

Santiago Ruiz Galacho
y Víctor Manuel Martín-Solbes (coords.)

SERIE:

*Fundamentos de Educación Social con infancia,
adolescencia y juventud en acogimiento residencial*

Educación Social, sociedad y acogimiento residencial

Octaedro 

Colección Universidad

Serie: *Fundamentos de Educación Social con infancia, adolescencia y juventud en acogimiento residencial*

Título: *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial*

Nota: En defensa del lenguaje inclusivo, ha de interpretarse que las terminaciones formalmente en masculino (*niños, chicos, profesores...*) equivalen al género neutro y, por tanto, incluyen a ambos sexos.

Primera edición: mayo de 2021

© Santiago Ruiz Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com
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: 978-84-18615-99-3

Depósito legal: B 9596-2021

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Introducción	9
SANTIAGO RUIZ GALACHO Y VÍCTOR M. MARTÍN-SOLBES	
1. Educación Social y Pedagogía Social: aproximaciones conceptuales.	11
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ	
2. La Educación Social como mirada de comprensión del hecho social	35
SANTIAGO RUIZ GALACHO Y VÍCTOR M. MARTÍN-SOLBES	
3. Pobreza infantil y desigualdad social: sus implicaciones para la práctica educativa	53
JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS	
4. Política social y protección de la infancia, adolescencia y juventud.	67
MARÍA DE LAS OLAS PALMA GARCÍA	
5. Los derechos sociales de los niños, niñas y adolescentes en desamparo.	85
ANTONIA PICORNELL-LUCAS	
6. Los servicios de protección de infancia, adolescencia y juventud: retos y realidades	103
EUGENIO CASTILLO VERDUGO	

7. Acción socioeducativa y resiliencia en el tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados de acogimiento residencial.	125
MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA Y TERESITA BERNAL ROMERO	
8. El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas.	145
CARME MONTSERRAT BOADA	

Introducción

SANTIAGO RUIZ GALACHO Y VÍCTOR M. MARTÍN-SOLBES
(Coordinadores de la obra)

La obra que presentamos es el fruto de la reflexión de un conjunto de autoras y autores en torno a los procesos socioeducativos con la infancia, adolescencia y juventud a través de su paso por los sistemas de protección; de este ejercicio, que pretende articular ideas y perspectivas desde la reflexión pedagógica y educativa, hemos planteado la edición de tres volúmenes alrededor de un eje central, que hemos titulado *Fundamentos de educación social con infancia, adolescencia y juventud en acogimiento residencial*, el primero de los cuales presentamos ahora.

La educación social, como disciplina, se caracteriza por su versatilidad y adaptación a la realidad de los contextos en los que su práctica se desarrolla, lo cual supone que reflexionar sobre esta ciencia implica reivindicar a las personas y a las comunidades, en la realidad que habitan. Estos procesos socioeducativos son creativos, pero no pueden sustentarse en la improvisación, el voluntarismo y el asistencialismo, sino que deben formularse desde la reflexividad científica, las propuestas formativas, la práctica razonada y la reflexión ética. La educación social, con una clara finalidad emancipatoria, busca en estos mecanismos profesionalizadores una alternativa a una serie de prácticas que han favorecido la reproducción y la potenciación de desigualdades estructurales. Con esta obra, planteamos incorporar esta visión profesionalizadora al desarrollo de la educación social en los diversos contextos y realidades del acogimiento residencial.

En este primer volumen, titulado «Educación Social, sociedad y acogimiento residencial», analizamos, desde una mirada macro, a través de los primeros capítulos, la influencia de lo social en lo pedagógico y en la educación, abordando un análisis de nuestras sociedades que puede dar pistas sobre los valores sociales que emanan del desarrollo social y que influyen en nuestra práctica educativa. Más adelante, realizamos una mirada reflexiva sobre la pobreza infantil y las desigualdades, así como de las políticas y derechos sociales centrados en la infancia, la adolescencia y la juventud. Después, para continuar aproximándonos, ya desde una mirada micro, a la realidad social e institucional que acompaña a la práctica socioeducativa en contextos de acogimiento residencial, se reflexiona sobre el funcionamiento de los servicios de protección, la necesaria resiliencia y el tránsito a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Por último, abordamos las desigualdades educativas patentes en el acceso de los niños en acogimiento residencial al ámbito escolar, como derecho público y pretendidamente normalizado e inclusivo.

Esperamos, pues, que la lectura de las siguientes páginas suponga una referencia reflexiva para todas y todos.

Educación Social y Pedagogía Social: aproximaciones conceptuales

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ
Universidad de Santiago de Compostela

*Si nos acostumbramos a ser inconformistas con las palabras,
acabaremos siendo inconformistas con los hechos.
Ambas actitudes son, sin embargo, formas de libertad.
Y la libertad no admite conformismo alguno.*

Lledó (2002: 11)

1. Introducción: sobre las palabras y sus significados

En las palabras habitan los conceptos: un modo, entre otros, de otorgarles significados con los que describir, explicar e interpretar una determinada realidad, existente o imaginada. Procurando utilizar las mejores, las buscamos o nos buscan como el «resultado de un proceso de selección» (Gamper, 2019: 11) nada ingenuo, que además de revelar emociones o sentimientos, depara logros valiosos con los que iluminar la *episteme* –como el conjunto de conocimientos que condicionan las formas de leer y entender el mundo en determinadas épocas– contribuyendo al desarrollo de los saberes científicos y académicos, del lenguaje y de la comunicación (Foucault, 1968).

Que las palabras tengan su historia (Vallejo, 2020), adoptando nuevas formas y sentidos a medida que las utilizamos para comunicar, afirmar o cambiar unas determinadas ideas, nos desvela como sociedad: en lo que fuimos, somos o podemos/queremos

ser. Cuando se transforman en conceptos y, por tanto, en las «unidades más básicas de toda forma de conocimiento humano» (Moulines, 2007: 21), adquieren una dimensión pública, social y cultural de la que no pueden desligarse. Tienen poder y, por ello, deben usarse de manera correcta: «Como mínimo, deben ser justas e imparciales. No pueden caminar solas» (Murakami, 2017: 35).

Al relacionarnos con los demás, las palabras no solo significan. También evocan y seducen por el valor que late en su interior, en sus sonidos y en «las relaciones que establece cada término con otros vocablos» (Grijelmo, 2019: 29). Materializándose en los textos se (con)textualizan retroalimentando las enseñanzas y los aprendizajes:

Somos y estamos en el lenguaje. Vivimos y crecemos en función del lenguaje que poseemos. A través de él expresamos afectos, impulsos, pensamientos y deseos. Pero cuando el lenguaje falla o se empobrece, las palabras languidecen; y lo contrario de la palabra no es el silencio, sino la violencia. La palabra circula en la lectura, la conversación y la escritura. (Carbonell y Martínez, 2020: 73)

Y al hacerlo, aunque no lo pretendan explícitamente, facilitan o dificultan la aprehensión intelectual, los juicios y las deducciones, las preguntas y las respuestas que nos construyen humana y culturalmente (Mosterín, 2008 y 2009). En «dar (la) palabra» (García Molina, 2003) reside el secreto de la transmisión, la formación y la educación, sean cuales sean sus identidades (familiar, escolar, comunitaria, social, etc.).

Sin embargo, lejos de lo que sería deseable y esperable, los vínculos que tejen las palabras, en las ciencias y las conciencias, no siempre ofrecen los acomodos más estimables; ni tan siquiera es frecuente que suceda, aunque estén obligadas a propiciarlos, en la educación, la política, la economía o la ética. Muchas han perdido su valor original deviniendo en palabras rotas (García Montero, 2019), heridas y devaluadas por el maltrato o la manipulación que de ellas se hace.

Las palabras pueden tener efectos beneficiosos o perniciosos. Las hay que provocan, decretan o justifican guerras, matanzas o crisis. Otras, afortunadamente, son acogedoras y afectuosas, al deparar, como recuerda Nicolás Sartorius (2018: 17), «los he-

chos más positivos y las expresiones más extraordinarias de la mente humana». Debemos tenerlas a mano, para que siendo convenientes y convincentes (Gabilondo, 2010) viajen a través del tiempo proponiendo relatos serenos y juiciosos. Más que en ningún otro «campo» –en el sentido que le otorga Bourdieu (1997), como un espacio social de acción e influencia en el que confluyen unas determinadas relaciones sociales–, la educación y la formación deben esforzarse porque sea así.

2. Lo «social» en los conceptos que nombran la Pedagogía y la Educación

Asumiendo la complejidad que subyace a la tarea de educar, son muchas las circunstancias que concurren en sus lecturas sociales, desde una perspectiva antropológica, histórica, filosófica, política, psicológica, sociológica, etc. Todas necesarias, ninguna prescindible. En lo que nos ocupa, dándonos la oportunidad de repensar su naturaleza y alcance pedagógico en el «mar abierto e incalculable que es la educación» (Núñez, 1993: 13). Una hermosa metáfora con la que su autora nos invita a navegar por la Pedagogía Social y la Educación Social en el nuevo milenio, sin que puedan obviarse las motivaciones que subyacen a su eclosión y expansión en los planos científico, académico y profesional (Quintana, 1984; Núñez, 1990 y 2000; Feroso, 1994 y 2003; Petrus, 1997; Riera, 1998; Ortega, 1999a y 1999b); Pérez Serrano, 2003; Caride, 2005; Sáez y García, 2006; Sáez, 2007). Siendo un cometido que se inició finalizando el siglo XIX en Centroeuropa y llegó a España en los primeros años del siglo XX, abundan las propuestas de autores y colectivos científicos, académicos o profesionales que se han ocupado de su cuestión, en distintas realidades.

Aludimos a quienes con planteamientos dispares e, incluso, contrapuestos, han ido incorporando sus aportaciones a léxicos, enciclopedias y diccionarios de Pedagogía o Ciencias de la Educación editados en las últimas décadas, tanto en sus versiones impresas como digitales; a una producción bibliográfica en varios idiomas, tanto en libros como en revistas especializadas, algunas de ellas –como veremos– con un perfil de Pedagogía So-

cial o de Educación Social; también en las participaciones que se hacen –individual o colectivamente– en congresos y reuniones científicas (jornadas, seminarios, simposios, etc.) de ámbito nacional e internacional..., así como en muchas de tesis doctorales, trabajos de fin de grado y de máster, en proyectos de investigación e innovación docente, etc. La creación en 2000 de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, tras su inicial denominación como Ibérica, concordando con las dinámicas asociativas y colegiadas de los profesionales de la Educación Social, contribuirán decisivamente a que tanto la Pedagogía Social como la Educación Social, en España y en el mundo, acrediten niveles de consistencia, calidad y transferencia difíciles de imaginar hasta hace pocas décadas (Úcar y Hämäläinen, 2016; March, Orte y Ballester, 2016; Melendro, De-Juanas, García y Valdivia, 2018).

En su conjunto ponen de manifiesto el creciente interés que suscitan los nuevos y viejos modos de educar y educarse en sociedad, ensanchando los horizontes de las instituciones escolares y de la educación institucionalizada; pero también, la variedad de enfoques, miradas, discursos, acepciones, etc., que se generan en la Pedagogía Social y la Educación Social como propuestas-respuestas que aceptan el desafío que supone someter a una revisión crítica los fundamentos teóricos y prácticos de la educación, comenzando por «sus propias condiciones de posibilidad y, por lo tanto, sus propias definiciones» (García Molina, 2003: 73). Aunque aumenten el volumen de las fuentes bibliográficas referenciadas en este capítulo, debe prestarse atención a las que se han ocupado del concepto y objeto de la Pedagogía Social, así como de sus teorías y modelos o en relación con la Educación Social (Rald, 1984; Ortega, 1997; Limón, 1992; Mínguez, 2000; Torío, 2006; March, Orte y Ballester, 2016; Vilar, 2018). Publicadas entre las últimas décadas del siglo xx y los primeros años del siglo xxi, exteriorizan la trascendencia que tendrá la incorporación de sus enseñanzas a las Diplomaturas, Licenciaturas o Grados que se implantan de las Universidades, sobre todo en las de Educación Social y Pedagogía (ANECA, 2005).

Desde entonces, aunque no deban minimizarse sus precedentes, aceptamos que «lo social» se nos presenta como contexto, texto y pretexto para lograr una educación más integral e integra-

dora, cuyos planteamientos científicos, históricos y praxiológicos se han ido proyectando en la construcción de su estatuto epistemológico, pedagógico, axiológico e ideológico a lo largo del tiempo (Caride, 2002 y 2005). En todo caso, asumiendo que los principios, valores, metodologías, etc., de la Pedagogía Social y la Educación Social deben apostar por teorías y prácticas educativas de amplias miras, que no se contradigan a sí mismas, ni en sus posicionamientos crítico-reflexivos ni en sus prácticas emancipatorias. Una educación que no se limite a la escolarización y a los aprendizajes curriculares, por muy importantes e imprescindibles que sean *para* todos y *con* todos a lo largo de la vida. No será fácil, advierte el escritor nicaragüense Sergio Ramírez (2018: 133), porque «estamos aún lejos de convencernos de que la educación, con su poder transformador, es la pieza esencial del desarrollo... generadora de cambios y sustento de las democracias». La educación, coincidimos con Jorge Camors (2014: 26), que permita «conservar los aspectos sustantivos de las prácticas educativas, de la formación y de la profesión, para *transformar* todos aquellos aspectos que dificultan el desarrollo humano, y para *construir* una vida humana y social, sustentada en la justicia y la libertad».

No todas las educaciones son liberadoras (Novo, 2006). Por ello, y frente a las prácticas educativas que amenazan nuestra humanidad común, reproduciendo y/o legitimando la barbarie, la opresión, la sumisión o las desigualdades fomentadas por los modelos de desarrollo conocidos, necesitamos una educación que concilie los lenguajes de la crítica con decisiones y actuaciones que afronten las verdades incómodas (pobreza, hambre, migraciones, conflictos bélicos, cambio climático, pandemias, etc.) del mundo desbocado que habitamos. En este sentido, y si se concibe la Pedagogía como una ayuda –entre otras– que debe prestarse a los sujetos, con criterios intelectuales y éticos, es preciso recordar que se trata de:

Un saber en muchas ocasiones molesto, irritante, inoportuno, enojoso, exasperante, porque tenemos el atrevimiento de sugerir, entre otras cuestiones, los mejores modos y fines de favorecer el desarrollo humano, precisamente poniendo límites donde nadie quiere oírlos y mucho menos tenerlos. (Gil, 2018: 45)

No dudamos, por muchas que sean las incertidumbres que nos envuelven, que la educación es y continuará siendo esencial para mejorar nuestras vidas, la de los pueblos y el Planeta. Es en ella, prolongada en las culturas, donde nos jugamos nuestra humanidad común, comenzando por garantizar el derecho a su universalidad, ha de ser una realidad para todos (Unesco, 2020) y en todas las educaciones, induciéndonos a «regresar reflexivamente al término *educación* para pensarlo distintamente, para pensarlo de nuevo» (Planella, 2014: 55). Máxime cuando, como en otras prácticas sociales, la educación está fuertemente connotada por factores ideológicos, religiosos, morales, etc., que la tensionan y de los que no puede sustraerse.

En la Pedagogía adjetivada y/o sustantivada como *social*, solo en las últimas décadas hemos llegado a contabilizar más de treinta definiciones (Caride, 2002; Sáez y García, 2006); y bastantes más aún de la Educación Social, incurriendo en equívocos como los que propaga Wikipedia (s. f.), al sostener que es una «disciplina pedagógica...», haciendo suya la definición que figura en la página Web de Definición ABC (consulta realizada el 2 de marzo de 2018); por si fuese poco, añadidos a otros deslices conceptuales, se dirá que:

La educación social es una subdisciplina de tipo pedagógica que se ocupa o promueve la incorporación de los alumnos a las diversas redes sociales que lo circundan con la misión de garantizar su desarrollo en todo aspecto y nivel... (*Diccionario ABC*, s. f.)

No es el único problema a solventar en la conceptualización de la Educación Social. Entre otros, los que jugando con el lenguaje recurren a denominaciones *alternativas* –acción o intervención socioeducativa, educación especializada, etc.– con las que pretenden equipararla o, deliberadamente, para no mencionarla recurriendo a la mal llamada *educación no formal* (Caride, 2020). Dotar a la educación y a todas las educaciones de las palabras que mejor la representen debe ser la solución a muchos de los extravíos, «errores o excesos de cierta Pedagogía» (Gil, 2018: 29); en este caso de un «todo vale» que asocie la Pedagogía Social o la Educación Social a cualquier noción o enunciado que pueda inferirse de las relaciones pedagogía-educación-sociedad.

En lo que nos atañe, diremos que se trata de preservar el saludable «aire de familia» que, ingeniosamente y tomando nota de Wittgenstein, llevó a Jaume Trilla (2000) a delimitar el sector del universo educativo al que se remite el objeto –y los conceptos– de la Pedagogía Social. Una saga familiar poco convencional, argumentaba, refiriéndose expresamente a la educación social, cuyo reto –difícil y apasionante, antes y ahora– reside en «superar el hiato entre la teoría y la práctica la acción y la reflexión, que es como el desafío perenne no ya de la familia de la educación social, sino del clan entero de la pedagogía». «Malo será», diremos acudiendo a una expresión coloquial gallega, que el desarrollo científico, académico y profesional de la Pedagogía - Educación Social no consiga avanzar en esa dirección, ampliando y diversificando las respuestas a los interrogantes que abren las *pedagogías de lo social* la complejidad de las sociedades, «donde la emergencia y la hibridación cultural, institucional y comunicacional son la regla antes que la excepción» (Úcar, 2016: 15).

El carácter poliédrico y polisémico de la Educación Social, o de la misma Pedagogía Social, obligan «a realizar continuas aclaraciones temáticas y conceptuales que no siempre llegan al consenso» (Cacho, Sánchez-Valverde y Usurriaga, 2014: 1). A pesar de las dificultades que conlleva, en las coordenadas socioeconómicas, políticas y culturales de la sociedad red, con sus viejas y nuevas desigualdades o exclusiones sociales, «el desarrollo de la pedagogía social en el siglo XXI no solo necesita una nueva conceptualización de la educación social, sino también una combinación de elementos institucionales, académicos, investigacionales, sociales y profesionales relacionados con la misma» (March y Orte, 2014: 47).

Con un tratamiento dispar, numerosas obras de autoría única o compartida muestran sus escenarios, fundamentos, esquemas, temas, identidades, estrategias, retos... cerca y lejos, con la intención de dilucidar las connotaciones semánticas y pragmáticas de la Pedagogía Social y la Educación Social, en distintos formatos o recursos (libros, capítulos, monográficos y artículos en revistas especializadas, actas de congresos y seminarios, etc.). A ellos se han añadido, recientemente, documentos audiovisuales en acceso abierto, en plataformas online gratuitas o de pago, como YouTube o proveedores de *massive open online courses* (MOOC), del cual es un buen ejemplo el que está alojado en la plataforma de

educación virtual Coursera, desarrollada por académicos de la Universidad de Stanford, que desde finales de octubre de 2020, ofrece –por iniciativa de la Universitat Autònoma de Barcelona– un curso sobre Educación Social: Ámbitos de Acción y Reflexión (UAB-Coursera, 2020).

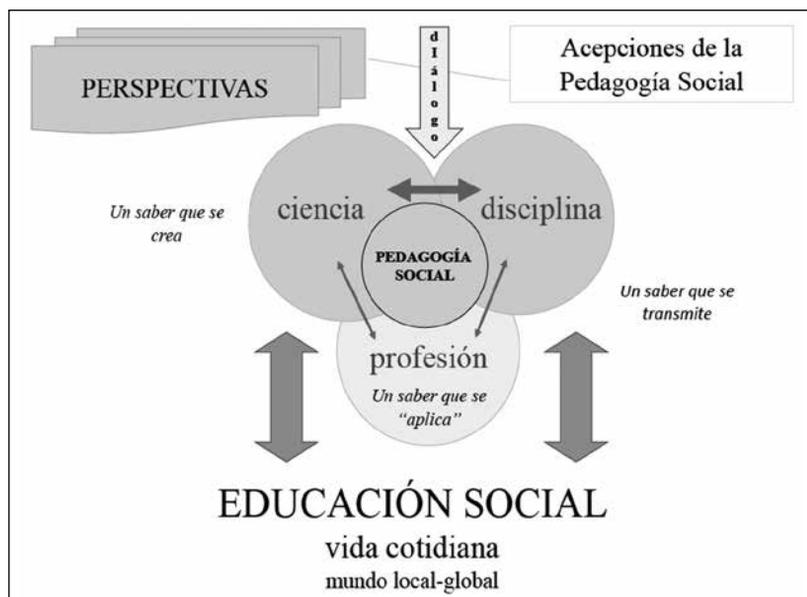
Como libros, en bastantes casos formando parte de colecciones editoriales que surgen y se consolidan en los últimos años con las denominaciones de *Pedagogía Social y Trabajo Social*, *Educación Social*, *Acción Socioeducativa...*, pueden mencionarse, entre otros, los trabajos de: García Garrido, Alejos y Rodríguez (2000); Pérez Serrano (2003); Ruiz (2003); Caride (2005); Sáez (2006 y 2007); Sáez y García (2006); ASEDES (2007); Bedmar y Añaños (2007); Dias de Carvalho e Baptista (2008); Da Silva, De Souza y Moura (2009); Da Silva, De Souza, Moura, Monteiro y Pessagno (2011); Forés y Novella (2013); Gramingna (2003); Barros y Choti (2014); Camors (2014); Colectivo JIPS (2018); Del Pozo (2018); Melendro, De-Juanas y Rodríguez (2018); o Severo y Possebon (2019).

En la modalidad de revistas son elogiadas las que, desde hace décadas, han incorporado en sus cabeceras la Pedagogía Social o la Educación Social. En el caso español, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* y *RES. Revista de Educación Social*; en Portugal, *Cadernos de Pedagogía Social*; en el Reino Unido, la *International Journal of Social Pedagogy (IJSP)*, o en Chequia la *Sociální pedagogika/Social Educatio*. Pero también en monográficos y suplementos dedicados específicamente a la Pedagogía - Educación Social, editados en español o portugués; entre otras: *Cuadernos de Pedagogía*, *Revista de Educación*, *Educación XX1*, *Educatio XXI*, *Perfiles Educativos*, o *Laplage em Revista*. Unas y otras reflejan la convergencia de sus temáticas con las que han motivado la convocatoria de congresos y reuniones científicas, académicas o profesionales, reivindicando y proponiendo «nuevas lecturas de las relaciones educación-sociedad, favorecedoras de una concepción más integral e integradora de sus respectivas aportaciones a los modos de educar y vivir en comunidad» (Caride, 2004: 55).

No se explica, y menos aún justifica, el reiterado silencio e inhibición de la Unesco y otros organismos internacionales, que siguen sin citar a la Educación Social y a la Pedagogía Social en sus informes –generales o sectoriales– sobre la educación en el

mundo, como tampoco se hacen en los *Tesoros* o clasificaciones temáticas que utilizan para tipificar o catalogar las áreas de conocimiento. En sentido contrario, merecen destacarse los esfuerzos realizados por distintas Universidades, Agencias de Evaluación o entidades con diferentes adscripciones institucionales o colegiadas para visibilizarlas (Eichsteller y Bradt, 2019; Infed.org, s. f.). Nada disculpa, por ejemplo, que el último «vademécum de términos educativos» que se ha editado en España (Rubio, Martín y Cabrerizo, 2020) no incluya ni a la Pedagogía ni a la Pedagogía Social, incluso aceptando que «resulta prácticamente imposible recoger en un glosario todo el léxico propio de una profesión» (p. 119).

Con todo, y al margen de hechos puntuales, «nunca nombramos tanto a la Pedagogía Social como en los últimos años. De igual modo que nunca, como hasta ahora, nos hemos dado la oportunidad de enfatizar los significados que asociamos a esta expresión, atribuyéndole una triple pertenencia semántica (gráfica 1):



Gráfica 1. Perspectivas y paisajes de la Pedagogía - Educación Social. Fuente: elaboración propia.

Como un saber que se «crea», reivindicando su estatuto epistemológico diferenciado en las Ciencias Sociales y de la Educación; un saber que se «transmite», proyectando sus conocimientos en las enseñanzas universitarias y superiores; y un saber que se «aplica», prolongando y retroalimentando sus aprendizajes en las prácticas profesionales, sobre todo en la que hemos dado en llamar *Educación Social*. (Caride, 2018: 9)

3. Del pasado al futuro: los conceptos en la Pedagogía Social y la Educación Social como construcción social

La Educación Social y la Pedagogía Social se incorporaron al mundo de las palabras tardíamente, aunque –sin que deba pasarse por alto– en las mismas coordenadas históricas con las que nacían e iniciaban sus desarrollos «autónomos» otras Ciencias Sociales y Humanas como la Antropología, la Sociología o la Psicología. En sus orígenes ejercerán un notable influjo las ideas de la Ilustración, la industrialización y sus modelos económicos emergentes, junto con el progresivo interés por las dinámicas y conflictos que acompañan los procesos de cambio social, cultural, tecnológico, político, etc., desde las primeras décadas del siglo XIX hasta los inicios del XX. Y, con relación a ellos, los impactos que generan en la vida familiar, las interacciones sociales, la ordenación del territorio o las percepciones y representaciones sociales acerca del papel que tienen la religión, los Estados, la economía, el trabajo o la instrucción.

No hay registros documentados que evidencien con precisión, dónde y cuándo se utilizaron por vez primera las voces *Educación Social* y *Pedagogía Social*, siendo más complicado datar el origen de aquella que de esta. Las controversias existentes en torno a la aparición de los dos vocablos –tanto espacial como temporalmente– están lejos de resolverse con indicios concluyentes.

Casi nada, o muy poco, permite identificar y reconocer, con el rigor exigible, la primera conceptualización y/o sistematización que se hizo de la Educación Social en la historia de las prácticas educativas, los saberes pedagógicos o las Ciencias de la

Educación. Es verdad que se puede convenir, como afirmara el profesor Julio Ruiz Berrio (1999: 5-6):

[...] que desde los tiempos de los griegos podemos encontrar testimonios de educación social... [y] que hay una historia de la educación social con capítulos clásicos, medievales y, sobre todo, modernos y contemporáneos... que a medida que fue adelantando el mundo en ventajas económicas y modernizaciones políticas, a medida que se hicieron más complejas las estructuras sociales, aumentó la necesidad de una educación social.

Que esta expresión se incluya en la filosofía política tradicionalista del vizconde Louis Gabriel Ambroise de Bonald, figurando en el título de su obra *Théorie du pouvoir politique et religieux, dans la société civile, démontrée par le raisonnement et par l'Histoire. Théorie de l'éducation sociale*, publicada en 1796, es anecdótico. De ella existe, en español, una traducción relativamente reciente (Bonald, 1988).

En lo que respecta a la Pedagogía Social, sus orígenes se sitúan en la Alemania de los años centrales del siglo XIX. Se citan, aunque no son los únicos, a Adolf Diesterweg y Karl Friedrich Mager, estudiosos de la Pedagogía de Pestalozzi, como los primeros autores que la nombran, décadas antes de que se atribuya a Paul Natorp su condición de «fundador» (Kuchenhoff, 1983). En nuestra opinión, el filósofo y pedagogo neokantiano de la escuela de Marburgo es «la primera persona que no solo piensa y escribe sobre la Pedagogía Social. Es también el primero que la enseña e investiga en clave filosófica, histórica y pedagógica... convencido de que la pedagogía es una ciencia y no una mera disciplina artística» (Caride, 2005: 199). Lo hará sin ambages con la publicación de su obra *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, siendo su editor Frommanns Verlag, a tenor de los créditos que figuran en la portada del libro, que será publicada en España por Ediciones La Lectura en traducción directa de la tercera edición alemana (Natorp, 1915).

Confianza en que las inquietudes intelectuales, científicas y académicas, activen una Historia de la Educación y de la Pedagogía que investigue y acredite sus recorridos «sociales», será bastante con no tergiversar las trayectorias que han seguido cada

una de ellas. Y, tanto como se pueda, no perpetuar una visión de la Pedagogía Social y la Educación Social que vincule sus teorías y prácticas a condiciones de pobreza, marginación, vulnerabilidad o exclusión social..., por muy importantes y prioritarias que sean los compromisos que ambas han adquirido –histórica y coyunturalmente– con las personas y los colectivos sociales que las padecen, injusta e injustificadamente.

Sin minusvalorar las contribuciones que puedan hacerse desde la indagación histórica y comparada, proporcionando saberes que no tenemos, al menos deberá evitarse confundir la Pedagogía Social con la Educación Social (u otras educaciones), así como los reduccionismos o simplificaciones en los que se cae cuando se enumeran los temas-problemas que la concierne. O, peor todavía, provocando distorsiones etimológica y epistemológicamente tan desconcertantes como incoherentes cuando se mezcla la Pedagogía Social con otras expresiones (Sociología de la Educación, Didáctica de lo Social, Sociopedagogía, Pedagogía Sociológica, Sociología Pedagógica, Sociología, Sociologismo Pedagógico, etc.), con la pretensión de aclarar cuáles son sus afinidades y/o diferencias. De esta tarea se ocupó, años atrás y con resultados esclarecedores, el profesor José María Quintana (1976, 1977, 1984 y 2000), sin que actualmente existan razones que avalen la obstinación en hacer uso de la «libre expresión» para insistir en este empeño. Como ha escrito Carlos Skliar (2013: 19):

La palabra *educación*, para muchos de nosotros, se ha vuelto imposible. A veces de tanto decirla, de un decir que inmediatamente quita su cuerpo. Otras veces, porque hay demasiado cuerpo expuesto que nada nos dice. Y otras veces, porque se han puesto imposibles las palabras que se dicen al decir la palabra educación.

No son menos preocupantes las ansias con las que organizaciones, colectivos, autores varios... continúan ignorando, desdeñando y silenciando la Pedagogía Social y la Educación Social en sus escrituras (caso de la Unesco, como ya anticipamos, o de muchos teórico-prácticos de la educación académica, escolar, etc.), como si, al no citarla, silenciaran las realidades de sus prácticas formativas, profesionales, académicas, institucionales o sociales. Aunque con otros fines, también es discuti-

ble que se adopte una definición categórica e indiscutible, de ahora y para siempre: descendente y tutelada por las Academias y sus diccionarios, para que sea memorizadas, divulgada o transmitidas acríticamente en las enseñanzas universitarias, las prácticas profesionales, los medios de comunicación o las redes tecnológicas (llamadas *sociales*). Quien lo haga no está proponiendo o coparticipando nada, sino que «está exigiendo que digamos lo que él sabe y nosotros deberíamos saber» (Gamper, 2018: 104), rehusando explorar otras percepciones e intenciones, ya sea por comodidad, desconocimiento o prescripción. Cualquier «lector crítico sabe que el significado de un texto no es estático: es consciente de que puede haber varias interpretaciones, de que otros lectores pueden entenderlo de manera diferente y de que el tiempo y el espacio pueden modificar la lectura» (Cassany, 2019: 113). Como ha señalado Paulo Freire «la comprensión de un texto no es un don que pueda sernos otorgado por otro» (1990: 32), ya que requiere una actitud crítica sistemática y de permanente inquietud intelectual, para crear y recrear las ideas que se nos ofrecen.

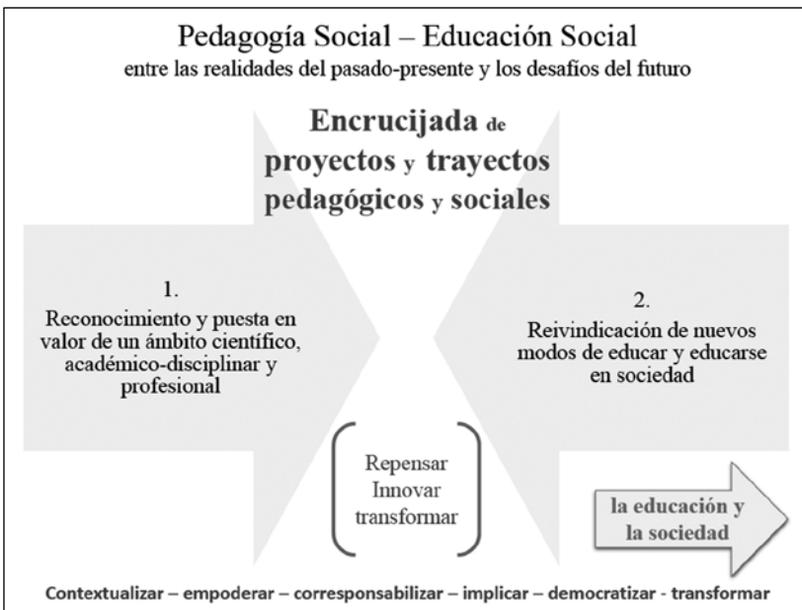
Tanto en la Pedagogía Social como en la Educación Social late, de un modo inequívoco, este anhelo, cohesionando a personas y sociedades mediante valores que promuevan una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica (Caride, 2003 y 2009). Por ello, añadimos:

Más que dirigir su mirada hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa. (Caride, Caballo y Gradaïlle, 2015: 7)

En lo que sigue nos ocuparemos, brevemente, de cada una de ellas.

4. Cuando la Pedagogía y la Educación son «sociales», los conceptos importan

La etimología latina del término *educación* –entre el *educare* (‘criar’ o ‘alimentar’) y el *educere* (‘acción de extraer’, ‘sacar a la luz’ o ‘guiar hacia fuera’)- sitúa el acto y el efecto de educar en dos procesos consubstanciales para el desarrollo humano: en primer lugar, orientar a los individuos en su adaptación-acomodación a las realidades sociales, culturales, ambiental, etc., en las que inscriben sus vidas, sin renunciar a transformarlas; en segundo lugar, aprovechar el potencial intelectual, emocional, moral, etc., de cada persona y, por extensión, de la sociedad. Una educación que permita a las personas comprenderse a sí mismas y al mundo que habitan, en la que importe no solo lo que pasa, sino cómo pasa (Carbonell, 2008), aprendiendo de la experiencia, las vivencias y las convivencias. Una educación que sin renunciar a la libertad y a la equidad, tenga la firmeza suficiente para educar transformando las realidades sociales, con el concurso de la ética y la política (gráfica 2).



Gráfica 2. La Pedagogía Social y la Educación Social ante los nuevos modos de educar y educarse en sociedad. Fuente: elaboración propia.

Índice

Introducción	9
1. Educación Social y Pedagogía Social: aproximaciones conceptuales	11
1. Introducción: sobre las palabras y sus significados	11
2. Lo «social» en los conceptos que nombran la Pedagogía y la Educación.	13
3. Del pasado al futuro: los conceptos en la Pedagogía Social y la Educación Social como construcción social.	20
4. Cuando la Pedagogía y la Educación son «sociales», los conceptos importan	24
5. Para finalizar.....	28
6. Referencias	28
2. La Educación Social como mirada de comprensión del hecho social	35
1. Reflexiones en torno a nuestras sociedades, los valores del neoliberalismo y sus repercusiones en los procesos socioeducativos	35
2. La acción socioeducativa en contextos de tendencia neoliberal	40
3. La relación educativa y las rutinas que la adulteran	46
4. Algunas reflexiones inconclusas	50
5. Referencias	51

3. Pobreza infantil y desigualdad social: sus implicaciones para la práctica educativa	53
1. Introducción.	53
2. Una mirada al fenómeno de la pobreza infantil en nuestro entorno.	54
3. La práctica educativa como propuesta de trabajo ante la pobreza infantil	57
3.1. Lo relacional como planteamiento educativo	58
3.2. Atender la singularidad de cada chico o chica.	59
3.3. Plantear la tarea desde una visión integral	60
3.4. Alentar la participación	61
3.5. Trabajar juntos y en red.	62
4. Algunas cuestiones para terminar.	63
5. Referencias	64
4. Política social y protección de la infancia, adolescencia y juventud.	67
1. Introducción.	67
2. La acción protectora de la política social: fundamentos y desafíos.	68
2.1. Sobre su carácter asistencialista	69
2.2. Sobre el riesgo de naturalización de la desprotección.	70
2.3. Sobre las oportunidades perdidas	71
2.4. La importancia de la evaluación	71
3. Los protagonistas de la protección infantojuvenil	73
4. El valor de la actuación profesional para la protección	76
5. Retos y apuestas de futuro	78
6. Referencias	80
5. Los derechos sociales de los niños, niñas y adolescentes en desamparo.	85
1. Introducción.	85
2. Los derechos sociales de los niños, niñas y adolescentes.	87
3. La defensa de los derechos sociales de la infancia en desamparo	91
4. Conclusión.	96
5. Referencias	98

6. Los servicios de protección de infancia, adolescencia y juventud: retos y realidades	103
1. Antecedentes históricos	103
2. Marco legal en materia de protección a la infancia	105
2.1. Normativa internacional	105
Convención de los Derechos del Niño	105
Carta Europea de los Derechos del Niño	106
2.2. Normativa estatal	106
Constitución española de 1978	106
Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción	107
Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor	108
Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores	108
Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	108
Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	112
3. Retos y realidades	118
4. Referencias	123
7. Acción socioeducativa y resiliencia en el tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados de acogimiento residencial	125
1. Jóvenes egresados de acogimiento residencial: entre el riesgo, la adversidad y la resiliencia	125
2. La resiliencia: aportaciones de la investigación a la acción socioeducativa	128
3. Resistir la adversidad: de las narrativas del déficit a las narrativas del empoderamiento y resiliencia	131
4. El papel de las figuras de identificación resiliente y los tutores de resiliencia	134
5. La búsqueda de la autonomía, la participación y el compromiso social como estrategias de resiliencia	137
6. Referencias	139

8. El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas.	145
1. Desigualdad de oportunidades educativas.	145
2. Sistema de protección y escuela.	146
3. La desigualdad en el acogimiento residencial a través de los datos.	149
4. El impacto de la satisfacción con la escuela en el bienestar.	152
5. Diferentes expectativas entre profesionales y alumnado en acogimiento residencial: una realidad incómoda.	157
6. Las aportaciones de la mentoría social.	160
7. Aprender de los jóvenes que estuvieron en centros residenciales.	161
8. Referencias.	162