997) "Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización" pp.107-147, en PACKMAN, M. (comp.) **Construcciones de la experiencia humana** Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ, M. (2002) **Universidad y ciudadanía europea**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre la Formación de los europeos. Documento policopiado.
- MEIRIEU, PH (1998) **Fankenstein educador**. Barcelona: Laertes.
- MOLINER, M. (1983) **Diccionario del uso del español**. Madrid: Gredos.
- NAVARRO, C. (2000) "El procés d'inserció laboral de l'educador social a Catalunya: entre l'oportunitat i el risc". **Educació Social**. Nº15 (10-31)
- PETRUS, A. (1997) "Concepto de educación social", pp.9-40, en PETRUS, A. (Coord.) **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel.
- RIERA, J. (1998) **Concepto, formación y profesionalización de el educador social, el trabajador social y el pedagogo social**. Valencia: Nau Llibres.

RIFKIN, J. (2000) **La era del acceso**. Barcelona: Paidós.

ROMAÑA, T.; GROS, B. (2002). **La universidad y la educación superior: cambios y dificultades**. Ponencia presentada al Congreso Cibereduca. En línea, <http://www.cibereduca.com/cive/ponencias/romana/index.asp>

ÚCAR, X. (2002) “La comunicación en las organizaciones y en la formación”, pp. 227-252, en PINEDA, P. (Coord.) **Pedagogía laboral**. Barcelona: Ariel.