

Modelos Conceptuales de Intervención Sociopedagógica

José María Quintana Cabanas

RESUMO

A intervenção na educação social segue os mesmos modelos que o trabalho social (social work), ao qual pertence. Existem alguns modelos teóricos, como o modelo funcionalista, o científico e o crítico. Os conceitos que lhes servem de base são os de indivíduo, sociedade e ação social. A educação social consiste em trabalho social realizado por educadores e com métodos educativos.

Palavras-chave: *Educação – Educação social – Trabalho social – Educador social – Grupos marginalizados.*

En la intervención sociopedagógica los agentes no proceden improvisando ni dejándose llevar por la inspiración del momento: si su actuación ha de ser tecnológica debe responder a unos esquemas de acción racionales, secuenciales y preestablecidos, es decir, a unos modelos operativos ya conocidos, preconizados por la teoría de la intervención sociopedagógica.

Dichos modelos son varios. Cada uno de ellos pretende ser suficiente y perfecto; ahora bien, al no serlo totalmente, esto hace que se hayan elaborado otros, con la pretensión de superar los fallos del primero y de ser más válidos que él.

José María Quintana Cabanas
Doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha
Professor Catedrático da UNED, Madri, Espanha

Esos modelos son complejos, pues se inspiran en alguna concepción concreta tanto del hombre como del Trabajo Social, incluyendo además un método correspondiente capaz de llevar a los objetivos que se derivan de aquella concepción.

Esos componentes antropológicos, teóricos y procedimentales hacen que cada modelo se concrete en una serie de aspectos múltiples y aleatorios, teniendo como resultado una estructura que no siempre resulta satisfactoria a la mentalidad de cada agente social. Este es el motivo por el cual, a la elaboración de un cierto modelo, sigue necesariamente una crítica del mismo, una insatisfacción y la elaboración de otro distinto, y así sucesivamente. Es por esto

que los aludidos modelos son varios.

En Alemania, por ejemplo, se manejan más de una docena de ellos. Por tratarse de un país que es para nosotros un referente en modelos de Pedagogía Social valdrá la pena que mencionemos los principales que allí se conocen. Vamos a hacerlo siguiendo la relación que de los mismos se hizo en el Seminario Internacional de Escuelas de Trabajo Social, celebrado en Friburgo en 1992, y la exposición que de nuestro tema hacen K.A. Geissler y M. Hege en su libro **Konzepte sozialpädagogischen Handelns** (Urban & Schwarzenberg, München 1981).

1. El modelo fenomenológico

Se parte de la concepción filosófica del método fenomenológico, que fue introducido por Husserl precisamente en Friburgo y donde tuvo célebres partidarios y continuadores, tales como Heidegger, Fink, Reiner y otros. Pronto fue utilizado para la Pedagogía (Langewald) y la Sociología; en cambio, para el Trabajo Social apenas se lo ha utilizado, limitándose a aplicar algunos de sus elementos a la teoría y a la praxis del Trabajo Social. N. Huppertz dice haber utilizado con éxito el modelo fenomenológico para describir y conocer fenómenos de la juventud alemana actual.

El método fenomenológico se basa en coger un fenómeno y centrarse en lo "esencial" del mismo, practicando una "reducción eidética" consistente en prescindir (*epoché* término griego que significa "apartamiento") de los datos acciden-

tales. De este modo se llega a la intuición de la esencia del fenómeno, con lo cual la cosa es vista y entendida en su ser íntimo (cabalmente "fenómeno" significa "aparición": lleva la raíz *phos*, luz, indicando que la cosa "se muestra" a nuestra comprensión).

Estas características parecen sugerir que la fenomenología puede ser un buen recurso para efectuar los análisis que se requieren en el Trabajo Social, de modo que nos aseguraría el conocimiento que de los fenómenos sociales debemos tener antes de intervenir en ellos. Pero deseamos ser críticos con este método, poniéndole una seria objeción que ya tuvimos ocasión de formular, ante fenomenólogos alemanes (W. Lippitz), en el Seminario de Pedagogía Social organizado en 1992 por la Universidad Autónoma de Barcelona. La objeción, muy lógica, es la siguiente.

En los fenómenos sociales, para conocer su naturaleza, debemos ciertamente prescindir de sus circunstancias particulares, para remontarnos a su significación general, la cual queremos intuir en sí misma. Pero esto no significa practicar la "reducción fenomenológica", que es totalmente abstractiva y lo que nos muestra es la esencia metafísica del fenómeno; con lo cual, saliéndonos del mundo empírico, nos hemos trasladado a un plano situado fuera de la operatividad de la intervención social. De modo que ese modelo nos va a ayudar bien poco. A nuestro entender, el método fenomenológico no es adecuado para la in-

tervención sociopedagógica; parece sugerente y prometedor en ella, pero sólo lo es realmente a condición de entender el método fenomenológico en un sentido analógico, no en sentido propio.

2. El modelo hermenéutico

Por hermenéutica se entiende a veces el arte de la interpretación de textos, como nos sugiere ya la etimología del término. Pero la expresión "interpretación de textos" se suele utilizar en sentido figurado: siempre que se trata de "comprender" (cosa que ocurre cuando una mente habla a otra mente) entran en juego unos aspectos de tipo hermenéutico; el tema de la hermenéutica está en comprender cuál sea el sentido de lo que alguien haya dicho. De modo que no se trata sólo de los textos históricos, o jurídicos, o literarios, sino, en generalo, de los mensajes y su comprensión. Así ha sido formulada y explicada la hermenéutica por Schleiermacher, Dilthey y, en nuestros días, Gadamer.

Se quejan los teóricos del Trabajo Social y de la Pedagogía Social de que, en los mismos, hasta ahora no se ha tenido bastante en cuenta la hermenéutica, la cual podría serles muy provechosa, ya que en el ámbito de la intervención sociopedagógica son frecuentísimas las cuestiones de comprensión.

En teoría es esto muy cierto. Pero tengamos presente que la hermenéutica funciona, sobre todo, precisamente en

el campo de la teoría, no siendo éste el más propio de la intervención social. De modo que, si bien la hermenéutica puede ayudar a esclarecer problemas básicos de la comunicación social y, por ello, habremos de tenerla en cuenta en Trabajo Social, ocurre que, por situarse a un nivel de investigación teórica, sólo para ésta resulta apropiada; de modo que, en la praxis de la intervención, ordinariamente deberemos guiarnos por otros parámetros, dejando el método hermenéutico sólo para las cuestiones de fondo y de comprensión fundamental, y no como medio esclarecedor de la comunicación ordinaria o cotidiana.

3. El modelo dialéctico

La dialéctica trata, entre otras cosas, de ver y de elaborar científicamente las contradicciones o antinomias que se suscitan en la vida y en el pensar. De esta tarea se han ocupado filósofos y pedagogos al estilo de Hegel, Kierkegaard, Schleiermacher, Nohl y Litt.

El interés de la dialéctica está en que no constituye precisamente un capricho intelectual, sino un modo de ser de la realidad: la relación recíproca de las cosas -en efecto- no es siempre armónica, sino que a menudo presenta incompatibilidades, polaridades y desarmonías que dificultan no sólo su comprensión, sino su propia compatibilidad real.

Esto ocurre en la naturaleza, en la vida, en la persona humana y en la sociedad, es decir, un poco en todas par-

tes. También, por consiguiente, en el ámbito del Trabajo Social, en el cual multitud de fenómenos y de conflictos cotidianos (relaciones de autoridad, de clase social, de generaciones, de orden social, de asistencia pública, etc.) conllevan en su propia entraña un problema estructural.

Nada extraño, pues, que se proponga la dialéctica como un modelo capaz de esclarecer un poco la verdadera naturaleza de todos esos fenómenos y, por consiguiente, de abrir una primera vía para su posible solución. Esto es no sólo lógico, sino también posible y funcional: si nos acercamos a la realidad social con esquemas dialécticos no nos asombraremos tanto de ella y no caeremos en la ingenuidad de creer que ciertas situaciones pueden eliminarse de un modo ideal y simple. Pensaremos que, más bien, contribuiremos a superarlas introduciendo procesos de transformación sujetos a todas las limitaciones y tensiones propias del flujo vital y social cotidianos.

Posiblemente los comunistas, siguiendo dogmáticamente a Hegel, llevaron demasiado lejos la dialéctica como método de explicación y de reforma sociales en todos los órdenes; pero si Hegel no tenía toda la razón, tenía buena parte de ella. De modo que, en la situaciones básicas que requieren decisiones por parte de los agentes de la intervención sociopedagógica, el modelo dialéctico puede y debe ayudarles a orientarse en ellas de un modo consciente y responsable.

4. El modelo del racionalismo crítico

El racionalismo crítico, como corriente epistemológica, fue fundado por Popper, Albert y Topitsch. Se contraponen al concepto clásico de ciencia, según el cual esta progresa lineal y certeramente solucionando problemas, de acuerdo con un procedimiento axiomático-deducativo. Para el racionalismo crítico, en cambio, no hay verdades científicas que se consiguen definitivamente, sino sólo verdades "falsables", es decir, cuya falsedad se hará evidente y serán substituidas, provisionalmente, por verdades mejor fundadas pero que, a su vez, también están destinadas a ser substituidas por otras más probables. De modo que el conocimiento científico, lejos de llegar a cierto, queda siempre esencialmente problemático.

Este paradigma de la investigación en ciencias naturales puede aplicarse también en las ciencias sociales e incluso a la acción social, en la que se trata de describir, explicar y establecer prognosis a propósito de algún ámbito de la realidad social conflictiva. Y, frente a la aparente seguridad objetiva con que el agente social amparado en modelos cognoscitivos clásicos se sitúa frente a los hechos sociales, aquel que se guía por el modelo del racionalismo crítico es más cauto, pensando que se puede equivocar en sus juicios y que éstos, tras una nueva y mejor observación, habrán de ser substituidos por otros más probables.

Difícilmente podrá ponderarse lo suficiente el interés y valor que este mo-

delo conceptual tiene para la intervención sociopedagógica, en la que nunca se cuenta con certezas evidentes y todo queda sujeto a una posibilidad de enmiendas y mejoras sucesivas. La Pedagogía Social no es el reino de las seguridades sino de la buena voluntad unida al propósito de una continua observación cada vez más depurada; conviene que el agente social se sitúe a una cierta distancia de la realidad social, y el racionalismo crítico le dará un instrumento teórico para ello, aparte de proporcionarle conceptos útiles como los de validez, objetividad y visión de las situaciones intersubjetivas.

5. El modelo de la investigación acción

Entre nosotros huelga describir el modelo de la investigación acción, después de que nuestra colega Gloria Pérez Serrano lo ha hecho con tanta precisión y claridad en sus últimas publicaciones. Queremos comentar únicamente que la investigación acción, al no orientarse a la investigación teórica por sí misma sino a la transformación de la realidad, parece estar hecha pare el Trabajo Social. Decía ya Kurt Lewin que una investigación que se hace sólo con libros no interesa; y en el modelo que comentamos se hace no sólo con personas, sino por las personas y para ellas.

La investigación acción se ha elaborado sobre la base de la llamada teoría crítica, que aspira a una transformación democrática e incluso revolucionaria de la sociedad, hasta hacer desaparecer las injusticias sociales y los proble-

mas de marginación colectiva. Este modelo se ha puesto ya por obra en numerosos casos, en programas de investigación participativa, de desarrollo comunitario y de animación sociocultural; se aplica, pues, en situaciones de grupo, pero no tanto en los métodos de casos. Lo esencial es que los propios afectados por los problemas se impliquen en el análisis y solución de los mismos, pasando a una actitud activa y beligerante.

6. El modelo del holismo-parcial

El holismo-parcial es un curioso modelo de intervención sociopedagógica propuesto por Norbert Huppertz, profesor de Pedagogía Social en la Escuela de Trabajo Social de Friburgo (Alemania). Teniendo en cuenta la etimología (del gr. hólos, parte), se refiere a la relación entre el todo y las partes, estableciendo que, si en la investigación social hay que ponderar mucho los detalles, jamás habrá de perderse de vista la relación que guardan con el todo a que pertenecen.

Esto parece evidente; de otro modo le ocurriría al agente social que, en su intervención, los árboles no le dejen ver el bosque. Con esto se quedaría sin la verdadera comprensión y explicación de lo que está viendo y constatando. En la praxis, el holismo parcial ayudará a ver, en los casos individuales, institucionales y sociales sus aspectos globales, y favorecerá el aplicarles uno de los postulados en que más insiste: la actitud responsable.

Creemos que, en Pedagogía Social, el holismo parcial ha de hallarse siempre presente. Hasta el punto de que -y por eso mismo- más que un modelo particular de intervención sociopedagógica representa una característica esencial en la misma, debiendo hallarse pertenecer a todos los modelos de la misma.

7. La investigación orientada a la labor cotidiana

Lo cotidiano se opone a lo festivo; tal vez sea ésta la mejor manera de delimitar su objeto. Fiesta equivale a tiempo libre, distensión, descanso, diversión; la cotidianidad, en cambio, supone trabajo, tensión, esfuerzo, monotonía, fatiga: tal es la trama que, calladamente, constituye el trasfondo de la parte gris de nuestra vida. Pero una parte fundamental de ella, pues en la misma se inscribe nuestra productividad, nuestra misión como personas y nuestra responsabilidad. Lo cotidiano es lo racional y lo razonable de la vida humana.

En lo cotidiano está, junto con lo prosaico, la verdad y lo importante. Por consiguiente, el Trabajo Social echa ahí sus raíces, de modo que su quintaesencia estriba no en lo episódico, en lo llamativo, en lo excepcional y sorprendente, sino más bien en las realidades auténticas, que son las cotidianas.

La investigación social ha de atender principalmente, pues, a la prosa de la vida. Sus materiales hermenéuticos pueden ser la profesión, la vida de hogar, los modos de ocupación, la rutina diaria, el

horario personal... no los acontecimientos especiales, sino lo repetido, lo anodino y falto de interés para la opinión vulgar, pero que al investigador social le revelará la onda misma del latir social.

A este modelo podemos hacerle el mismo comentario crítico que al anterior. Su punto de vista es evidentemente acertado, pero tanto, que ha de ser considerado como propio de la investigación social en general; de modo que, más que un modelo especial de la misma, constituye más bien una característica propia de cualquier modelo.

8. El modelo sistémico

Desde que Bertalanffy y otros la formularan, la teoría de sistemas con su exigencia de conexiones globales y de interdependencia de los elementos de un conjunto, se ha convertido en un modelo "explicativo" aplicado a muchas y diversas realidades.

Lo discutible es que pueda constituir también un modelo "operativo" aplicable en la intervención sociopedagógica o en otras tecnologías sociales, como pretenden algunos teóricos de las mismas, basados en el carácter global de todos los fenómenos sociales. En este sentido, el trabajo con familias, la supervisión o la prevención de la delincuencia se hacen mejor desde una consideración de los "sistemas" en cuyo seno ocurren todos esos fenómenos.

Lo que a este respecto dijimos del modelo del "holismo parcial" debemos

repetirlo aquí, porque la teoría de sistemas supone también una necesaria visión de conjunto, si bien aún más dilatada y coordinadora. Por consiguiente nuestro comentario crítico se repite: no se trata tanto de un modelo concreto de intervención social cuanto de un elemento que debe hallarse presente en todos esos modelos.

9. El modelo psicoanalítico

El psicoanálisis, con sus grandes y características aportaciones, se ha generalizado como modelo de explicación e intervención no sólo en Psicología y Psiquiatría, sino en otros ámbitos de la cultura (hay una teoría psicoanalítica de la educación, de la moral, de la delincuencia, del comportamiento sexual, etc.). No es extraño, pues, que se haya hecho con él un modelo de intervención sociopedagógica.

En todos esos casos el marco conceptual es el mismo, respondiendo a las ideas básicas freudianas: idea de la persona, de la libido, de la represión, de la neurosis, de la salud mental, etc. Y dado que en el Trabajo Social se entrecruzan estos conceptos y otros análogos, cabe no sólo explicar sus casos según parámetros psicoanalíticos, sino también diseñar planes de intervención inspirados en los mismos. Supuesto que según Freud, todo el comportamiento (normal o anormal) de las personas deriva de ciertos condicionamientos de la sexualidad infantil, la intervención sociopedagógica deberá diseñarse teniendo en cuenta.

En especial, el concepto de consejo (apoyo psicoterapéutico) se basará en un intento de superación de las frustraciones sexuales infantiles, favorecido por el hecho de la transferencia. Esa liberación de pulsiones tendrá como consecuencia la normalización de la conducta social. Digamos, por nuestra parte, que la validez de ese modelo depende de la validez de las premisas teóricas antropológicas que le sirven de base.

10. El modelo centrado en el cliente

Es el conocido modelo rogeriano. Supone Rogers que el individuo humano es naturalmente positivo y capaz, de modo que, si nada interfiere en su desarrollo, este se realice siempre de un modo normal y sano. Todos los casos (individuales y sociales) problemáticos derivan de un influjo negativo que externamente se ha causado al individuo o al grupo.

La conclusión es que la terapia (o, si se quiere, la intervención sociopedagógica) no ha de ser positiva, sino negativa: es decir, que no se trata de intervenir activamente, sino únicamente de sustraer a individuos y grupos a las malas presiones ambientales, con lo cual su desarrollo será ya perfecto. El agente social, pues, no ha de ser actor o interventor, sino únicamente un "animador" de las iniciativas de los propios implicados.

Digamos, a modo de comentario, que este modelo rogeriano goza de mu-

cha estima en el mundo de hoy, e incluso está en la base de algún otro que ya hemos descrito (investigación acción). Varias formas de intervención sociopedagógica (por ej., la animación sociocultural) utilizan también sus esquemas. Pero tiene el inconveniente de basarse en un postulado antropológico puramente ideológico y, por consiguiente, sin garantías de verdad ob-

jetiva; circunstancia ésta que aconseja ser cauteloso respecto de semejante modelo.

Cabe todavía mencionar otros modelos, como el de la dinámica de grupos y el que trabaja con grupos sujetos a consejo orientativo. Pero basta con los mencionados.

ABSTRACT

Social education Intervention – being a branch of Social Work – follows the same patterns that Social Work does. There are different theoretical patterns, such as the functionalist patterns, the scientific pattern, and the critical pattern. Social Education Intervention is based on concepts, such as ‘individual’, ‘society’, and ‘social action’. Social Education involves the Social Work made by educators, using education methods.

Keywords: *Education – Social education – Work education – Social work – Social educator – Marginal groups.*

RESUMEN

La intervención en la educación social sigue los mismos modelos que el trabajo social (social work) al cual pertenece. Hay unos modelos teóricos, como son el modelo funcionalista, el modelo científico y el modelo crítico. Los conceptos que le sirven de base son los de individuo, de sociedad y de acción social. La educación social consiste en el trabajo social hecho por educadores y con métodos educativos.

Palabras-clave: *Educación – Educación social – Trabajo social – Educador social – Grupos marginados.*