

¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”?

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La educación, como práctica pedagógica y social, de amplios y diversificados recorridos, no puede ser sino “social”. De un lado, así lo asumimos e interpretamos con diferentes claves (epistemológicas, teóricas, históricas, sociológicas, etc.), al poner énfasis en sus contextos, finalidades, metodologías, agentes, políticas, etc.; de otro, así lo requieren las complejas y emergentes realidades sociales, cada vez más necesitadas de la plena participación de la educación –dentro y fuera del sistema educativo, en distintos ámbitos e instituciones, con diferentes iniciativas y programas– en la vida cotidiana de las personas. Una necesidad a la que trata de dar respuesta la Pedagogía Social como “ciencia de la Educación Social”, al reivindicar y proponer nuevas lecturas de las relaciones educación-sociedad, favorecedoras de una concepción más integral e integradora de sus respectivas aportaciones a los modos de educar y vivir en comunidad.

Palabras clave: Pedagogía Social, Educación Social, Ciencias de la Educación, práctica social, realidades sociales, vida cotidiana.

Abstract

The education, as pedagogic and social practice, of wide and diversified tours, cannot be but “socially”. On the one hand, this way we assume and interpret it with different keys (epistemological, theoretical, historical, sociological, etc.), on having put emphasis in their contexts, purposes, methodologies, agents, political, etc.; on the other hand, complex and emergent social realities need it, increasingly needed from the full participation of the education -inside and outside of the educational system, in different areas and institutions, with different initiatives and programs- in the daily life of the people. A necessity to whom response tries to give the Social Pedagogy as “Science of the Social Education”, when it wants to vindicate and to propose new readings between the relation “education-society”, in favour of a more integral and integration conception of their respective contributions to the manners of educating and living in community.

Key words: Social Pedagogy, Social Education, Education of Sciences, Social Practice, Social Realities, Quotidian Life.

1. La “naturaleza” social de la educación como práctica cotidiana

La educación es una práctica cotidiana. Lo ha sido siempre, aunque sus modos de proyectarse en la biografía individual y colectiva nunca –como hoy– nos hicieron tan conscientes de su necesidad (Brezinka, 1990), especialmente cuando se trata de compatibilizar la experiencia privada con la inserción en la vida pública (como sucede en los procesos de relación interpersonal, de convivencia o de socialización); de afrontar ciertos problemas y situaciones críticas, en muchos casos a dificultades que limitan el pleno ejercicio de los derechos cívicos o el desarrollo integral de los sujetos; o de concretar los cambios que se precisan para el logro de una sociedad más equitativa y cohesionada, con valores que no sean indiferentes a los efectos provocados por las rápidas e incesantes transformaciones que emanan de la ciencia, la tecnología o la economía.

Por ello, y más allá de la retórica que inducen algunos conceptos al uso, aludimos a una educación que debe ser observada como un vector fundamental en la construcción y mejora de cualquier sociedad, al estar obligada no sólo a imaginar nuevos futuros sino también a posibilitarlos, poniendo énfasis en el valor del conocimiento y de las competencias sociales, de las actitudes y de todas aquellas capacidades que favorecen la autonomía de las personas, los logros de un aprendizaje plural (orientado al *saber, hacer, convivir o ser*) o la procura de un desarrollo socialmente justo, económicamente viable y ecoló-

gicamente sustentable. Una educación, en suma, *de la* que se esperan iniciativas y proyectos que agranden los horizontes culturales y morales de la sociedad; *a la* que se piden mejoras que redunden en la felicidad de los individuos; y *con la* que se pretenden ampliar las vivencias de cada persona, dando continuidad a la historia de los pueblos y a sus oportunidades de progreso.

De la educación, en sociedades como las nuestras, parece depender mucho de lo que ha de ser el porvenir de todos y cada uno de los individuos, confiando a las escuelas y a otros agentes formativos la oportunidad de ser más y mejor ciudadanos: instrumento principal de las democracias para “*completar la humanidad del neófito*” (Savater, 1997: 146), convencidos de que no se reduce a una tarea más de las muchas que impone la vida social, sino que se trata de un recurso indispensable para combatir la desigualdad, mitigar las exclusiones e incrementar las libertades. Una educación –dirá también Savater (1997: 153)– cuyo ideal básico ha de centrarse en conservar y promocionar la universalidad democrática,

convencidos de la deseabilidad social de formar individuos autónomos capaces de participar en comunidades que sepan transformarse sin renegar de sí mismas, que se abran y se ensanchen sin perecer; que se ocupen más del desvalimiento común de los humanos que de la diversidad intrigante de formas de vivirlo o de los oropeles cosificados que lo enmascaran.

A la educación, entre el realismo y la utopía, se le pide casi todo lo que está a favor de una existencia más plena, comenzando por la lucha contra la ignorancia y los impactos que ésta pro-

voca en el malestar de las naciones, al vincular buena parte de sus funciones pedagógicas y sociales a la mejora de la calidad de vida y a la felicidad de las personas, presuponiendo, como ya advertía Suchodolski (1979: 17), que sus retos convergen en la necesidad de

formar a unos hombres capaces de vivir en las condiciones de la civilización moderna..., de enfrentar los problemas que ésta les plantea, capaces de aprovechar las oportunidades de desarrollo cultural que les ofrece el mundo actual y de saber hacia qué meta aspiran y cómo alcanzarla, de qué fuente extraer la alegría de la vida.

Y que, con una visión más próxima en el tiempo, según se desprende del Informe a la UNESCO elaborado por la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors (1996: 53), tiene una responsabilidad particular que ejercer en la edificación de un mundo más solidario, contribuyendo

al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y un amplio lugar para el conocimiento y para el respeto de las culturas y los valores espirituales de las diferentes civilizaciones, contrapeso necesario a una mundialización percibida sólo en sus aspectos económicos o técnicos.

Con la educación, en fin, se admite la posibilidad de contribuir a la construcción de realidades que transiten entre las identidades heredadas y las diversidades emergentes –geográficas, demográficas, culturales, sociales, económicas, políticas, tecnológicas, lingüísticas, etc.– en un escenario local-global marcado por la complejidad y la incertidumbre, por conflictos, tensiones y problemas que son exponentes visibles de una sociedad sometida a un profundo proceso de reconversión, al que no cabe identificar,

como apunta Tedesco (1995: 16), con “una de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo”, sino más bien con “la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política”, que con frecuencia han derivado en el uso y abuso de expresiones (sociedad postmoderna, postindustrial, tecnológica, del conocimiento, digital, de la información, red, del ocio, de los servicios, etc.) que además de anunciar el final de un ciclo coinciden en subrayar la irrupción de un nuevo modelo societal, sobre el que

no existe acuerdo a la hora de señalar cuál es el rasgo definitorio que puede permitir una conceptualización tan clara de este nuevo modelo como ocurrió en las sociedades industriales, en las que predominaba la industria, y en las sociedades agrarias, en las que la subsistencia se organizaba en torno a diversas formas de explotación agraria

(Tezanos, 2001: 50).

En todo caso, aludimos a una sociedad que se siente cada vez más obligada a repensar la educación en sus variadas tipologías y realizaciones, dentro y fuera de los sistemas educativos, tanto en el marco de las actuaciones políticas como en las prácticas que promueven diversos actores sociales (profesores, educadores, académicos, medios de comunicación social, asociaciones, sindicatos, etc.), directa o indirectamente afectados por los impactos que provoca la globalización y sus controvertidas manifestaciones socio-económicas, morales y culturales. De modo que no sólo se trata de asegurar la cobertura universal de una formación básica, mediante la que todas las personas –sin excepción– adquieran competencias que les habiliten para ser ciudadanos conscientes de sus derechos, sino que también se trata

de garantizar la ampliación y diversificación de sus oportunidades de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, renovando los mensajes y prácticas que insisten en la importancia de una educación permanente, desde la infancia hasta la vejez.

Ya desde los últimos años del siglo XX, muchos de estos propósitos se han plasmado en denuncias, desafíos, recomendaciones, principios o declaraciones acerca de las responsabilidades que deben contraer las políticas educativas y sociales con los ciudadanos, enunciando estrategias y objetivos que presuponen, entre otros, logros como los siguientes: activar pedagógicamente el ejercicio de los derechos democráticos y la participación social; desarrollar los recursos, aptitudes y capacidades que son precisos para el logro de una ciudadanía informada y responsable; procurar una cultura científica para todos; fomentar valores y actitudes de respeto, que incidan en la propia autoestima y en el aprecio de los otros, como soportes básicos de la convivencia y la paz; promover actuaciones y procedimientos que posibiliten seguir aprendiendo y accediendo al conocimiento; posibilitar una mayor calidad de los aprendizajes, mediante nuevos métodos y medios de enseñanza; prestar especial atención a los aspectos afectivos y emocionales, incidiendo en las virtualidades de un aprendizaje cooperativo y significativo; valorar la diversidad y la interculturalidad como elementos que propician el enriquecimiento pedagógico y social de los aprendizajes; adoptar estrategias e iniciativas que garanticen la integración e inserción de las personas con necesidades educativas especiales, con dificultades, en situación de conflicto o de riesgo social; etc.

Con desigual intensidad, son planteamientos en los que se identifican procesos, hechos y reivindicaciones que acentúan la naturaleza social de la educación, sin que en ningún caso disminuyan –muy al contrario, creemos que se amplían– los perfiles de su identidad pedagógica e, incluso, metodológica y didáctica, forjando una imagen más comprehensiva y plural de sus finalidades y agentes; a lo que deben sumarse nuevas lecturas acerca de sus contextos, contenidos, recursos, tiempos, etc., aportando una visión mucho más integral e integradora de los modos de educar y educarse en sociedad: en relación con la acción y promoción cultural, a la hora de afrontar los problemas de inadaptación y exclusión social, en la animación del tiempo libre, ante la crisis ambiental, en el desarrollo de los valores cívicos, en la formación e inserción laboral, en la participación política, etc.

Aunque ni histórica ni epistemológicamente de la consideración de estos aspectos se deriven argumentos suficientes para justificar o explicar qué es lo que añade “lo” social al sustantivo “Pedagogía”, hemos de admitir que en ellos se ha ido fraguando mucho de lo que la Pedagogía Social ha querido ser –también de lo que es– en un trayecto cronológico que se inicia en los últimos años del siglo XIX, que se prolonga y consolida en diversas geografías y períodos históricos, desvelando –implícita o explícitamente– enfoques y prácticas educativas de una Pedagogía que se ha visto

obligada a asumir tareas que implican nuevas percepciones sobre las relaciones que mantienen los individuos con la sociedad, generando situaciones también novedosas para el aprendizaje, la formación y el desarrollo, congruentes con la ampliación o modificación

de los cometidos que tradicionalmente se han venido atribuyendo a la educación y a los sistemas educativos

(Caride, 2002: 88).

Sobre todo, cuando se duda de la capacidad que éstos tienen para dar respuestas eficaces a las complejas y cambiantes realidades sociales, especialmente en el ámbito de los valores y actitudes que sustentan la convivencia, afrontando problemas cotidianos que trascienden las paredes de la escuela, las responsabilidades de los profesores y los contenidos curriculares.

2. La Pedagogía Social en el escenario de las “nuevas” realidades sociales

Adentrándose en una lectura poco convencional acerca de la producción y difusión de los conocimientos, entre los que incluye los saberes instituidos, Tomás Ibáñez (2001: 265-267), considera que los quebrantos que ha introducido la postmodernidad en los dominios –hasta hace poco bien protegidos– de la ciencia y sus logros “objetivales”, reclaman la necesidad de ensanchar “nuestro umbral de tolerancia ante la insertaza y ante la inseguridad” provocadas por el “pensamiento y las sensibilidades disidentes”. Lo que no implica, como aclara oportunamente el autor, eludir “la necesidad de recurrir a los fines, a los valores, como piedra de toque en la discusión sobre los conocimientos”.

Admitiendo, de partida, que nos inclinaremos por un planteamiento más canónico que el que acabará adoptando el profesor Ibáñez en el campo de la Psicología Social, nada de lo que hemos

subrayado se sitúa al margen de las reflexiones más críticas acerca de lo que ha representado y representa la Pedagogía Social en el complejo entramado de las Ciencias de la Educación; aunque, por diversos motivos, lo mismo podría decirse de la Pedagogía, en general, y de otras disciplinas científicas y/o académicas en las que se ha ido especializando o proyectando el saber teórico-práctico acerca de la educación. No en vano, aún se cierne sobre ellas la confusión o, cuando menos, la necesidad de aclarar sus identidades y entidades en el más amplio espectro de las Ciencias Sociales, de las Áreas de Conocimiento, de los modelos teóricos y de sus aplicaciones prácticas, del proceder metodológico, etc., con una –todavía– imprecisa e insatisfactoria definición de sus perfiles profesionales (pedagogos, educadores, psicopedagogos, psicólogos de la educación, maestros, profesores, etc.), de las competencias y responsabilidades públicas que les corresponde desempeñar en cada caso..., a lo que se añaden los problemas que suscitan quienes, en las Administraciones Públicas y a través de su capacidad normativa, lejos de contribuir a clarificar sus respectivas funciones, fomentan que se confundan aún más.

Sea como sea, coincidimos con Orte y March (2001) en que el desarrollo de la Pedagogía Social en las últimas décadas, dentro y fuera de nuestro país, no puede interpretarse sin tener en cuenta distintas circunstancias o aspectos que han afectado decisivamente a la construcción de su estatuto disciplinar, dotándolo de una historicidad de la que ya no puede prescindir, con importantes

consecuencias prácticas para los procesos que han estado y siguen estando presentes en su conceptualización, sistematización e institucionalización, tanto desde una perspectiva científica como académica y profesional. Y que, en líneas generales, al estar muy cerca de las inquietudes que afectan al quehacer educativo y pedagógico social, consideramos que pueden resumirse en los siguientes trazos y tendencias:

- Auge y progresiva consolidación de la internacionalización de los territorios y de las personas, generando nuevas visiones acerca de la sociedad, de sus problemas y alternativas, en el contexto de una realidad local-global que incluso llega a cuestionar los Estados-Nación conformados en la era industrial, cuyas dimensiones y ámbitos de competencia, apunta Tezanos (2001: 83),

ya no responden a la lógica de la nueva economía global, con emergencia de nuevas referencias políticas y económicas supranacionales”, dando paso a “nuevas formas de poder y de influencia en el marco de una economía y un mundo cada vez más interconectado, donde se hace notar la presencia de poderes multinacionales, de influyentes industrias de la cultura y de la comunicación, de nuevas tecnocracias, etc., sin que existan elementos de ajuste y de compensación política ante cuestiones tan relevantes como la defensa de los equilibrios ambientales, el mantenimiento de las políticas de bienestar social, el funcionamiento transparente de la democracia, etc..

En su conjunto, son aspectos que, de un modo u otro, tienen claros exponentes en las contradicciones que desvelan el crecimiento demográfico o los flujos migratorios (por ejemplo, en la desertización en las zonas

rurales frente a la superpoblación a la que tiende el mundo urbano), el desigual reparto de la riqueza (con sus perversas consecuencias en el incremento de la pobreza y el endeudamiento externo), la propagación del pensamiento único y de las prácticas hegemónicas asociadas al poder del mercado y de las corporaciones empresariales, etc.

- Extensión y diversificación de las innovaciones científicas y tecnológicas, sustentadas por una incesante y compulsiva producción-distribución-aplicación de saberes y conocimientos, a los que se vinculan nuevas formas de articular la información y los procesos de comunicación social. En este sentido, cabe advertir que no sólo asistimos a la posibilidad de producir y aplicar avances que mejoren la salud, el trabajo, los transportes, la seguridad, etc., sino también a una acelerada e impredecible configuración de redes telemáticas e informáticas, que alteran profundamente la vida cotidiana, las relaciones personales e institucionales, las prácticas educativas y culturales, etc. Y que, de un modo u otro, son circunstancias que acompañan las nuevas maneras de vincular la ciencia y la tecnología, convirtiendo el saber teórico (*know-what*) en un recurso estratégico que anticipa y predetermina el saber práctico (*know-how*), llegando al extremo de conformar “modelos de sociedad” —a los que se identifica como “digitales”, “virtuales”, “cibernéticos”, etc.—, que han obligado a revisar las concepciones y experiencias que dieron sentido a la historia de la Humanidad

y, con ellas, a las múltiples formas de desarrollar individual y colectivamente la experiencia vital.

- Continua reconversión y transformación de las dinámicas extractivas y productivas que regulan el mundo del trabajo, la estructura ocupacional, las relaciones comerciales y los estilos de vida, provocando una notoria reducción o modificación de las actividades manuales, de la dedicación al sector primario y secundario, del empleo y las relaciones laborales, etc., que además de modificar las convencionales pautas de inserción en la vida activa, han provocado y provocan la constante redefinición de los roles laborales, profesionales y ocupacionales de hombres y mujeres, desde su juventud hasta una imprecisa “edad adulta”. La jubilación, sin dejar de ser un derecho y una oportunidad para recuperar “tiempos perdidos”, se convierte en uno de los principales pretextos para certificar los desajustes que existen entre las competencias de los individuos y las necesidades del mercado laboral, cada vez más exigente en la cualificación profesional de los sujetos, en su disponibilidad para la movilidad geográfica, para el trabajo por cuenta propia, para la flexibilidad de horarios y contratos, etc. Según Tezanos (2001: 282), las segmentaciones en las estructuras ocupacionales, las nuevas modalidades de empleo, los cambios en las condiciones de los mercados laborales en la economía global, la dureza creciente de las condiciones de competitividad y muchos otros rasgos asociados a ello están configurando un marco situacional que presenta diferencias notables respecto al que era habitual encontrar reflejado en los libros y en las monografías sobre el tema escritas hasta hace muy poco tiempo.

En su opinión, no puede obviarse que son circunstancias que han modificado sustantivamente la posición estructural de las clases obreras, así como las percepciones y representaciones que aquéllas hacen acerca de su papel socio-histórico y político.

- Incremento del “tiempo libre” y de las posibilidades de que éste se concrete en ocio, ligando la oportunidad de que esto pueda ser así a la satisfacción de necesidades y derechos que garanticen a cada sujeto unos niveles mínimos de bienestar social y de calidad de vida. Para Ruiz Olabuénaga (1998: 541), lo que diferencia el ocio contemporáneo del tipo de ocio presente en otras sociedades sería su definición social, al transformarse en un derecho civil cuyas oportunidades de fomentarse depende de la iniciativa y responsabilidad colectivas, y no sólo de las posibilidades o intereses de personas concretas: “*en consecuencia el ocio*”. Sin entrar en otras consideraciones, ocio y tiempo libre son juzgados históricamente como una conquista social, derivada de las reivindicaciones obreras y de los avances que éstas han transferido a las políticas y legislaciones sociales, de tal forma que la “condición de ciudadano” difícilmente puede entenderse al margen del “derecho al tiempo libre y al ocio”, como bienes a proteger y activar mediante experiencias significativas para cada persona, desde su infancia hasta su vejez, máxime cuando –al igual que sucede con el trabajo u otras prácticas sociales– las oportunidades para su disfrute siguen siendo fuente de desigualdad y discriminación.

- La institucionalización de las Políticas Sociales y de las expectativas que éstas proyectan en la construcción, con mayor o menor ortodoxia, del Estado de Bienestar, sin eludir las contradicciones, insuficiencias o déficits que han acentuado su cuestionamiento desde distintos sectores sociales. No obstante, y a pesar de manifestarse en el seno de una sociedad que provoca y consiente diversas formas de exclusión y marginación social, que legitima la inadaptación o desadaptación de numerosas personas y colectivos sociales, que diagnostica y asume el “riesgo” de sus reiteradas crisis y fragilidades (hambre y pobreza, terrorismo, explotación, desempleo, deterioro ecológico, etc.), son Políticas que desvelan la importancia de extender la cultura, la educación o la asistencia social a todos los ciudadanos, ampliando las responsabilidades del Estado y de las Administraciones Públicas en la cobertura de ciertos servicios y prestaciones, a los que otorgan legitimidad principios y valores que tratan de incidir en la igualdad, solidaridad, respeto, justicia, diversidad, etc. de quienes forman parte de una determinada comunidad política, aunque admitamos que puedan gozar de mayores o menores posibilidades de ver reconocida dicha “participación” en la vida colectiva (niños y jóvenes, mujeres, inmigrantes, desempleados, etc.), con plena capacidad de iniciativa, decisión e implicación.

Si la Pedagogía y la Educación –cualquier pedagogía y cualquier educación– configuran prácticas sociales cuya razón de ser es indisociable de un modo de ob-

servar, pensar y construir la sociedad o la misma Humanidad, a estas realidades y a su consecuente problematización pueden añadirse otras que son inherentes a la propia naturaleza humana, a la constitución y desarrollo de los hombres y de las mujeres como seres no sólo biológicos sino también reflexivos y emotivos, mediatizados por el poder del simbolismo y de la inteligencia, de los ideales y de la realidad material..., en un contexto social, cultural e histórico que las personas han hecho o que tienen la posibilidad de hacer, pero que también les condiciona, y a veces determina, en sus cotidianos y particulares modos de “hacerse”. Al respecto, debe tenerse en cuenta que los mundos subjetivos –que numerosos autores, como Moscovici, Jodelet, Goldmann, Jahoda, etc., asocian a las percepciones y representaciones sociales– no pueden separarse de las realidades en las que son construidos, comunicados, defendidos..., de igual modo que las “identidades personales” no pueden ser separadas de las “identidades sociales” a las que se adscriben o en las que son constituidas; máxime cuando lo individual y lo social ni se excluyen ni pueden disociarse, aunque en ocasiones se pretenda, ya que son dos dimensiones que convergen en una misma e inseparable existencia: la de los seres humanos como personas sociales y sociables.

Sin embargo, al paso del tiempo, para muchos sigue siendo un problema referirse a una educación que al ser adjetivada como “social” parece comprometerse con un único modo de contemplar y afrontar pedagógicamente sus contribuciones al desarrollo humano, sin que por ello dejen de admitir que estamos ante un problema que también está presente en las preocu-

paciones intelectuales de otros científicos sociales (por ejemplo, en los campos de la Filosofía, la Antropología, el Derecho, la Psicología, la Ciencia Política, la Geografía, etc.), ya que, como señala Tompson (1984: 148), es un problema que se remite a la relación entre individuo y sociedad, entre la acción y la estructura social, yaciendo “en el corazón de la teoría social y de la filosofía de la ciencia social”.

Son, por tanto, problemas o realidades que la Pedagogía Social comparte con otras Áreas de Conocimiento, que no se reducen a la delimitación de su objeto de estudio o a la compleja e insatisfactoria tarea que supone elaborar una definición formal de lo que es o pretende ser como una disciplina científica que trata de dotarse de una estructura interna consistente, coherente y precisa. Algo que, por otra parte, puede ser discutible si sólo se remite al logro de una delimitación objetual, exigida por los requisitos formales de la territorialidad académica y de las variadas piezas del mosaico que conforma el conocimiento científico (Becher, 2001), dado que, como señala Hamburger (1998: 254), “una concepción así no puede fundamentarse objetivamente ni se encuentra equivalente alguna en la situación de otras ciencias” con las que podría compararse al estar también relacionadas con la praxis social (el Derecho, la Medicina, la Psicología, la Sociología, etc.), ya que, añade Hamburger, “allí donde han encontrado una estructura interna estable tiene esto, en parte, consecuencias problemáticas para su capacidad de elaborar adecuadamente nuevos desarrollos”.

Éstas y otras circunstancias obligan a leer e interpretar la Pedagogía Social con claves epistemológicas, conceptuales,

metodológicas y estratégicas que, lejos de aportar respuestas concluyentes, abren interrogantes que deben ayudar a construir lo que hace años Juan Sáez (1986: 7) asimilaba a “una plataforma, fundamentalmente sólida, desde la que asegurar la coherencia y orientación racional a toda la serie de variables implicadas en esta área de significación”. Y que, evitando inducir una visión negativa acerca de la Pedagogía Social y de sus insuficiencias, debería traducirse en “la explicitación más relevante de una exigente autocrítica”, propia de una comunidad de intelectuales y académicos que aceptan las complicaciones que existen a la hora de acomodar las expresiones “Pedagogía Social” y “Educación Social” a un significado preciso, máxime cuando lo que conceptuamos por una y otra “tienden a variar según la ideología, la filosofía y la visión antropológica desde la que se aborda su conocimiento científico” (Petrus, 1997: 12), constituyendo un verdadero problema de cognición teórica y axiológica. Pero también de adscripción y recorrido histórico de un conocimiento que no ha podido abstraerse de las complejas y variadas problemáticas que están presentes en el cuerpo general de las Ciencias de la Educación, en sus vertientes teóricas y prácticas, en los supuestos conceptuales y en los métodos de trabajo.

3. Lo “pedagógico” y lo “social” en las Ciencias de la Educación

A pesar de que la Pedagogía Social presenta una trayectoria científico-académica relativamente consolidada en diferentes países europeos, su inclusión en la sistemática de las Ciencias Peda-

gógicas y de la Educación ha sido, por lo general, escasa e irrelevante. En este sentido, siendo complicado adentrarse en las razones particulares que subyacen a la indiferencia que hacia la Educación-Pedagogía Social han mostrado muchos de los autores interesados en definir el estatuto disciplinar de “lo educativo” y “lo pedagógico”, globalmente coinciden en señalar una serie de circunstancias que, paradójicamente, son de neta caracterización “pedagógica” y “social”. Y que, en lo fundamental, pueden sintetizarse en:

1. La puesta en escena de conceptos y prácticas educativas que, a lo largo del tiempo, se han ido vertebrando –tan obsesiva como restrictivamente– en torno a dos ejes espacio-temporales considerados principales para el trabajo pedagógico: la escuela y la infancia. En consecuencia, aunque se admitirá, hoy más que nunca, la posibilidad de una educación abierta a otros tiempos y espacios sociales (en la vida adulta, en la vejez, en la familia, en las comunidades locales, en el tiempo libre, en los medios de comunicación social, etc.), las referencias semánticas, los procesos y métodos pedagógicos, los actores educativos, los planteamientos epistemológicos, el quehacer investigador de la propia comunidad científica, etc. mostrarán muy poca sensibilidad a otras opciones de “demarcación científica”, subordinándolas al desarrollo de lo que se estimaba como auténticamente valioso: la educación “formal”, “institucional”, “reglada”, “sistemática”, etc.; y, con ella, a las disciplinas que muestran mayor concordancia con

las necesidades de los sistemas educativos y la salvaguarda de los procesos de enseñanza-aprendizaje que les son encomendados, sobre todo con propósitos instructivos e “inclusivos”, en el sentido más peyorativo del término.

A propósito de esta situación y de la necesidad de repensar la educación en la sociedad llamada del “conocimiento”, Ortega (1997: 115-117), en un interesante “epílogo para caminantes”, señala cómo “la escuela nunca debió ser la protagonista única de la formación” –entiende que, de hecho, nunca lo fue del todo–, advirtiéndole sobre “la desconsideración que soporta la educación social y la pedagogía social”, reflejada en “los mismos nombres y en los análisis que desde la pedagogía de la escuela se han querido hacer de la misma”, despectivamente apegadas sus tareas a lo “no formal”, poco formal o hasta “informal”. También Petrus (2000: 77) cuestiona, creemos que con acierto, el papel de la escuela como “reserva natural de la formalidad y del rigor pedagógicos”, ya que otras educaciones, “las mal llamadas ‘educaciones no formales o informales’ pueden ser tan formales, o más, que la misma escuela”. Además, subraya, “reducir la ‘educación’ a la ‘educación escolar’ es ver sólo una parte de la realidad. Y ello es más peligroso, en ocasiones, que no verla”.

Tanto es así que, incluso ciencias o disciplinas denominadas *de la Educación* (“Historia de...”, “Sociología de...”, “Teoría de...”, “Planificación de...”, “Política de...”, etc.) han sido y

son, en realidad, Historia de los sistemas educativos, Sociología de la escuela, Teoría de la educación escolar o del currículum, Planificación de centros educativos, Política y Legislación escolar, etc., siendo escasas o todavía incipientes las aportaciones en las que la educación se reivindica en su identidad más global e integral, dentro y fuera de las instituciones escolares, como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. Avanzar en esta dirección creemos que dará más oportunidades al desarrollo del estatuto científico, epistemológico y académico de la Educación-Pedagogía Social, al propiciar que sus discursos puedan confrontarse con las circunstancias sociales que pretende mejorar.

Esta búsqueda de oportunidades converge con la idea que se expresa en el proverbio africano que proclama la necesidad de un pueblo entero para educar a un niño, que Santos Guerra (2002: 39) traduce en obligación de dar cabida en la educación a diferentes agentes sociales –no sólo los que son considerados como sus profesionales–, al ser una tarea que no puede ser de “exclusiva incumbencia de la familia y de la escuela”, ya que “toda la sociedad ha de cooperar en esa causa... tan decisiva para los individuos y para la sociedad”. Con visión amplia, colaborar en la construcción de esta visión de la educación se sitúa dentro de las responsabilidades prioritarias que ha de asumir la Pedagogía Social.

2. El relevante papel adquirido, entre los años setenta y ochenta, por los conocimientos científicos orientados a fundamentar, contextualizar, cono-

cer, explicar, interpretar, analizar... los aspectos sociales de la educación desde una perspectiva esencialmente positiva –cuando no positivista– y empírica. En líneas generales, coinciden en poner mucho más énfasis en lo “social” de la educación que en lo “educativo” de lo social, en un escenario científico que, entre otras cosas, tendería a sustituir –allí donde existía– una obsoleta y especulativa “Pedagogía Social” por una emergente y científica “Sociología de la Educación”; a este relevo contribuiría el impacto causado por diversas y estimables contribuciones de quienes trabajan en este campo:

con una perspectiva totalmente distinta, centrada en los macroproblemas sociales de la educación, en una orientación acorde con los principios científicos vigentes, y recogiendo la sensibilidad ante los problemas sociales que se reflejó en Europa al final de los 60

(Etxeberría, 1989: 9).

Llama la atención cómo en el texto de *Pedagogía Social* de la UNED (1977: XXX/12: 104), en cuya elaboración participan –entre otros– los profesores Eduardo López y José María Quintana, tras ponerse de relieve cómo en nuestro país la “Pedagogía Social ha ido pareja con la Sociología de la Educación” se insiste en la necesidad de que ambas se disocien, ya que al instaurarse la Sociología de la Educación en todos los currículum de ciencias de la educación es preciso depurar a la Pedagogía Social de los temas sociológicos y centrar bien su objeto material y formal.

No obstante, los autores llegan a admitir que “como las disciplinas evolucionan y algunas surgen como especialmente ligadas a personas, es lógico que evolucionen sus contenidos e in-

cluso sus denominaciones”, tal vez por ello “la denominación de ‘Pedagogía Social’ vaya declinando y pase a denominarse de otro modo, sea Ética y Política de la Educación o de otra forma”. Aunque, por la oportunidad en el tratamiento de los contenidos que le corresponde abordar, dada su cantidad y coherencia, quienes redactan el texto acaben considerando aconsejable que la materia “Pedagogía Social” forme parte del curriculum de las Ciencias de la Educación.

En realidad, como ya analizara Luzuriaga (1993: 34) en su *Pedagogía Social y Política* —obra cuya primera edición data de 1954—, se trata de una preocupación antigua, ya que la directa conexión de la Pedagogía Social con la Sociología en general y con la Sociología de la Educación en particular, llevaron a confundirla con ésta. Sin embargo, expresaba Luzuriaga, difiere de ella en varios aspectos. En primer lugar, la Pedagogía Social es parte de la Pedagogía General, y depende de ella esencialmente, mientras que la Sociología de la Educación es una parte de la Sociología General y recibe de ésta sus métodos y sus ideas. En segundo lugar, aunque la Pedagogía Social estudia la educación en la sociedad desde un punto de vista teórico, especulativo, también lo hace con el propósito de perfeccionarla y reformarla en vista a ciertos valores y normas, mientras que la Sociología de la Educación estudia ésta desde un punto de vista empírico, como una realidad social, sin otros fines que el conocimiento y explicación de los hechos sociales.

Más tarde, ya en los años setenta, el profesor Quintana (1976 y 1977) pondrá especial empeño en afrontar el “notable confusionismo terminológico y de concepto en lo que se refiere a ciertas disciplinas que conjugan las ideas de lo pedagógico y de lo social”

(Quintana, 1976: 153), hasta el punto, nos dice, de que

esta increíble asimilación de la Pedagogía Social a la Sociología de la Educación explica que, en los planes de estudio de la Pedagogía, se ponga ora una ora otra de ambas asignaturas, como vemos que ha sucedido en España.

Al respecto, son también destacables las contribuciones que desde la “Sociología” y la “Pedagogía” harán otros autores, entre los que cabe destacar a Vázquez y Ortega (1973); Rosa (1977, 1984), Feroso (1978), Colom (1979), Alonso Hinojal (1983), Ortega (1983) y Lerena (1985).

Habrà que esperar a los últimos años de los ochenta para que se vislumbren cambios en este ir y venir de la educación a la Pedagogía y a la Sociología, cuando, según Lerena (1985: 271), ya todo indicaba que la confusión no hacía más que ir en “perjuicio de la respetabilidad de ambas, de la respetabilidad de la Sociología y de la respetabilidad de la Pedagogía”. Afortunadamente, la situación ha ido aclarándose en la medida en que se han ido cultivando los terrenos que pisa cada ciencia, aunque para ello fuese necesario esperar a que sus respectivos marcos culturales e institucionales respondiesen mucho más a los logros de la coherencia en la indagación intelectual que a los efectos derivados de la lucha corporativa o de la especulación retórica.

De un lado, en el campo de la Sociología de la Educación y con el inequívoco pronunciamiento de autores como Lerena (1983: 1314-1315), al definirla como

una rama de la Sociología que toma como objeto de estudio las relaciones educativas, concebidas éstas, no en tanto que relaciones

interindividuales o interpsicológicas, sino como particulares relaciones sociales que presentan ciertas características definidas y que forman un sistema relativamente autónomo: el sistema de educación correspondiente a una sociedad dada. Para la Sociología, 'educación' es sinónimo de 'formación' y dicho más propiamente, de socialización, o proceso de internalización de hábitos, o reacciones básicas, en los planos de la percepción, del pensamiento, del sentimiento y de la acción.

Antonio Vara (1986: 11), sí suscribe la necesidad de declararse decididamente partidarios de la exigencia empírica de la ciencia positiva para dar una definición de la Sociología de la Educación, ya que ésta sólo será posible cuando exista observación, comprensión y explicación rigurosa de la realidad educativa en el contexto estructural de la sociedad. O, finalmente, de Colom (1987: 16), en este caso, para poner de manifiesto las limitaciones inherentes a una ciencia sociológica que

a lo máximo que aspira es a describir, comprender, explicar y conocer situaciones y teorías, pero que no puede, porque no es su objetivo ni nunca lo ha sido, solucionar problemas de práctica educativa o de situaciones de aula;

al menos, diremos, en lo que esto supone de acomodarse a un estatuto epistemológico cuyos fines y métodos coincidan con el deseo de "intervenir" pedagógica o educativamente, más allá de la voluntad —expresada por las "Sociologías" críticas— de contribuir a transformar las realidades educativas y sociales en las que "opera".

De otro lado, en el campo de la Pedagogía, situando a la Pedagogía Social —y, con ella, a la Educación Social— ante una decidida y progre-

siva revisión crítica de su pasado, con todas las dosis de desconcierto y ambigüedad a las que había dado lugar, incluyendo su definitivo distanciamiento de cualquier tipo de anuencia con orientaciones políticas, éticas, religiosas, axiológicas, morales..., reprobables a la luz de los principios que deben articular la convivencia en una sociedad democrática, especialmente cuando se trata de garantizar los derechos y libertades de todos sus ciudadanos. Una Pedagogía Social, nos dirá Petrus (1997: 8), que ya en los años setenta inicia un

radical proceso de cambio. En primer lugar, renuncia a los planteamientos de corte más tradicional y asume el reto de elaborar un nuevo y más crítico discurso pedagógico. Acepta, en segundo lugar, el compromiso de dar respuesta a los problemas derivados de las actuales demandas sociales desde posturas próximas a las políticas progresistas de la cercana Europa comunitaria.

3. La insuficiente apertura que el quehacer pedagógico —en sus perspectivas científicas, académicas y profesionales— efectuará hacia otros ámbitos científicos, académicos y profesionales que construyen sus discursos y prácticas en clave social. En cierto modo, estamos ante un exponente más de lo que podemos identificar como "reducción" o "reclusión" de la educación a lo escolar, desvelando las parcas relaciones que la Pedagogía mantuvo con determinadas áreas de conocimiento (la Psicología Social, la Antropología Social, la Ecología Social, el Trabajo Social, etc.), especialmente afectadas por los procesos de revisión conceptual, metodológica y pragmática que se

experimentan a partir de los primeros años sesenta. Y que, en muchos casos, se traducen en un silenciamiento o abierto cuestionamiento de alternativas y experiencias que se caracterizan por un afán rupturista e innovador en el propio quehacer educativo, tal y como llegó a suceder con la pedagogía freiriana o las tesis desescolarizadoras de Illich, Reimer o Goodman. Otras veces se incurría en una desconsideración recíproca, que no siempre comenzaba por la Pedagogía y por los educadores, sino por quienes –lejos de ella– trataron de “patrimonializar” los discursos y prácticas educativas al amparo de lecturas psicologicistas, sociologicistas, biologicistas, etc., de dudosa congruencia epistémica.

En un sentido o en otro, esta incomunicación se tradujo en la tardía incorporación al saber pedagógico de iniciativas, conocimientos, métodos, proyectos, etc. que respondían y responden a necesidades y problemas sociales –no sólo educacionales– de amplios sectores de la población (la inadaptación y exclusión social, el hambre y la pobreza, las drogodependencias, el absentismo escolar, la crisis ambiental, la interculturalidad, etc.) con los que han venido a comprometerse y responsabilizarse diversas prácticas de acción-intervención social: en el desarrollo comunitario, la animación sociocultural, el trabajo en los servicios sociales, la educación ambiental, etc., todas ellas significadas por su naturaleza interdisciplinar y multiprofesional. Como señala Sáez (1997a: 61), converger con disciplinas

comparten inquietudes en torno a un mismo objeto de estudio –el hombre, la sociedad–

tiene una gran virtualidad: nos recuerda la ‘vecindad’ que existe entre varias disciplinas en su dominio material. Y por ende, impulsa a los que intentan dar cuenta de la razón de ser de sus disciplinas a tener presente la cooperación que debe existir entre ellas.

Una perspectiva que también han subrayado autores como Santelli (1979), Volpi (1986) o Núñez (1999).

Por lo demás, aludimos a circunstancias que ayudan a explicar históricamente la relativa apatía del quehacer pedagógico hacia contenidos en los que están latentes valores y tomas de postura que cuestionan o reivindican –no sólo en su dimensión pedagógica, sino también política– determinados estilos de vida y de desarrollo humano, procurando paz, solidaridad, cooperación, libertad, participación social, interculturalidad, respeto al medio ambiente, etc. De hecho, habrá que aguardar hasta los años setenta y ochenta –en un contexto sociopolítico cada vez más proclive a interesarse por estas cuestiones– para que la Pedagogía, en general, y la Pedagogía Social, en particular, se inquieten por dar respuestas “educativas” en esa dirección: en los sistemas educativos remitiéndose, habitualmente, a los soportes que brinda la *transversalidad*; y en otros contextos sociales, mediante planes, programas, proyectos, etc. *sociales* o *socio-educativos* de amplio espectro metodológico e institucional: en la Educación Ambiental, la Educación Cívica, la Educación para el Desarrollo, la Educación para la Paz, la

Educación para la Salud, la Educación Intercultural, etc.

4. La lenta y dubitativa incorporación de la Pedagogía al debate epistemológico, teórico y metodológico que se produce en el interior de las Ciencias Sociales y Humanas, lastrada por el histórico desapego de buena parte del quehacer pedagógico con formas de pensar y actuar que reivindican la necesidad de acompasar el conocimiento y las prácticas educativas con las rápidas y profundas transformaciones que experimenta la sociedad, especialmente desde finales del siglo XIX. De un lado, pondrá de manifiesto las dificultades de la Pedagogía para adentrarse en *las revoluciones científicas* que, en el sentido kunhniano del término, se producen como consecuencia de las “anomalías” con las que tropiezan quienes practican la “ciencia normal” o el saber pedagógico instituido durante décadas; de otro, la resistencia de la Pedagogía a sentirse afectada por la tensión dialéctica que originaría el cuestionamiento del positivismo y sus formas de “hacerse con la ciencia”, incorporándose perezosamente a las lecturas “teóricas” que emergen de los paradigmas de corte hermenéutico-interpretativo y socio-crítico.

Asimismo, sobre todo en los primeros momentos, se silencian e incluso cuestionan abiertamente, modos de conocer, investigar, analizar las realidades sociales –entre ellas los procesos y prácticas educativas– que optan por una metodología esencialmente cualitativa y fenomenológica. El valor “científico” que se le otorga a los métodos experimentales, correlacio-

nales, a sus diseños y estrategias de investigación hipotético-deductivas..., tratando de imitar los métodos y formas de las ciencias físico-naturales, constituirá durante décadas un serio obstáculo para dar respuestas, de manera distinta, a parecidas preguntas o problemáticas. Como señala el profesor Arturo de la Orden (1985: XII), “se adoptó el lenguaje y la lógica de la tradición empírica y positivista llegando a identificarse muy frecuentemente con la pedagogía verdaderamente científica”, esto es, objetiva y libre de juicios de valor.

En este sentido, las metodologías “blandas”, la “mirada cualitativa”, los procedimientos “ecológicos” e “iluminativos” encontrarán serias resistencias para integrarse en la investigación educativa, dentro y fuera del mundo académico; y, con ellas, determinadas prácticas metodológicas que, como la investigación-acción, la investigación participativa, la investigación colaborativa, etc., han gozado y gozan de un notorio reconocimiento en la Educación-Pedagogía Social. En definitiva, porque, tal y como ha señalado Volpi (1986: 37), si hemos de aproximarnos a una perspectiva centrada en la *sociedad educadora*, la Pedagogía Social ha de hacer suyo

el objetivo de garantizar y realizar las condiciones de la investigación para un nuevo tipo de sociedad y de educación corroborados en el acuerdo de las diversas clases y por los diversos grupos interesados en la renovación y en la sistematicidad de los procedimientos metodológico-científicos adoptados y en la aportación de una reflexión abierta y antidogmática.

4. Las acepciones sociales de la Pedagogía y la Educación: la Pedagogía Social como “ciencia de la Educación Social”

Sin duda, cuando acabamos de pasar la última década del siglo XX y, con ella, ciertas urgencias pedagógicas y sociales que motivaron la eclosión de la Educación Social en nuestro país, la *Pedagogía Social* se nos muestra, cada vez más, como una *ciencia de la educación social* que pone en juego múltiples tentativas epistemológicas, institucionales, académicas, formativas, profesionales, etc. en el dominio de “lo pedagógico” y “lo social”, y a las que podemos agrupar en tres orientaciones básicas:

- La primera subraya cómo se ha ido construyendo su identidad al amparo de las teorías y prácticas educativas que inscriben sus aportaciones en la *Ciencia de la Educación* que identificamos con la Pedagogía. Y que, como señala Riera (1998: 160), podría llevarnos a entender que

la Pedagogía Social es una ciencia que emana –diferenciándose y especializándose– de la Pedagogía General, que obviamente tiene por objeto material el propio de la Pedagogía General (el ser educando del hombre) y por objeto formal los ‘procesos socioeducativos’ orientados específicamente al desarrollo de la sociabilidad y de la consecución del bienestar integral de la persona.

Para Quintana (1991: 24), el encuentro entre educación y sociedad que posibilita la Pedagogía Social permite pensar en ella como “una ciencia pedagógica con futuro”.

- La segunda coincide en destacar la plena inmersión de la Pedagogía Social en los discursos y enfoques de las

Ciencias de la Educación, poniendo de manifiesto su preocupación por contribuir a mejorar la educación, legitimando su protagonismo como una práctica social estimable, liberadora e indispensable para el desarrollo humano. Es por ello que se reclama, sin exclusión, “un nuevo marco conceptual y de ideas, no de espacios, que son todos los que deja palmarios y abiertos la educación del individuo y de los grupos a lo largo de la vida” (Ortega, 1997: 117). Y con ellos, una concepción de la Pedagogía Social tan sugerente como la aportada por Sáez (1997: 60), cuando la define como

el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen. Como ciencia y disciplina la Pedagogía Social es el campo de conocimiento que organizado como ciencia en una disciplina -que dará cuenta de ella a través de la enseñanza- tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la educación social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla.

- Finalmente, como ya hemos anticipado, una Pedagogía Social que ha tratado de hacer suyas las inquietudes de naturaleza teórico-conceptual, epistemológica, paradigmática, metodológica, praxiológica, instrumental, etc. que, sobre todo en las últimas décadas, han aspirado a renovar el pensamiento en las Ciencias Sociales y Humanas, una vez admitida la necesidad de buscar respuestas más coherentes a los desafíos de la globalización y la

complejidad (Morin, 1994). Y que, entre otros aspectos, precisa que los educadores sean mucho más conscientes de los problemas y alternativas que se plantean en el contexto de una sociedad dividida, acuciada por nuevas manifestaciones de desigualdad y dualización social (Tezanos, 2001).

Ahora bien, todo parece indicar que los horizontes científicos de la Pedagogía Social se extienden mucho más allá de los paisajes que hemos trazado, algunos ya explorados por autores, corrientes de pensamiento e iniciativas que invocan la “Educación Social” como un territorio abierto a nuevas oportunidades educativas y sociales; otros apenas han sido intuidos o cartografiados como rutas para navegar por el nuevo milenio, en bella metáfora de la profesora Violeta Núñez (1999). En cualquier caso, son paisajes en los que se dibujan las fronteras de una Pedagogía Social que reivindica su inscripción en un espacio científico, disciplinar y profesional diferenciado de otros saberes pedagógicos, aunque comparta con ellos buena parte de las bases epistemológicas que habilitan el quehacer científico de la Pedagogía en el conjunto de las Ciencias de la Educación, aceptando para ello que la Pedagogía es “una” de las Ciencias de la Educación; o, si se prefiere, adentrándose en una lectura más holística, “la ciencia de la educación ocupada en sintetizar en un panorama unitario la totalidad del proceso educativo” (Schaller y Becker, 1983: 95).

En este sentido, aceptando que cada ciencia puede subdividirse en “ciencias” o “disciplinas particulares”, según Von

Cube (1981: 89), estamos ante la posibilidad de que, al definir la Pedagogía como Ciencia de la Educación y por analogía con otras ciencias, se propicie su delimitación en campos científicos particulares, entre los que la Pedagogía Social ocuparía un lugar destacado como una *pedagogía especial* que a su juicio

abarca –además del desarrollo y la optimización de estrategias para el alcance de fines educativos de tipo social (cooperación, comunicación, tolerancia, solidaridad, cogestión, etc.)– también el desarrollo y la optimización de instituciones como son los jardines de niños, las escuelas, los internados, reformatorios, etc., orientados al alcance de tales fines sociopolíticos y de otros más

(Cube, 1981: 92-93).

Un planteamiento en el que coinciden autores como Quintana (1983) en su adscripción de la Pedagogía Social a las “Ciencias Pedagógicas” y Röhrs (citado por Arroyo Simón, 1984: 185), quien en su *Tratado sobre la Ciencia General de la Educación*, publicado en 1973, considera que la Pedagogía Social es una de las cinco disciplinas pedagógicas más importantes en el sistema de la Pedagogía.

Ya antes, en los inicios del siglo XX, otros autores como Willmann, Beck o Edelheim, insistieron en conceptuar la Pedagogía Social como una disciplina parcial sobresaliente en el ámbito de la Pedagogía General, matizando la excesiva equiparación de la Pedagogía Social a la Pedagogía por antonomasia (“la Pedagogía Social es toda la Pedagogía”), que había formulado Paul Natorp (1915) en su *Pedagogía Social, teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, publicado originalmente en 1898. Para la profesora Rita Radl (1984: 22), tomando nota del discurso del filó-

sofo neokantiano de la Escuela de Marburgo, “la Pedagogía Social no significa una parte separable de las Ciencias de la Educación, sino que es la versión concreta de la tarea de la Pedagogía en sí, o sea la Pedagogía es la Pedagogía Social”. Este planteamiento también será interpretado por Quintana (1999, 2000) como un exceso en el que incurre el enfoque “sociologista” de Natorp, coincidente con la preocupación que mostraría este autor, hace ya más de un siglo, a la hora de destacar los aspectos sociales de la educación frente a las tendencias individualistas, llevándolo a equiparar la Pedagogía con los componentes sociales que informan toda práctica educativa.

Ni esta perspectiva ni las que años o décadas más tarde irán introduciendo diversos autores y corrientes de pensamiento consiguieron, según Colom (1987: 170-172), resolver de modo idóneo la estructura teórica de la Pedagogía Social,

pues ni se ha logrado un ejercicio metateórico capaz de dar explicación coherente a todas [sus] parcelas de forma unitaria, ni se ha hecho un ejercicio de adecuar nuestra materia a la realidad educativo-social del momento”, por lo que debe acudir a un enfoque mucho más pragmático, distinguiendo “dos líneas o fuentes funcionales que propician el surgimiento, el hecho en sí, del fenómeno de la Educación Social: el papel socializador de la educación y el papel educador de la sociedad:

-El *papel socializador de la educación* conlleva el desarrollo de nuevas formas educativas, tanto a nivel intraescolar como extrainstitucional, traduciendo las aportaciones de la Pedagogía Social en la innovación de

técnicas de trabajo escolar con pretensiones socializadoras desde que apareciesen los primeros métodos dentro del contexto de la Escuela Nueva. Al mismo tiempo, ha ido asu-

miendo formas pedagógicas de socialización a nivel extraescolar con lo que su capacidad de intervención ha aumentado considerablemente.

- El *papel educador de la sociedad*, en contextos que tratan de significar la importancia de la convivencia democrática, comporta aproximar los ciudadanos a los centros de decisión, tanto políticos como sociales y administrativos:

de ahí **como señala colom** que se vayan generando formas públicas de Intervención Social con un sentido formador o culturizador de individuos y grupos, en el afán de hacer realidad el sentido convivencial que toda sociedad democrática precisa y requiere.

El mismo autor, años antes, consideraba que ambas perspectivas incluyen, en sus premisas, las teorías y aspectos históricos y práctico-normativos de sus respectivos desarrollos, “fruto de sistematizar las dos relaciones de incidencia que se propician entre los protagonistas de esta disciplina: la educación y la sociedad, siempre que se vea su resultado como Pedagogía y siempre que su finalidad sea social” (Colom, 1983: 170).

Por otra parte, el hecho de que la expresión *Pedagogía Social* no tenga un sentido unívoco obligaría, según Haase y Gianola (1972: 212), a diferenciar entre una concepción “antigua” y una concepción “moderna”. La primera concibe la Pedagogía Social como la

orientación pedagógica que se inspira en el principio general del refuerzo y de la llamada de atención en primer plano, en la formulación teórica del hecho educativo, en la determinación social del fenómeno, y en conjunto su influjo formativo social.

Mientras que en las acepciones más próximas a nuestro tiempo, la Pedagogía Social se conceptúa como “un determinado campo y bien definido de la Pedagogía”, a

pesar de que no existe acuerdo sobre sus cometidos específicos, que suelen formalizarse en dos niveles: de un lado, el que asimila la Pedagogía Social a “la doctrina de la pública asistencia educativa, más allá de la familia y la escuela: huérfanos, jardín de infancia, abandonos, psicopatías, trabajo con jóvenes”; y, de otro, el que la concibe como “doctrina de la educación y una conducta social moral”, cuya meta es la renovación de las costumbres en la vida social, cercana en sus propósitos a la pedagogía religiosa o artística, a la educación de la personalidad, etc. En opinión de Haase y Gianola (1972: 214-215), en su trayectoria se observan dos líneas de acción básicas:

- La de orientación productivista, en la que la educación se nos presenta como un “medio indispensable para el refuerzo y potenciamiento de la sociedad y de su vida cultural (forma más espiritual) o de su vida técnica o económico-productivista-profesional (forma más utilitaria)”, con la finalidad de coadyuvar en la selección y preparación profesional.
- La de orientación democrática de la educación; en este caso, se concibe a la Pedagogía Social como “un factor de elevación social y de implicación activa de las personas en la vida de la comunidad cultural, social, política, nacional y mundial”.

Con otro enfoque, hemos de considerar la tipología elaborada por Quintana (1976 y 1984) acerca de las diferentes concepciones de la Pedagogía Social, que posiblemente sea una de las más completas y divulgadas de cuantas se conocen. En su opinión, son cinco los conceptos o enfoques que se han acuñado de Pedagogía Social, a los que co-

responde una delimitación diferenciada de sus respectivos objetos de estudio y/o acción pedagógica, y que, básicamente, se resumen en lo que sigue:

- *La Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo.* En esta concepción, partiendo del reconocimiento de la condición social de individuo, se persigue su educación social en tanto que vive en sociedad y desarrolla procesos de socialización. Representa el modo más clásico de entender la Pedagogía Social, que quedaría así concebida como una de las pedagogías especiales, caracterizándose como la “ciencia de la educación social, teniendo por objeto conseguir la ‘madurez social’ del individuo, es decir, su capacidad de contribuir al bien común” (Quintana, 1984: 19). En su fundamentación, dirá Quintana, han participado autores como Pestalozzi, Bonnemann, Mann-Tischler o Suchodolski.
- *La Pedagogía Social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo.* Entendida como un enfoque radical de la orientación anterior, subordina la educación individual a la sociedad y al Estado (representante de la sociedad). En este sentido, educar para la sociedad sería educar para el Estado, reduciendo la educación social del individuo a hacer de él un ser político y un súbdito del Estado. Representada por autores como Tietjen, Giese o Kriek, constituye, en opinión de Quintana (1984: 24) una “lamentable hipertrofia y una arbitraria desfiguración de la primera concepción”, especialmente

cuando deriva en opciones que someten el quehacer pedagógico-social a los regímenes autoritarios que se desarrollan al amparo del nacional-socialismo, del nacionalcatolicismo o del comunismo en su versión más ortodoxa y dogmática.

- *La Pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad.* En este caso, la Pedagogía-Educación Social se considera como un medio no sólo escolar sino también extraescolar para educar y educarse en la sociedad, en cuyo seno las comunidades deben constituirse en escenarios privilegiados de la educación. Los modelos que atienden a denominaciones como “sociedad educadora”, “sociedad pedagógica”, “sociedad educativa”, etc. representan una ejemplificación de esta acepción, que ha estado presente en las aportaciones de autores como Fischer o Agazzi, así como en diferentes propuestas que, como las formuladas por la UNESCO, ponen énfasis en experiencias vertebradas en torno a la ciudad educativa o educadora.
- *La Pedagogía Social como doctrina de la beneficencia pro infancia y juventud.* Contempla, primero desde una perspectiva asistencial y, ya en los últimos años, más propia del Trabajo Social y de los Servicios Sociales que tratan de satisfacer los derechos de los ciudadanos, la atención a problemas humanosociales de niños y jóvenes necesitados de ayuda educativa y cultural profesionalizada. Situando sus primeras iniciativas en las respuestas dadas a los colectivos desamparados por las consecuencias de la Primera Guerra Mun-

dial, se trata de una concepción que se ha desarrollado fundamentalmente en Alemania, de la mano de autores como Nohl, Bäumer, Steiger, Wilhelm, etc.

- *La Pedagogía Social como doctrina del sociologismo pedagógico.* Se remite a una toma de postura antropológica, sociológica y filosófica en cuya cosmovisión se fundamenta una orientación peculiar de la vida y de la cultura, en la que la educación se concibe como una realidad exclusivamente social. En este sentido, el quehacer pedagógico-social trata de promover los elementos, métodos y procesos de socialización que tienen como objetivo la incorporación de los individuos a las estructuras y circunstancias sociales. Se vinculan a esta postura autores como Durkheim, Natorp, Bergemann, Willmann, Kerschesteiner, Rein, Barth, Guyau, etc. (véase Quintana, 2000).

Cabe señalar que, en las aproximaciones conceptuales que se han venido formulando acerca de la Educación Social –como objeto de estudio de la Pedagogía Social–, también se han generado diversas tipologías, con planteamientos que tienden a ser convergentes con algunas de las categorías que hemos presentado al aludir a la Pedagogía Social, aunque, en ocasiones, en ellas se expresen concepciones o imágenes que han ido adoptando las prácticas educativas en la sociedad, conforme a modos de educar y educarse que han tenido un desigual desarrollo histórico.

Así, para García Garrido (1971: 89-91), adoptando una perspectiva en la que prevalece una visión diacrónica de la Educación Social, ésta habría concreta-

do sus propuestas conceptuales en cuatro grandes categorías:

- La que, en un sentido tradicional, considera la educación social como la transmisión de los valores educativos que son propios de una sociedad determinada: su logro son las personas educadas conforme a unos determinados valores sociales, y por ende, para la sociedad y para lo social.
- La que, en un sentido restrictivo, concibe la educación social en función del espacio donde se desarrolla, dándole por ello un carácter más particular y un alcance más definido, ya que se trata, en lo fundamental, de educar a las personas para vivir en una sociedad determinada.
- La que, con un enfoque de corte sociológico, considera que la educación social se identifica con la influencia educativa que ejerce la sociedad sobre los sujetos, de modo tal que se hace equivalente a la educación de la sociedad en su conjunto.
- Por último, la educación que es promovida por los poderes públicos (cuya máxima representación es el Estado) con fines políticos y propósitos asociados a un determinado modo de entender la convivencia social.

Desde otra óptica, según Massaro (1990: 754-758), para quien la Educación Social es en gran medida una pedagogía de la persona, dotada de un aliento histórico propio, volcada hacia los valores comunitarios, la participación activa en diversos grupos y la sociabilidad, pueden distinguirse hasta seis concepciones: la sociologista, la historicista-materialista, la funcionalista, la problematista, la

utópica y la personalista. Brevemente, se resumen como sigue:

- La orientación sociologista parte de una concepción ‘naturalista’ de la sociedad, constituida a modo de un organismo que está por encima de los individuos y que persigue la exigencia primaria de la propia conservación. En ella, la educación se entiende como un “proceso de socialización y de modernización de toda la vida de un pueblo, un proceso que tiene en la sociedad la propia condición, los propios instrumentos, las propias formas institucionalizadas y el propio fin”.
- La orientación historicista-materialista concibe la sociedad como el resultado de las acciones de los hombres, en un proceso que sólo puede ser entendido en clave histórica, expresión de un acto histórico y protagonizado por sujetos históricos. La dimensión social se traduce en una perspectiva totalizadora de una educación que se pone al servicio de la construcción de una sociedad sin clases, que resuelve todos los antagonismos entre los hombres, entre el hombre y la naturaleza, entre los individuos y la especie, entre la objetivación y la afirmación de sí mismo. Rechazando el individualismo, “se persigue a través de la educación social la sumisión de los poderes creativos del individuo a aquella dirección consciente de la sociedad socialista en los términos de una socialización inderogable”.
- La orientación funcionalista se asienta en una perspectiva que trata de integrar a los individuos en los grupos sociales que le sirven de referencia,

en una sociedad que se ve sometida a una transformación continua por obra de sus mismos componentes. Remitiéndose a Dewey, considera que el individuo representa el auténtico factor del progreso social, por lo que “la educación debe ayudar a los individuos a transformarse en sujetos capaces de expresar y de realizar una participación activa en los intentos comunes y en las soluciones comunes de los problemas de una determinada sociedad”.

- La orientación problematista, cuyas tesis tienen su origen en los trabajos de Banfi, considera la personalidad y la sociedad en el marco de una relación antinómica, por lo que las oposiciones que surgen de su contraste resultan insuperables: individuo y sociedad están en permanente conflictividad, por lo que la solución sólo se puede encontrar en formas provisionales y particulares. El fin de la educación social es promover la conciencia de esta problemática intrínseca de lo real individual y social, impulsando una mayor correspondencia entre los intereses de las personas y las exigencias de la vida contemporánea, con el propósito de “evitar planteamientos anacrónicos o, en todo caso, fatuos, que llevarían a actitudes fundamentalmente evasivas. Por esto, la educación social se relaciona con formas vigorosas de carácter ético para una renovación de las costumbres, de las condiciones y formas de vida de toda la humanidad... en lucha contra el egocentrismo (hedonismo, esteticismo, utilitarismo, conformismo), de manera que

el refuerzo de la colectividad lleve siempre al refuerzo de la individualidad, y viceversa”.

- La orientación utópica rehúsa poner a las personas en relación con la sociedad real, considerando la educación social “como medio para promover una apertura y una relación del individuo con una sociedad ideal”. En opinión de Massaro, suscriben planteamientos de esta naturaleza autores como Platón, en ‘La República’, y Skinner. El primero, al ratificar “una educación social éticamente orientada hacia la afirmación de aquel valor fundamental de la justicia, en virtud del cual el individuo capta y acepta la propia colocación en una de las tres clases sociales, en una correspondencia entre estructura del alma individual y la estructura del Estado”. El segundo, al sacrificar la dimensión individual en nombre de la colectiva y de un ideal de comunidad, “en la que la programación del comportamiento alcanza formas complejas, de manera que el individuo resulte condicionado para una vida social feliz”; de ahí que la educación social skinneriana, “en su planteamiento radical tecnicista se propone eliminar todas las causas subjetivas de inestabilidad, en la afirmación precisamente de esta sociedad ideal”.
- La orientación personalista pretende superar “toda perspectiva que testimonia la presencia de una realidad específica social en el individuo y se propone explicar y promover las capacidades creativas de la persona en lo social”. Considerando inaceptable una sociedad en la que la agregación

sea impersonal, sostiene la imposibilidad, para una sociedad, de producir por sí misma la unión entre los miembros. Esa unión debe ser la tarea de la educación social, a modo de un desafío histórico autoimpuesto que se nutre de valores, “en cuanto que sólo el valor exige empeño, iniciativa y creatividad interpretativa y realizadora”.

Finalmente, en la interesante y estimable aproximación conceptual realizada por el profesor Petrus (1997: 20-32), ya anticipada en otras aportaciones (Petrus, 1994, 1996), la Educación Social en nuestro contexto científico, cultural, académico y profesional llegará a identificarse hasta con once acepciones, cuyos perfiles más característicos se resumen en:

- *La educación social como adaptación.* Se considera que ésta es una fase necesaria de la educación social, aunque sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un auténtico factor de optimización de la persona y de la propia sociedad. Toda educación social deber ser adaptativa y evolutiva al mismo tiempo: ser capaz de integrar al ciudadano en el medio y convertirse en un factor de cambio y mejora de ese mismo medio. Es una adaptación que ha de darse a lo largo de toda la vida, siendo la educación social una oportunidad para conseguir el desarrollo adaptativo del educando, como ser vivo, a las cambiantes necesidades sociales.
- *La educación social como socialización.* Considerando que la socialización es un proceso que conduce a la adecuada inserción de los individuos

en la vida del grupo, la educación social se remite a un conjunto de prácticas cuya misión fundamental consiste en la transformación del individuo biológico en individuo social. Esta transformación se logra a través de la transmisión y el aprendizaje de las normas, los valores, las pautas de conducta y los comportamientos que son propios del grupo social en el que se vive; desde esta óptica, dirá Petrus, “la educación social consistirá en un aprendizaje social, en una peculiar absorción del individuo por parte de la sociedad, así como también en la correcta comprensión, por parte del individuo, de qué tipo de realidad es la sociedad”.

- *La educación social como adquisición de competencias sociales.* Una vez entendida la competencia social como la capacidad de tener éxito en el cumplimiento de las expectativas sociales y de ser consciente del propio progreso personal como ser social en el interior de un grupo al que se pertenece, los propósitos de la educación social se conciben como una acción conducente al aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales que el grupo considera correctas. En este sentido, la educación social pretende formar a las personas para que se integren en la vida de los grupos sociales, posibilitando que adquieran las habilidades o competencias que sean precisas. En muchos de sus aspectos, supone una verdadera educación para la participación social.
- *La educación social como didáctica de lo social.* En un contexto sociopolítico definido por la aspiración

al Estado del Bienestar, representa la postura de quienes conciben la educación social como un conjunto de estrategias e intervenciones socio-comunitarias en un medio social determinado, marginal o no. La educación social sería algo así como “una ciencia de la intervención frente a los problemas sociales”, de cuya acción –concebida a modo de una tecnología social– cabe esperar soluciones eficaces de mejora, evitando que pase a ser un saber axiológico más dentro del amplio abanico de conocimientos pedagógicos (Colom, 1987).

- *La educación social como acción profesional cualificada.* La búsqueda de soluciones a problemas caracterizados por su complejidad obliga a que las actuaciones que se promueven para solventarlos sean desarrolladas por personas que estén en condiciones de hacer el mejor uso posible de los conocimientos y recursos dispuestos a tal fin; ello obliga a una profesionalización cualificada en educación social, de modo que sus iniciativas se configuren como una “acción consciente, reflexiva y planificada, fundamentada en la técnica y en la metodología, a fin de incidir positivamente sobre una realidad social determinada. La educación social es una acción profesional cualificada aplicada a un sistema social después de haber realizado un diagnóstico social”.
- *La educación social como acción cerca de la inadaptación social.* Asumiendo que en las actuales sociedades del bienestar los campos de mayor incidencia de la educación

social siguen estando determinados por problemáticas vinculadas a las situaciones de inadaptación, exclusión, marginación, etc. que afectan a diversos sectores sociales, la educación social se constituye en un instrumento igualitario, compensatorio y reparador de los derechos de los ciudadanos, en una doble dirección: de un lado, promoviendo y desarrollando su calidad de vida; de otro, adoptando y aplicando estrategias de prevención de las causas de los desequilibrios sociales.

- *La educación social como formación política del ciudadano.* Considerada la política como una dimensión sustantiva para el desarrollo de la vida pública y la convivencia social, en diferentes momentos históricos la educación social ha sido entendida como influencia de los poderes públicos con fines políticos, sometiendo sus actuaciones a muy diversas finalidades. En general, han predominado los enfoques que la han concebido como la formación social y política de los individuos o, si se prefiere, como *educación política* de los ciudadanos, entendiendo esta última como un componente más de la educación en su sentido más amplio.
- *La educación social entendida como prevención y control social.* En este enfoque, se interpreta que la prevención y el control social constituyen mecanismos a través de los cuales las sociedades afrontan los problemas que se asocian a la desviación social, “a fin de que todos sus miembros observen aquellas normas de conducta consensuadas y catalogadas como ne-

cesarias para conseguir el orden social”, por lo que, la educación social “será la influencia intencional (y optimizadora) ejercida sobre las personas, o sobre la realidad social, a fin de que los individuos o grupos se comporten de distinta forma a como lo hubiesen hecho de no mediar esa acción educativa y de control”.

- *La educación social como trabajo social educativo.* Partiendo de una concepción extensiva e interdisciplinar del Trabajo Social, convirtiéndolo en una actividad más comprometida con el cambio de las realidades sociales injustas y con una mayor incidencia sobre las causas que generan las desigualdades, se concibe la educación social como un conjunto diversificado de tareas y actuaciones convergentes con un trabajo social que ha de ser entendido, programado y realizado desde la perspectiva educativa, comprometido con los procesos de cambio social y superador del mero asistencialismo.
- *La educación social como paidoceno-sis.* Valorando el influjo educativo que ejercen distintos factores y circunstancias ambientales, especialmente los que son inherentes a la vida en sociedad, se considera que la educación social es asimilable a la acción educadora que aquélla ejerce, al tiempo que se constituye en un recurso clave para su mejora. La prolongación de la educación más allá de lo escolar, transfiere a la educación social la responsabilidad de ampliar las oportunidades para la socialización, promoviendo “intervenciones en y para la sociedad, principalmente cerca de aquellos sectores que

presentan problemáticas específicas”. Esta sociedad que es educada y socializada, a la vez educa.

- *La educación social como educación extra-escolar.* Entendiendo que la escuela constituye un espacio educativo bien identificado en su organización y cometidos, la extra-escolaridad –a pesar de las imprecisiones conceptuales inherentes al término– permitiría vincular la educación social con “toda intervención educativa estructurada que no formara parte del sistema educativo reglado”, aunque se admita la estrecha relación existente entre la educación social y otras prácticas educativas que son competencia prioritaria de la pedagogía escolar, como es el caso de los objetivos y contenidos transversales.

Sin duda, a estas concepciones pueden añadirse otras, que, como señala el propio Petrus (1997: 32-33), es preciso ubicar en el enfoque integrador y cambiante de una Educación Social que, además de dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas sociales, debe asumir el objetivo de *crear conciencia* acerca de ellas y de sus diversos grados de satisfacción, abierta a un futuro para el que es preciso reivindicar nuevos espacios educativos, generando nuevas sensibilidades y diversificando las *formas pedagógicas* de contribuir a la mejora de la sociedad.

Buena parte de las opciones que conlleva esta diversificación se vinculan a la Educación Social a través de otros conceptos y prácticas sociales, entre las que, coincidiendo con Riera (1998: 46-57), cabe destacar las que,

más allá de la sociabilidad y el proceso de socialización o de la Acción Social y el Trabajo Social, se configuran a modo de ámbitos o áreas de la acción-intervención socioeducativa, como son: la Animación Sociocultural, la Educación en el Tiempo Libre, la Educación de Adultos, la Educación Especializada, etc. También a ellos nos hemos referido recientemente (Caride, 2003: 48), al imaginar la Educación Social como una educación que debe hacerse *en, con, por* y *para* la sociedad, que se remite a una identidad sustentada por distintas tradiciones pedagógicas y educativas en las que “late un decidido afán reivindicativo: cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica”. En ningún caso sin que las prácticas educativas que se promuevan interfieran, antes bien, se complementen, con las tareas que tienen asignadas otras instituciones sociales, como son la familia o la escuela.

Lo que hemos expuesto pone de relieve que la educación, especialmente aquella que insiste en conceptuarse como “social” es claro reflejo de la iniciativa que emprenden personas o colectivos que tratan de mejorarse a sí mismos y a sus “iguales-diferentes”, inscribiendo su quehacer en una doble coordenada espacio-temporal: de un lado, la que se corresponde con el complejo sistema de instituciones, agentes, realidades materiales y simbólicas, programas, actividades, etc., en los que se

proyecta la educación cotidianamente (dimensión contextual y sincrónica); de otro, la que presenta el trabajo educativo como una práctica social, sometida a los avatares de un amplio conjunto de factores políticos, culturales, económicos, axiológicos, tecnológicos, éticos, etc., cuya acertada comprensión obliga a una lectura en clave histórica (dimensión diacrónica). Ambas coordinadas son consustanciales a la imagen de una educación que el pensamiento pedagógico acostumbra a interpretar como un proceso dinámico, generador de cambios, que nunca pueden ser valoradas al margen de la sociedad en la que se producen y desarrollan. Como apuntan Gleiber y Hege (1997: 14), aludiendo específicamente a la Pedagogía-Educación Social, sus prácticas no pueden sustraerse de un medio ambiente originado históricamente y que está en proceso de desarrollo, ya que la acción socioeducativa se inscribe en “las demandas y necesidades que se originan a raíz de los problemas que aparecen en torno al proceso de producción y reproducción de nuestra sociedad”, fomentando una actitud crítica y constructiva.

En esta dirección, ha de reconocerse que mucho de lo que ha sido la discusión conceptual y estratégica sobre los objetivos, funciones y cometidos de la Pedagogía Social siempre han situado “lo social” en un plano relevante, proyectando sus logros en orientaciones que inciden en la formación en valores sociales, la atención a problemáticas humano-sociales que afectan a individuos y grupos, el trabajo social con enfoque pedagógico, la elaboración de significados activados a través de la comunicación, las interacciones sociales, etc., siempre con el propósito de favorecer

que cada persona pueda alcanzar su plena realización como “ser social”.

Educación Social a partir de los años setenta, creemos que la Pedagogía Social, como ciencia pedagógica, inscrita en los discursos y prácticas de las Ciencias Sociales y Humanas, debe reafirmarse como una “ciencia de la educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diversas expresiones de la acción e intervención social, con la voluntad inequívoca de contribuir a favorecer el desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales, mejorando sus condiciones de bienestar, respetando los derechos humanos y contribuyendo a la calidad de la vida en toda su diversidad” (Caride, 2002: 102). Un concepto que proponemos, al que debe corresponder una concepción de la Educación Social que sea convergente con una práctica educativa multidimensional, que se proyecte en diferentes ámbitos y áreas de actuación, entre las que ocupan un lugar preferente aquéllas que se relacionan con los problemas de inadaptación, exclusión y marginación social; con el tiempo libre, el ocio y la animación sociocultural; con la educación permanente y de adultos; con el desarrollo comunitario; con la formación laboral y ocupacional; y con la educación cívico-social.

5. Hacia una Pedagogía con denso contenido “social”

Adaptando los planteamientos que formula Ibáñez (2001: 172-173) acerca de los “supuestos postpositivistas de las

Ciencias Sociales”, nuestra concepción de la Pedagogía Social coincide en destacar una serie de rasgos o principios constitutivos de su identidad conceptual, no sólo desde una perspectiva pedagógica, sino también y fundamentalmente “social”, que pueden resumirse en los siguientes enunciados:

- Su intrínseca e irreductible *historicidad*, siendo preciso considerar que el origen y desarrollo de la Pedagogía Social se vincula a épocas, necesidades y realidades que deben ser interpretadas en clave diacrónica, de modo que es imposible entenderla adecuadamente si no se la sitúa en las coordenadas de una sociedad cuyas pautas y estilos de vida han ido generando nuevas necesidades y demandas educativas, explicando el porqué de unos determinados recorridos científicos, académicos, profesionales, etc. y no de otros. De hecho, al igual que otras Ciencias Sociales, la Pedagogía Social nace con la modernidad, cuando distintos fenómenos movilizan las masas, activando procesos revolucionarios, suscitando cambios en las instituciones y en las relaciones sujeto-sociedad.
- Su identificación con múltiples y variados *procesos de construcción social*, apuntando no sólo al hecho de que las prácticas educativas resultan de la actividad humana (más o menos deliberada), sino también a la necesidad de que tales prácticas se promuevan y mantengan en el tiempo conforme a objetivos, estrategias, metodologías, iniciativas, etc. que insisten en observar lo social como una forma de representar y nombrar lo

que cada persona hace por sí misma y por los demás, gracias a la reflexividad y a su participación en unas determinadas estructuras socioculturales. Lo social se construye en la interacción entre las personas, aun cuando esa interacción sea una condición necesaria pero no suficiente, al requerir que los individuos sean observados y potenciados en tanto que actores y sujetos.

- Su asociación a lo *simbólico*, expresión de aquello que comparten varias personas a través de la comunicación, en el espacio de la intersubjetividad y de los significados compartidos. Lo social, dirá Ibáñez (2001: 173), “nace de, participa de, y revierte sobre, el entramado simbólico que conforma toda sociedad”. Que esto sea así no elude su alcance normativo ni su inexcusable conexión con las *realidades sociales*, en las que debe contextualizarse con el propósito de satisfacer objetivos y finalidades que se consideran deseables para el bienestar social, el desarrollo humano y la calidad de vida.
- Su naturaleza *política*, que enfatiza el papel de la educación social como una práctica social, comprometida con iniciativas individuales y colectivas que posibiliten la transformación de las realidades en las que interviene, otorgando significado a los derechos de la ciudadanía, lo que limita considerablemente aquellas concepciones que consideran que la Pedagogía Social y las prácticas educativo-sociales puedan ser analizadas y promovidas desde el interior de la racionalidad epistémica tecnológica. Poner en

cuestión esta visión tecnológica de la educación enfatiza la lectura habermasiana de la realidad y de los procesos comunicativo-sociales que insisten en que no hay saber-hacer neutral, ya que todo conocimiento y acción social se pone en marcha atendiendo a algún tipo de interés.

- Su legitimidad para promover una *acción-intervención educativa* que dé respuesta a necesidades y problemas que surgen de la convivencia social, afrontando con coherencia teórica, metodológica y ética los compromisos y responsabilidades que soportan el funcionamiento de una sociedad democrática y de derechos, con unas estructuras civiles que deben fortalecerse a través de los servicios que presten a los ciudadanos, con redes sociales que activen la solidaridad y la igualdad, siendo congruentes con ideales y valores considerados fundamentales para la formación integral de los ciudadanos, su socialización e inserción en la vida cotidiana.

Concluimos señalando que son estas visiones de “lo social” las que deben posibilitar imaginar nuevos desarrollos para la Pedagogía, en general, y para la Pedagogía Social, en particular, aceptando que representan referentes inexcusables para entender y entendernos acerca de lo que son las prácticas educativas en determinadas circunstancias y en ciertos contextos, reforzando algunas de sus dimensiones o enfoques, delimitando temas y problemas, identificando nuevos actores pedagógicos, reivindicando una concepción más integral e integradora de lo que puede hacer la educación a favor de la sociedad y, complementa-

riamente, de lo que las sociedades hacen y pueden hacer a favor de su propia educación.

Clarificar en toda su extensión cada uno de estos significados, hacerlo con la profundidad y coherencia que requiere sentirse partícipe de un trabajo científico, académico y profesional de profundo calado “educativo” y “social” es una tarea que la Pedagogía Social ha de emprender en los próximos años, al menos si de sus teorías y prácticas se esperan derivar logros que incidan en la construcción de una sociedad cuantitativa y cualitativamente más equitativa, justa y cohesionada, lo que no podrá hacerse sin el concurso de la diversidad, la igualdad y la democracia. Todas ellas, como es fácil colegir, expresiones que transfieren un denso contenido “social” a cualquier proyecto o trayecto pedagógico.

Bibliografía

- ALONSO, I. (1983): “Centro y periferia en Sociología de la Educación: su desigual e incierto proceso de institucionalización”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, 163-181.
- ARROYO, M. (1984): “Singularidad y complejidad de la Pedagogía”, en AA. VV. *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía: “pasado y futuro de las Ciencias de la Educación”*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- BECHER, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BREZINKA, W. (1990): *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- CARIDE, J. A. (2002): “La pedagogía social en España”, en NÚÑEZ, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- (2003): “Las identidades de la Educación Social”. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- COLOM, A. J. (1979): *Sociología de la Educación y Teoría General de Sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- (1983): “La Pedagogía Social como modelo de intervención socio-educativa”. *Bordón*, 247, 165-180.
- (coord.) (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- CUBE, F. VON (1981): *La Ciencia de la Educación: posibilidades/límites, abuso político*. Barcelona: CEAC.
- DELORS, J. (coord.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- ETXEBERRÍA, F. (coord.) (1989): *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- FERMOSO, P. (1978): *Sociología de la Educación*. Madrid: Agulló.
- GLEIBER, K. A. y Hege, M. (1997): *Acción Socioeducativa: modelos/métodos/técnicas*. Madrid: Narcea.
- HAASE, K. y Gianola, P. (1972): “Pedagogía Sociale”, en *Dizionario Enciclopédico di Pedagogía*. Turín: Editrice SAIE, 212-215.
- Hamburger, F. (1998): “Informe sobre la situación universitaria de la Pedagogía Social en Alemania”. *Pedagogía Social*, (Murcia), 1 (segunda época), 233- 254
- IBAÑEZ, T. (2001): *Municiones para disidentes: realidad-verdad-política*. Barcelona: Gedisa.
- LERENA, C. (1983): “Sociología de la Educación”, en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana-Diagonal, 1314-1315.

- (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*. Madrid: Zero.
- LUZURIAGA, L. (1993): *Pedagogía Social y política*. Madrid: CEPE (introducción a cargo de H. Barreiro; edición original, 1954).
- MASSARO, G. (1990): “Educación Social”, en D’ARCAIS, G. F. y GUTIÉRREZ ZULUAGA, I. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulina.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NATORP, P. (1915): *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (prólogo de García Morente). Madrid: Ediciones de La Lectura, (original, en alemán, datado en 1898).
- NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- ORTE, C. y MARCH, M. (2001): *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres (2ª edición revisada y ampliada).
- ORTEGA, F. (1983): “Pasado y presente de la Sociología de la Educación en España”, en AA. VV.: *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación en España*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma, 347-375.
- ORTEGA, J. (1997): “A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social”. *C&E: Cultura y Educación*, 8, 103-119.
- PETRUS, A. (1994): “Los estudios universitarios de Educación Social: estrategias de actuación”, en MUÑOZ SEDANO, A. (editor): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- (1996): “La Educación Social en la sociedad del Bienestar”, en YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (COORD.): *El desafío de la Educación Social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (Coord) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- (2002): “Los nuevos derechos de las personas mayores en la sociedad de la información”, en: GARCÍA, J. y MARÍ, R.: *Pedagogía social y mediación educativa*. Toledo: APESCAM/UCLM/JJCM.
- QUINTANA, J. M. (1976): “Pedagogía Social y Sociología de la Educación, I: análisis comparativo de ambos conceptos y sus análogos”, *Perspectivas pedagógicas*, 37-38, 153-168.
- (1977): “Pedagogía Social y Sociología de la Educación, II: análisis comparativo”. *Perspectivas pedagógicas*, 39, 303-313.
- (1983): “Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación”, en ESCOLANO, A. (coord.): *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya.
- (1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- (1991 a): “La educación más allá de la escuela”, en QUINTANA, J. M. (COORD.): *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- (1999): *Textos clásicos de Pedagogía Social*. Valencia: Nau Llibres.
- (2000): *El sociologismo pedagógico*. Madrid: Síntesis.
- RADL, R. (1984): “Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social”. *Bordón*, 251, 17-43.
- RIERA, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- ROSA, B. DE LA (1977): “Problemática de la Sociología de la Educación”. *Educadores*, 19, 203-230.
- (1984): “La sustantividad de la Pedagogía Social y su necesaria revitalización”. *Cuestiones Pedagógicas*, 1, 117-139.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1998): “Sociología del Ocio”, en GINER, S. y OTROS (eds.): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

- SÁEZ, J. (1986): "La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión". *Pedagogía Social*, (Murcia), 1, 7-20.
- (1997 a): *Animación Sociocultural y Tercera Edad*. Madrid: Dykinson.
- (1997 b): "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación", en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- (1997 c): *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la escuela*. Madrid: Narcea.
- (1997 d): *Transformando los contextos sociales: la educación a favor de la democracia*. Murcia: Diego Marín.
- SANTELLI, L. (1979): *Pedagogía Sociale e ricerca interdisciplinare*. Florencia: La Scuola.
- Santos Guerra, M. A. (2002): "Hace falta un pueblo entero para educar a un niño". *A Página da Educação*, 111, 39.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHALLER, K. y BECKEER, H. H. (1983): "Ciencia de la Educación", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Rioduero.
- SUCHODOLSKI, B. (1979): *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Península.
- TEZANOS, J.F. (2001): *El trabajo perdido: ¿hacia una civilización postlaboral?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- VOLPI, C. (1986): "Tareas y funciones de la Pedagogía Social". *Pedagogía Social*, (Murcia), 1, 29-38.

Dirección del autor:

José Antonio Caride Gómez.
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Campus Universitario Sur.
15706 Santiago de Compostela
E-mail: hecaride@usc.es
Fecha de entrada: 12- 06-04
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 9- 09-04