

# CONTENIDO

Presentación ..... vii

Introducción ..... xi

## I

### **PEDAGOGÍA SOCIAL EN IBEROAMÉRICA: FUNDAMENTOS, RELACIONES Y ÁMBITOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

1

**PEDAGOGÍA SOCIAL EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA:  
DIÁLOGOS E INTERACCIONES EN EL MARCO DE LO COMÚN**

Xavier Úcar Martínez ..... 3

2

**DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PASADO Y FUTURO**

José Antonio Caride ..... 34

3

**INTERFACES ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR DE PAULO FREIRE  
Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL CONTEXTO BRASILEÑO**

Érico Ribas Machado ..... 53

4

**EDUCACIÓN SOCIAL CON “JÓVENES SIN TIEMPO”: DE LA DIFICULTAD  
SOCIAL Y EL CONFLICTO A LA INCLUSIÓN EN EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA**

Miguel Melendro-Estefanía ..... 72

5

**LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SUS ADVERSIDADES EN LA PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD**

Ires Aparecida Falcade ..... 97

6

**EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Asunción Manzanares Moya ..... 111

**II**  
**PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA:  
VULNERABILIDADES, COMUNIDADES MULTICULTURALES Y  
TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA PAZ**

7	PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA: UNA NUEVA CULTURA DE PAZ PARA EL POSCONFLICTO	
	Francisco José del Pozo Serrano	
	Ana Isabel Zolá Pacochá.....	137
8	EDUCACIÓN PARA LA SALUD: UN ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO DESDE LA PROMOCIÓN	
	Juana Borja González.....	160
9	LOS PROCESOS DE PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN COLOMBIA: APORTES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL	
	Teresita Bernal Romero.....	177
10	COLOMBIA: ETNOEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD, LA IMPORTANCIA DE SISTEMATIZAR	
	Martha Lucía Izquierdo Barrera.....	198
11	DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE VIRTUALES PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL PROFESORADO	
	Carmen Ricardo Barreto	
	John Cano Barrios.....	217
	<b>PRINCIPALES RETOS .....</b>	<b>237</b>

---

## DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PASADO Y FUTURO

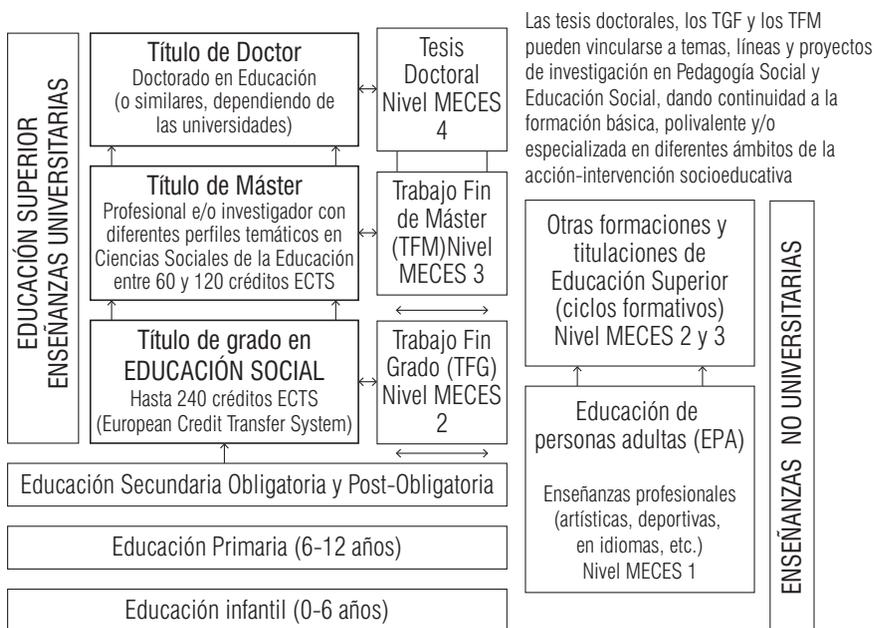
José Antonio Caride

### I. LOS INICIOS: DEL RELATO DE UNA HISTORIA MENOR A UN PAPEL DECISIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN

Acostumbrados a evocar los grandes periodos que explican el pasado de la humanidad, veinticinco años suman poco o casi nada, situando en un segundo plano sus cotidianidades, por mucho que ellas se asocien a acontecimientos —aparentemente menores— de largo recorrido histórico. Como diría Niko Moschonas (2012), en su magnífico prólogo a los relatos —muchos de ellos sorprendentes y desconocidos— con los que Pedro Olalla desvela la agitada historia de los griegos, el adjetivo *menor* no es derogatorio, sino revelador de lo que pertenece a la exploración y representación de sucesos —decisiones, testimonios, iniciativas, procesos o logros— especialmente significativos en la construcción social de la realidad.

Aludiremos, en concreto, a los que toman como referencia la pedagogía social y la educación social en España. Sobre todo, cuando a partir de la década de 1980 se incorporan a las enseñanzas universitarias nuevas opciones para la formación y profesionalización de quienes —como estudiantes y profesores, académicos y profesionales, pedagogos y educadores— aspiran a proyectar sus saberes y prácticas en otros modos de educar y educarse socialmente. Una expectativa que tendrá sus primeras concreciones en asignaturas y títulos que nombran la *educación social* (inicialmente como una diplomatura, más tarde como un grado) y la *pedagogía social* (como una materia troncal, obligatoria u optativa) en diferentes titulaciones, a las que darán continuidad algunos posgrados y

doctorados, aprovechando las opciones que ofrece la articulación de las enseñanzas universitarias y, en su conjunto, de la educación superior en el sistema educativo español en los últimos años del siglo XX (figura 2.1).



Observación:

El Marco Español de Cualificación para la Educación Superior (MECES) es el marco español para promover la movilidad de la educación superior en Europa. No solo la educación universitaria sino también la formación profesional superior y las enseñanzas de música y artes tiene su reflejo el QF-EHEA que es el marco europeo de cualificación para la educación superior.

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 2.1.** Estructura de las enseñanzas superiores y universitarias en España (integración de la formación y titulaciones en educación social)

El 10 de octubre de 1991 se publicó en el *Boletín Oficial del Estado* el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, mediante el que se crea el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social, que incluía las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Posteriormente, las actuaciones políticas y académicas, siguiendo las directrices europeas acordadas por los ministros de Educación de 29 países europeos –entre ellos España– firmaron la que he-

mos dado en llamar Declaración de Bolonia, en la que se alentaba la voluntad de crear, situando su horizonte en 2010, el Espacio Europeo de Educación Superior, para lograr la convergencia y la compatibilidad de sus respectivos sistemas universitarios, y facilitar la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de sus titulaciones en toda Europa. Con esta finalidad, el Plan Bolonia iniciaría sus actuaciones en 1999.

En este escenario, la estructura de los planes de estudios de graduado en Educación Social, que deberán ser verificados por las agencias de evaluación, verificación y acreditación autorizadas a tal fin, se ha realizado teniendo en cuenta el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales. Las universidades, en el marco de su autonomía y en el ámbito de sus respectivas comunidades autónomas, implantarán el grado tomando en consideración el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, las recomendaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca, 2004), recogidas en el Libro Blanco de los títulos de Pedagogía y Educación Social, junto con distintas aportaciones realizadas por los colectivos profesionales de ámbito nacional y regional.

Siguiendo estas directrices, la estructura del plan de estudios se presenta en módulos, materias y asignaturas (de carácter obligatorio y optativo), como unidades matriculables. Las materias se distribuirán en ocho semestres, que se corresponden con cuatro cursos académicos, entre los que se incluye la realización del trabajo de fin de grado y la realización de prácticas externas preprofesionales. Los vínculos entre los conocimientos adquiridos en la formación académica universitaria, el acceso y el desempeño profesional quedarán definitivamente consolidados. Actualmente, imparten sus estudios, en el sistema universitario español, 59 centros (facultades y escuelas universitarias), en ocasiones con opción a un doble grado en Educación Social y Trabajo Social (figura 2.2).

Desde finales del siglo pasado, la pedagogía social, y con ella su objeto de estudio formal y abstracto (la educación social), se adentran en un camino sin apenas retornos. Lo que Ortega (1997, p. 119) identificara

como “la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido [...] proponiendo el análisis y dinamización de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social así como lo educativo del trabajo social como vías de encuentro”, no ha dejado de deparar avances relevantes entre nosotros, dotando a la pedagogía-educación social de una gran fortaleza: dentro y fuera de las universidades, en sus perfiles científicos y profesionales en la generación y transferencia de sus conocimientos, así como en las “aplicaciones” que de este se hacen a la sociedad.



Fuente: Canto (2005).

**Figura 2.2.** Implantación y desarrollo académico del Grado en Educación Social en el sistema universitario español

Al resaltar sus potencialidades socializadoras y liberadoras, la educación social inscribe sus prácticas pedagógicas en diferentes contextos y realidades sociales (desde la familia a la comunidad, en relación con el trabajo y los tiempos libres, en las calles y en las instituciones educativo-culturales, en los servicios sociales y en sus sistemas de protección y acogida, etc.), tratando de conciliar el desarrollo personal con el bienestar social, el respeto a los derechos cívicos y la mejora de la calidad de vida; muy especialmente en relación con personas afectadas por situaciones de riesgo y vulnerabilidad social, víctimas de la exclusión y la marginalidad social, desde su infancia hasta la vejez, de forma circunstancial o crónica.

Aludimos a una misión complicada, a la que nos remite Jordi Planella (2014, p. 55), al advertir que,

si hablar de educación en general y de educación social en particular fuera una tarea fácil de llevar a cabo, entonces la cuestión que estamos discutiendo aquí estaría ya resuelta y no habría que dar más vueltas a esta temática. Por suerte, el tema es complejo y nos pide seguir pensando de forma circular sobre él; no solo ahora y durante la formación inicial del educador/pedagogo, sino que como educadores/pedagogos será necesario regresar reflexivamente al término educación para pensarlo distintamente, para pensarlo de nuevo.

Una pedagogía-educación que aliente nuevos significados, en las palabras y en los hechos, entre el desvelamiento de las verdades incómodas de la cultura mundo y el compromiso cívico con quienes más la necesitan (Caride, 2016). Con esta perspectiva, además de situar a la pedagogía-educación social en un recorrido histórico convergente con los primeros desarrollos de otras ciencias pedagógicas y sociales, afirmamos la necesidad renovar los discursos educativos abriendo las miradas de la educación a la sociedad, y de esta a aquella, aceptando el desafío que supone “educar socialmente” en una sociedad que cambia. Una tarea que no podrá hacerse al margen de unas políticas educativas y sociales más proclives al diálogo interdisciplinar y al trabajo profesional. También, inevitablemente, de quienes, en su condición ciudadana, han de ser reconocidos como sujetos protagonistas de la acción

educativa y social, convocados a ser partícipes de pleno derecho en la mejora de sus condiciones de vida y en las de sus entornos cotidianos. Por tanto, no solo como meros destinatarios, usuarios o pacientes de las acciones e intervenciones que se promuevan.

Hoy sabemos, sin excusas, que podemos educar a todas las personas al máximo de sus capacidades. Tanto la pedagogía social como la educación social, en su apelación “pedagógica” y “social” a los valores e ideales que deben sustentar una sociedad más justa, democrática y equitativa, así lo proclaman y reclaman en sus discursos y prácticas, inscribiendo sus prácticas socioeducativas en los procesos de cambio y transformación social que invocan la construcción de otro mundo posible. Hacerlo, como ya expresamos años atrás, requiere transgredir los límites del saber enclaustrado y disciplinado, abrir el pensamiento y la acción socioeducativa a nuevos horizontes y destinos, reivindicar un mayor protagonismo de la educación —y de sus profesionales— en la vida cotidiana, promover valores y prácticas que nos construyan en una ciudadanía activa, plural, consciente, solidaria, inclusiva y sensible en el respeto a los derechos cívicos y ecológicos y apostar por una educación de amplias miras, que no se contradiga a sí misma, ni en sus propósitos crítico-reflexivos ni en sus prácticas emancipatorias (Caride, 2005).

En este escenario, la educación —la educación de todos y todas las educaciones— desempeña un papel decisivo: que las personas dejen de ser súbditos para asumir en toda su grandeza la condición de ciudadanos críticos, participativos, libres, responsables, conscientes, etc. No solo para denunciar sino también para aportar soluciones, asumiendo, como diría Mayor Zaragoza (2009), que, en momentos de crisis y de gran aceleración histórica, son más necesarios que nunca los asideros morales que pongan énfasis en el desarrollo como un derecho humano y un imperativo ético, con el que afianzar los valores democráticos frente a las leyes del mercado. Como hemos afirmado recientemente (Gradaílle y Caride, 2016), se trata de garantizar —poniendo énfasis en una visión ampliada e inclusiva de la educación— las mismas oportunidades en la vida cotidiana para todas las personas, y de construirla, no solo como un método o principio pedagógico, sino también como

un modo alternativo de vivir la formación, de atender a la diversidad y de comprometer las enseñanzas y los aprendizajes con una sociedad más justa, equitativa y cohesionada.

## II. LOS TRAYECTOS COMPARTIDOS: ENTRE EL COMPROMISO Y LA CONGRUENCIA EN FAVOR DE UN QUEHACER COMÚN

Han pasado más de cien años desde que Paul Gerhard Natorp (1854-1924), filósofo neokantiano adscrito a la escuela alemana de Marburgo, publicara en 1899 su *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Y, con ella, la asociación de la expresión “pedagogía social” a una determinada forma de entender la pedagogía, con lo cual le atribuyó de forma intencional y sistemática un concepto, un objeto y tareas propias (Rald, 1984; Vilanou, 2001; Böhm, 2002).

Retornamos a Natorp, no solo con el afán de reconocer y valorar su protagonismo en el surgimiento de la pedagogía social como un nuevo campo científico (y, consecuentemente, de todas sus ramificaciones epistemológicas, teóricas, académicas, profesionales, etc.), sino, y fundamentalmente, con el propósito de reivindicar la entidad e identidad de un saber pedagógico centenario, que finalizando el siglo XIX quiso hacer frente a las críticas circunstancias de una sociedad marcada — antes y ahora— por profundas desigualdades, reforzadas por las injusticias que traen consigo la opresión, la vulnerabilidad y la marginación a la que estaban y siguen estando sometidas amplias capas de la población, desde la infancia hasta la vejez. Un saber que camina, como lo han hecho en general las diversas disciplinas que han ido conformando las ciencias sociales hasta nuestros días (la economía, la psicología, la sociología, etc.), por los itinerarios de las transformaciones que han ido experimentando los Estados, los procesos productivos, las relaciones y los sistemas de comunicación sociales, los valores cívicos, la ciencia y sus aplicaciones.

Al fin y al cabo, el quehacer científico de la pedagogía social es, en sí mismo, un hecho social, que como tal no puede ser interpretado al margen de los contextos espaciales y temporales, así como de los ac-

tores que han participado y participan en ellos, de uno u otro modo. De ahí que, felizmente, las diferentes posibilidades de aproximarse a la pedagogía social y a la educación social sean, en sí y por mismas, consustanciales a ambas, a las ciencias de la educación y a las ciencias sociales en general.

Además de situar la pedagogía social en una trayectoria “convergente” con los primeros desarrollos de otras ciencias pedagógicas y sociales en Europa y América, descargándola del estigma de una “moda” surgida en las *últimas* décadas del siglo XX, el retorno a los orígenes permite asociar sus realizaciones, como mínimo, a una doble apertura de la educación a la sociedad, y de esta hacia aquella. Por un lado, la que comporta inscribir en el recorrido histórico de la pedagogía el denso bagaje de iniciativas, obras y autores que comprometieron el pensamiento y la acción pedagógica con nuevas formas de idear y construir socialmente la educación, en toda su complejidad y pluralidad, desbordando los sistemas escolares y los *ámbitos* más convencionales de la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Por otro, la que insiste en apreciar la educación —y la tarea de educar— como uno de los más estimables soportes cívicos de la vida en común, conciliando el desarrollo personal con el bienestar social, los derechos cívicos y la calidad de vida.

Que la pedagogía social y la educación social hayan resaltado históricamente el contacto y la interacción con los problemas sociales, como en general ha sucedido con la acción social y el trabajo social (Viscarret, 2007), lejos de contraponer a las personas en su individualidad y sociabilidad, las reclama y afirma insistentemente en su integración armónica como un soporte fundamental de sus modelos y estrategias de actuación, ya sea en su condición de educandos-ciudadanos concretos, con nombres y apellidos singularizados en sus respectivas señas de identidad, ya sea en su pertenencia a diversos grupos y comunidades. Como diría Suchodolski (1979), educarse “socialmente” e “individualmente” son dos componentes de un mismo proceso, dos dimensiones de un mismo problema: “La vida personal solo adquiere valor y plenitud en la medida en que el hombre participa activamente en la edificación de una auténtica vida social... [De igual modo] que esta última, a su vez, solo

prospera y se fortalece cuando logra compenetrarse con las motivaciones más profundas de la acción individual” (p. 51).

En esta coyuntura, la pedagogía social ha optado por la construcción teórico-práctica de una educación y de una pedagogía que pone énfasis en contextos, problemas, valores, metodologías, procesos, iniciativas, ámbitos, etc., que inciden en la naturaleza y el alcance de la educación como una práctica social normativamente orientada hacia la mejora de la sociedad. Y que, por ello, no puede limitarse a ser observada como un mero hecho social (lectura sociológica, histórica o antropológica) o como una simple práctica curricular, escolar o educativa, por muy importantes que sean todas estas perspectivas para un mejor discernimiento de las relaciones educación-sociedad. Como ha analizado Gramigna (2003), ha de tenerse en cuenta que la unidad y especificidad epistemológica de la pedagogía social nace del papel de una educación condicionada por necesidades micro- y macrosociales, que convergen e interactúan en sus paradigmas con otras ciencias sociales y de la educación. Añadiremos, coincidiendo con Xavier Úcar Martínez (2016), que “el atributo de *estar en construcción* es más esencial que coyuntural. Si lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, la pedagogía y la educación que se ocupan de él no pueden ser sino móviles, dinámicas y sometidas a continuos procesos de cambio (cursivas mías)” (p. 31).

No puede obviarse que la educación social inscribe sus prácticas en una larga trayectoria histórica, más o menos explícita, a través de la cual ha ido adquiriendo una doble pertenencia: social y pedagógica. En ellas confluyen diversas corrientes de pensamiento, reflexión y acción, cuyos supuestos epistemológicos, axiológicos, metodológicos e ideológicos están claramente determinados por las diferentes representaciones que existen acerca de la educación y de lo social, de la teoría y la práctica, de los deseos, intereses, sentimientos y poderes (Sáez y Molina, 2006, p. 125). Ni las teorías ni las prácticas que nombran la educación son “productos” independientes, al estar claramente incardinadas en las concepciones filosóficas y sociales sobre los seres humanos y su vida en sociedad. Es en ellas donde la pedagogía social y la educación social deben articular el diálogo sobre sus respectivas concepciones y prácticas en los vínculos educación-sociedad, inevitablemente,

asumiendo que no hay diálogo sin sujetos que lo hagan cruzando sus pareceres coincidentes y divergentes, pero no indiferentes ante la necesidad de agrandar lo que tienen de común, aprendiendo de lo que tienen de diferente.

Más allá de estas consideraciones, de naturaleza y alcance epistemológico, la problematización que hacen la educación social y la pedagogía social del nexo educación-sociedad implica situar sus iniciativas en dos líneas de actuación preferentes (Ortega, 2003, p. 52): en primer lugar, la que trata de prevenir, disminuir y mejorar situaciones surgidas de la exclusión y la marginación social, que afectan a colectivos cuyos estados carenciales obligan a “afrontar cotidianamente riesgos provocados por la inadaptación, la pobreza y las desigualdades”; en segundo lugar, la que insta a que se habiliten y dinamicen “las condiciones educativas de la cultura, de las personas y de los pueblos, reivindicando y promoviendo una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre”. Cambiar la educación en un mundo que cambia supone interrogarse e interrogar la pedagogía y a la sociedad acerca de lo que puede y debe hacer por el desarrollo humano local-global alternativo; una pedagogía que ponga la educación al servicio de una nueva arquitectura social, que dé respuesta a los procesos de cambio y transformación emergentes, en sus realidades locales y en el mundo globalizado, y renueve el “contrato social” con la vida en toda su diversidad, en favor del bien común (como principio moral) y de los bienes comunes (como patrimonio simbólico y material).

Desde otra mirada, Petrus (1997) y López Martín (2000) consideran que la pedagogía-educación social ha de pensarse, inexcusablemente, en el entramado de las políticas sociales, de la sociedad y la cultura del bienestar, si desde sus prácticas se aspira a superar los planteamientos asistencialistas y benéficos que caracterizaron el quehacer social durante largas décadas. En su opinión, lo “social” viene a ser la oportunidad que la pedagogía y la educación se dan para caminar hacia otros parámetros en la satisfacción de las necesidades de la población, de buscar nuevos cauces para la integración y la inserción social, para el desarrollo de la convivencia democrática y el pleno ejercicio de los

derechos de la ciudadanía, con un sistema de valores y convicciones morales que la fortalezcan.

En este contexto, antes y ahora, la educación social debe satisfacer un doble propósito (Caride, 2005): por una parte, combatir la exclusión social y las circunstancias que la perpetúan, tratando de satisfacer necesidades humanas que apelan directamente a derechos y valores cívicos; por otra, promover prácticas educativas que diversifiquen y amplíen nuestra condición ciudadana, procurando que sea mucho más democrática e inclusiva. Acaso porque, como demandaba Mínguez (2005), tenemos el deber ineludible de respetar y cumplir los mínimos éticos que ayuden a construir una sociedad solidaria y en paz, una sociedad de valores asumibles y realizables, una sociedad de aprendizajes cuyas realidades físicas y virtuales inauguran nuevas formas de ser social que cuestionan las pedagogías tradicionales no solo por definición, sino también por vocación: “Investigar y aprender sobre la creación de o sobre la intervención en entornos —físicos y virtuales— que estimulen la sed de experimentación, de conocimiento y de aprendizaje de las personas, sean niños, jóvenes, adultos o mayores. La ubicuidad del aprendizaje comporta, necesariamente, la ubicuidad de la pedagogía” (Úcar, 2016, p. 81).

Debemos hacerlo en un mundo global-local de incertidumbres y riesgos, dando respuesta a circunstancias de muy variada entidad contextual e histórica, como la crisis de los sistemas escolares y su reiterada incapacidad para contribuir a una formación más integral de los sujetos, la situación sociopolítica en los países industrializados tras la segunda posguerra mundial, el ensanchamiento de las desigualdades sociales y de los procesos de marginación social, cambios culturales que cuestionan los valores vigentes, redistribución de los perfiles demográficos a través de los procesos migratorios y el progresivo envejecimiento de la población en las sociedades occidentales, la internacionalización de los mercados y de las dinámicas globalizadoras, etc.

Para el profesor Martí March (2014), ninguna de estas realidades podrá soslayarse ni en lo que representan como pasado ni en lo que debe ser una construcción congruente de la nueva pedagogía social, que, en

su opinión, deben comprometer la reflexión y la acción socioeducativa con diversas exigencias de naturaleza inclusiva, equitativa y redistributiva, entre otras, que requieren analizar el impacto de las tecnologías en la vertebración de la sociedad, el conocimiento de las funciones de las viejas y las nuevas familias (junto con el eclipse de la familia tradicional), el impacto de la globalización en la estructura de la sociedad y de la educación, etc. Una pedagogía cuya teorización, en un escenario abierto a la interdisciplinariedad y a la internacionalización, sea “capaz de dar respuesta a los nuevos retos profesionales, científicos, teóricos, investigacionales y profesionales de la sociedad del siglo XXI” (March, 2014, p. 257). La educación y la pedagogía que permita a las personas comprenderse a sí mismas y al mundo en el que habitamos, en un quehacer cívico cuya extensión a lo largo de toda la vida (Delors, 1996) habilita múltiples oportunidades para el aprendizaje y la convivencia, más allá de las que procura la escolaridad, por muy importante que esta sea.

Con la intención de reconciliar las finalidades de la educación y la organización de la enseñanza como una práctica social colectiva, en uno de los últimos textos de la Unesco (2015, p. 11), se insiste en la necesidad de repensar sus principios normativos, comenzando por los derechos que la amparan y su noción como un bien público, lo que “exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje [...] que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna”. Su visión humanista y holística, añaden, debe tener consecuencias en la definición de los contenidos de la enseñanza y las pedagogías, así como en la función que corresponde a otros educadores en las cambiantes sociedades de la información y del conocimiento. Nunca como hoy se precisa que en la educación se dé la oportunidad de afirmar sus nexos con la sociedad, y los de esta con aquella, dando respuesta a los complejos procesos de desarrollo social, tecnológico, cultural, económico, etc., en los que inscribe sus prácticas.

La pedagogía social y la educación social participan plenamente de este desafío. Lo afirmamos desde la convicción de que sus contribuciones podrán ser decisivas para la construcción de una sociedad local-global más pacífica, democrática, inclusiva y cohesionada, que amplíe las op-

ciones formativas más allá del sistema escolar y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje curriculares, de modo que educar y educarse socialmente —a los que venimos aludiendo, de forma reiterada— sean, en su sentido más elogiable, una práctica educativa cotidiana (Caride, 2017a, 2017b).

### **III. EL FUTURO COMO DESAFÍO EN TIEMPOS DE CRISIS E INCERTIDUMBRE**

La pretendida —y, en como hoy constatamos, fallida— articulación del estado de bienestar y de sus sistemas de protección y cohesión social también tendrán un importante papel en este intento, al propiciar que se satisfagan ciertas condiciones específicas para que la acción social y el trabajo social, entendidos en toda su extensión, incorporasen progresivamente la pedagogía social y la educación social a sus instituciones y prácticas. Y, con ellas, la necesidad de que los poderes públicos se comprometan con políticas educativas y sociales proclives al diálogo interdisciplinar y al trabajo multiprofesional.

En algunas de estas dimensiones, transversales al discurso teórico y a las prácticas que se promueven en nombre de la pedagogía social y de la educación social, ponen énfasis algunos de los debates más sustanciales del momento:

En resumidas cuentas, estamos en un terreno que podríamos denominar historia del presente de la pedagogía social, la historia de lo que estamos haciendo en la actualidad. Lo que es fácilmente contrastable es que la pluralidad epistemológica, teórica y metodológica sigue creciendo, al tiempo que se enriquecen las posibilidades teóricas y prácticas de la pedagogía social y de la educación social como titulación, como profesión y como práctica educativa y social. (Sáez y Molina, 2006, pp. 84-85)

Es aquí donde cabe decir, retomando argumentos que ya empleábamos tiempo atrás (Caride, 2011, pp. 55-56), que, aun siendo en las universidades donde la pedagogía social ha encontrado algunos de sus más importantes reconocimientos científicos y académicos, no basta;

muchos de ellos ya son pasado. Tampoco es suficiente, añadido a lo anterior, que en el mundo laboral sus “prácticos” —ejerciendo como pedagogos, educadores sociales, mediadores familiares, animadores socioculturales, etc.— tengan la oportunidad cotidiana de proyectar sus competencias en programas, iniciativas, experiencias, etc., que justifiquen sobradamente su razón de ser como profesionales educativos y sociales que dan respuesta a las necesidades emergentes, ya que casi siempre culminan en la inmediatez del presente. Además, se requiere imaginar y construir futuros, dialogarlos interdisciplinar y profesionalmente, con saberes que creen e innoven, con los que se enseñe y aprenda, en los que se aprecie una voluntad política y cívica de mejorar las realidades sociales. Por tanto, acordes con un quehacer pedagógico-social de amplios horizontes, crítico consigo mismo y sin inhibiciones que disminuyan los compromisos que debe contraer con las transformaciones que suponen mejorar la vida cotidiana de las personas.

Posiblemente, este fue el gran reto que asumió la pedagogía social en España hace casi treinta años tratando de imaginar lo que debería ser su futuro: sumar sus saberes pedagógicos y sociales a la ilusión que suponía conquistarlo, con más y mejor educación, poder hacerlo aun sin disponer de un bagaje demasiado loable, en un presente lleno de dificultades y urgencias inmensas, cuando casi todo —en nombre de la democracia y de la ciudadanía— formaba parte de la “transición” hacia un porvenir incierto, pero del que —como mínimo— se esperaba que fuese más acogedor y habitable. Desde entonces, no sin sobresaltos (políticos, económicos, sociales, ecológicos, etc.), lejos de poder decir que lo que se deseaba es lo que tenemos, la pedagogía social y la educación social siguen en tránsito.

La creación de una “sociedad científica” —en cuanto una de las primeras señas de identidad a las que se remite la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social— ha permitido dar continuidad, en más de tres décadas, a algunos de los logros más estimables de la pedagogía-educación social, no solo en España y Portugal, sino también en América Latina, Europa y el mundo. Por un lado, la convocatoria y celebración de veinticinco ediciones de los Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social (el primero tuvo lugar en Sevilla, en septiembre de 1981;