

LA PEDAGOGIA SOCIAL EN ESPAÑA: SUGERENCIAS PARA LA REFLEXION

Juan Saez Carreras
Universidad de Murcia

Una detenida revisión a la escasa producción de la literatura existente sobre este ámbito de trabajo y de investigación que es la Pedagogía Social pone de manifiesto, en nuestro contexto, el sentir común de los que en él se encuentran trabajando: una *sensación de insatisfacción* generalizada que, junto al desarrollo y a las *expectativas* generadas a su alrededor, provoca una «tensión esencial» (KUHN, 1983) en este momento necesaria e inexcusable para su ahondamiento y profundización. Es evidente la existencia de profesionales que, consciente o inconscientemente han efectuado/siguen efectuando tareas que corresponde al Pedagogo Social; pero nunca se ha planteado con tanta urgencia (CARIDE, 1986; 107 -B. DE LA ROSA, 1986; 61 -MARIN IBAÑEZ, 1986; 10), por parte de los teóricos de la Pedagogía Social, la necesidad de elaborar una plataforma, fundamentalmente sólida, desde la que asegurar coherencia y orientación racional a toda la serie de variables implicadas en esta área de significación (objeto de investigación y trabajo, métodos, profesionalización...) pedagógica. Esta insatisfacción no es negativa -otros cuerpos pedagógicos deben tenerla-; muy al contrario supone la explicitación más relevante de una exigente autocrítica que, como colectivo, nos dignifica.

Por todo ello esta introducción no es un canto vano y superficial ni una retórica alabanza que sirva de «adormidera» para un área que se encuentra en construcción; si se cruza los márgenes de la convencionalidad al no responder a las clásicas presentaciones que se hacen de una revista es porque somos conscientes del «peligro fagocitario» que supone entrar en una dinámica de reproducción cultural, intelectual y académica, en donde el *mimetismo*⁽¹⁾, en todas sus dimensiones, se enseorea como árbitro dirimidor de los problemas, dudas e inquietudes que se plantean alrededor de esta atmósfera denominada Pedagogía Social. Por tanto, las páginas que siguen son el fruto de la reflexión abierta, el resultado de una labor de reintegración de los datos e ideas aportadas por los diversos autores «preocupados» por la temática; pero también son ideas de orientación sugerencias e hipótesis para la investigación en el contexto comunitario científico pedagógico español al objeto de ir configurando líneas de actuación, estrategias de desarrollo y procedimientos de evaluación que permiten la construcción

continúa de esta atmósfera de expectación y promesa que es la Pedagogía Social. Para el que estas páginas escribe es la vía más significativa de las llamadas Ciencias de la Educación.

A.—LOS MODOS DE RACIONALIDAD EN PEDAGOGIA SOCIAL

1. *El Estatuto Científico* de las disciplinas pedagógicas debe buscarse en las Ciencias Sociales (ASTOLPI, 1981). Lo que quiere decir: el estatuto epistemológico de las primeras disciplinas debe tener presente el desarrollo de las ciencias sociales, planteándose como tales, o condenándose, por el contrario, a «parasitar», tal y como se ha observado en diversos enfoques conocidos (el psicólogo, el económico, el político...) sobre este particular. Tal afirmación podría parecer superflua si no tuvieramos constancia de «graves olvidos» como el que supone la no consideración de la teoría social en la extensión de espacios de saber científico sobre la educación (POPKEWITZ, 1980: 28).

La afirmación anterior viene acompañada de dos necesarias matizaciones:

1.1. La búsqueda de científicidad para las disciplinas pedagógicas no reclama para su realización una epistemología exclusiva de tipo positivista. La obsesión por una científicidad de tales características ha provocado, a mi juicio, el que algunas áreas de conocimiento educativo se encuentren en un camino aporético (ASTOLPI, 1981).

1.2. La adopción implícita de este tipo de científicidad junto al abandono formulado de la tarea epistemológica para la mejor comprensión de los fenómenos de educación SUPONE la pérdida del sentido de la crítica, y por ende, el «adormecimiento» del conocimiento pedagógico. Con la falta de autocritica éste se rutinizara y se empobrece (BERTIN, 1983).

1.3. El «pedagogismo» es, en gran medida, el resultado de un concepto equivocado de lo que *son*, y pueden ser las Ciencias Sociales: las aportaciones de la sociología, la fenomenología, la hermenéutica... se presentan como una clave para dar una respuesta actual a la fenoménica educativa. Una reconsideración de estos «viejos saberes» y una vertebración más dirigida hacia la pedagogía anuncia fructíferos resultados (GIROUX, 1980).

1.4. El «pedagogismo» y su fatal consecuencia: carencia de líneas de investigación y trabajo. Confusión. Autoengaño. Y aún otro fenómeno mucho más evidente: escepticismo del propio pedagogo sobre la labor que lleva a efecto. No es pronunciado en solitario: ¿qué nivel de implicación real se halla bajo los presupuestos que he formulado como consecuencia de mis investigaciones?

2. *La adopción de modelos* es una tarea imprescindible como herramienta fundamental y fundamentante para dar solidez y racionalidad a los trabajos que realizamos. Dejar «en suspenso» una labor es suprimir el asidero sobre el que se explica y se reconoce. Los modelos son perspectivas generales, marcos de referencia, *estructuras de orientación*, que funcionan como *paradigmas* en los que se inspiran y desarrollan diversas tendencias u orientaciones pedagógicas actuales (McNAMARA, 1979; GIROUX, 1980).

3. El contexto de las Ciencias Sociales está dominado por el desarrollo y el funcionamiento de, al menos, tres modelos de trabajo e investigación. Estos son:

1. El modelo empírico-analítico
2. El modelo hermenéutico-fenomenológico.
3. El modelo social-crítico.

A este respecto son frecuentes los análisis que se han detenido en formalizar, explicar, desarrollar o criticar alguno de estos paradigmas. No tantos son los que han dado una visión global y sistemática, relacional e interconexiónada, del conjunto de los tres modelos (BUBNER, 1984; SEIFFERT, 1977), sea cual sea la ciencia social. En nuestro ámbito destaca el trabajo de RUBIO CARRACEDO (1982).

Merece la pena apuntar algunas ideas:

3.1. Estos modelos han invadido la mayoría de las Ciencias Sociales.

3.2. Lo que no supone que cada una de estas disciplinas sociales adopten, con exhaustividad, los presupuestos de un solo modelo. Una problemática social puede ser/suele ser considerada desde la plataforma colaboracional entre los mismos. La búsqueda de una teoría de la sociedad ha conducido a HABERMAS, por ejemplo, a superar el estricto marco del paradigma «social-crítico» y a ondear el apoyo del fenomenológico o interaccionista simbólico H.G. MEAD (DOPO, 1984).

3.3. Un paradigma puede vertebrar diversas teorías. Autores que se sujetan a una/s misma/s orientación/es paradigmática/s pueden diverger, por ejemplo, respecto a la concepción o solución de un mismo problema o a la utilización de una técnica o regla de intervención.

4. La misma división y consideraciones formulada en el punto 3, y matizaciones, es fundamentalmente válida para el contexto pedagógico. Es evidente que la comunidad científica pedagógica se apoya sobre las tres citadas «estructuras de orientación».

«La ciencia de la educación se define como una profesión particular de la comunidad. Contiene diferentes presupuestos y competencias, compromisos y valores sociales mistificados con mucha frecuencia por los rituales y las ceremonias del discurso científico. Tres diferentes *tradiciones intelectuales* o *paradigmas* pueden ser identificados en los diversos estudios sobre la educación. Estos son: 1) La empírico-analítica; 2) la investigación simbólica o lingüística; y 3) la ciencia crítica.

Cuando consideramos estas tres tradiciones, surgen distintas concepciones y características cognitivas, cada una de las cuales contiene «visiones particulares» de las cuestiones sociales así como principios de autoridad y definiciones de legitimidad» (POPKWITZ, 1980: 28).

Definiciones de la legitimidad existente en la relación entre la ciencia y la conducta de los asuntos prácticos. Ello demuestra el carácter político social de las comunidades sociales científicas, sugerido por KUHN (1970) al considerar la ciencia, también, como una «actividad política», e incluso «emotiva». Las comunidades científicas preocupadas por el fenómeno educativo no se escapan a ello: cada una de ellas extienden y desarrollan una diferente y particular constelación de cuestiones, métodos y procedimientos... que permite identificarlas como tal. Esta constelación particular, este universo diferencial, configura esa «matriz disciplinar» o paradigma: desde él, y a través

de su participación en la comunidad investigadora, el «científico» de la educación interioriza las disposiciones implícitas en su labor; disposiciones subyacentes o explícitas que llegan a configurar el modo en que éste ve, piensa, siente y actúa... en el mundo, en la realidad social, e incluso, en la realidad académica.

Estas características permiten algunas consideraciones más.

4.1. La posibilidad de ensayar aquí una diferenciación en cada uno de los paradigmas citados se ve dificultada por el contraste entre el nivel que exigiría esta tarea y el objetivo «introdutorio» perseguido en estas líneas. No obstante puede establecerse alguna sintética distinción.

4.1.1. El primer modelo es definido por la *búsqueda de regularidades* en educación. El positivismo y el neopositivismo son las escuelas que, con sus aproximaciones y divergencias, han difundido más detenidamente esta finalidad. En gran medida es el modelo más adoptado en la pedagogía española. Su última matización es la cibernética (FRANK, 1971; VON CUBE, 1972).

4.1.2. El segundo modelo se centra en el modo en que las *interacciones* humanas son consideradas acciones educativas regidas por reglas comunicativas. La fenomenología y la hermenéutica, el interaccionismo simbólico social... son las corrientes defensoras del presupuesto arriba formulado (PUTNAM, 1983; KRAPPMANN, 1978: 38).

4.1.3. El tercer modelo se ocupa de la ciencia de la educación como la que esclarece e ilumina el camino por el cual *las relaciones sociales tienen historia y evolución*, explicando los mecanismos de la vida social que oscurecen o favorecen la participación humana y su marcha hacia la emancipación (BAUMAN, 1977).

4.2. Esta triada paradigmática ha sido objeto de variada ocupación. Ha penetrado todos los ámbitos de la problemática educativa, como son, a título de ejemplo:

4.2.1. Los trabajos de DE VROEDE (1980) y de DEPAEPE (1983) en el contexto disciplinar de la historia de la educación.

4.2.2. Una misma revisión a estos tres paradigmas ha sido realizada, entre otros, por ESCUDERO (1984), McDONAL (1975) y KEMMIS (1985)... en el terreno curricular. El primero se centra en la dimensión innovadora del currículum.

«Yo considero que podría hablarse de tres paradigmas generales de innovación. En cada uno de ellos pueden resaltarse una serie de elementos definitorios de manera general, de modo que cada uno pone un énfasis particular en determinados aspectos de la innovación, y, acaso, cada uno aportaría algo de positivo a un pretendido modelo teórico general de la innovación». (ESCUDERO, 1984: 57).

4.2.3. Los mismos paradigmas deben ser considerados en el desarrollo de la Pedagogía Social. Sin esta previa caracterización, «desarraigo» y «aporía» para una atmósfera cognoscitiva pendiente de dilucidación. Como otros discursos pedagógicos, la Pedagogía Social puede acabar siendo un discurso altamente vacío.

4.3. Otros ámbitos de tematización pedagógica y educativa (evaluación, antropología de la educación, filosofía de la educación...) han sido objeto de esta misma intención sintetizada de la problemática paradigmática que domina el mundo de las «Ciencias de la Educación».

5. Como afirmamos en el punto 4.2.5. la Pedagogía Social está dominada por estos tres paradigmas. De este modo, y como consecuencia, puede formularse la existencia de una:

- a) *Pedagogía social empírico-analítica*. Llamada, según autor, escuela o perspectiva, pedagogía social positivista, racionalista crítica o «neoclásica».
- b) *Pedagogía social fenomenológico-hermeneútica*. También titulada Pedagogía social «interpretativa» o «interaccionista-simbólica»; con frecuencia «liberal-progresiva».
- c) *Pedagogía social crítica*. Con frecuencia adjetivada como «social comunitaria» o «socio-política»; también, «emancipadora».

Esta diferenciación reclama algunas matizaciones con vistas a la elaboración científica progresiva que, como en otros ámbitos, precisa la Pedagogía Social.

5.1. Nos distanciamos, según el esquema anterior, de la división establecida por R. RADL PHILIPP (1984), quien junto a la posición del racionalismo crítico y a la posición emancipadora sitúa como tercera orientación modular *el materialismo histórico*. Esta última posición, a parte de «no tener todavía una teoría completa y diferenciada de Pedagogía Social» forma parte, a nuestro juicio, del paradigma social-crítico. No puede olvidarse que la «teoría crítica» tiene su surgimiento en la Escuela de Frankfurt con Adorno y Horkheimer quienes sitúan sus desarrollos y sistematizaciones en una reconsideración más abierta y flexible, menos determinista y heterodoxa, del planteamiento marxista.

Sin embargo, esta misma autora olvida el papel central del «interaccionismo simbólico» en teoría social así como el de la fenomenología y hermeneútica en filosofía social. La Pedagogía Social contemporánea se ha percatado de la importancia de tal hecho sobre todo desde los últimos planteamientos de HABERMAS entre la teoría crítica y la teoría comunicativa, ello hasta el punto de intentar alumbrar un nuevo paradigma trascendiendo dialécticamente los anteriores (MARDONES, 1985).

5.2. Creo que la construcción de la Pedagogía Social en España pasa por asumir gran parte de las propuestas y principios que se desprenden de estos «tres modos de racionalidad (GIROUX, 1980: 335). Las consecuencias del chequeo son más deprimentes:

5.2.1. No somos conscientes sobre qué orientación paradigmática asentamos nuestras tareas e investigaciones en Pedagogía Social.

5.2.2. Implícitamente utilizamos, casi con exclusividad, la racionalidad analítica, resultado de la influencia, sobre nuestro ámbito, de otras áreas pedagógicas con base dominante en este tipo de racionalidad.

5.3. Si bien no puede cuestionarse, de entrada, algunas aportaciones del modelo técnico-analítico en educación, es necesario el «giro copernicano» para el desarrollo de la Pedagogía Social: el apoyo de las teorías educativas que construyamos, con fuerte y significativa implicación en la realidad, reclaman tanto la plataforma interaccionista-interpretativa como la social-crítica-comunitaria.

6. Aún a fuerza de ser simplificadores acudimos a la virtud didáctica del esquema al

objeto de evidenciar las posibilidades que, para la construcción del discurso pedagógico-social, contienen los modelos hermenéutico y crítico respectivamente. El contraste permite una mejor matización de las divergencias y peculiaridades que se encuentran en las diversas variables de los siguientes modelos. La información que a continuación refleja la tabla es fruto de la adaptación-homologación que sobre este mismo particular han desarrollado autores como HABERMAS (1974), BROWN (1979), APEL (1980), POPKEWITZ (1980), GIROUX (1980), KEMMIS (1983)... entre otros. Creo innecesario aclarar que el esfuerzo sintetizador, realizado para esta labor, no pretende ocultar, por lo que a mí respecta, las diferencias y matizaciones que respecto a uno u otro punto, manifiestan los autores que cito. En otro trabajo tengo la oportunidad (SAEZ, 1987) de cubrir estas lagunas:

TABLA DE LOS MODOS DE RACIONALIDAD EN PEDAGOGÍA SOCIAL

	Racionalidad Tecnológica	Racionalidad Hermeneutica	Racionalidad social-crítica
Concepción del conocimiento	<p><i>Objetivo</i>: El conocimiento constituye un interés ligado al control objetivo y <i>dominio técnico</i> (APEL, 1979: 6). En gran medida descrito como «destrezas» e «información» (hechos, conceptos) que tienen su sentido y significado en contextos ocupacionales o disciplinarios. Se manifiesta un especial énfasis por los <i>intereses técnicos</i> (HABERMAS, 1977), racionales y científicos (al objeto de controlar) el conocimiento (GIROUX, 1980: 335). División entre los aspectos manuales y mentales del conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación como proceso tecnológico 	<p><i>Subjetivo</i>: El conocimiento está unido a un <i>interés práctico</i> (POPKEWITZ, 1980: 37). Generalmente presentado como aprendizajes, actitudes y habilidades que tienen un sentido en el contexto de la cultura y de la vida de un sujeto. Se presta una especial atención a los <i>intereses prácticos</i> (y no técnicos meramente), expresivos y culturales del conocimiento (conocimiento para la <i>comunicación</i>, y no para el control). Integración de lo mental y manual en el trabajo del individuo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación como <i>interacción</i>. 	<p><i>Dialéctico</i>: El conocimiento es el resultado de la interrelación de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en los que se localiza (KEMMIS, 1983: 11). El conocimiento es el resultado de la <i>interacción social</i> con localizaciones externas (cultura, política...) al sujeto que lo produce. Presta gran atención al papel del conocimiento en la <i>acción social</i>: son los intereses «emancipadores» del conocimiento. Es un conocimiento dirigido a la justicia y la colaboración. Los aspectos mentales y manuales están integrados en el trabajo en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación como interacción social
Objetivos de la educación	<p>Encontrar el lugar que a cada uno corresponde según las destrezas (adquiridas por educación) que manifieste en el rol laboral. <i>Eficacia y excelencia</i> (PETERS y AUSTIN, 1985: 413).</p>	<p><i>La persona educada</i>: aquella que está en proceso de autorrealización, de progresiva personalización (SAEZ, 1981: 412). Una persona que reflexiona e interpreta; que ha aprendido a cómo aprender y a seguir su propia versión de la verdad (NIETZSCHE, 1974: 178) y de la bondad.</p>	<p><i>La emancipación</i>. Una coparticipación crítica y constructiva en la vida y en el trabajo de la sociedad que realizan los individuos. Este es un ser que transforma y es transformado, por encima de su individualidad, en sociedad. Búsqueda y desarrollo del <i>sentido crítico</i> (GIROUX, 1984: 5), de la capacidad de decisión personal.</p>
Concepción del sujeto	<p>Un <i>receptor</i> del conocimiento transmitido. Receptor más o menos preparado y motivado para alcanzar el conocimiento dentro de la estructura en dónde se le enseña. (YOUNG, 1971: 129).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el proceso 	<p>Un <i>constructor</i> activo del conocimiento a través de las experiencias y oportunidades de educación. Fundamental la preparación y experiencia previa propia. (KEMMIS, 1983: 11).</p>	<p>Un «co-aprendizaje» que utiliza el conocimiento a través de la interacción con los demás en tareas socialmente significativas (KECKEISEN, 1984: 15).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención a la relación medios-fines

Teoría del aprendizaje	<i>Conductista.</i> Teorías de la «transmisión» del aprendizaje. Skinner, Ausubel, Gagné. Manteniendo de un error: «el dogma de la inmaculada percepción» (NIETZSCHE). El conocimiento como reflejo simple.	<i>Constructivista-Interaccionista</i> El que aprende configura estructuras cognitivas que construye a través de la <i>interacción</i> . Dewey Piaget (HARGREAVES, 1976). La teoría interaccionista simbólica de H.G. MEAD aplicada a la educación.	<i>Modelo constructivista-interaccionista social:</i> concepción del que aprende como aquel que reconstruye una realidad social socialmente elaborada y reconstruida a través de procesos históricos y políticos. Berger y Luckman, Habermas. (FRIESENHANN, 1985: 141)
Papel del educador	Una <i>autoridad</i> que transmite el conocimiento estructurando y secuencializando lo que sabe en procesos de intervención que dirige (A) <i>hacia</i> el necesitado de educación (B).	Un «mentor», facilitador o «mediador» (FEUERSTEIN, 1986: 18) que <i>organiza</i> las aportaciones de aprender al objeto de que los sujetos que reclaman educación consigan su autonomía.	Un <i>organizador</i> de proyectos y programas, un educador que organiza las actividades «críticas», y en grupo, dentro de la comunidad, requiriendo valores de participación, responsabilidad social y autonomía.
Relación entre educador-educando	El educador tiene la <i>autoridad</i> ; usa una pedagogía directiva; controla los progresos: incluso impone una relación jerárquica de conocimientos en el aprendizaje. La relación profesional como colectivo es de uno (profesor) a muchos (alumnos). (ZIRZ, 1979). • Praxis tecnológica.	El profesor es un «líder» interesado en el «crecimiento» del que aprende. Facilita el auto-control y la identidad de cada cual (KEMMIS, 1983: 12) reduciendo el control. Relación de uno (educador) a uno (educando) (JOPPIEN, 1981). • Praxis interactiva	El educador es un coordinador con una intención emancipatoria (SANDER, 1983: 15-25). Involucra a los propios educandos en el diagnóstico de su propia situación y proyecto (DELOORME, 1985: 13-20). Enfatiza los intereses de la comunidad buscando la equidad y la justicia social. Relación participativa entre varios (comunidad, educadores, educandos). • Praxis social comunicativa.
Relación entre la comunidad y las instituciones educativas	La comunidad contemplada como <i>cliente</i> ; la escuela en una relación de dependencia de la sociedad	La comunidad como <i>contexto</i> . Las instituciones educativas como independiente o interdependiente. ¿Su conexión? Basada en el apoyo y en el reconocimiento mutuo.	<i>Interacción e interdependencia</i> entre instituciones educativas y comunidad.
Sociedad	La educación prepara y selecciona a los estudiantes para la participación en la Sociedad, considerada ésta como un sistema natural de desigualdades. La educación cumple un importante papel en el mantenimiento, reproducción y legitimación de las estructuras sociales, económicas y políticas. ¿Cómo? Preparando a las personas para competir con éxito en las oportunidades y profesiones (APPLE, 1982: 13-27).	La educación prepara a las personas para que participen en la reconstrucción de la sociedad. Es por tanto vista como un proceso civilizador (GIROUX, 1980: 345) con un papel importante en la preparación de «gente» responsable que eleve el talento y el conocimiento.	La educación y la sociedad se reflejan mutuamente: la primera debe superar esa situación ayudando a superar las desigualdades sociales preparando a los sujetos sociales a participar en las actividades cotidianas con el objeto de resolver conflictos, y de preparar una sociedad más libre y democrática (BROWN, 1979).

Otros problemas y variables podríamos seguir esquematizando aquí (Recursos de la acción, papel de los padres, papel de expertos, programas de acción educativa...) tomando como punto de referencia y desarrollo los tres modos de racionalidad o paradigmas imperantes en Pedagogía Social. Pero esta es una tarea ingente que desorbita las intenciones de este trabajo. Valgan, al menos, estas indicaciones motivo de reflexión para la construcción de un discurso serio y riguroso en el ámbito de la Pedagogía Social.

6.1. En esta misma línea de apertura a las posibilidades que ofrecen las diversas variables de las estructuras paradigmáticas esbozadas aquí, se presenta muy oportuna la tarea de *profundización de aquellas obras* (con sus respectivos representantes) más cualificadas y polémicas de Pedagogía Social; de modo tal que la contrastación detenida de las cuestiones que se sitúan en las riberas o en el centro de cada uno de estos modelos pueda alumbrar, bajo el afinado escalpelo del análisis, sus variadas aportaciones.

Escuelas y autores, contextos geográficos y problemas, principios de actuación y pautas de investigación... pueden ser una fuente fecunda de inspiración en la comunidad científica española preocupada por la Pedagogía Social. Y la razón es evidente: una ciencia, un saber en construcción y desarrollo, se va configurando no solo desde la praxis pedagógica sino también desde instancias teóricas y metateóricas que, desde otros contextos más evolucionados en la temática, van ayudando a conformar un cuerpo de conocimientos base para el afianzamiento de la Pedagogía Social. ARROYO SIMÓN (1985: 204, ss) puso énfasis en este punto.

6.1.1. De este modo podremos conocer las aportaciones de la Pedagogía Social en Alemania, Italia, Bélgica, Francia, América... con sus respectivas traducciones y perspectivas de la disciplina.

6.1.2. Así como sus autores más representativos: BREZINKA (1983) y L. RÖSSNER (1973) «primeros espadas» de la racionalidad empírico-analítica en Pedagogía Social; MOLLENHAUER (1972) o KLAFKI (1976) de la racionalidad crítico-social (o emancipatoria); o ROHMANN (1982) y RAMSENTHALER (1982) de la hermeneútica-fenomenológica o racionalidad «interpretativa». Pero no son solamente estos autores alemanes los que ofrecen sugerencias en este sentido, como también sería un error cultural y académico reducir nuestra tarea metateórica y meta-histórica al ámbito germano. VOLPICELLI (1974), SANTELLI (1979) y OREFICE (1981), entre otros, en el contexto italiano, o, situados en un terreno más lejano, BORINSKI (1962), WROCZYNSKI (1966) y CZAPOW y JEDLEWSKI (1971)... aquí seleccionados por ofrecer otra visión de la Pedagogía Social... todos estos y otros muchos más, ABREN parte del camino para esta necesaria fundamentación teórica.

6.1.3. Y un peligro: el «disciplinarismo» resistente y dogmático de aquellos autores que se aferran a una sola concepción de la Pedagogía Social. Esta actitud es tan regresiva como aquella que piensa que, la construcción lógica y coherente de un discurso racional, es suficiente para la extensión de una disciplina, de una atmósfera de trabajo y de investigación. En la dialéctica de los intereses personales y colectivos-académicos «son los juegos de poder casi políticos que los científicos profesionales emprenden en nombre de sus respectivas disciplinas» (TOULMIN, 1977: 292), los que, también, coadyuvarán al destino final de la Pedagogía Social en España.

O con otro lenguaje: los problemas de la Pedagogía Social no son problemas exclusivamente epistemológicos.

B) DE LA PEDAGOGIA SOCIAL Y SUS PROBLEMAS

Tan importantes como las sugerencias apuntadas en el capítulo anterior son algunas de las cuestiones que a continuación pretendo vehicular. Son cuestiones, también, de carácter teórico de este saber en formación, en donde la praxis educativa se ha adelantado a la formulación. Esta separación, este caminar divorciado entre la teoría y la praxis pedagógico social obliga a pensar.

Son «lagunas», «resquicios», dudas sin resolver, que se ciernen, como espada de Damocles, sobre el edificio en construcción. Como ciencia en formación la Pedagogía Social, ineluctablemente, debe someterse a la discusión: posibilidad inexcusable que *abre caminos a la investigación*. Desde este punto de vista, pues, creo que son necesarias respuestas claras y nítidas, coherentes y racionales, a las siguientes interrogaciones, al objeto de evitar la caída en el «discurso vacío» y «fagocitario».

1. ¿Cuál es el objetivo de la Pedagogía Social?

La determinación del objeto de una disciplina no es una tarea superficial. A este respecto quisiera introducir algunas matizaciones.

1.1. No basta con que un conjunto de «expertos» en la materia, sea cual sea esta, decida, en reunión corporativa, cual es el objeto que mejor conviene a una disciplina. Es muy posible que las tareas de investigación, docencia y profesionalización se «enrueden» en el «círculo vicioso». Es conocida la *tendencia obligada* de algunos cuerpos científico-docentes en que sus expertos no cesan de autocitarse y autorreferirse mutuamente. Dogmatismo y sumisión: se «eclipsa» la oportunidad de una obra sino se la sumerge en el pabellón de la crítica donde puede confrontar sus virtuales posibilidades (NIETZSCHE, 1976). La determinación «a priori», puramente deductivista y especulativa, del objeto de una disciplina, es el más «flaco servicio» que se le hace a una disciplina y a la comunidad científica que la representa.

1.2. Tampoco parece definitivo el *enfoque histórico* de determinación del objeto de una disciplina. Por que si bien supone aceptar la idea, típicamente hermenéutica, de que este objeto se sujeta al proceso histórico que lo configura (GONZALEZ y SAEZ, 1985) en el complejo panorama de las Ciencias Sociales, también es cierto que este «amarre» no tiene por qué ser exhaustivo. Un objeto así asumido queda relegado en la relativización del «barato optimismo» que lo hace estéril al no servir para el presente ni sembrar para el porvenir.

1.3. El camino analítico puede ser más fecundo si se atiende a lo que otros contextos y otros autores han dicho y hecho (ver punto 6.1.1. y 6.1.2.) en pedagogía Social. Ello no quiere decir que potenciemos la teoría sino que extraigamos de ella sus posibilidades para confrontarla con la práctica pedagógico-social que he de hecho se está realizando.

Bien, fuese como fuese, el hecho evidente es que en este momento debemos responder a algunos inquietantes interrogantes:

- a) ¿Qué ha determinado que el objeto de la Pedagogía Social sean los fenómenos de «educación social»?
- b) ¿Qué añade el adjetivo social al sustantivo Pedagogía?

2. La primera pregunta no es inocente. El espléndido manual de uno de los hombres que más ha legitimado el papel importante que en las sociedades actuales viene a cumplir la Pedagogía Social (QUINTANA, 1984: 24-25) sitúa la traducción de la educación social en dos dimensiones importantes:

- Cuidado de una correcta socialización de los individuos.
- Intervención pedagógica en el remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad.

Ahora bien, estas «objetivaciones» no dejan de ser problemáticas. Porque afirmar que el objeto de la Pedagogía Social es la educación social supone entrar en conflicto con otras áreas pedagógicas que se están ocupando de este mismo objeto: la educación formal, toda la educación escolar es, por supuesto, educación social. Es urgente, por tanto, precisar en qué términos y dimensiones entendemos nosotros «la correcta socialización de los individuos», como el propio Quintana reconoce. En cuanto a la segunda vertebración que reclama la consideración del Trabajo Social en su vertiente pedagógica no deja de suscitar las mismas inquietudes: ¿Por qué y cómo la Pedagogía Social integra, también, el Trabajo Social? Los próximos años son de incitación a la investigación para que se despejen algunas de las lagunas aquí apuntadas. Tarea imprescindible, pues, para la superación de una situación y de un estado que podríamos denominar de «Pedagogía Social provisional».

3. Otra de las cuestiones necesitadas de clarificación es la problemática metodológica. Una disciplina se diferencia de otra, fundamentalmente, por su objeto pero, no en menor medida, también por su método. Para que la Pedagogía Social pueda ir convirtiéndose en un cuerpo de conocimientos sólido y consistente capaz de dar razón de sí mismo es preciso que clarifique los métodos con los que trabaja e investiga y, dado su carácter aplicativo, también aquellos que ha de utilizar el profesional o pedagogo social. La división entre métodos de investigación y métodos de profesionalización puede aclarar alguna ambigüedad y diluir más de una confusión. Una vez más QUINTANA (1986) vuelve a abrir camino con su excelente compilación sobre la metodología de la «investigación participativa». Durante algunos años habrá que beber de la fuente que los alemanes llamaron *Actionforschung* y los anglosajones *Action research*. Tras estas denominaciones se encuentra una concepción de la investigación que rompe con la «posición heredada», propia de la racionalidad empírico-analítica (en donde el sujeto es objeto para el investigador), defendiendo una traducción mucho más significativa para el educador social o pedagogo social: *la investigación como praxis* (LATHER, 1986: 257).

Esta concepción introduce, al menos de entrada, dos importantes diferenciaciones:

- a) Una *toma de posición de investigador* con respecto al objeto de la investigación en la cual, este no es otra cosa que otro sujeto. Otro sujeto con el que se interacciona y se comunica, en suma con el que se actúa y se educa. Modelo inte-

raccionista y social crítico de la Pedagogía Social. Una diferente concepción, pues, de lo que es la educación, su objeto y sus métodos de trabajo y de investigación: en donde educación e investigación se aproximan.

- b) Una concepción de la investigación como análisis, diagnóstico y chequeo de la situación real deficiente en la que se está inmerso para actuar, *en y desde* ella, en vías de su solución.

4. Por último, y aún siendo consciente de que me dejo muchos problemas en el «tintero», no quiero perder la oportunidad de hacer referencia a la *dimensión profesionalizadora* de la Pedagogía Social. Las enormes expectativas que se están generando en torno a esta área de trabajo y de profesionalización obliga a la responsabilidad. Dado el carácter fuertemente competitivo que presentan otras áreas de las Ciencias Sociales a la hora de «jugar» en el duro mercado de trabajo, es necesario definir los ámbitos de trabajo en el que puede actuar el pedagogo social en sus diversos niveles. Y esta definición no puede efectuarse sin tener presente el objetivo y método de la Pedagogía Social, salvo que se quiera entrar en polémica y conflicto con otras áreas que reclaman estar realizando las mismas tareas. La definición del tal objeto permite el diseño de las áreas de intervención profesional: ésta es, al fin y al cabo, una concepción en donde van estrechamente unidos y entrelazados los diversos *elementos* (objeto, método, fines...) de la misma: cada uno de ellos llama al otro y todos se reclaman entre sí.

La *Revista de Pedagogía Social* debe cumplir, por tanto, un importante papel en la apertura a todos los problemas y diversas sugerencias planteadas aquí. El rol que viene a cumplir puede llegar a ser significativo en el actual panorama pedagógico español.

Como tal revista, queremos que sea un medio de expresión de todos aquellos profesionales interesados por las diversas temáticas que configuran el contexto de la Pedagogía Social. Y es aquí donde se encuentra, a nuestro juicio, una de sus virtualidades: al no ser un ámbito restringido o cerrado, pueden iniciarse, desde esta plataforma que supone la revista, líneas de emergencia e intercomunicación con otros profesionales que incidan, desde otras perspectivas, en las cuestiones que nos preocupan.

No es coto cerrado. Está abierta al debate. Es responsabilidad de todos y no de unos elegidos que deciden el destino intelectual de los demás. Estamos en contra decidida de los dogmáticos quienes todos los días, se expresan «con elocuencia»: la idea de tener razón a todo precio no está lejos de tener razón por todos los medios.

En cierta medida pretende ser una revista para el cambio, la profundización, la polémica y la confrontación. Sabedores de que es preciso contribuir al desarrollo de una cultura de la confrontación para una confrontación de la cultura, la *Revista de Pedagogía Social* pretende comprometerse con esta premisa básica del intelectual que trasciende al burócrata del conocimiento. Somos conscientes: los riesgos del cambio son grandes; los riesgos de la tardanza peores.

JUAN SAEZ

Junio de 1986

NOTAS

(1) A este respecto el profesor Bernardo DE LA ROSA apunta algunas ideas muy sugestivas en el artículo con el que colabora en este primer número.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M.: *Ideology and curriculum*, Boston and London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- APPLE, M.W.: *Education and Power*, Routledge & Kegan Paul, London, 1982.
- APEL, KARL-OTTO: «Types of social science in the light of human cognitive interest», *Philosophical disputes in the social sciences*, Edit. by S. C. BROWN, Sussex, Harvester Press, 1979.
- ARROYO SIMON, M.: ¿Qué es la pedagogía social? *Bordón*, N.º 257, Madrid, 1985; pp. 203-215.
- BAUMAN, Z.: *Para una sociología crítica*, Edit. Marymar, Buenos Aires, 1977; 229 p.
- BORINSKI, F.: *Educazione del cittadino*, Armando Editrice, Roma, 1983; 266p.
- BREZINKA, W.: *Metateoría dell'educazione*, Armando Editrice, Roma, 1983; 368 p.
- BROWN, S.C.: *Philosophical disputes in the Social sciences*, Sussex, U.K.: Harvester Press, 1979.
- BUBNER, R.: *La filosofía alemana contemporánea*, Cátedra, Madrid, 1984; 268 p.
- CARIDE GOMEZ, J.A.: «La Pedagogía Social y su institucionalización en la Universidad española», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y perspectiva*, UNED, Madrid, 1986; pp. 105-117.
- CZAPOW, Cz. y AJEDLEWSKI, L.: *La Pedagogía de la resocialisation*, Varsovie, 1972.
- DE VROEDE, M.: «Tendences actuelles en histoire de l'éducation», *Full Informatiu de la Coordinadora de les Jornades d'història de l'Educació als Països Catalans*, n.º 1, 1980; pp. 7-23.
- DELORME, Ch.: *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Edit. Narcea, Madrid, 1985.
- DEPAEPE, M.: *On the relationship of theory and history in pedagogy*, Leuven University Press, 1983; 106 p.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Edit. Escuela Española, Madrid, 1984; 166 p.
- FRANK, H.: «La ordenación de la pedagogía cibernética desde el punto de vista de la teoría de la ciencia», en VARIOS. *La filosofía científica actual en Alemania*, Edit. Tecnos, Madrid, 1971; 155 p.
- FRIESENHAHN, G.J.: *Kritische Theorie und Pädagogik*, Berlin: Express-Edition Gbh, 1985; 216 p.

- GIROUX, H.A.: «Critical Theory and Rationality in Citizenship Education», *Curriculum Inquiry*, 10, 4 (1980); pp. 329-366.
- GIROUX, H.A.: «La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro», *Revista de educación*, n.º 274, 1984; pp.
- GONZALEZ, A. y SAEZ, J.: *Las Ciencias Sociales y la educación del sentido crítico*, Edit. NAU llibres, Valencia, 1985.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus, Madrid, 1974.
- HARGREAVES, D.H.: *Interaktion und Erziehung*, Wien/Köln, Graz, 1976.
- JOPPIEN, H.J.: *Emancipation und Effizienz*. Leverkusen: Leske Verlag, 1983; 400 p.
- KECKEISEN, W.: *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis*, Weinheim: Beltz Verlag, 198; 298 p.
- KLAFKI, W.: *Aspekte Kritisches-Konstruktiver Erziehungs-Wissenschaft*, Weinheim-Basel, 1976.
- KEMMIS, S. y otros: «Orientation to Curriculum and Transition: Toward a socially critical school», *Victoria Institute of Secondary Education*, 1983; pp 11-24.
- KUHN, TH. S.: *La tensión esencial*, F.C.E., México, 1983 y 380 p.
- KRAPPMANN, L.: *Sociologisch Dimensionen der Identität*, Stuttgart, 1978.
- LATHER, P.: «Research as Praxis» *Harvard Educational Review*, vol. 56, August 1986; pp. 257-277.
- MCDONALD, B.: «Curriculum and Human Interest», en PINAR, (Comp.). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualist*, McCutcheon Publishing Corporation, Berkeley, 1985.
- McNAMARA, D.: «Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research», *British Educational Research Journal*, vol. 5 (2), 1979; pp. 167-173.
- MARDONES, J.M.: «El comienzo de la teoría crítica. La teoría de la acción comunicativa de J. Habermas», *Sistema*, n.º 65, Marzo de 1985; pp. 117-138.
- MARIN IBÁÑEZ, R.: «Presente y futuro de la pedagogía social española», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*, UNED, Madrid, 1986; pp. 7-35.
- MOLLENHAUER, K.: *Theorie Zum Erziehungsprozess*, Juventa, Munchen, 1972.
- NIETZSCHE, F.: *Humano, demasiado humano*, Edit. Mexicanos Unidos, 1974; 298 p.
- OREFICE, P.: «Comunità ducativa: teoría e prassi», Edit. Ferraro, Milano, 1981.
- PETERS, T. y AUSTIN, N.: *A passion for Excellence*, Sirven Grafic, London, 1985; 421 p.
- POPKEWITZ, T.S.: «Paradigms in educational science: different meanings and purpose to theory», en *Journal of Education*, 1980, vol. 102; pp. 28-46.
- PUTMAN, L.: «The Interpretive Perspective», en *Communication and organizations*, Sage Publications, London, 1983; p. 31-54.
- QUINTANA CABANAS, J.M.: *Pedagogía Social*, Edit. Dykinson, Madrid, 1984.
- QUINTANA CABANAS, J.M.: *Investigación participativa. Educación de adultos*. Narcea, Madrid, 1986.
- RADL PHILIPP, R.: «Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social», *Bordón*, n.º 251, Enero-Febrero de 1984; pp17-43.
- RAMSENTHALER, H.: *Pragmatische Kommunikationstheorie und Pädagogik*, Weinheim: Beltz Verlag, 1982, 278 p.

- ROSA, B. de la: «Pedagogía social, universidad y sociedad», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y perspectiva*, UNED, Madrid, 1986; pp. 59-67.
- ROHMANN, J.A.: *Entwicklung und Handlung*, Weinheim: Beltz Verlag, 1982; 348 p.
- ROSNER, L.: *Theorie der Sozialarbeit*, München-Basel, 1973.
- RUBIO CARRACEDO, I.: *Positivismo, hermeneútica y Teoría Crítica*, Edit. NAU llibres, Valencia, 1982.
- SAEZ CARRERAS, J.: Emmanuel Monnier: una filosofía de la educación, Edit. NAU llibres, Valencia, 1981.
- SAEZ CARRERAS, J.: *La construcción de la Pedagogía Social en España*, Edit. NAU llibres, Valencia, 1987 (en prensa).
- SANDER, W.: *Emanzipation und Effizienz*. Leverkusen: Leske Verlag, 1983; 400 p.
- SANTELLI, B.: *Pedagogía Sociale e ricerca interdisciplinare*, La Scuola, Brescia, 1979, 224 p.
- SEIFFERT, H.: *Introducción a la teoría de la ciencia*, Edit. Herder, Barcelona, 1977; 560 p.
- TOULMIN, S.: *La comprensión humana*. Edit. Alianza, Madrid, 1982.
- VICARO, G.: *Educazione e decentramento*, Lignori Editori, Napoli, 1983; 251 p.
- VOLPICELLI, L.: *Saggi di Pedagogia Sociale*, Edit. Bulzoni, Firenze, 1974; 164 p.
- VON CUBE: «Hombre y Cibernética: el futuro de la pedagogía», *Anthropologia*, n.º 1, 1972; pp. 49-60.
- WROWZYNSKI, R.: *Introduction a la pedagogia sociale*, Varsovia, 1966.
- YOUNG, M.: *Knowledge and control*, London: McMillan, 1971.
- ZIRZ, A.: *Kritischer Rationalismus und Erziehungswissenschaft*, München: Kösel Verlag, 1979; 184 p.

CONFLICTOS Y SITUACIONES CONFLICTIVAS EN LA ADOLESCENCIA A LA LUZ DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

Klaus Mollenhauer(*)

Si se aísla lo que hasta ahora se ha afirmado en torno a adaptación y reaprendizaje del infinito y polifacético contexto de la biología de cada individuo, podría interpretarse esto como que aquí fuéramos de la opinión de que el proceso «normal» de desarrollo y maduración, cuando transcurre afortunadamente, se realiza sin fricciones ni perturbaciones. Pero, como todo el mundo lo sabe, esto no es así. Por el contrario, es perfectamente «normal» que el adolescente incurra en situaciones de enfrentamiento más o menos fuertes o débiles y que no son expresables lingüísticamente de manera adecuada por medio de los pulidos términos de «adaptarse», «aprender» o «reaprender», pero que tampoco se pueden subsumir bajo los hechos descritos por estos conceptos. Si la pedagogía sólo tuviera que ver con lo mecanizable, esta insuficiencia no tendría por qué inquietarnos; en todo caso, ella se anularía de por sí. Sin embargo: el hombre es «el ser grávido de conflictos» (Lückert).¹ Los conflictos, si es que los entendemos como «la existencia o el arranque simultáneos de por lo menos dos tendencias en el comportamiento» (Hofstätter), son parte de su destino individual, como lo son también de la estructura de la sociedad en la que él vive. De este modo se nos dan, simplificados psicológicamente, los rasgos definitorios de una multitud de situaciones humanas que, sólo su forma concreta, permiten ver claramente los problemas a los que debe aludirse con el concepto de conflicto.

Los fenómenos conflictivos devienen importantes desde el punto de vista socio-pedagógico debido a que en ellos y en su solución, de una parte, se pone en evidencia el éxito o el fracaso educativo y, de otra parte, que los conflictos no sólo tienen un sentido psicológicamente aislable, sino que también tienen un sentido que atañe a la transformación de la persona y, por ende, un sentido educativo. Este sentido educativo se manifiesta especialmente en aquella fase evolutiva en la cual, por vez primera en el desarrollo de cada individuo, deben resolverse conflictos en el estricto sentido de la palabra, como situaciones serias: en la edad de la madurez. El hecho de que ellos siempre surjan en el seno de la sociedad pero que, en cambio, justamente inciten la productividad y la capacidad de decisión de aquel que se halla en conflicto, pone de relieve que los conflictos contienen problemas pedagógicos de enorme gravedad. Es-

* Traducido por W. GARAYCOCHEA, de la obra de D. Mollenhauer: «Einführung in die Sozialpädagogik: Weingem: Beltz Verlag; pp. 83-92. (Band 46 der «Beltz Bibliothek» in 6. Ergänzter Auflage).

tos problemas han de caracterizarse específicamente como sociopedagógicos, porque se presentan de preferencia en el campo de la actividad sociopedagógica y porque - como se verá posteriormente- se hallan en correlación con el crecimiento en una sociedad industrializada y en vía de democratización y que sólo esporádicamente pueden ser tomados en consideración por las instituciones educativas tradicionales.

Los grupos típicos de situaciones conflictivas son tratados reiteradamente dentro de los estudios sobre la adolescencia; por eso, aquí sólo necesitamos mencionarlos brevemente. Así, en primer lugar, el conflicto generacional ya sea que se lo conciba -como opinan algunos sociólogos- por lo menos en el sentido sociológico del concepto, como conflicto entre dos roles sociales que se contraponen en el seno de la sociedad, se halla en proceso de desaparición, así que presumiblemente semejante «nivelación» cuando menos no llega hasta la discrepancia entre educador y educado, confían o esperan. Vinculado con este conflicto se halla el conflicto de tradiciones, la discrepancia vivida entre lo probado como correcto, las formas transmitidas del comportamiento, de la moral y de la opinión y lo que aquí y ahora, en la situación actual, aparece como exigible, útil, correcto y aún moral. Particularmente en la edad de la madurez el conflicto de concepciones del mundo es un problema que requiere mucho tino pedagógico; esto especialmente en situaciones en que los educadores ya no pueden dar respuesta a las preguntas radicales de los adolescentes sino que esta esfera, en los adultos mismos, está plagada de conflictos. A más de eso, las preguntas radicales de la juventud, que exigen una verdad y una necesidad, encuentran una situación social en la cual es constitutiva la multiplicidad de concepciones del mundo, en que «para cada idea hay una contraidea» (Musil).

La forma más corriente del conflicto es la del conflicto de roles, que no sólo resulta del proceso de crecimiento, sino de la división del trabajo y de los intereses en la sociedad misma, por ejemplo, allí donde los grupos juveniles, diversamente estructurados, con distintas formas, actividades y actitudes, tienen que utilizar uno y el mismo centro de esparcimiento.

Todos estos conflictos, en cuanto conflictos sociales, pueden, por así decirlo, permanecer como algo externo. La divergencia o también el antagonismo de las motivaciones subsiste como una diferencia de las instituciones, de los grupos o de los individuos; el conflicto no se hace presente en los individuos mismos, ya que ellos sólo representan un determinado interés frente a otro. El conflicto puede presentarse también -y en este caso se agrava el problema pedagógico- como un conflicto personal, en el que rivalizan entre sí las diversas tendencias del comportamiento en el individuo mismo; es decir, que las diferencias y contradicciones en los roles se reproducen en el sujeto:

«Puesto que las neurosis y los conflictos psíquicos son generados por la existencia de motivaciones incompatibles (conflictos personales) o por incompatibilidad entre motivaciones y normas sociales (conflictos sociales), ... y como estas motivaciones y disposiciones conductivas son aprendidas, así también estos mismos conflictos deben considerarse como aprendidos. Por lo tanto, la socialización puede llevar a consecuencias que justamente no corresponden a los fines e intenciones del proceso de socialización. Así, por ejemplo, en los Estados Unidos y en algunas otras sociedades industriales

occidentales una meta de la socialización consiste en educar al niño, de una parte, para la obediencia en la familia y, de otra parte, para la autonomía y para la competencia fuera del hogar. Si se debe aprender correctamente el comportamiento adecuado, esto es, situacionalmente específico, ello presupone el ejercicio cuidadoso en la discriminación entre los dos tipos de situaciones. Pero, con frecuencia, los padres mismos pueden no estar en condición de hacer una consideración objetivamente orientada...» (Stendenbach, *Interacción Social*, p. 209).

Con ello sólo se quiere expresar que los conflictos personales a menudo son el correlato subjetivo de la pluralidad objetiva en la sociedad. Si, en principio, los conflictos dependen tanto de la estructura de la sociedad, entonces, ellos y su solución representan no un problema pedagógico accidental, sino uno de carácter fundamental y necesario de esta sociedad. La peculiaridad de este problema pedagógico se hace evidente al enfrentarse a las observaciones de una teoría sociológica de conflictos predominantemente políticos:

«Uno de los grupos de factores más importantes, que pueden influenciar la intensidad de los conflictos radica en la magnitud de aquello que, equivocadamente, podría caracterizarse como pluralidad social o, más exactamente, como la superposición o separación de esferas de la estructura social. Toda sociedad conoce una multitud de conflictos sociales. Estos -por ejemplo, los que se dan entre confesiones religiosas, entre regiones del país, entre dominantes y dominados- pueden presentarse separadamente unos de otros, de modo que los elementos participantes de cada conflicto individual, en cuanto a tales, aparecen sólo en éste; pero pueden también hallarse superpuestos. Ahora bien, en la medida en que se presentan estos y análogos fenómenos de superposición de una sociedad, aumenta la intensidad de los conflictos; inversamente, la intensidad de los conflictos disminuye en la medida en que la estructura de una sociedad se torna pluralista y, por tanto, ofrece numerosas esferas autónomas. En la superposición de distintas esferas sociales cada conflicto significa una lucha por el todo; quien quiere imponer aquí una exigencia en la esfera económica debe, al mismo tiempo, transformar las relaciones políticas de dominación. En cambio, si las esferas se separan entonces, de cada conflicto individual no dependen tantas cosas y, por ello, los costos de la derrota (y, por la misma razón, su intensidad), disminuyen» (Dahrendorf).²

Para el educador esta teoría no es satisfactoria, porque no toma en consideración los nuevos grupos de conflictos personales generados por el pluralismo social. Aun cuando fuera cierto que la intensidad de los conflictos sociales disminuye en la sociedad pluralista, sin embargo, parece que -si es que se puede dar fe a los informes de los psiquiatras y de las oficinas de asesoramiento pedagógico, de los reformatorios y prisiones, así como a las experiencias de trabajo con obreros adolescentes en la industria -la intensidad de los conflictos en que incurre el individuo en esta sociedad más bien aumenta. Pero, no sólo la intensidad, sino también el número aumenta, de modo que lo que socialmente parece transcurrir libre de fricciones, en el caso concreto evidentemente produce el efecto contrario. Pestalozzi aún no tuvo quebraderos de cabeza por problemas de este tipo, pues en su época aún no existían.

Los conflictos, como ya lo hemos indicado, son sólo en un sentido muy lato de la

palabra asunto de la niñez. Es cierto que en esta edad también se dan conflictos en el sentido de la definición, es decir, como «la existencia o el arranque simultáneos de por lo menos dos tendencias en el comportamiento»,³ pero luego se convierten en aquel problema pedagógico fundamental, según lo pusimos de relieve, si es que la persona puede tener una clara conciencia del carácter conflictivo de una situación y es capaz de una decisión, esto es, si es que, simultáneamente con las motivaciones concomitantes, está en condiciones de captar o establecer relaciones de sentido de la propia existencia. Al respecto, Thomae ha presentado una serie de resultados de sus investigaciones:

«El niño en sí vive en el mismo ambiente que el adolescente, pero apenas si logra captar el carácter profundamente conflictivo de este ambiente, ya que le faltan los supuestos genéticos necesarios para ello. Aquí reconocemos nuevamente que también en los exámenes genéticos de las condiciones para la decisión entran en juego factores extrínsecos. La ausencia en la niñez de aquellas condiciones que hacen posibles las auténticas decisiones, no sólo es la manifestación de una deficiente diferenciación anímica, sino también de la falta de movilidad de la propia posición, según lo ha puesto de relieve Lewin, como especialmente importante para el estudio de la niñez de la adolescencia». (Thomae)⁴

Pero, ahora se plantea la pregunta decisiva para la educación: ¿cómo deben ser, entonces, incorporados los conflictos en el proceso educativo?, ¿los conflictos deben ser evitados, reprimidos, resueltos o soportados?, ¿el proceso educativo debe ser pobre o fecundo en conflictos?, ¿hay, por así decirlo, conflictos hostiles o favorables a la educación? La respuesta a semejantes preguntas se complica en razón del carácter ambivalente de los conflictos, ya que éstos pueden constituir tanto momentos fecundos cuanto amenazas muy serias en la vida del hombre. Estas amenazas se manifiestan ante todo si es que los conflictos no son resueltos, sino sólo reprimidos. Aquí tiene vigencia lo que mencionamos en relación con los conflictos sociales: la represión significa una intensificación, que puede llegar hasta la agresión, o se puede descargar en otras formas de comportamiento asocial. Un caso cotidiano de tales represiones son los conflictos crónicos que, irresueltos, se arrastran en una relación educativa y que constituyen causa de nuevos conflictos y perturbaciones, que se contraponen a la intención educativa, así que el proceso educativo se substrahe cada vez más al control pedagógico. Ofrecemos un ejemplo:

«El asesor educativo plantea a los padres la necesidad de tomar conciencia de las causas profundas de una serie de crisis en el desarrollo de su hija. Son innegables la preocupación de los padres y su disposición a hacer todo lo que sea necesario por su hija. Sin embargo, en este caso el asesor educativo tiene que indicar que la condición previa para una verdadera ayuda es el abandono de costumbres muy caras a los padres. El enfrentamiento a este problema (ayuda para la niña o conservación del mismo estilo de vida) se inicia pero, entretanto ocurre esto y lo otro. Y unas semanas más tarde todo es echado al olvido y todo queda como antes» (Thomae).⁵

Si aquí se trata de un conflicto personal de los padres que, por su incapacidad para tomar una decisión efectiva, refuerzan y confirman las dificultades educativas ya exis-

tentes, sin embargo, presumiblemente en la mayoría de los casos se trata de conflictos no resueltos de los adolescentes mismos: un conflicto generacional al que no han prestado atención ni padres ni educadores, conflictos no resueltos en el centro de trabajo, conflictos de la esfera de las relaciones con el sexo opuesto, etc., casos en los cuales el joven queda desamparado, sobre todo sin la ayuda de la toma de conciencia, del esclarecimiento y de la regulación de los conflictos, que son pasados por alto, reprimidos o resueltos sólo en apariencia y que, en cuanto focos de inquietud latente, perturbaban o imposibilitan la educación.

«Si un investigador de la naturaleza se siente obligado a la lógica causal y, al mismo tiempo, se adhiere a una religión revelada como el cristianismo, sin sentir y cargar esto como un conflicto, sin embargo, su yo no está en condiciones de soportar esta contradicción. Una inconsciente «parte del yo» rechaza el conflicto, que es una causa permanente de angustia, niega la contradicción y se contenta, por ejemplo, con la afirmación que a nada compromete de que, allende su campo de investigación empírica, la realidad obliga a la aceptación de un paraíso. Así se llega a un pensamiento ambivalente (Orwell), en el que las dos esferas de la experiencia aparentemente no se tocan y nada tienen que hacer la una con la otra. Signo de un desarrollo egótico maduro sería, en todo caso, la percatación de la existencia de un conflicto y la capacidad de vivir con la conciencia del conflicto, si es que no se puede tomar una decisión» (Mitscherlich).⁶

De lo hasta aquí dicho parece desprenderse que una evasión de los conflictos no sólo no es posible, sino que tampoco es deseable, ya que el adolescente crece en una sociedad plena de conflictos y estará obligado a vérselas, en alguna forma, con esta plenitud. Una educación que tratara de crear un ámbito libre de conflictos y cuya intención fuera conseguir un alejamiento riguroso de todos los factores promotores de conflictos, en principio no sólo no podría alcanzar este objetivo, sino que pronto provocaría daños y, más tarde o temprano, dejaría además desamparados a sus protegidos ante el duro conflicto entre lo aprendido (y, respectivamente, lo que justo no se ha aprendido) y la realidad social. Por lo tanto, los conflictos son tema de una moderna pedagogía social. Pero, ¿qué significa hablar de «solución» de conflictos?

En tanto se trata de conflictos sociales, éstos se pueden «ajustar». En tales posibilidades de ajuste o regulación y su utilización se sustenta, entre otras, la democracia. La regulación de conflictos sociales, en lugar de su represión, es parte constitutiva fundamental de las sociedades democráticas. En la medida en que dicha regulación tiene lugar no sólo en nombre de la libertad del hombre frente a la opresión, sino que también es un medio eficaz para ayudar al hombre a conquistar su libertad y para la superación crítica de su situación, es también parte constitutiva fundamental de la educación. Por consiguiente, es precisamente deseable una organización educativa rica en conflictos y que posibilite una multitud de regulaciones de los mismos. Pero, organizaciones de este tipo se pueden encontrar preferentemente en el campo sociopedagógico, ante todo en el sector de la educación juvenil extraescolar, así como en todos aquellos casos en que la educación se realiza en reformatorios. Al respecto, se trata no sólo de hacer vivir la regulación por parte del adolescente, sino de hacerla comprender y ejercer racionalmente: en los conflictos de los grupos de un reformatorio, de las asociaciones y organizaciones, de los miembros de la jerarquía de un grupo, de los traba-

jadores adolescentes en sus empresas, de las asociaciones juveniles con las correspondientes asociaciones de adultos, de los partidos y de las instituciones. En este sentido, una comunidad religiosa que impide la solución de un conflicto con su juventud, que lo armoniza o que lo subestima, actúa en contradicción con la función educativa.

Los conflictos, a fin de ser ajustados, deben manifestarse. El criterio del éxito pedagógico no radica en su eliminación, sino en su elaboración en la conciencia. Un conflicto -por ejemplo, entre el educador y los adolescentes- es elaborado no cuando deja de hablarse de él y ocupa su lugar un resignado dejar hacer, ni cuando se restablece la situación originaria, sino sólo cuando se puede hablar de él en una perspectiva objetiva y con interés inquebrantable, cuando ha tenido lugar un cambio y se ha alcanzado una nueva posición.

La situación pedagógica es muy otra en el caso de los conflictos personales, esto es, en aquellos que surgen debido a que en uno y el mismo individuo se hallan en pugna varias motivaciones. Aquí también podría opinarse que, pedagógicamente, debiera hacerse todo a fin de evitar tales conflictos; que la sociopedagogía debiera aplicar un procedimiento aislante que reduzca las condiciones generadoras de conflictos y que, aparentemente, haga desaparecer las estrechas relaciones comunitarias en asociaciones inconscientes. Este no parece ser el caso si es que se acepta que el conflicto personal es la reproducción en el sujeto de el núcleo del problema pedagógico y aquí parecen comprobarse en principio tanto la peligrosidad como la fecundidad de los conflictos y constituirse su sentido educativo. Este sentido educativo consiste en que ellos pueden despertar impulsos y conciencia de autonomía y en que, para su solución, ellos demandan productividad, perspectiva y racionalidad. Pero, en ello también se expresa que este sentido educativo no se puede desplegar en todas las edades y situaciones y que, por lo mismo, los conflictos sólo se pueden justificar allí donde se pueden concretar las mencionadas calidades. Una educación «plena de conflictos» se puede traducir así, inadvertidamente, en irresponsabilidad pedagógica. Sin embargo, por lo menos en la vida del adolescente, los conflictos pueden ser aspectos y momentos fructíferos de la afirmación. Justamente por ello es necesaria aquí la ayuda educativa, que respalde la solución del conflicto y que evite la fuga ante él, su represión, el aferrarse al inconsciente, el pasarlo por alto:

«La confesión de un adolescente: «muchas cosas que quizás hasta ahora he tenido por muy grandes e importantes, en comparación con este Dios grande y poderoso, cuyo pensamiento ha creado el mundo y los sostiene, resultan pequeñas e íntimas», significa la forzada antítesis grande-pequeño y que quien esto escribe, en vez de resolver los conflictos, de muy buen grado quisiera minimizarlos hasta que desaparezcan, y que él no admira la grandeza de Dios, sino que, en cuanto grandeza del mago más poderoso, quisiera usufructuarla para sus propios fines» (Stoffer).⁷

Con todo, una parte no despreciable de las actividades sociopedagógicas se ocupa de casos en los que los conflictos que, objetivamente, significan una exigencia excesiva del adolescente, y que, debido al fracaso del educador, permanecieron latentes o se hicieron crónicos y que han provocado traumatismos, ahora hacen necesaria una nueva organización del auxilio educativo. Entre ellos se cuentan muchos casos de desamparo y de delincuencia juveniles, de tutela, de educación en reformatorios y de asesoramiento pedagógico. Aquí, en los casos más leves, se ha frustrado el sentido

educativo de los conflictos, o pudiera ser que, debido a la dureza del destino, a la radicalidad de los conflictos o porque por razones psicológico-evolutivas, no eran soportables por el niño, no llegaron en absoluto a manifestarse. La función del socio pedagogo consiste, entonces, en restablecer o en establecer por primera vez la capacidad para el conflicto, en elevar a la conciencia y en hacer fecundo el conflicto ahora surgido en la nueva situación pedagógica: ante el juez, en el reformatorio, en la celda, en la prueba de afirmación, ante el asesor pedagógico. En tales situaciones es cierto que no puede tratarse primordialmente de crear situaciones conflictivas como ejercicio y como prueba de afirmación, sino sólo de sacar a la luz la totalidad de los conflictos y, quizás, de resolverlos.

Nuestra discusión sería insatisfactoria si es que no hiciéramos referencia a la forma más generalizada de los conflictos en nuestra sociedad, en la que coincide lo social con lo personal. La creciente socialización del hombre genera una discrepancia entre la postulada autonomía del individuo y la conformidad exigida por los imperativos de adaptación. El hombre no alcanza la felicidad que constantemente se le promete. La experimentada inutilidad del esfuerzo quizás en ninguna parte se manifiesta más claramente que en la conciencia y en el sentimiento vital de la juventud. El conflicto que es generado por el proceso de socialización y que se renueva constantemente es, al mismo tiempo, pasado por alto y reprimido por un comportamiento regulado, en el cual no hay lugar para el conflicto. Es responsabilidad del educador que aquél logre manifestarse en la juventud.

NOTAS

-
- (1) LÜCKERT, H.R.: *Konfliktpsychologie* (Psicología del conflicto). Munich, 1957.
 - (2) DAHRENDORF, R.: *Gesellschaft und Freiheit* (Sociedad y Libertad). Munich 1981, pp. 224 ss.
 - (3) Eso no quiere decir que los conflictos infantiles tengan menor importancia; toda la experiencia socio-pedagógica nos convence más bien de lo contrario. Aquí se hace la distinción en razón de que en uno y en otro caso el problema pedagógico es diferente.
 - (4) THOMAE, H.: *Der Mensch in der Entscheidung* (El hombre en la decisión). Munich, 1960, p. 199.
 - (5) THOMAE, H.: *ibid.* p. 269.
 - (6) MITSCHERLICH, A.: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft* (En camino hacia una sociedad sin padres). Munich 1963, p. 191.
 - (7) STOFFER, H.: *Die Echtheit in anthropologischer und konfliktpsychologischer Sicht* (La autenticidad a la luz de la antropología y de la psicología del conflicto). Munich 1963, p. 194.