

Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social

Miquel Gómez Serra

Universidad de Barcelona

Resumen

En este artículo, en primer lugar, se define Educación social y Pedagogía social y, a continuación, se desarrolla una aproximación a los sectores y los ámbitos de intervención de la educación social. Así, se describen diversas variables interdependientes que configuran los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social, remarcándose el carácter complementario y los puntos de intersección existentes entre las mencionadas variables. A continuación, se describen los ámbitos específicos de intervención de la educación social que presentan carácter transversal, ya que afectan a diversos grupos de edad, a diferentes necesidades o problemáticas singulares y desde posiciones institucionales plurales. Finalmente, se apuntan unas breves reflexiones acerca de algunos nuevos posibles espacios de acción de la educación social que pueden tomar fuerza y singularidad a lo largo de las primeras décadas del nuevo milenio.

Palabras clave: Educación social, ámbitos de intervención, animación sociocultural, educación social especializada, educación de personas adultas, formación laboral, necesidades emergentes, pedagogía social

Abstract

In this article a definition is given of social education and social pedagogy before an analysis is undertaken of the sectors and areas of action of social education. A number of interdependent variables that make up the sectors of action and the institutional areas of social education are described, highlighting their complementary nature and the points of overlap between these variables. Next, the specific areas of action of social education that have a transversal character are described, since they affect different age groups, different needs or unique sets of problems and are examined from a plurality of institutional positions. Finally, brief reflections are made concerning new possibilities for action within social education that might gather strength in the first few decades of the new millennium.

Keywords: Social education; spheres/fields of intervention; socio-cultural animation; specialized social education; adult education; work training; emerging needs; Social Pedagogy

Introducción

En este artículo, desarrollamos una aproximación a los sectores y los ámbitos de intervención de la educación social. No obstante, pensamos que es adecuado que, en primer lugar, definamos qué entendemos por educación social y por pedagogía social.

La relación entre educación social y pedagogía social es clara y unívoca, y todos los autores que han tratado este tema afirman que la primera constituye el objeto de estudio de la segunda. Así, mientras que la pedagogía social pertenece al orden de la teoría pedagógica, siendo una disciplina científica y académica, la educación social pertenece al orden de la práctica y de la acción, siendo un campo de intervención educativa. En este sentido, es posible considerar que existe una analogía entre la relación que existe entre estos dos conceptos y la relación que existe entre la educación y la pedagogía (Sanvisens, 1984). Entendemos, por tanto, que la pedagogía social es una ciencia de la educación que tiene por objeto de estudio una dimensión específica del universo educativo: la educación social. Debemos advertir, no obstante, que no hay una única acepción de educación social, sino que éste es un concepto polisémico y sobre el que existen diversas formas de entenderlo. Por tanto, si de un mismo objeto científico existen diversas acepciones, también serán diversas las formas de entender la definición de la

disciplina que estudia dicho objeto. Consecuentemente, las diversas formas de entender la educación social darán lugar a diversas formas de entender la pedagogía social.

No es nuestra intención, ya que nos alejaría del objetivo inicial de nuestro artículo, revisar las aportaciones plurales, y no siempre convergentes, que existen acerca de los conceptos de educación social y de pedagogía social¹, si bien es posible afirmar que, a partir de las aportaciones de José M^a. Quintana (1988), todas consideran que el objetivo principal de la educación social es facilitar el desarrollo de la socialización de los sujetos para conseguir su plena integración y articulación social, aunque desde dos perspectivas diferentes según cuáles sean los sujetos preferentes de la acción: una perspectiva restringida que focaliza la acción en las personas y los grupos que presentan algún tipo de dificultad social y una perspectiva amplia que dirige la acción hacia cualquier persona o grupo, independientemente de si éstos presentan o no necesidades sociopersonales específicas.

A continuación, desarrollamos una visión que integra las dos acepciones antes señaladas, ya que pensamos que la educación social no únicamente es una de estas dos perspectivas, sino que incorpora y engloba ambas. Desde esta posición integradora, queremos destacar las aportaciones de Violeta Núñez (1990) y de Jaume Trilla (1996; 2000).

1 Para el lector interesado en este tema es aconsejable la lectura del trabajo “La pedagogía social en España” del profesor José Antonio Caride (2002), en el que se hace un exhaustivo repaso de las diversas formulaciones teóricas del concepto y del objeto de esta disciplina en la pedagogía española contemporánea.

Así, la profesora Núñez afirma que la educación social es la acción socio-educativa que tiene lugar en espacios no escolares con el objetivo de facilitar la circulación social, tanto de aquellos sujetos y grupos que se encuentran en situación de dificultad social, como de aquellos otros que no se encuentran en dicha situación y que, por tanto, presentan procesos normalizados de socialización. Por su parte, Jaume Trilla establece diversas acepciones de educación social en función de tres criterios de demarcación: un *criterio psicológico* (que restringe los procesos de la educación social al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos), un *criterio sociológico* (que restringe el campo de acción de la educación social a los sujetos y los grupos en situación de conflicto social) y un *criterio pedagógico* (que la restringe a los espacios educativos no escolares). De la aplicación de cada uno de estos tres criterios de demarcación, se deriva una acepción esencialista, aunque ninguna de ellas se ajusta plenamente a aquello que entendemos por educación social (bien sea porque representan una acepción demasiado restringida, bien sea justamente por el contrario), mientras que de la combinación de estos tres criterios se derivan otras acepciones, de carácter preciso o borroso, que a pesar de no ser exactas sí que se ajustan con más precisión a su concepto, destacándose la que Trilla (2000: 37) denomina *acepción intermedia*:

... parece que la que mejor puede describir el "aire de familia" de la expresión "pedagogía social", según se utiliza actualmente, es la que etiquetábamos como (F). Es decir, según el uso consuetudinario vigente, el ámbito referencial de la pedagogía social estaría formado por *todos aquellos procesos*

educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes: 1. se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos; 2. tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en situación de conflicto social; 3. tienen lugar en contextos o por medios educativos no formales.

Una vez hechas las anteriores reflexiones, veamos qué es para nosotros la educación social: *los procesos y las dinámicas socioeducativas que posibilitan y facilitan el óptimo desarrollo de los procesos de socialización, tanto desde una perspectiva inespecífica aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas indiferenciadas que afectan a cualquier persona en cualquier espacio social, como desde una perspectiva específica, aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas diferenciadas que principalmente tienen lugar dentro de la modalidad de la educación no formal y que básicamente, aunque no exclusivamente, afectan a personas que presentan necesidades particulares respecto a sus procesos de integración social.*

Por tanto, desde la perspectiva inespecífica, la pedagogía social aporta la reflexión y la sistematización de aquellos procesos socioeducativos que facilitan el desarrollo de la socialización y que tienen lugar de forma inespecífica e indiferenciada en cualquier situación educativa y en relación a cualquier sujeto. En cierta manera, estaríamos hablando de aquellos procesos de educación formal, no formal e informal que tienen lugar en cualquier dinámica social o educativa y que afectan al proceso de socialización e integración social de los sujetos, independientemente de si éstos presentan o no necesidades socioeduca-

tivas específicas. Desde la perspectiva específica, la pedagogía social aporta la reflexión y la sistematización de aquellos procesos socioeducativos que facilitan el desarrollo de la socialización y que tienen lugar de forma específica y diferenciada, procesos que se han desarrollado principalmente, pero no exclusivamente, dentro del ámbito no formal y en relación a los sujetos que presentan necesidades particulares.

Las aportaciones de la pedagogía social, desde la primera perspectiva, son válidas para cualquier ámbito social y para cualquier agente social o educativo, mientras que, desde la segunda perspectiva, facilitan la construcción y el desarrollo de prácticas socioeducativas específicas, diferenciadas y profesionalizadas (como es el caso de los educadores sociales, pero también de trabajadores sociales, maestros, trabajadores familiares, etc.).

Una vez definidos los conceptos de educación social y de pedagogía social que utilizaremos a lo largo de todo el trabajo, nos centraremos en el tema que da título al artículo que presentamos: *los sectores, las áreas y los ámbitos de intervención de la educación social*. En primer lugar, se describen diversas variables interdependientes que configuran los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social, remarcándose el carácter complementario y los puntos de intersec-

ción existentes entre las mencionadas variables. A continuación, se describen los ámbitos específicos de intervención de la educación social que presentan carácter transversal, ya que afectan a diversos grupos de edad, a diferentes necesidades o problemáticas singulares y desde posiciones institucionales plurales. Finalmente, se apuntan unas breves reflexiones acerca de algunos nuevos posibles espacios de acción de la educación social que pueden tomar fuerza y singularidad a lo largo de las primeras décadas de este nuevo siglo.

1. Sectores de intervención y áreas institucionales de la educación social: variables intervinientes

Hay tres variables interdependientes que configuran los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social²: el *grupo de edad*, la existencia de *colectivos que presentan necesidades singulares* y la *posición institucional* desde donde opera la acción socioeducativa. Las dos primeras variables interseccionan dando lugar a los *sectores de intervención*, que presentan diversidad y pluralidad en función de las distintas combinatorias posibles. La tercera variable define el *área institucional*, añadiéndose a las dos anteriores en relación a la combinatoria antes señalada.

2 Se debe advertir que la terminología utilizada (sectores y subsectores de intervención, áreas institucionales, ámbitos específicos de intervención, etc.) es arbitraria, siendo posible encontrar trabajos en los que es utilizada otra terminología. Ahora bien, esto no invalida nuestra aportación, ya que, independientemente de cual sea la terminología utilizada, los contenidos conceptuales son siempre similares.

En relación a la primera de estas tres variables, el grupo de edad, es frecuente distinguir entre cuatro grandes colectivos: infancia y adolescencia (0-18 años), juventud (18-25 años), personas adultas (25-65 años) y vejez (mayores de 65 años), si bien los intervalos de edad señalados son sólo indicativos y expresan posibles puntos de división entre uno y otro colectivo. Cada uno de estos grupos de edad presenta unas características y unas necesidades específicas asociadas a su particular fase evolutiva, siendo necesario adaptar la acción socioeducativa a dichas características y necesidades.

De todas maneras, debemos destacar que el grupo de edad no es la única variable que condicionará la intervención socioeducativa. Las personas y los colectivos presentan características y necesidades asociadas a la edad, pero existen también otras características que no dependen de la edad, sino de factores sociales, económicos, culturales, de género o de trayecto vital. Por tanto, debemos tener en cuenta que los grupos de edad no son homogéneos, sino heterogéneos, y con una gran diversidad y pluralidad internas. Es ésta, según nuestra opinión, la segunda forma de entender los sectores de intervención de la educación social: en función de las necesidades o de las problemáticas singulares que afectan a una persona o a un colectivo.

Desde este punto de vista, es posible hablar de diversos sectores que presentan necesidades o problemáticas singulares, como pueden ser, entre otras, la pobreza y la marginación o exclusión social, las drogodependencias,

las disminuciones de cualquier tipo, las minorías étnicas o culturales, las familias desestructuradas o con graves problemas relacionales, las situaciones de precariedad económica y/o laboral, los malos tratos de cualquier tipo, etc. Debemos observar que, en un mismo grupo de edad, existen personas o colectivos que presentan una o diversas de las situaciones específicas antes mencionadas, pero que cualquiera de estas situaciones puede afectar a personas de cualquier grupo de edad. Entendemos que existe una importante diferencia entre los grupos de edad y las necesidades singulares, ya que *mientras que los grupos de edad son excluyentes, las necesidades o problemáticas singulares pueden presentar carácter complementario*: una misma persona pertenece a un único grupo de edad, pero puede presentar una, dos o diversas necesidades singulares (así como también puede no presentar ninguna de éstas).

La atención a los diversos grupos de edad y a los diferentes colectivos que presentan necesidades singulares tiene lugar a partir de diversas *áreas de organización institucional*: el sistema educativo, los servicios sociales, la sanidad, la justicia, el tiempo libre, etc. Cada una de estas áreas institucionales determina la perspectiva de la acción socioeducativa desarrollada, así como la orientación de los programas, servicios y recursos disponibles.

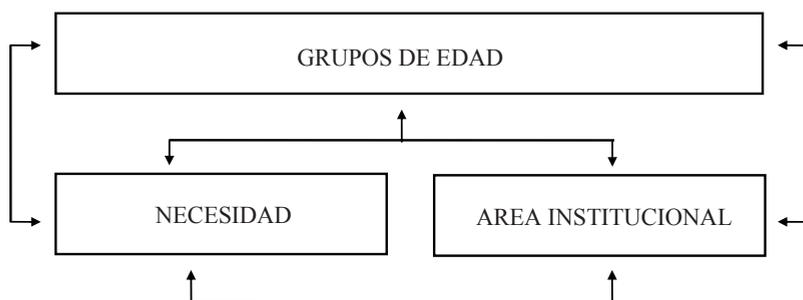


Figura 1: Interrelación entre los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social

Mientras que las variables que determinan los sectores de intervención (el grupo de edad y la existencia de necesidades singulares) son elementos clave en la definición y la caracterización de los sujetos de la educación social (especialmente en relación a las características, las necesidades, las aspiraciones, las motivaciones o los intereses de dichos sujetos), el área institucional condiciona la perspectiva desde la cual el profesional de la educación social abordará la acción: tanto de los recursos existentes o disponibles, como de los objetivos prioritarios; tanto de la lógica de la acción, como del marco normativo y reglamentario. Es decir, *la edad y la existencia o no existencia de necesidades singulares perfila, aunque parcialmente, quién es el sujeto de la acción socioeducativa, mientras que el área institucional indicará qué lógica institucional es la dominante y desde la que se concretará la acción socioeducativa.*

Evidentemente, es necesaria una acción global que tenga en cuenta el sujeto en su integridad, pero no es menos cierto que la posición institucional limitará el

carácter global de la acción. Desde la educación social deben pensarse y desarrollarse acciones socioeducativas que contemplen el sujeto en su globalidad, pero sin olvidar que, frecuentemente, la lógica institucional condicionará dichas acciones. En este sentido pensamos que, a veces, incluso puede ser adecuado limitar la acción socioeducativa a unos aspectos concretos de la vida o de la realidad del sujeto que son considerados prioritarios, sin que sea necesario diseñar acciones integrales que pretendan abordar todos los aspectos y todas las dimensiones de la vida de éste (es más, estas acciones pueden presentar un sesgo de carácter totalizador, ¿quizás totalitario?, que puede ser contrario a los principios de normalización y de articulación del sujeto en la red social). Creemos que es conveniente pensar en el sujeto como un todo, en su integridad y complejidad, pero las acciones socioeducativas deben perfilarse en función de unos intereses y de unas necesidades específicas y particulares, así como respetar siempre la libre decisión de los sujetos implicados³.

3 En este sentido, debemos retomar las reflexiones del pedagogo francés Philippe Meirieu (1998) acerca de quién es el *verdadero sujeto de la educación* y de los retos que para los educadores significa dicho planteamiento, ya que obliga a reformular el discurso pedagógico sobre las posibilidades y los límites de las prácticas educativas.

2. Ámbitos específicos de intervención de la educación social

Existen diversas formulaciones, derivadas de distintas acepciones epistemológicas y conceptuales, de los ámbitos específicos de intervención de la educación social. Una de las primeras es la elaborada por el profesor Antoni Colom (1983) según el cual, las áreas de incidencia de la pedagogía social eran la educación especial, la pedagogía de la comunicación, la formación permanente, la orientación y asesoramiento y la educación compensatoria. Por su parte, el profesor Millán Arroyo (1985), enumeraba los siguientes ámbitos de intervención: las situaciones problemáticas de la primera infancia y de la edad preescolar, los problemas de la edad escolar y relacionados con la educación escolar, los problemas de promoción y trabajo formativo extraescolar de la juventud, las situaciones problemáticas de la falta de trabajo, las necesidades de educación de padres y la educación de adultos, las situaciones problemáticas de la tercera edad, los problemas relativos a la situación de los trabajadores extranjeros, los problemas sociales y comunitarios del tiempo libre, y, finalmente, la prevención y tratamiento social e institucional para la socialización, resocialización o reinserción social de sujetos inadaptados, marginados o conflictivos⁴. Mientras que

el profesor Martí Xavier March (1986), apuntaba cuatro ámbitos: la educación informal, el ocio y el tiempo libre, los servicios sociales y la educación permanente de adultos.

Otro autor que se refiere a los ámbitos de intervención de la educación social es el profesor José M^a. Quintana (1986), quien distingue entre dos grandes áreas de actuación: a) la asociada a un concepto amplio de educación social (que nosotros, hoy en día, definiríamos como la acción socioeducativa dirigida a favorecer el proceso de socialización de los sujetos, independientemente de cual sea su situación sociopersonal); y b) la asociada a un concepto restringido de educación social (la acción socioeducativa dirigida a favorecer el desarrollo de la socialización de aquellos sujetos que presentan necesidades singulares). Desde esta segunda perspectiva, Quintana afirmaba que la educación social incluye los siguientes ámbitos: la atención a la infancia, la adolescencia y la juventud con problemas, la atención a la familia, la atención a la tercera edad, la atención a los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, la pedagogía hospitalaria, la prevención y el tratamiento de las toxicomanías, la prevención de la delincuencia juvenil y la reeducación de los sujetos disocializados, la atención a los grupos marginados, la promoción de la condición social de la mujer, la educación de adultos y, finalmente, la animación sociocultural.

4 Debemos advertir que, en referencia a las primeras formulaciones acerca de los ámbitos de intervención de la educación social, utilizamos la terminología que fue, en aquel momento, utilizada por los autores citados, independientemente de si ésta es o no es la más adecuada desde la perspectiva actual. Posiblemente, hoy en día, no sería utilizada la misma terminología, pero ésta era la utilizada entonces y, posiblemente, sea indicativa de un determinado período de la historia reciente de la pedagogía social española.

Como podemos observar, estas primeras formulaciones acerca de los ámbitos de intervención de la educación social son principalmente descriptivas y utilizan unos criterios de clasificación relacionados con las variables por nosotros antes definidas. Así mismo, los criterios de clasificación son utilizados indistintamente, ya que una misma clasificación genera categorías en función de cualquiera de las variables señaladas, propiciándose, de esta manera, un cierto *desorden conceptual*. Por ejemplo, una misma clasificación puede identificar como campos de acción de la educación social la atención a la infancia (grupo de edad), la atención a los discapacitados (necesidad singular), la pedagogía hospitalaria (área institucional) o la animación sociocultural (ámbito transversal que puede incluir cualquiera de las variables anteriores).

Por otra parte, entendemos que se trata de *formulaciones con un claro sesgo hacia la atención socioeducativa dirigida a personas o colectivos que presentan necesidades singulares*, ya que frecuentemente las categorías utilizadas se refieren a personas o colectivos que presentan situaciones problemáticas. Por tanto, dichas clasificaciones representan una visión parcial de la educación social, o al menos de sus ámbitos específicos

de intervención. Con esto no afirmamos que dichas clasificaciones solamente se refieran a personas o colectivos que presentan necesidades singulares, pero sí que estos colectivos adquieren un notable peso específico dentro del conjunto.

Posiblemente, una de las primeras formulaciones de los ámbitos específicos de la educación social tal como son actualmente entendidos, fue la formulada en las *Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales* (VV. AA., 1988), organizadas por el Ministerio de Cultura, la Generalitat de Catalunya, el Ayuntamiento de Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona. En estas Jornadas fueron debatidos diversos temas asociados a la educación social y se concluyó que los ámbitos de intervención de ésta eran los cuatro siguientes: a) la Animación sociocultural y la Pedagogía del ocio, b) la Educación especializada, c) la Educación de adultos, y d) la Animación socioeconómica y formación ocupacional, ámbitos que han estado, posteriormente, aceptados y desarrollados por un conjunto significativo de autores (entre otros Petrus, 1989 y 1999a; Sarra-mona & Ucar, 1989; Martínez Martín, 1993; Amorós y otros, 1994).

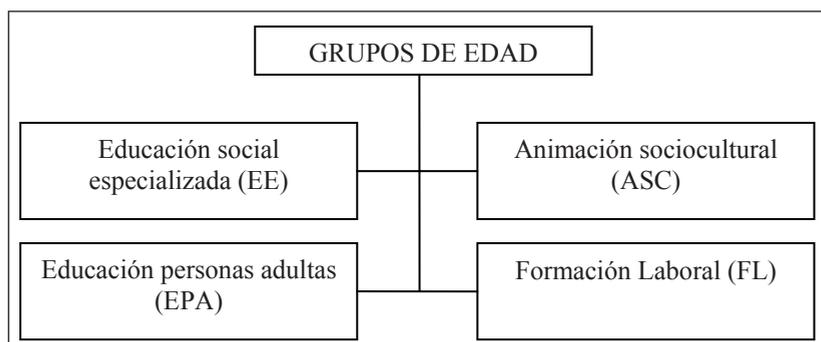


Figura 2: Ámbitos específicos de intervención de la educación social

De forma muy resumida, podríamos afirmar que la *animación sociocultural* pretende favorecer el desarrollo comunitario y la creación o el fortalecimiento de las redes relacionales y asociativas, siendo posiblemente el ámbito que presenta una relación más directa con la acepción amplia de educación social (acciones socioeducativas que persiguen favorecer el desarrollo del proceso de socialización de cualquier sujeto, independientemente de si éste presenta o no necesidades específicas o singulares). Por el contrario, la *educación social especializada* se dirige a personas o colectivos que sí presentan necesidades singulares, las cuales afectan negativamente el desarrollo de la socialización, al mismo tiempo que dificultan la articulación social. Posiblemente sea éste el ámbito que, en oposición a la animación sociocultural, presenta una relación más intensa con la acepción restringida de educación social.

La *educación de personas adultas* quiere facilitar el desarrollo de un conjunto de aprendizajes básicos para la correcta articulación del sujeto en el contexto de época en el que vive, para lo cual es imprescindible el dominio de aquellos elementos que presentan valor de cambio significativo en relación a la realidad sociocultural, siempre desde una perspectiva de desarrollo integral de la persona (que contemple aspectos como la lectoescritura o los aprendizajes escolares elementales, pero también aspectos como la alfabetización emocional, el trabajo o la articulación social). Tradicionalmente se ha entendido que la educación de personas adultas contemplaba cuatro áreas: la formación básica compensatoria, la formación cívica, la formación para el

desarrollo personal y social y la formación relacionada con el mundo del trabajo.

Esta última área de la educación de personas adultas constituye el cuarto ámbito específico de la educación social: la *formación laboral*. Ésta pretende favorecer los aprendizajes directamente relacionados con el mundo del trabajo desde una triple perspectiva: la formación laboral inicial que pretende facilitar el acceso a una primera ocupación, la formación laboral dirigida a personas desocupadas que quieren insertarse en el mercado de trabajo y la formación laboral dirigida a personas ocupadas que quieren mejorar su cualificación y sus condiciones laborales. Entendemos que la educación social debe centrarse en los dos primeros subámbitos de la formación laboral (facilitar el acceso a una primera ocupación o favorecer la integración o reintegración al mundo del trabajo de las personas desocupadas), especialmente en lo que hace referencia a la inserción sociolaboral de personas o grupos que presentan necesidades o dificultades especiales; mientras que el trabajo con otros grupos de población presenta carácter inespecífico y es compartido con otras profesiones y áreas de la acción social.

En relación a los ámbitos específicos de intervención de la educación social, nos interesa destacar que éstos pueden asociarse con los sectores y las áreas institucionales antes señaladas. Es decir, un mismo ámbito se dirige a diversos grupos de edad, a necesidades específicas plurales y puede desarrollarse desde diferentes áreas institucionales. En consecuencia, *cada ámbito de intervención presenta una diversidad de subámbitos*

en función de los grupos de población, de las necesidades singulares y de las posiciones institucionales. Por otra parte, se debe interpretar que estos ámbitos son complementarios y que presentan puntos de intersección, existiendo algunas características definitorias propias de cada uno de los ámbitos, pero también otras que son compartidas. Por ejemplo, la educación de adultos presenta puntos de contacto con la formación laboral o con la animación sociocultural (siendo estos dos últimos ámbitos, dos de las áreas que según el Consejo de Europa forman parte de la educación de personas adultas). Así mismo, también existen puntos de contacto entre la educación social especializada y la formación laboral o la educación de personas adultas (como se ve claramente en los programas de rentas mínimas de las comunidades autónomas o en los programas contra la pobreza y la exclusión social de la Unión Europea). Pero éstos son tan sólo algunos ejemplos, ya que *la intersección entre los ámbitos de intervención que configuran el espacio de la educación social es plural, diversa y dinámica.*

Las semblanzas y las diferencias entre estos ámbitos ha sido objeto de estudio por parte de Jaume Trilla (2000), autor que afirma que históricamente éstos habían definido sus especificidades respectivas a partir de criterios diferentes de demarcación, no existiendo, por tanto, fronteras claras y precisas entre ellos⁵. De todas formas, la existencia de unos límites borrosos y poco precisos no debe

ser un elemento de preocupación para los estudiosos de la educación social, ya que, según Trilla (2000: 42):

El hecho de no poder definir unos espacios muy específicos y excluyentes entre los tres ámbitos anteriores (EE, EPA y ASC) tampoco es algo que deba preocupar demasiado. Desde una perspectiva teórica no es menester inquietarse demasiado, ya que el fenómeno de la inexistencia de fronteras claras es, cada vez más, moneda corriente en el actual panorama de las disciplinas. Pero es que, desde una perspectiva más práctica (por ejemplo, desde la óptica de la demarcación de sectores profesionales), el supuesto problema aún ha de resultar menos preocupante. Lo sería si la formación para el ejercicio profesional en los tres ámbitos tuviera lugar por medio de carreras y titulaciones diferenciadas.

Así, entre las semblanzas o parentescos existentes entre los tres ámbitos por él apuntados, Trilla señala los siguientes aspectos: todos ellos se dedican a la educación, pretendiendo favorecer el desarrollo de la sociabilidad de los sujetos; las acciones son contextualizadas a partir de las realidades concretas de los sujetos afectados; los profesionales presentan una especial sensibilidad social, mostrándose mayoritariamente favorables al cambio social y al ejercicio real de la igualdad de oportunidades; mentalidad *pobrista*, especialmente en relación a los recursos disponibles y utilizados; cierta animadversión hacia la institución escolar aunque, por suerte, esta actitud está progresivamente transformándose en sentido positivo; la poca consideración y valoración que históricamente éstos han tenido dentro del campo de la pedagogía tradicional; los intentos de unir reflexión y acción, teoría y práctica socioeducativas.

5 Debemos señalar que Trilla, en el trabajo mencionado, sólo se refiere a tres (la animación sociocultural, la educación social especializada y la educación de personas adultas) de los cuatro ámbitos desarrollados en este artículo.

Es posible que la figura reproducida anteriormente no sea la más adecuada, ya que representa los ámbitos de intervención como realidades independientes y sin puntos de intersección y de contacto, imagen alejada de su realidad. Los ámbitos específicos de intervención de la educación social son interdependientes y presentan puntos de contacto y de intersección, constituyendo una realidad compleja y dinámica, en la que el establecimiento de rasgos característicos y definitorios presenta carácter impreciso. Las fronteras entre ellos no son claras, ni tampoco claramente definidas, sino más bien difusas y con múltiples puntos de intersección. Debemos tener en cuenta que los perfiles de los ámbitos siempre son aproximados y dinámicos, nunca absolutos o definitivos; existen amplios espacios fronterizos repletos de relaciones e intersecciones, aspecto que no implica falta de sistematización teórica, sino que refleja su complejidad y dinamismo. Desde esta perspectiva, quizás sea más adecuado representarlos mediante la figura siguiente:

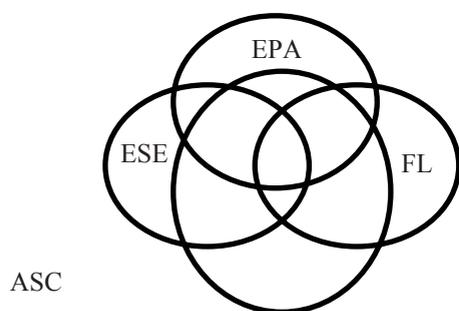


Figura 3: Intersecciones entre los ámbitos específicos de intervención de la educación social

Las reflexiones anteriores acerca de las fronteras imprecisas y borrosas entre ámbitos de intervención nos permite referirnos de nuevo al trabajo del profesor

Jaume Trilla (2000), en concreto a los criterios de demarcación por él apuntados. Así, pensamos que el criterio psicológico (desarrollo de la sociabilidad) presenta carácter definitorio, esencial y transversal en todos los ámbitos, mientras que los criterios sociológico (personas y grupos en situación de riesgo o conflicto social) y pedagógico (medios educativos no formales) no tienen este carácter, sino que añaden especificidad y los caracterizan con diferente intensidad.

Según nuestra opinión, cualquier ámbito específico de intervención de la educación social tiene como una de sus finalidades principales el facilitar y favorecer el desarrollo de los procesos de socialización de los sujetos, con el fin de conseguir la integración y articulación social de éstos, siendo ésta una característica transversal y esencialista que es compartida por todos ellos. Respecto a las características de los sujetos, pensamos que este criterio de demarcación define esencialmente a la educación social especializada (que sí se dirige de forma exclusiva a personas y grupos en situación de dificultad social), pero no así los otros ámbitos, a los que tan sólo les añade especificidad: intensamente en el caso de la formación laboral (ya que justifica la inclusión de este ámbito dentro del campo genérico de la educación social), débilmente en el caso de la educación de personas adultas y de forma casi nula en el caso de la animación sociocultural. En relación a los medios educativos utilizados, entendemos que éste es también un criterio transversal, pero que no se refiere a la definición esencialista de los ámbitos, sino a uno de los aspectos que caracterizan la práctica y el desarrollo profesionales. Es decir, los ámbitos específicos de intervención de la educación social están básicamente consti-

tuidos por espacios de acción profesional, y esta profesionalización se relaciona con la sistematización y especificidad de las acciones. En consecuencia, es lógico que estos ámbitos, al estar profesionalizados, se relacionen con una intensidad variable con la modalidad de la educación no formal. De todas maneras, esto no significa que la educación social, en su conjunto, pluralidad y complejidad, deba identificarse única-

mente con dicha modalidad educativa, ya que, y tal como ya hemos apuntado en la definición de educación social por nosotros elaborada, ésta se relaciona con cualquier modalidad del universo educativo (bien sea debido a la omnipresencia de los medios informales, bien sea debido a la progresiva apertura a la práctica socioeducativa de los espacios escolares, tal como indicaremos en el último apartado del artículo).

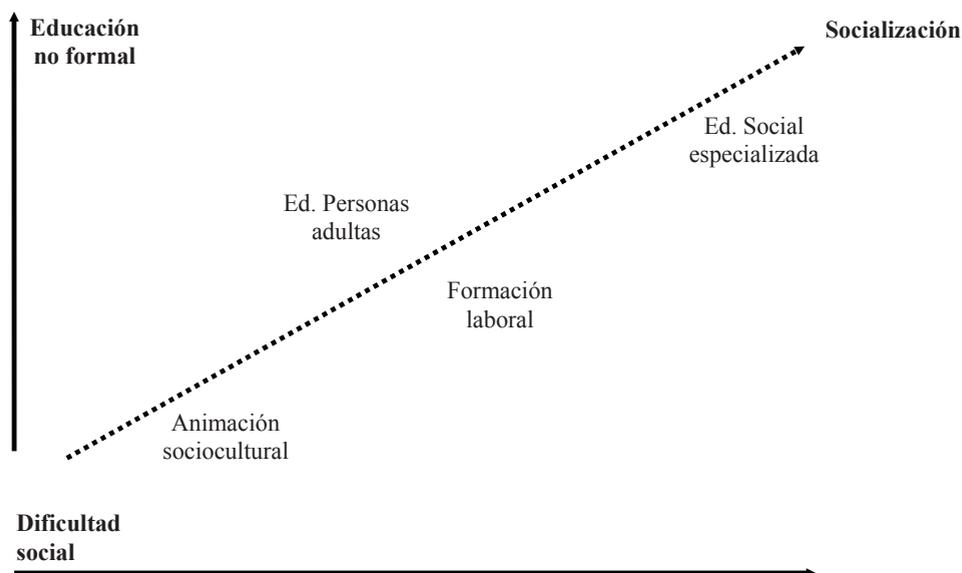


Figura 4: Criterios de demarcación y ámbitos específicos de intervención de la educación social

Probablemente, los ámbitos específicos de intervención se relacionan con más intensidad con la perspectiva específica que no con la perspectiva inespecífica de educación social, aunque esta relación no deba entenderse exclusivamente desde una perspectiva teórica, sino también desde una perspectiva asociada a la práctica educativa y desde

el desarrollo profesional de los ámbitos. En este sentido, y según las reflexiones aportadas por Alfons Martinell (1999), entendemos que la configuración y la evolución de los ámbitos de intervención de la educación social no ha obedecido tanto a aspectos epistemológicos y de reflexión y sistematización académica, como a aspectos relacionados con las

características del entorno sociocultural, político y económico. En referencia a lo anterior, Martinell (1999: 56) escribe:

... los ámbitos de intervención responden a un conjunto de factores o variables muy influenciadas por el contexto social político, intelectual. [...] se configuran en función del entorno y en respuesta a los nuevos problemas sociales que surgen en la sociedad. [...] responden a unas determinadas convenciones del propio colectivo profesional, de la Administración pública, de los centros formativos y de las dinámicas del *mercado de trabajo*. Estos acuerdos vienen reafirmados tanto por la evolución de la reflexión sobre las propias problemáticas, como por la evolución de las aportaciones teórico-conceptuales de las disciplinas relacionadas con el campo. Pero fundamentalmente por las estructuras de poder que definen las políticas sociales, educativas y culturales de acuerdo con los diferentes actores sociales.

Pensamos que los pedagogos sociales, como expertos teóricos y estudiosos de la educación social, debemos estar atentos a la evolución de las características y de las necesidades del contexto sociocultural y económico, ya que es éste el que determina cuáles son los ámbitos actuales y reales de desarrollo, al mismo tiempo que indica qué espacios socioeducativos emergentes pueden explorarse como posibles nuevos ámbitos de intervención de la educación social. En este sentido, pensamos que es importante no confundir el *universo de la educación social* (con su diversidad y

complejidad de prácticas educativas que tienen lugar en cualquier tiempo y en cualquier espacio social) con la *galaxia de sus prácticas específicas*, constituida principalmente por los ámbitos antes señalados. En otras palabras, los ámbitos específicos de intervención y las prácticas profesionalizadas de la educación social no constituyen más que una parte, aunque probablemente sea la más visible y con un mayor nivel de sistematización y teorización, de un todo mucho más amplio, diverso, complejo y plural como es el universo de la educación social.

3. El desarrollo de posibles nuevos ámbitos de intervención

Debemos señalar, que en el apartado anterior, tan sólo hemos apuntado aquellos ámbitos que se encuentran socialmente, profesionalmente y académicamente reconocidos, consolidados y en pleno proceso de desarrollo y expansión, pero no hemos analizado posibles ámbitos emergentes, si bien es cierto que éstos no presentan un nivel de acuerdo significativo dentro de las comunidades académica y profesional. Entre estos posibles nuevos ámbitos de intervención de la educación social podemos identificar, entre otros, los deportes como instrumento de socialización⁶, el desarrollo de la inteligencia

6 Uno de los autores que más ha reflexionado acerca del deporte como instrumento formativo y socializador es, sin lugar a dudas, el profesor Antoni Petrus (1999a; 1999b; 2000). Este autor sostiene que el deporte, especialmente en su vertiente escolar, no sólo es un eficaz instrumento de desarrollo físico y corporal de los niños y de los jóvenes, sino que también debe perseguir objetivos relacionados con la formación personal y social de los sujetos (en especial con el desarrollo de los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad). En este sentido, escribe (Petrus, 1999b: 127): «La práctica de una actividad física o un deporte bien entendidos capacita a los practicantes para una correcta relación social, favorece la convivencia, ayuda a la integración social y es un eficaz instrumento para aprender el valor social de las normas y de los reglamentos.»

emocional, los medios de comunicación audiovisual, la educación ambiental o la educación intercultural⁷.

A continuación, apuntaremos unas breves reflexiones acerca del papel de la educación social en el espacio escolar en relación al desarrollo de la socialización y la alfabetización emocional y a las posibilidades de acción socioeducativa abiertas por la realidad actual del sistema educativo (especialmente dentro del nivel correspondiente a la enseñanza secundaria obligatoria).

La inclusión de la educación social dentro del marco escolar es posible a partir de su acepción amplia, entendida ésta como socialización de los sujetos, independientemente de si éstos presentan o no presentan necesidades singulares, pero no desde su acepción restringida, a no ser como una variante, dentro del sistema educativo formal, de algún aspecto de cualquier ámbito específico de intervención. Desde la acepción amplia, la educación social se asocia con el desarrollo del proceso de socialización y, sin ninguna duda, la escuela es una destacada e importante agencia de socialización secundaria y, en consecuencia, *la educación social puede facilitar el desarrollo de los procesos de socialización dentro del marco escolar*. Desde la acepción restringida, la educación social puede relacionarse con el sistema escolar, pero sin dar lugar a un nuevo espacio de intervención, sino

posibilitando la intervención dentro del marco escolar desde cualquier ámbito específico de intervención.

Por otra parte, entendemos que es necesario mantener una actitud abierta ante posibles nuevos campos de acción asociados a la situación actual del sistema educativo, especialmente si se tiene en cuenta que éste reconoce de forma explícita las capacidades emocionales y sociales como destacados elementos curriculares, al mismo tiempo que también reconoce la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, siendo, por tanto, necesaria la adaptación y diversificación curricular en función de dicha pluralidad. El reconocimiento, como elemento curricular, de las capacidades sociales del alumnado, permite el desarrollo de temas transversales del currículo escolar como, por ejemplo, la educación ambiental, la educación viaria, la educación para la salud, la educación para el consumo o la educación para la solidaridad y la cooperación, temas que presentan notables puntos de contacto y coincidencia con algunos de los contenidos de la educación social.

En este sentido, debemos referirnos al último Informe para la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI que coordinó Jacques Delors (1996). Según dicho informe, la educación a lo largo de la vida debe

7 En relación a este último ámbito, y como exponentes de su actual emergencia y desarrollo, debemos mencionar que el último encuentro de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social se centró en el tema "Educación Social e Inmigración", pudiéndose consultar las ponencias y comunicaciones presentadas en la obra coordinada por P. A. Luque, L. V. Amador y J. L. Malagón (2003). Por otra parte, éste es el tema del Congreso Estatal del Educador Social que ha tenido lugar en Santiago de Compostela de Octubre de 2004.

basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; concluyendo que la educación formal tiende a privilegiar el acceso al conocimiento (el aprender a conocer) en detrimento de las otras formas de aprendizaje, siendo muy importante concebir la educación como un todo. En consecuencia, Delors y colaboradores entienden que, en el futuro, la visión de la educación como un todo, que integre los cuatro pilares antes mencionados, y a lo largo de toda la vida, deberá inspirar y orientar las reformas educativas tanto en la elaboración de programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas. Fijémonos que, de los cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI, que a su vez deben orientar cualquier reforma educativa, como mínimo dos se relacionan de forma directa y clara con contenidos propios de la educación social. ¿O acaso alguien duda que el aprender a vivir juntos o el aprender a ser no se relacionan con contenidos transversales propios de la educación social?

Consideramos que el principio de adaptación y de diversificación curricular abre nuevos espacios de acción desde la perspectiva de la educación social, especialmente si tenemos en cuenta la existencia de medidas que pretenden atender la diversidad del alumnado, como es el caso, por ejemplo, de los programas de diversificación curricular, de las unidades de adaptación curricular, de las unidades externas de escolarización o de los programas de garantía social, medidas previstas todas ellas en la legislación educativa, y que pueden llegar a constituir nuevos espacios de intervención de la educación social.

Por tanto, las aportaciones de la educación social al sistema educativo presentan una triple dimensión: la relacionada con los *contenidos curriculares transversales asociados a las capacidades emocionales y sociales de los estudiantes* (especialmente si tenemos en cuenta las conclusiones del Informe Delors antes citado), la que se refiere a la existencia de *medidas concretas para atender la diversidad* (como es el desarrollo de programas de garantía social, unidades de escolarización compartida, etc.) y la asociada a aspectos derivados de las *prácticas socioeducativas en espacios no escolares* que pueden ser de interés o motivo de análisis y reflexión para las prácticas educativas escolares (es decir, la transferencia de conocimiento desde la pedagogía social a la pedagogía escolar).

Por otra parte, debemos tener en cuenta que la sociedad occidental contemporánea se encuentra sometida a profundos e intensos *procesos de transformación que afectan tanto las relaciones sociales y económicas, como las prácticas y las instituciones educativas*; siendo la escuela uno de los espacios que se ven afectados con mayor intensidad por estos cambios. La escuela debe afrontar los retos y desafíos planteados por la emergente *sociedad del conocimiento*, en especial los derivados de la *globalización* (ya que ésta no sólo es económica, sino que afecta también a la cultura y las relaciones sociales) y del uso generalizado, y a veces indiscriminado, de las *tecnologías de la información y de la comunicación*. Retos que no únicamente afectan a la escuela, sino que también constituyen un desafío para la educación social.

En relación a este punto, debemos referirnos a un trabajo del profesor José Ortega Esteban (2002) en que se analiza el papel que la escuela y la educación social deben tener en la sociedad del conocimiento, planteándose diversos temas críticos que suponen un desafío tanto para la educación en general como para la institución escolar en particular. Entre los desafíos que coadyuvan a la transformación de la escuela en algo diferente a lo que ha sido hasta la actualidad, Ortega destaca tres: el incremento del conflicto y de la violencia en las aulas, el fenómeno de las migraciones humanas y de su impacto en el aumento de la diversidad en nuestras escuelas⁸ y el papel que las tecnologías de la información y de la comunicación tienen en la práctica educativa escolar, especialmente del impacto de éstas en la configuración de las relaciones sociales de las nuevas generaciones.

Así mismo, y en relación a los nuevos espacios de la educación social y a su posible incidencia en el marco escolar, no podemos dejar de referirnos a la progresiva importancia que está adquiriendo una de las formas de inteligencia más directamente relacionadas con la adquisición, el desarrollo y la mejora de las capacidades y las habilidades sociales de los seres humanos. Como el lector o la lectora ya habrán adivinado, nos estamos refiriendo al concepto de *inteligencia emocional* popularizado por Daniel Goleman (1996) y a las capacidades y habilidades a ella asociadas.

Posiblemente la inteligencia emocional sea una de las áreas que más crecimiento

tengan en un futuro próximo, siendo posible asociar la *alfabetización emocional* (desarrollo integral y óptimo de nuestras capacidades y habilidades emocionales) con el correcto desarrollo del proceso de socialización y, por tanto, como uno de los ámbitos de intervención de la educación social que presentan mejores posibilidades de futura expansión. Esto es significativo tanto en relación a los ámbitos específicos de intervención de la educación social, como también en relación al desarrollo de la educación social dentro del marco escolar. Desde la primera perspectiva, la inteligencia emocional se asocia con los contenidos de cualquier ámbito de intervención, constituyendo uno de sus ejes curriculares centrales independientemente de cual sea el ámbito específico de acción. Desde la segunda perspectiva, la inteligencia emocional es un elemento que debe ser incorporado dentro de los contenidos del currículo escolar en relación a todo el alumnado, y no únicamente para aquellos alumnos que presentan necesidades singulares. En otras palabras, la alfabetización emocional es un contenido curricular transversal, tanto desde la óptica de la enseñanza escolar como desde la óptica de la educación social (permítasenos recordar una vez más el aprender a ser y el aprender a vivir junto a los demás como dos de los ejes de la educación del siglo XXI según el último Informe Delors, 1996).

En este sentido, queremos apuntar las posibles relaciones existentes entre las áreas de la inteligencia y la alfabetización emocional y los contenidos del estudio dirigido por Robert D. Putnam (2003), ya que en éste se desarrolla el concepto de capital social y de sus diversas mo-

8 Este tema ha sido ampliado posteriormente en (Ortega, 2003).

dalidades, el cual presenta, a nuestro entender, puntos de contacto con todo lo anterior. Así, la idea básica del *capital social* es que la familia los amigos y los compañeros de una persona constituyen un valor importante al que recurrir en una crisis, del que disfrutar por sí mismo y del que servirse para conseguir ventajas materiales, y que esto, que es cierto para los individuos, lo es también para los grupos. De esta manera se entiende que las comunidades con recursos variados de redes sociales y asociaciones cívicas se encuentran en una posición más sólida para hacer frente a la pobreza y la vulnerabilidad, resolver disputas y sacar partido a oportunidades nuevas. Por tanto, *desarrollar e incrementar el capital social de las personas y de los grupos debería ser uno de los objetivos fundamentales de una educación social que pretenda potenciar la inteligencia emocional como uno de sus ejes prioritarios de acción.*

Para nosotros, la educación social persigue conseguir y optimizar los procesos de socialización de los sujetos, buscando la articulación social de éstos con las redes relacionales que configuran el entorno sociocultural de su época. Y, sin ninguna duda, *el desarrollo de la inteligencia emocional es uno de los factores que más incidencia tienen en el adecuado progreso de la socialización de los sujetos y en el éxito de su articulación y circulación social* (en este sentido, retomamos el concepto de

capital social y afirmamos que una de las funciones de la educación social debería ser incrementar dicho capital). Por tanto, es conveniente que la educación social, como práctica socioeducativa, y la pedagogía social, como estudio sistemático de la misma, contemplen el desarrollo de la inteligencia emocional como uno de los ejes preferentes de acción y de reflexión, tanto desde el punto de vista de los ámbitos específicos de intervención, como desde el punto de vista de posibles nuevos espacios emergentes de acción (como puede llegar a ser el caso del propio sistema educativo).

Finalmente, queremos apuntar una última reflexión asociada al impacto que las nuevas tecnologías de comunicación o información audiovisual y electrónica pueden tener, en un futuro más bien cercano, en la configuración de los procesos de socialización y en la articulación social de los sujetos⁹. Posiblemente, el discurso que hemos elaborado pertenece al pasado y al presente, pero el futuro nos depara cambios. Es difícil imaginar ahora como será éste, especialmente valorar cómo el uso generalizado e intensivo de medios o de tecnologías como Internet, los videojuegos de última generación o la misma realidad virtual, afectarán el desarrollo de la socialidad de las futuras generaciones, pero sin lugar a dudas tendrán un fuerte impacto, siendo posible imaginar *dos escenarios*: uno optimista, el otro pesimista.

9 En relación al impacto que las tecnologías de la información y la comunicación (especialmente Internet y otros usos asociados a ésta, como el correo electrónico, los chats, las videoconferencias, etc.) pueden tener en la configuración de las relaciones sociales, debemos destacar dos obras recientes que abordan cómo dichas tecnologías pueden transformar aspectos cualitativos de las interrelaciones personales y sociales, tanto desde la perspectiva individual como colectiva: *El mundo en un clic* del norteamericano Andrew L. Shapiro (2003) y *La galaxia Internet* del español Manuel Castells (2001).

El primero es una *sociedad cohesionada, participativa, con una intensa democratización del conocimiento y del acceso a las nuevas redes electrónicas de comunicación y de relación social*. Una sociedad donde los sujetos están interrelacionados, y donde las nuevas tecnologías facilitan la participación y la relación social, convirtiéndose, de esta manera, en un potente elemento posibilitador que abre nuevas perspectivas y posibilidades a los seres humanos. El segundo es *una sociedad donde el acceso a estos nuevos medios y tecnologías está restringido, convirtiéndose éstas en uno de los elementos más significativos en relación a la articulación o exclusión social de los sujetos, donde las desigualdades se han intensificado* (siendo justamente estas nuevas tecnologías un elemento añadido de desigualdad, que no de democratización) *y donde las personas que sí tienen acceso desarrollan un uso abusivo y dependiente de dichas tecnologías*, de tal manera que los seres humanos se convierten en más insolidarios, solitarios, aislados... La realidad virtual sustituye la realidad, en consecuencia las amistades, las relaciones o la comunicación se desarrollan de forma preferente dentro de esta virtualidad. Sin duda, uno u otro escenario, con todas las matizaciones posibles, configuran unas necesidades sociales radicalmente diferentes y, por tanto, la evolución de la educación social, y de los ámbitos de intervención a ella asociados, dependerá, en parte, de cual sea el escenario hegemónico.

Bibliografía

- AMOROS, P. y otros (1994): *El Pràcticum de la diplomatura d'Educació social*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ARROYO, M. (1985): “¿Qué es la Pedagogía Social?”. *Bordón. Revista de orientación pedagógica*. Vol. 37, 257, marzo-abril, 203-215.
- CARIDE GOMEZ, José Antonio (2002): “La pedagogía social en España”, en V. NÚÑEZ (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa, 81-112.
- CASTELLS, Manuel (2001): *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janes.
- COLOM, A. J. (1983): “La Pedagogía social como modelo de intervención socio-educativa”, *Bordón. Revista de orientación pedagógica*. Vol. 35, 247, marzo-abril, 165-180.
- DELORS, Jacques y otros (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. 4ª edición.
- LUQUE, P. A.; AMADOR, L. V. y MALAGON, J. L. (coords.) (2003): *Educación Social e Inmigración*. Sevilla: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social y Diputación de Sevilla.
- MARCH, M. X. (1986): “Reflexiones sobre la Pedagogía Social”, en MARÍN R. & PÉREZ SERRANO G. (coord.): *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva*. Madrid: UNED, 163-175.
- MARTINELL, A. (1999): “Reflexions entorn dels àmbits d'intervenció de l'educador social”, en Fullana, J. (coord.): *Els àmbits de treball de l'educador social*. Girona: Aljibe, 55-63.
- MARTINEZ MARTIN, M. (1993): “Sobre la Diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat

- de Barcelona". *Temps d'Educació*. 10, 2º semestre, 159-171.
- MEIRIEU, P. (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- NUÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- ORTEGA, J. (2002): "La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)", en NUÑEZ, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa, 113-155.
- (2003): "Educación Social y escuela. La escuela, plataforma de inclusión y participación de los inmigrantes", en LUQUE, P. A.; AMADOR, L. V. y MALAGÓN, J. L. (coords.): *Educación Social e Inmigración*. Sevilla: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social y Diputación de Sevilla, 120-127.
- PETRUS, A. (1989): "La formación del pedagogo social", en ETXEBERRÍA, F. (dir.): *Pedagogía social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, 37-50.
- (1999a): "Nous àmbits d'intervenció de l'educador/ra social", en FULLANA, J. (coord.): *Els àmbits de treball del'educador social*. Màlaga: Aljibe, 65-90.
- (1999b): "La práctica físico-deportiva en centros de protección y reforma", en ORTEGA, J. (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 127-136.
- (2000): "Nuevos ámbitos en educación social", en ROMANS, M. & PETRUS, A. y TRILLA, J.: *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 61-147.
- PUTNAM, D. (ed.) (2003): *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.
- QUINTANA, J. M. (1986): "La Pedagogía social en el actual contexto de la Pedagogía española", en MARÍN, R. y PÉREZ SERRANO, G. (coord.): *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva*. Madrid: UNED, 35-47.
- (1988): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson. 2a. edición.
- SANVISENS, A. (1984): "Educación, pedagogía y ciencias de la educación", en SANVISENS, A. y otros *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- SARRAMONA, J. & UCAR, X. (1989): "Áreas de intervención en educación social", en ETXEBERRÍA, F. (dir.): *Pedagogía social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, 51-59.
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SHAPIRO, A. L. (2003): *El mundo en un clic*. Barcelona: Random House Mondadori.
- TRILLA, J. (1996): "L'aire de família" de la pedagogía social". *Temps d'Educació*. núm. 15, 1r. semestre, 39-56.
- (2000): "El universo de la educación social", en ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J.: *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 13-59.
- VV. AA. (1988): *Documentos finales de las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales*. Barcelona: Documento policopiado.

Dirección del autor:

Miquel Gómez Serra.

Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
Correo electrónico: mgomez@ub.edu

Fecha de entrada: 26-02-03

Fecha de recepción definitiva de este artículo: 13-04-03