

Arminda Álamo Bolaños
y Josefa Rodríguez Pulido (coords.)

Educación social: teoría educativa, procedimientos y experiencias

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Educación social: teoría educativa, procedimientos y experiencias*

Primera edición: febrero de 2020

© Arminda Álamo Bolaños y Josefa Rodríguez Pulido (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

email: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN:978-84-18083-13-6

Depósito legal: B. 4730-2020

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación	9
ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS, JOSEFA RODRÍGUEZ PULIDO	

BLOQUE I: TEORÍAS Y PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

1. La educación social como matriz de transformación social	15
ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS	
2. Ontología trinitaria, filosofía de la educación y educación social: categorías para una comprensión epistemológica renovada	27
DAVID LUQUE	
3. Escenarios laborales en educación social: una aproximación desde la intervención socioeducativa con jóvenes.	47
ARCADIA MARTÍN PÉREZ, CRISTINA MIRANDA SANTANA	
4. Instituciones sociales: gestión versus gobernanza	63
JOSEFA RODRÍGUEZ PULIDO, JOSUÉ ARTILES RODRÍGUEZ, MÓNICA GUERRA SANTANA	
5. El educador social en el siglo XXI y su relación con las TIC	73
MARÍA VICTORIA AGUIAR, ROCÍO PÉREZ SOLÍS	

BLOQUE II: EXPERIENCIAS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

6. La participación social en la ejecución de medidas penales: un (posible) espacio socioeducativo 87
NÚRIA FABRA, MIQUEL GÓMEZ, ASUN LLENA, CARLES VILA
7. La dimensión de género en los estudios de Educación Social: bases para desarrollar una intervención éticamente transformadora 99
ROSARIO POZO, BELÉN PASCUAL, MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU
8. Más allá del aula: los espacios escolares como marco para la participación comunitaria. 117
ANA CASTRO, JOSÉ MANUEL OSORO
9. Educación social y desarrollo positivo en adolescentes. 129
MARÍA ESTHER MORALES SANTANA
10. Philosophy For Children As Pedagogy For Social Education: a UK Context 141
FUFY DEMISSIE
11. Los retos de la educación social ante una sociedad ciega, sorda y muda. 151
SERGIO BUEDO MARTÍNEZ, JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO

Presentación

ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS
JOSEFA RODRÍGUEZ PULIDO
(coords.)

La obra que ustedes tienen en sus manos y que comenzarán a leer desde este momento pretende propiciar la reflexión sobre los estudios e investigaciones que en los últimos años se están llevando a cabo sobre la educación social desde distintos ámbitos, contextos y experiencias nacionales e internacionales. De ahí que las teorías educativas existentes, los procedimientos empleados y las experiencias llevadas a cabo sean las cuestiones que ocuparán los distintos capítulos de la obra.

Las propuestas planteadas a lo largo del libro se agrupan en dos bloques relacionados con la identificación teórica, con los procedimientos y con la naturaleza y evaluación de las acciones e intervenciones en la construcción social. En el bloque I, «Teorías y procedimientos educativos de la educación social», se problematiza sobre distintas posiciones teóricas en relación con la educación social y sus procesos desde distintos ámbitos. En el bloque II, «Experiencias y retos de la educación social», se plantea un recorrido por distintas acciones desde diferentes territorios del Estado español y fuera de él.

El primer bloque se inicia con el capítulo de la profesora Álamo titulado *La educación social como matriz de transformación social*, en el cual aborda el sentido de la educación social en el contexto actual, señalando las dificultades y contradicciones con las que se encuentra y proponiendo que esta se constituya en clave de transformación de la sociedad.

El profesor Luque, en *Ontología trinitaria, filosofía de la educación y educación social: categorías para una comprensión epistemológi-*

ca renovada, aporta elementos para la reflexión sobre la filosofía de la educación, en general, y sobre la filosofía de la educación social en particular, realizando una serie de desplazamientos desde la teología, la filosofía y diferentes posicionamientos en el marco de la teoría de la educación.

Con el capítulo, *Escenarios laborales en educación social: una aproximación desde la intervención socioeducativa con jóvenes*, las profesoras Martín y Miranda exponen los escenarios laborales existentes en el ámbito de la educación social y aportan una propuesta innovadora para la intervención con jóvenes.

Un papel relevante en el ámbito de la educación social es el de la gestión desarrollada por sus gobernantes; de ahí que hayamos decidido dedicar un capítulo a dicha temática, el llamado *Instituciones sociales: gestión versus gobernanza*, que tratan las profesoras Rodríguez, Guerra y el profesor Artilles.

Finalizamos este primer bloque del libro con el capítulo elaborado por las profesoras Aguiar y Pérez, donde se nos conduce a la reflexión sobre *El educador social en el siglo XXI y su relación con las TIC*.

En el segundo bloque del libro, los profesores Fabra, Gómez, Llena y Vila, en su capítulo *La participación social en la ejecución de medidas penales: un (posible) espacio socioeducativo*, desarrollan la participación social en la ejecución de medidas penales de forma abierta y describiendo los hilos conductores del desarrollo del espacio penitenciario.

La sociedad actual reclama el género en los estudios de Educación Social, por lo cual las profesoras Pozo, Pascual y Gomila se encargan de exponer los pilares con los que se ha de fraguar una intervención transformadora desde el plano ético, a partir de su capítulo *La dimensión de género en los estudios de Educación Social: bases para desarrollar una intervención éticamente transformadora*.

Los espacios escolares como marco para la participación comunitaria es la temática desarrollada por la profesora Castro y el profesor Osoro en su capítulo *Más allá del aula: los espacios escolares como marco para la participación comunitaria*, donde ambos exponen las claves relevantes para su uso.

Educación social y desarrollo positivo en adolescentes ocupa un espacio en la obra a partir de las vivencias detectadas y aportadas desde de la más estricta realidad, gracias a la labor desarrollada

por Morales como educadora social y sexóloga en el Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria).

La profesora etíope-británica Demissie, como embajadora de la metodología *P4C: Philosophy for Children* en el Reino Unido, plantea en su capítulo *Philosophy for Children as pedagogy for social education: a UK context* una aportación innovadora desde el contexto británico introduciendo la P4C en el ámbito de la educación social.

Los retos de la educación social ante una sociedad ciega, sorda y muda son abordados por los profesores Buedo y Geraldo desde una visión sensitiva y el rigor académico. Los autores desgranar los retos a los que se enfrenta la educación y, en particular, la educación social en el contexto actual.

BLOQUE I: TEORÍAS Y PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

La educación social como matriz de transformación social

ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. Introducción

Este capítulo problematizará sobre la educación social en el contexto actual de *capitalismo tardío*, momento histórico que algunos caracterizan como *posmodernidad*, otros como *tardomodernidad*.

Y, en este sentido, nos planteamos la cuestión de la educación de campo en Brasil desde su historicidad, como línea que atraviesa la educación social, como experiencias pedagógicas esencialmente críticas y dialógicas, desde un movimiento que se resiste a que se apropie de él el poder, y como una revolución del saber y de transformación social a través de los saberes populares, de modo que se dé un giro a la práctica educativa.

Indagar sobre las pedagogías impulsadas por el Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra (en adelante MST). El hecho de que las prácticas educativas estén inmersas en un contexto de lucha por la tierra nos lleva a señalar los elementos sustantivos de las distintas concepciones sobre la tierra, sus distintas cosmologías y los materiales curriculares que se generan desde ellas.

Nos detendremos en la educación de los asentamientos y en la génesis de las escuelas junto con el proceso de toma de la tierra y la consolidación del asentamiento; concretamente, en los asentamientos de Tiradentes y Zumbi dos Palmares, situados en el estado de Paraíba (Brasil), en el municipio de Mari.

Analizaremos algunas de las situaciones que dan que pensar sobre la educación, más allá del análisis de unos hechos aislados: lo que hemos convenido en llamar *situaciones educativas*. Las

situaciones educativas se dan en los intersticios, en los pliegues, y es ahí donde se producen las fricciones y devienen en tensiones entre las prácticas pedagógicas del MST y el currículo oficial. Y en cada una de las situaciones educativas planteadas, se analiza su carácter de inconmensurabilidad –su pertenencia a lógicas distintas, que hace que no tengan parámetros en común– y los elementos que la componen: la elección, la distancia y la excepción.

Se aborda la reflexión sobre la educación social relacionada con las pedagogías que promueve el MST que tienen que ver con la educación en y desde la tierra. Esta educación es un acontecimiento, «el estallido, el esplendor del acontecimiento es el sentido» (Deleuze, 1994: 158).

2. La pregunta por la educación social

Pensar la educación social es pensar cómo esta se construye desde la lógica del capitalismo tardío, que nos empuja al encuentro o desencuentro entre educación y economía, al ser aprehendido por el mercado. Es pensar en la posible centralidad de la economía y del espacio al cuidado del individuo que nada tiene que ver con el «cuidado de sí» trasladado al terreno ético y antropológico-educativo, entendido como dispositivo ético-psicológico de formación del yo, y de un yo radicalmente en crisis, privado de identidad (Foucault, 2005).

Acercarse a la educación social es detectar y conocer que existen tiempos distintos. El tiempo del capital, del desarrollo tecnológico, de la educación como mercancía... son tiempos veloces, y son diferentes al tiempo de la educación como bien social.

La educación que hay que levantar es aquella que resista ese tiempo veloz. El tiempo propio de la educación no puede tomar en cuenta el tiempo del capital, del sistema productivo. Pero ¿significa esto que podemos aislarnos de ese tiempo funcional? No, pero que no podamos aislarnos no significa que no podamos crear otros tiempos: tiempos lentos, ni que no seamos capaces de combinar tiempos lentos con tiempos veloces. Eso sí, desde una matriz que active multiplicidades pedagógicas: pedagogías del sujeto, pedagogías de la tierra, pedagogías cosmológicas, ...

Se equivocan tanto el idealismo, al afirmar que las ideas separadas de la realidad gobiernan el proceso histórico, como el ob-

jetivismo mecanicista, el cual, transformando a los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones sociales (Freire, 1973).

La educación social hay que pensarla desde un pensamiento que indague sobre las contradicciones. No indagar solo en lo que une, sino también en lo que separa. Se habla, pues, en términos de ruptura y de direcciones distintas, no de unidad. Pensar la educación es pensar entre territorios, y estos se dan en un campo social en permanente disputa (Bourdieu, 1998).

3. La educación en la ciudad de Leonia

Las sociedades contemporáneas se asemejan cada vez más a la ciudad de Leonia, en la que Calvino (1983) plantea que la opulencia puede medirse no tanto por las cosas que se fabrican, se venden y se compran cada día como, sobre todo, por las cosas que se tiran diariamente para dejar lugar a las nuevas. La alegría de deshacerse de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo. Las ciudades invisibles, y en particular Leonia, viven en estas sociedades contemporáneas (Bauman, 2007). Esta idea sugiere que las ciudades imaginarias están presentes en las sociedades contemporáneas.

Leonía deviene en imagen metafórica, para problematizar sobre el conocimiento con fecha de caducidad, como los productos que consumimos, y para preguntarnos sobre el currículo en este contexto de acumulación de despojos y de residuos (Calvino, 1983).

Una de las características del sistema capitalista global es la aceleración del consumo, cosa que potencia el consumo instantáneo y evita la reutilización de los productos. Como consecuencia, cada vez más, se amontonan los residuos y los desechos en nuestras ciudades, y Leonia nos habla de ello. Entonces, dado que desde la lógica del capitalismo global el conocimiento se trata como una mercancía más, nos preguntamos: ¿escapa el conocimiento a esta lógica? Pensamos que no. Que, así como se amontonan los residuos y pierden valor los productos tan pronto como salen al mercado, lo mismo sucede con el conocimiento.

La educación tenía significaciones en la medida en que se ofrecía, se construía y se producía conocimiento de valor dura-

dero. Tenía que afrontarse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre (Bauman, 2007), poseía un carácter de permanencia. Hoy, por el contrario, la lógica que impregna el mercado es concebir el saber como producto perecedero.

La nueva materia prima, el conocimiento flexible, se ha constituido en una especie de ameba, una gelatina que se adapta a cualquier forma. Un conocimiento que se puede combinar, alargar o reducir, según sean las fluidas condiciones del mercado, es decir, del capital.

El conocimiento que se busca y se aprecia es exactamente conocimiento de nada –de nada en particular y de todo en general–, un fluido amorfo capaz de adaptarse a cualquier molde y modularse (Pardo, 2010).

La educación social debe, desde la lógica de la disputa y el conflicto, problematizar sobre esta concepción de conocimiento como producto y activar procesos pedagógicos que construyan un conocimiento que impulse una posición ética y transformen lo social.

4. La educación en un campo social en permanente disputa

La educación se da en un campo social en permanente disputa (Bourdieu, 1998). ¿Qué se disputa en Brasil con relación a la educación de campo? Antes de responder a esta pregunta, se hace necesario plantearse una nueva interrogativa: la pregunta por la reforma agraria.

Los proyectos del MST y del gobierno federal con respecto a la tierra son inconmensurables, obedecen a lógicas distintas, pues construyen pasajes y paisajes distintos. El MST ve la tierra como lugar, mientras que el agronegocio ve la tierra sin gente, solo para producir. Ahora podemos responder a la primera cuestión: lo que verdaderamente está en disputa es una educación construida desde la experiencia –individual y compartida– y que no concibe los conocimientos en abstracto, sino como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el campo y en el mundo real.

Índice

Presentación	9
--------------------	---

BLOQUE I: TEORÍAS Y PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

1. La educación social como matriz de transformación social	15
1. Introducción	15
2. La pregunta por la educación social	16
3. La educación en la ciudad de Leonia	17
4. La educación en un campo social en permanente disputa	18
5. El lugar de la escuela	20
6. La formación de educadores	22
7. El currículo como matriz del acontecimiento	24
8. Referencias bibliográficas	25
2. Ontología trinitaria, filosofía de la educación y educación social: categorías para una comprensión epistemológica renovada	27
1. Introducción	27
2. Primera parte: desplazamientos teológicos y filosófico-educativos en la comprensión educativa de la realidad . . .	29
2.1. Desplazamientos internos dentro del conocimiento teológico: el nacimiento de la ontología trinitaria . . .	29

2.2. Desplazamientos internos dentro de la filosofía de la educación: la educación como una realidad abierta y relacionada	32
3. Segunda parte: categorías básicas para un nuevo modo de comprender la educación social	35
3.1. La «unidad en la diversidad»	35
3.2. La categoría de «relación»: la apertura a una unidad relacionada	37
3.3. El «amor» y la educación social: una nueva vía de interpretación freireana.	39
4. Últimas palabras	43
5. Referencias bibliográficas	43
3. Escenarios laborales en educación social: una aproximación desde la intervención socioeducativa con jóvenes.	47
1. Un acercamiento a los equipamientos y programas en la intervención socioeducativa con jóvenes	49
2. Algunas consideraciones finales	56
3. Referencias bibliográficas	59
4. Instituciones sociales: gestión versus gobernanza	63
1. Introducción	63
2. Gestión y gobernanza de la institución	65
3. A modo de reflexión	67
4. Referencias bibliográficas	70
5. El educador social en el siglo XXI y su relación con las TIC.	73
1. Interacción social y comunicación con las TIC	73
2. Competencias del educador social con relación a las TIC	74
3. La educación 3.0: la red social	77
4. Conclusiones	82
5. Referencias bibliográficas	83

BLOQUE II: EXPERIENCIAS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

6. La participación social en la ejecución de medidas penales: un (posible) espacio socioeducativo	87
--	----

1. El valor de la participación ciudadana	88
2. Participación ciudadana y acción socioeducativa.	89
3. La Mesa de Participación Social (TPS) en la ejecución penal	91
4. Referencias bibliográficas	97
7. La dimensión de género en los estudios de Educación Social: bases para desarrollar una intervención éticamente transformadora	99
1. Introducción.	99
2. Ausencia y presencia de la perspectiva y transversalización de género en los estudios de Educación Social	101
3. La dimensión ética y coeducativa en los estudios de Educación Social	102
3.1. La educación social como activismo social y sentido democrático	103
3.2. Formación y práctica basada en la ética	104
4. Ámbitos y competencias profesionales del educador social en referencia a la dimensión de género	106
5. ¿Cómo incorporar la dimensión de género en los estudios de Educación Social? Propuestas para el cambio	108
6. Ética, género y justicia en el ámbito de la educación social: un reto de futuro	112
7. Referencias bibliográficas	113
8. Más allá del aula: los espacios escolares como marco para la participación comunitaria	117
1. Unas notas preliminares sobre la participación y los espacios en la escuela	117
2. Construyendo comunidad, habitando espacios.	120
3. Una experiencia en desarrollo: la configuración de los espacios escolares como encuentros para la participación comunitaria y la transformación de la escuela	122
3.1. Origen y finalidad del proyecto	122
3.2. Actuaciones realizadas	123
4. Referencias bibliográficas	127
9. Educación social y desarrollo positivo en adolescentes.	129
1. Introducción.	129
2. Contextualización del proyecto	129

3. Programa de intervención socioeducativa	130
4. Consideraciones teóricas	131
4.1. La tríada: familia, escuela y ayuntamiento	131
4.2. Modelo de desarrollo positivo	132
5. Los profesionales de la educación social	134
6. La metodología de trabajo	134
6.1. La entrevista inicial	135
6.2. La rueda de la resiliencia.	136
6.3. El proyecto educativo individual	136
6.4. Tácticas metodológicas para el desarrollo de las competencias	137
7. Coordinación	138
8. Consideraciones finales	138
9. Referencias bibliográficas	139
10. Philosophy For Children As Pedagogy For Social Education: a UK Context	141
1. Introduction	141
2. What is philosophy for children and why did it emerge?	141
3. What is the philosophical aspect of P4C?	142
4. Critical, caring, collaborative and creative thinking (the 4Cs)	143
5. The P4C methodology	144
6. The role of the facilitator	146
7. P4C in the UK	147
8. P4C in UK schools	147
9. Philosophy in the community	148
10. What are some of the challenges/limitations?	149
11. Conclusion	149
12. References	150
11. Los retos de la educación social ante una sociedad ciega, sorda y muda.	151
1. Una sociedad ciega: el reto de la interculturalidad.	152
2. Una sociedad sorda: el reto de las TIC	154
3. Una sociedad muda: el reto de la inteligencia emocional y social	156
4. Con todo sentido y consentido	158
5. Referencias bibliográficas	160