

# El futuro de la pedagogía social en España a la luz de las aportaciones de Alemania e Italia

POR

Andrés ESCARBAJAL DE HARO

*Profesor asociado de Teoría e Historia de la Educación  
Universidad de Murcia*

## INTRODUCCIÓN

La Pedagogía Social no es sólo un corpus teórico, sino que pretende caminar más allá y dirigirse al terreno de la praxis. Es una disciplina científica que pretende ofrecer un modelo de intervención en el campo social. Es, sin duda, una pedagogía comprometida con la realidad social. A pesar de ello, son ya muchos los autores que están proclamando en sus escritos la urgencia de elaborar una plataforma sólida que ponga, de una vez por todas, los cimientos a esta disciplina (CARIDE, 1986, 105-107; SÁEZ, 1986, 7-8; MARÍN IBÁÑEZ, 1986, 7-35; de la ROSA, 1986, 59-67...). En caso contrario, la insatisfacción que se detecta y las altas expectativas no traducidas seguirán siendo el argumento manejado por el colectivo de pedagogos.

Naturalmente, una de las mayores dificultades estibaría en su fundamentación y en la ausencia de consenso sobre los campos de actuación, además de la justificación de su presencia en la Universidad actual, polémica que puede quedar un poco más despejada tras la propuesta de licenciatura en Educación Social por parte de algunas universidades

españolas. Y decimos que la neblina puede quedar despejada porque es «más fácil» defender lo que está institucionalizado que lo que vaga en el sendero de lo etéreo o utópico. Aunque claro, esta oficialidad puede tener otra consecuencia: que aparezcan pedagogos sociales «de toda la vida» que se quieran embarcar en el nuevo crucero sin conocer los más elementales instrumentos de navegación pedagógico-social. Y no es una posición restrictiva, sino un aviso para los navegantes arribistas: sea bien venido todo aquél que tenga algo que decir o aportar... al campo de la Pedagogía Social. Una ciencia con más de siglo y medio de historia debía ser conocida por todos los pedagogos hace tiempo. Y lo mismo decimos de los temas de estudio y campos de actuación. Si se me permite seguir el discurso introductorio en términos marineros diré que hay veces que los pescadores saben muy bien qué van a pescar: boquerón, sardinas, caballas, etc. pero, otras veces, hay una pesca «de arrastre» donde puede caer cualquier tipo de especie marina, desde pulpos a gambas, pasando por estrellas de mar y erizos. Para que la Pedagogía Social no salga con sus redes a practicar el arrastre, clarifiquemos bien sus temas de estudio y campos de actuación. No vayamos a entrar en el consumismo de la Pedagogía Social sin saber muy bien qué es esta disciplina, qué tipo de profesionales forma, cuál será su campo de actuación, etc. En definitiva, y de acuerdo con Ricardo MARÍN, en una primera valoración de la Pedagogía Social, podríamos concluir lo siguiente:

- a) Falta una clara definición del status epistemológico.
- b) Ausencia de titulación que haga referencia específica a esta disciplina.
- c) Habría que concretar la proyección laboral de los expertos en Pedagogía Social.
- d) Deberemos delimitar los campos concretos de actuación: marginados, adultos, educación social, educación extraescolar, medios de comunicación, etc.
- e) Deberemos diseñar nuevas estructuras de formación para los futuros profesionales de la Pedagogía Social, combinando la formación en las aulas universitarias con las prácticas en otras instituciones sociales.
- f) Abrir la Pedagogía Social al campo del trabajo interdisciplinar y en equipos multiprofesionales (MARÍN, R. 1986, 29-31).

No olvidamos otras cuestiones ya apuntadas que necesitarían urgente clarificación, como las referidas al contenido de los programas de Pedagogía Social, la metodología o metodologías pertinentes, tipos de evaluación...

Si hemos de trabajar una disciplina moderna (a pesar de su dilatada historia en otros países), hagámoslo con talante renovador. Hablar y escribir de Pedagogía Social como alternativa a otras «pedagogías tradicionales» y ancladas en un deber ser quasi filosófico y hacer después un desarrollo del mismo estilo y corte que el criticado parece que aún es práctica común en algunos pedagogos sociales.

¿A qué es debida la reciente eclosión de la Pedagogía Social en nuestro país? Evidentemente, la respuesta no está en la Universidad, sino en la sociedad, en el ámbito extra-universitario. ¿Por qué hacemos esta afirmación? Porque, querámoslo o no, la Educación, en general, va a remolque de los acontecimientos sociales. La aparición de un nuevo orden democrático en España y, sobre todo, su traducción legal en la Constitución, ha dado como resultado una demanda social de bienestar, compensación educativa, atención a marginados, uso educativo de los medios de comunicación, tratamiento de drogodependencias, etc. que la Universidad no debe desatender, sobre todo, después de la filosofía emanada de la L.R.U. en lo referente a la conexión Universidad-Sociedad, cuya traducción más palpable puede ser la creación y puesta en funcionamiento de los Consejos Sociales. Y precisamente en este marco es donde deberíamos situar a la Pedagogía Social como la ciencia capaz de atacar de lleno esas demandas a través de la formación de pedagogos sociales. No estamos descubriendo nada, porque en Alemania e Italia, por ejemplo, la tradición de estas situaciones es moneda común. Lo que ocurre es que en España la Pedagogía ha estado bebiendo de fuentes filosófico-epistemológicas sin aterrizar en el campo de la realidad cotidiana. En los programas de formación de pedagogos siempre hay un alto porcentaje de fundamentaciones y un bajo índice de conocimientos utilizables socialmente. Pero ¡cuidado!, no vayamos a caer en otro craso error: pensar que todo es susceptible de tratamiento por parte de la Pedagogía Social y que no existe otra pedagogía que no sea aquella. No es eso. La Pedagogía Social tiene su campo concreto de actuación y no debe invadir otros, pero tampoco se puede hacer pedagogía social con cualquier disciplina, ni puede hacerla cualquier pedagogo.

Finalmente, acabar esta Introducción señalando que en nuestro país la Pedagogía Social comienza a cobrar fuerza en los años ochenta, aunque se haya caminado anteriormente por estos senderos. Por ello, consideramos fundamental escribir unas líneas sobre la historia de esta disciplina en Alemania e Italia, dos fuentes de las que, inevitablemente, debemos beber los pedagogos sociales españoles.

## SÍNTESIS HISTÓRICA

A pesar de la novedad de la Pedagogía Social en España, es una ciencia con amplia tradición en Europa (Alemania e Italia, sobre todo). En el país teutón, y en 1950 aparece el primer atisbo de Pedagogía Social en un escrito de DIESTERWEG que trata sobre problemas del alcoholismo, asociaciones femeninas, educación post-escolar, instituciones educativas para pobres, etc. Sin embargo, y según Millán ARROYO, para DIESTERWEG

el término Pedagogía Social no tenía un sentido específico como resultado de una construcción teórico-sistemática, aunque implicase contenidos y funciones referentes a lo educativo y social (ARROYO, M. 1985, 206-207).

Para algún otro autor, aunque parece que fue DIESTERWEG el primero que utilizó en Alemania el término Pedagogía Social, no está muy claro a qué se refería con él, pues hablaba de ciertas relaciones entre tareas sociales y educativas no demasiado concretas. Fueron WILLMANN, FISCHER y, sobre todo, NATORP los que impulsaron esta nueva ciencia, según Rita RADL, como medio de frenar el avance ideológico socialista-comunista a través de la educación social, pero pronto se derivó hacia un trabajo más específico: protección juvenil, ayuda asistencial en instituciones públicas y privadas, etc. en los primeros años del siglo XX, para adentrarse en labores de ayuda socio-educativa en los años cincuenta y sesenta, cuando aparece la distinción entre Pedagogía Social y Trabajo Social, como una separación entre lo teórico-pedagógico y lo práctico (RADL, R. 1984, 26-30).

Tras DIESTERWEG, a finales del siglo XIX se da en Alemania una reacción contra la pedagogía de corte individualista para propugnar una nueva disciplina que mirase más a la comunidad. Esta nueva disciplina fue llamada Pedagogía Social, siendo su representante máximo Paul NATORP, autor de una obra fundamental pionera en el tratamiento científico de aquella disciplina: *Sozialpädagogik*, publicada en 1898. Según el estudio de ARROYO sobre obras originales de NATORP, para este autor alemán la Pedagogía Social era la teoría de la educación o la pedagogía general, sin más. Carecía de sentido la separación entre lo individual y lo social porque, por una parte, lo individual es incompleto y, por otra, lo social incluye, necesariamente, a lo individual. La filosofía educativa de NATORP es resumida por RÖHRS y recogida por ARROYO en la siguiente frase: «Educación en la sociedad, por la sociedad y para la sociedad» (ARROYO, M. 1985, 206-207).

Para NATORP el individuo es, sobre todo, un ser social que sólo puede llegar a ser hombre mediante la comunidad, por lo que las acciones humanas no tendrían valor ni sentido si no eran colectivas, dirigidas por normas y valores sociales. Sin embargo, habría que hacer una matización: NATORP no consideraba al individuo inferior a la comunidad, puesto que ésta es creación de aquél. Por tanto, lo verdaderamente imprescindible para este autor es la comunión perfecta entre individuo y sociedad, entre individuo y comunidad. El hombre es un ser social y, por consiguiente, la Educación siempre es educación social, porque cualquier ráfaga educativa viene de la comunidad y educar sólo es posible en las interacciones comunitarias. Pero, habría que hacer otra matización: NATORP distingue entre comunidad como unidad viva con armonía, solidaridad y concordia en el sentido mosquetero de Alejandro DUMAS cuando proclamaba el «uno para todos y todos para

uno», y sociedad, donde los individuos se unen por casualidad en un conglomerado amorfo y formal primando los intereses particulares (RADL, R. 1984, 20-21).

Tras la Primera Guerra Mundial, los graves problemas sociales que acaecen cuando un conflicto bélico ha tenido lugar, reclaman la necesidad de una pedagogía orientada socialmente. En este período corresponde a NOHL el asentamiento teórico de la Pedagogía Social, así como su proyección práctica, tarea en la que también destacó su discípula G. BAÜMER. Es la etapa alemana de la instauración y consolidación de instituciones sociales. El profesor Millán ARROYO, de cuyo artículo citado entresacamos estas notas sobre la Pedagogía Social en Alemania, destaca como rasgos característicos de la filosofía de NOHL los siguientes: partir de la realidad para elaborar la teoría de la Pedagogía Social, integración de esfuerzos colectivos en el proyecto educativo y necesidad de modificar las condiciones ambientales para conseguir una mayor eficacia en los programas de Pedagogía Social, todo ello con el objetivo de «perseguir el bien del sujeto».

Por su parte, Gertrud BAÜMER, que fue Consejera de Política Social en la República de Weimar, dio, también, un poderoso impulso a la praxis de la Pedagogía Social. Según esta autora, la Pedagogía Social era el tercer polo educativo de la educación de los individuos, junto a la escuela y la familia. Comienza así la consideración de la Pedagogía Social como «teoría y praxis del conjunto de actividades educativas fuera de la escuela», lo que representa ya un gran y clarificador avance con respecto a las etapas anteriores. La eclosión del Tercer Reich acabará con esta situación.

Después de la Segunda Guerra Mundial, vuelven los problemas sociales de toda postguerra. Las necesidades evidentes dieron lugar a ciertas actuaciones sobre los sectores sociales más deprimidos. De esta praxis se derivó la discusión científico-teórica, y aquí destaca el profesor ARROYO a los siguientes autores: MOLLENHAUER, RÜNGER, FURCK, RÖSSNER y PFAFFENBERGER.

Los años setenta suponen ya una etapa de madurez de la Pedagogía Social alemana. La actuación de los pedagogos sociales se orienta hacia la asistencia preventiva, planificación, diagnosis, orientación, problemas de la infancia, formación extraescolar, educación de adultos, problemas comunitarios y de tiempo libre... (ARROYO, M. 1985, 208-211).

Actualmente, en Alemania predomina en Pedagogía Social el tratamiento de ciencia que se ocupa, fundamentalmente, del Trabajo Social con grupos de población que sufren problemas (QUINTANA, J. M. 1989, 7).

Lo que no detectamos entre las actuaciones de los pedagogos sociales alemanes es el estudio y tratamiento de los estímulos educativos emanados desde la sociedad, tal y como lo consideran los autores italianos bajo la filosofía de la «Società Educante» (ESCARBAJAL, A. 1989, 190-194).

Aunque Alemania fuese la nación pionera en el estudio de la Pedagogía Social, creemos que Italia ha sido el país donde de manera más fructífera se ha traducido esta ciencia. A este respecto, podemos afirmar que fue en los años sesenta cuando comenzó una justificación de la presencia de la Pedagogía Social. Uno de los primeros autores que se dedicó a esta labor fue Carlo PERUCCI, quien, desde el punto de vista epistemológico, la fundamentó en las ciencias del hombre y, en particular, en la Psicología Social, Sociología y Antropología Cultural (PERUCCI, 1965, «Introducción»). Estaba convencido de que la pedagogía italiana debía emprender un nuevo rumbo hasta entonces poco explotado, pero no por ello menos importante, que el seguido tradicionalmente. Apuntaba que la Pedagogía debía dejar de pensar sólo en soluciones individualistas y vincularse más a la sociedad, entroncándose en sus verdaderas necesidades. El hecho educativo es tan importante y complejo que no debe ser reducido al binomio educador-educando, proclamaba. Cada vez son más los estímulos educativos sociales que encuentra el individuo en su vida y, al mismo tiempo, demanda posibilidades educativas a la sociedad que no puede proporcionar ésta. En respuesta a los que pensaban que éste era un campo propio de la Sociología de la Educación, PERUCCI aclara que, mientras esta disciplina sólo detecta y explica los problemas educativos, la Pedagogía Social, además, actúa sobre esos problemas para erradicarlos. Con estas premisas, Carlo PERUCCI propone un modelo de Pedagogía Social a través del estudio de la familia y el sindicato. Anuncia también el posterior estudio de un tercer elemento: la televisión, a la que ya comenzaban a vislumbrar sus posibilidades educativas en Italia en esos años sesenta (ESCARBAJAL, A. 1989, 261-263). En otro de sus trabajos sostenía que la Pedagogía debía dejar de teorizar para dedicarse a una labor más propia y «actual»: el estudio de la realidad que supone vivir en sociedad, pero no a través de teorizaciones, sino mediante el estudio crítico de los datos reales extraídos de la sociedad de manera científica por esta nueva disciplina, a través de un planteamiento que lleve a la praxis educativa. Consideraba a la Pedagogía Social como una pedagogía especial que debía centrar su atención en grupos e instancias sociales para desarrollar una examen propiamente pedagógico, cara a indagar cuál sería la función educativa propia de cada ente, cuál el fin, contenidos y métodos de las respectivas acciones (PERUCCI, C. 1965).

Otro autor destacado en la Italia de esta época fue Lamberto BORGHI, para quien la Pedagogía Social era la disciplina que desarrollaba instrumentos conceptuales y metodológicos válidos para utilizar los resultados de las investigaciones sociológicas y aplicarlos en la reestructuración de la sociedad, en general, y la escuela, en particular (BORGHI, L. 1962, 14-15).

Posteriormente, tuvo gran influencia en Italia la obra citada de NATORP, traducida al

italiano. Además de esta obra, hay otros acontecimientos que hicieron cobrar fuerza a la presencia de la Pedagogía Social:

- a) Los diferentes estudios en torno a la filosofía de la Educación Permanente.
- b) La influencia del «Informe Faure».
- c) La filosofía de la «Società Educante».
- d) El Congreso sobre el futuro de la Educación celebrado en Nápoles en 1974.

Tras estos acontecimientos, fueron muchos los autores que evidenciaron la necesidad de la Pedagogía Social (VOLPI, 1974; AGAZZI, 1974; RUSSILLO, 1971; MENCARELLI, 1975; SCAGLIOSO, 1975; VOLPICELLI, 1974...). Se sostenía que la pedagogía tradicional se había cimentado en exceso en la filosofía de tipo especulativo, fundamentalmente, debido a la necesidad de crear una educación basada en el respeto a los fines establecidos por las clases dirigentes. Por esta razón no faltaron las voces que proclamaban la necesidad de una pedagogía social que comenzase por hacer análisis político a la hora de estudiar sus funciones. Es un objetivo entroncado en lo que VOLPI llama «Construcción de una sociedad comunitaria». Habría que presentar hipótesis de trabajo enraizadas en el campo empírico de la realidad, saltando el muro existente entre teoría y práctica. Así, y según VOLPI, una vez realizado este análisis socio-político de la realidad, podríamos pasar a la construcción de una pedagogía filosóficamente fundamentada, políticamente sostenida y motivada, socialmente relevante y científicamente estructurada y garantizada (VOLPI, C. 1974, 76).

En los años ochenta y en la actualidad, se da en Italia una concepción de Pedagogía Social como disciplina que estudia la acción educativa de la sociedad y de los medios de comunicación. Se trabaja también en grupos marginados y en la educación social del individuo, pero, a juicio de José María QUINTANA, a estas actuaciones no se les llama Pedagogía Social en el país transalpino (QUINTANA, J. M. 1989, 7-8). Lo que sí parece muy interesante en Italia es el estudio de los medios de comunicación y su control pedagógico, y no son pocos los autores que consideran a la Pedagogía Social como ciencia que, fundamentalmente, debe ocuparse de esta parcela (MASSA, R. 1977, 48; GENNARI, M. 1986, 145-148; VOLPICELLI, L. 1974...) y conectar, mediante ella, las dos instancias educativas más importantes: educación escolar-educación extraescolar (ESCARBAJAL, A. 1988, 257-272).

No queremos acabar esta breve incursión por la Pedagogía Social en Italia sin hacer referencia, aunque muy sucinta, a un término que engloba toda una filosofía: la concepción de *Società Educante*. Incluso, se está de acuerdo en considerar a esta filosofía como el soporte justificativo de la necesidad de Pedagogía Social. Es decir, se hace necesaria la presencia de la Pedagogía Social para hacer realidad el proyecto de *Società Educante*. Para

Mario MENCARELLI, este término debe ser entendido como la organización y puesta en práctica de todos los servicios educativos, escolares y extraescolares, en función de una continuidad entre la escuela y la sociedad (MENCARELLI, M. 1975, 31). Por tanto, esta perspectiva va encaminada a vehicular un sistema coordinado de servicios educativos para conseguir una efectiva relación entre las instancias educativas, y evitar que actúen como compartimentos estancos, llegar a una *Societá Educante* en el sentido dado por BERTOLINI: «Sociedad que permite y estimula la integración y coordinación de los tres momentos educativos fundamentales, hasta ahora, esquizofrénicamente separados y, a veces, enfrentados como contradictorios: familia, escuela y ambiente extraescolar (BERTOLINI, P. 1978, 233-234; ESCARBAJAL, A. 1989, 190-193; COLONNA, S. 1984, 76-79; BROCCOLI, A. 1974, 372...). Se traduce en el plano pedagógico en la elaboración de proyectos escolares y extraescolares, de política cultural, capaces de desarrollar en los sujetos una conciencia democrática que les lleve a participar de manera real, y no sólo formalmente, en la realización y crecimiento de la realidad personal y social (ROVEA, G. 1982). Por tanto, el proyecto de *Societá Educante* lleva consigo la integración de condiciones reales que permitan y garanticen la creación de un nuevo tipo de sociedad y un nuevo modo de educar. Se requiere una pedagogía unida a la actividad social «que transforme el estado de cosas y tienda a crear para el hombre condiciones tales que su existencia pueda llegar a ser la fuente y la materia de su esencia» (BROCCOLI, A. 1974, 366-378).

En la perspectiva de la *Societá Educante* las intervenciones educativas en la comunidad son proyectadas y elaboradas en el ámbito de una programación educativa global que se estructura como proyecto operativo de una política educativa a todos los niveles. Se trata, en definitiva, de obtener de la Educación el máximo rendimiento social, por lo que el proyecto de *Societá Educante*, como proyecto ideal, hace necesaria una programación educativa dinámica, democrática y comunitaria, de tal modo que *la sociedad entera se convierta en educadora* (BERTIN, G. M. 1974, 3). Lo que esta perspectiva tiene muy en cuenta es que el problema educativo no es un problema escolar, sino claramente social y, por tanto, requiere intervenciones muy articuladas con el entorno social y desde diversos ámbitos (PETRACCHI, G. 1976, 11-49).

Referente a nuestro país, y como ya hemos apuntado anteriormente, la historia de la Pedagogía Social es muy reciente. A juicio de COLOM, en los años sesenta se pudo dar la coyuntura ideal para implantar en España una disciplina del corte de la Pedagogía Social, pero no fue así. Este autor tiene una explicación. Según él, el momento socio-político y educativo de España en aquellos años determinó la sustitución de la Pedagogía Social por la Sociología de la Educación, al darse en nuestro país una orientación anglófila en de-



trimento de la corriente germanófila, que era la que, fundamentalmente, podía haber apoyado la implantación de la Pedagogía Social; corriente germanófila tradicional en España hasta la Segunda Guerra Mundial. La orientación anglófila, con su pragmatismo, era la imperante entre los dirigentes españoles de aquel momento, y parecía tener más traducción práctica la Sociología de la Educación que la Pedagogía Social (COLOM, A. J. 1983, 165-167).

Así, se puede afirmar que el interés y los trabajos «serios» de Pedagogía Social comienzan en España a principios de los ochenta (1981) con las «I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación» celebradas en Sevilla bajo los auspicios del I.C.E. y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de esa ciudad. Posteriormente, Santiago de Compostela, Salamanca, Madrid, Palma de Mallorca, Barcelona, Murcia, etc. fueron lugares de encuentro de profesores y otros colectivos interesados en Pedagogía Social, aunque quizá uno de los hitos más importantes conseguidos hasta ahora haya sido el reconocimiento de la Sección Científica de Pedagogía Social dentro de la Sociedad Española de Pedagogía en 1985.

Actualmente, son muchas las universidades españolas que cuentan con la asignatura de Pedagogía Social dentro de los planes de estudio de Pedagogía, aunque, también es verdad que en otras universidades no está presente ni siquiera como optativa.

## MARCO TEÓRICO

Parece evidente que el estatuto científico de la Pedagogía Social debe buscarse en las Ciencias Sociales, aunque, estamos de acuerdo con Juan SÁEZ en la necesidad de hacer algunas matizaciones:

a) No debemos obsesionarnos por la búsqueda de científicidad para la Pedagogía. Su epistemología no debe ser de tipo positivista. Tal adopción nos llevaría a una pérdida del sentido crítico que empobrecería el análisis y conocimiento pedagógicos.

b) La Sociología, Fenomenología, Hermenéutica, etc, son aún la clave de respuesta educativas. Citando a GIROUX, el profesor SÁEZ sostiene que «una reconsideración de estos “viejos saberes” y una vertebración más dirigida hacia la Pedagogía anuncia fructíferos resultados».

c) Se debe evitar el pedagogismo y su fatal consecuencia: carencia de líneas de investigación y trabajo, confusión, autoengaño y escepticismo del propio pedagogo hacia su saber.

d) Resulta imprescindible la adopción de modelos como herramientas fundamentales y fundamentadoras (SÁEZ, J. 1986, 7-9).

De este último punto se desprende el trabajo presentado en las IV Jornadas de Pedagogía Social celebradas en Santiago de Compostela en 1987 por dicho profesor. Es un riguroso y profundo estudio que consideramos de lectura obligada y fundamental para todo el que se quiera adentrar en el marco teórico de la Pedagogía Social. El estudio está dedicado a la relación teoría-praxis en Ciencias de la Educación a través del análisis de los paradigmas imperantes, y en él inserta unos cuadros sinópticos de doble entrada tremendamente explícitos y clarificadores. Posteriormente, en 1989, otro trabajo sobre el tema completó lo anunciado en estas Jornadas.

El primer paradigma estudiado es el Racional-Tecnológico, también llamado Positivista (LINCOLN y GUBA), Racionalista Crítico (RADL), Científico Naturalista (CARR y KEMMIS), Científico-Tecnológico (BOWERS), Sistemático Gerencial (REID, GOLBY)... Es el que predomina en Ciencias Sociales y de la Educación hasta los años setenta y aún perdura en nuestro país como paradigma imperante. Está basado en el campo de la ciencias físico-naturales y proclama que los fenómenos educativos se definen, fundamentalmente, por el hecho de ser objetivos, lo que, evidentemente, permite un análisis científico de los mismos para obtener un tipo de conocimiento vertebrado sobre la verificabilidad-falsación, en busca de leyes que expliquen la dinámica de su funcionamiento y llegar así a predecir prescribir, lo que contribuye a manipular en sentido y direcciones prefijados. La teoría, pues, se configura para intervenir en la praxis, que no es considerada como presupuesto de la teoría (paradigma Interpretativo-Simbólico), sino que la práctica es el objeto de la teoría. Las consecuencias de este planteamiento son: se centra el objeto de la Educación en el proceso más que en los sujetos y se da, por tanto, una adecuación del objeto a los métodos poseídos, y no al contrario. ¿Qué incidencia tiene este planteamiento en la Pedagogía Social? Pues, al ser considerada como disciplina aplicada y no autónoma, se adoptan los presupuestos y principios anteriormente señalados y queda definida como disciplina tecnológica que investiga relaciones causales y hace informes sobre medios que lleven a diversos fines, pero sin prescribir nunca éstos. Juan SÁEZ, siguiendo a diversos autores (POPKEWITZ, SCHALLER, HABERMAS, SLACK...) hace las siguientes objeciones a esta teoría:

a) Una teoría que pretende ser científica tiene que ocuparse y preocuparse de cómo es y cómo funciona la Educación, de cuáles son las leyes que regulan su funcionamiento. Si esto sólo es viable, según esta teoría, si se aplica a lo observable y objetivo, a los fenómenos como datos, queda excluidas de atención científica otras dimensiones de la realidad, como, por ejemplo, la axiológica.

b) Con la formulación de leyes, la teoría se «descontextualiza», no tiene en cuenta ni la dimensión histórica ni la social y sólo se convierte en algo instrumental.

c) Excesiva vocación prescriptiva de la Teoría Tecnológica. Lo cual es utilizado para definir las relaciones entre las variables empíricas que pueden ser aplicadas o manipuladas para prescribir resultados que se darán bajo ciertas condiciones.

d) El objeto de investigación viene determinado por la estructura básica de la metodología. De ahí que la captación objetiva y cuantitativa de la realidad educativa exija la reducción de la misma. Este reduccionismo hace que tengamos una visión parcial de la realidad y, por tanto, sólo actuemos sobre esa parcela de la realidad (SÁEZ, J. 1987, 2-10 y 15-26; SÁEZ, J. 1989, 33-42).

El segundo paradigma analizado es el Interpretativo-Simbólico, que aparece con fuerza tras las teorías de HABERMAS como instrumento para la búsqueda de otras formas de conocimiento y explicación de los fenómenos educativos, en particular, y de la compleja experiencia humana, en general (HABERMAS, REINHARZ, SMITH y HESHUSIUS, MISHLER...). Por una parte, se cuestiona el método científico como exclusivo para la obtención e interpretación del conocimiento, y, por otra, lo anterior dio lugar al advenimiento de la era post-positivista «caracterizada por un fermento metodológico y epistemológico que ha fecundado el campo de las Ciencias Sociales y Humanas». El desarrollo de estas cuestiones ha dado lugar a lo que se ha llamado Paradigma Hermenéutico (GIROUX), Interpretativo-Simbólico (PUTNAM) o Fenomeológico (MORGAN), destacando como impulsores autores como MEAD, BERGER y LUCKMAN, BLUMER, SCHUTZ... Según el profesor SÁEZ, las características más relevantes de esta corriente son:

a) Rechazo de la metodología científico-natural como explicación de los fenómenos sociales.

b) La práctica educativa, como la social, es una construcción que se realiza a través de los significados y símbolos que las personas comparten en interacción. Un acto educativo es, sobre todo, una unidad de interpretación entre dos o más personas que comparten sus significados, y la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de sus interacciones, con lo que los individuos se convierten en seres activos y protagonistas, en cierta manera, de su propia existencia. Por tanto, y desde esta óptica, la Educación sería una construcción que se desarrollaría dentro de un grupo humano en interacción, y las experiencias individuales dependerían del marco social en el que se desarrolla la comunicación a través del lenguaje. Así, de lo anteriormente expuesto se desprende que la Teoría Hermenéutica o Interpretativo-Simbólica no tiene como objeto la búsqueda de leyes, sino que se centra en la identificación de patrones de intercambio, resultado de la interacción humana a través de la interpretación de significados. La consecuencia más inmediata es pensar que contextos y relaciones diferentes dan lugar a reglas diferentes.

En cuanto a la repercusión de esta teoría en la Pedagogía Social, destacan, en principio, los siguientes postulados:

- La Educación sólo es posible en la comunidad.
- Esta Educación se realiza por medio de la comunicación e interacción recíproca entre los miembros de esa comunidad. El fundamento y eje del aprendizaje son las experiencias reales de los educados, sus problemas y expectativas.

Referente a las objeciones hechas a esta teoría, destacamos dos:

a) Desde la teoría Crítica, la objeción más contundente es la que afirma que la Teoría Hermenéutica acaba con el objetivismo al insistir en el papel de los significados personales en Educación, olvidando que estas prácticas se producen en un contexto social e histórico, que es el que determina, en última instancia, las interacciones y comunicaciones individuales. Es decir, la construcción que supone la práctica educativa no sería un proceso libre y voluntario, sino que estaría determinado por el contexto.

b) Desde el Paradigma Científico, se achaca a la Teoría Hermenéutica su poca científicidad y nula objetividad (SÁEZ, 1987, 27-37 y SÁEZ, J. 1989, 43-52).

El tercer modelo analizado es el Paradigma Crítico de la Educación (POPKEWITZ), Racionalidad Emancipadora (GIROUX), Ciencia Crítica de la Educación (SCHALLER), Enfoque o Tradición Reconstructiva (MARTIN)... Todos ellos siguen la tradición de la Escuela de Frankfurt (ADORNO, HORKHEIMER, MARCUSE...). Se parte de la premisa de que la construcción social de la Educación acaece en un contexto histórico-social determinado, y el individuo aprende en interacción con otros sujetos educándose en tareas socialmente significativas de trabajo colaborativo y crítico. Por tanto, el fin último de esta postura sería lograr la emancipación individual y social. No sólo hay que comprender lo que pasa en el mundo, sino que, fundamentalmente, hay que cambiarlo. Es una postura de compromiso, por lo que la teoría no vale para justificar la práctica, como proclamaba el Paradigma Científico, sino que teoría y práctica van dialécticamente contrastando y mejorando. La Teoría Crítica surge de la praxis, sin dejar de ser científica por ello. Es científica no porque se atenga a los cánones de científicidad de corte hipotético-deductivo, sino porque procura elaborar explicaciones, conocimientos, en general, que contribuyen a dilucidar y resolver problemas prácticos. Su fin es la modificación de la situación en la que se encuentran los implicados de una comunidad.

Naturalmente, para la Pedagogía Social este paradigma es fundamental, ya que ayudaría a la construcción de teorías que diesen una mayor comprensión de la praxis para modificarla en la dirección deseada por los propios actores sociales. Por tanto, lo que se impone como metodología es la reflexión del sujeto sobre sí mismo, al tiempo que reflexiona e interactúa con los demás. Así, la reflexión como metodología se convertiría en importante

instrumento de liberación, emancipación. La acción pedagógica se entiende como una interacción entre adultos y adolescentes, personas que se sitúan a un mismo nivel para, dialécticamente, llegar a posturas emancipadoras. Por tanto, la Pedagogía Social, desde el Paradigma crítico, tiene como objeto de estudio no a los procesos sino a los sujetos en interacción.

Tampoco esta teoría se ha librado de algunas objeciones. Por ejemplo, desde la plataforma científica se le imputa el alto grado de especulación metafísica, que anula, según los detractores de esta teoría, la cientificidad. Otro reproche es el de considerarse «a sí misma» una conciencia salvadora de la Humanidad (SÁEZ, J. 1987, 37-49; SÁEZ, J. 1989, 53-69).

Por su parte, Rita RADL analiza lo que para ella son las tres teorías o posiciones teóricas dominantes: Racionalismo Crítico, Emancipación Crítica y Materialismo Histórico.

El Racionalismo Crítico tiene como objeto llegar a definir hipótesis generales sobre lo que sucede o puede suceder. Como no existe la certeza de que esto se pueda realizar correctamente, ha de haber una comprobación exhaustiva de resultados. Así, una teoría será válida mientras no se demuestre lo contrario. Desde este punto de vista, y según RADL, la Pedagogía Social es considerada una disciplina tecnológica que investiga relaciones causales, medios, etc, tendentes a conseguir diferentes fines, pero sin prescribir nunca éstos. En un segundo momento se establece la relación entre lo observado-investigado y la realidad para adoptar medidas profilácticas, correctoras y compensadoras.

Respecto a la Emancipación Crítica, Rita RADL hace la matización de que aún no existe ninguna teoría explícita de Pedagogía Social basada en aquélla, por lo que hace su análisis centrado en la Teoría Hermenéutica Crítica, considerada por esta autora como muy próxima a la posición emancipadora crítica. Desde esta posición se haría necesaria una Pedagogía Social que trabajase en la transformación de la sociedad, entendida tanto a nivel individual como colectivo. Es un intento de solucionar los problemas educativo-sociales surgidos tras la Revolución Industrial en las sociedades occidentales, incluida una parcela gerontológica.

Por último, esta autora estudia el Materialismo Histórico y su influencia en la Pedagogía Social. La teoría marxista considera a la Pedagogía como instrumento burgués, por lo que estimaba como necesaria una Pedagogía Social que tuviese como objeto un trabajo social tendente a la transformación económica y política de la sociedad. Actuaría a dos niveles: uno, concientizando a las clases sociales y, el otro, de manera práctica, como trabajo social.

Rita RADL acaba su exposición proponiendo una metateoría de integración (RADL, R. 1984, 31-41).

## CONCEPTO

Como ya hemos visto en páginas anteriores, la tradición alemana, con NATORP a la cabeza en sus primeros momentos, considera a la Pedagogía Social como educación social de los individuos en interacción comunitaria. Igualmente, en el país teutón apareció una concepción de Pedagogía Social alejada de los esquemas institucionales educativos. Por ejemplo, Gertrud BAÜMER hablaba de Pedagogía Social como una ciencia que se ocupaba de «todo lo que es educación, pero no escuela ni familia», y MOLLENHAUER consideraba a esta ciencia como la encargada de una educación orientada hacia la protección juvenil, como asistencia, en un intento de llegar más allá de la «mera educación social comunitaria» (RADL, R. 1984, 25-26).

Actualmente, y fieles a su tradición pedagógica, en Alemania se dan estas dos concepciones de Pedagogía Social: educación social y trabajo social con grupos humanos marginados, con problemas de adaptación, etc.

En el otro país de referencia, Italia, y en general, los pedagogos consideran a la Pedagogía Social como teoría y praxis de la sociedad educadora (AGAZZI, 1974, 27-28; MENCARELLI, 1975, 73-122; VOLPI, 1982, 63-65; RUSSILLO, 1971, 62...). No se trataría de educar socialmente al individuo, sino de hacer posible que *la sociedad misma se convierta en educadora* a través de ciertos cuerpos intermedios (familia, sindicatos, medios de comunicación, etc.), que son los que, a juicio de estos autores deberían merecer la atención de la Pedagogía Social. Incluso hay autores (VOLPICELLI, 1974) mucho más escuetos al afirmar que esta ciencia es la pedagogía de las agencias educativas extraescolares.

Se insiste también en el país transalpino en la consideración de la Pedagogía Social como un cuerpo intermedio entre la teoría educativa (Pedagogía General) y la praxis educativa concreta para la sociedad (RUSSILLO, 1971; MENCARELLI, 1975; SCAGLIOSO, 1975; etc.). Y un autor muy significativo en este campo, Claudio VOLPI, insiste en la necesidad de situar a la Pedagogía Social, además de en una posición intermedia entre teoría y praxis, en una continua hipótesis de Educación Permanente. Según este autor, lo verdaderamente interesante para la Pedagogía Social es poner el acento en la estructura y procesos que caracterizan, sincrónica y diacrónicamente, el desarrollo humano. No sólo constituiría un sector intermedio de la investigación pedagógica general, sino, además, una particular visión explorativo-interpretativa que tendría por objeto el campo concreto de la praxis didáctico-educativa en sus múltiples factores, elementos y procesos. La Pedagogía Social, pues, configuraría modelos de investigación-intervención para guiar y mejorar el comportamiento humano en su dimensión interpersonal y colectiva (VOLPI, C. 1982, 63-65).

Para conceptualizar a la Pedagogía Social de manera más nítida, se establece la diferencia entre ésta y otras disciplinas afines: Sociología de la Educación, Psicología Social y Filosofía de la Educación. La diferencia entre la Pedagogía Social y la Sociología de la Educación estaría en los distintos ángulos desde los que ambas disciplinas estudian el hecho educativo. Desde la Sociología de la Educación se estudia el hecho educativo como una parte más de los fenómenos sociales, mientras que la Pedagogía Social trabajaría para la formación del individuo, de tal manera que sea capaz de transformar esas relaciones estudiadas por la Sociología de la Educación. En cuanto a la diferencia entre la Pedagogía Social y la Psicología Social, el tema parece aún más claro: la Psicología Social estudia el comportamiento social del individuo, y, como señalábamos anteriormente, la Pedagogía Social adquiere, además, el compromiso de actuar sobre el individuo para conseguir una efectiva educación social que le lleve a la transformación de su existencia. Por último, no se busca tanto la diferenciación entre la Filosofía de la Educación y la Pedagogía Social como su conexión. El argumento es: si la Pedagogía General se fundamenta en la Filosofía de la Educación y la Pedagogía Social bebe de las fuentes de la Pedagogía General, en un análisis transitivo, se dice que, necesariamente, la Pedagogía Social deberá tener muy en cuenta los presupuestos de la Filosofía de la Educación (SANTELLI, L. 1979, 19-21).

Los pedagogos españoles entienden la Pedagogía Social como educación social del individuo (RUIZ AMADO, TUSQUETS, GARCÍA GARRIDO, QUINTANA, FERMOSO, COLOM, ARROYO, MARÍN...), aunque con diferentes matices. Así, por ejemplo, GARCÍA GARRIDO considera fundamental estudiar y desarrollar la Pedagogía Social centrada en cuatro apartados:

- a) Educación en los valores sociales, en un sentido general y tradicional.
- b) Educación social en sentido más restrictivo, de sociedad determinada.
- c) Educación que la sociedad ejerce sobre el individuo.
- d) Educación social entendida en términos políticos.

(COLOM, J. 1983, 168).

Siguiendo la tradición alemana, FERMOSO, fundamentado en PLATÓN, MARX y PESTALOZZI, considera la Pedagogía Social como «doctrina de la formación del individuo», como «doctrina de la educación política y nacionalista del individuo», siguiendo a HEGEL y FICHTE, como «doctrina del socialismo pedagógico», bajo los postulados de DURKHEIM y NATORP y, finalmente, como «teoría de la acción educadora de la sociedad», según la genuina tradición italiana (RADL, R. 1984, 18-19).

Más recientemente, los profesores QUINTANA y COLOM han definido a la Pedagogía Social en nuestro país. Para José María QUINTANA existen dos concepciones fundamentales de esta disciplina:

a) La que considera a la Pedagogía Social como ciencia de la educación social del individuo.

b) La segunda concepción considera a esta disciplina pedagógica como acción social dirigida a remediar las necesidades sociales (QUINTANA, J. M. 1985, 219-220).

Por último, la concepción de Pedagogía Social en COLOM, más en la línea italiana de *Società Educante*. Para este autor, la Pedagogía Social es una disciplina que se ocupa, sobre todo, del papel educador de la sociedad, en un sentido socializador, y del papel socializador de la Educación. El primer apartado comprendería el estudio de los siguientes elementos: Estado, instituciones gubernamentales, instituciones sociales, relaciones sociales e individuo... Todo ello en una cadena de conexión vertical y con la salvedad de que su papel sea educador con finalidad social. Siendo más explícito, el profesor COLOM señala algunos aspectos concretos de lo anteriormente señalado. Así, las instituciones gubernamentales comprenderían planes educativo-sociales de los distintos ministerios, comunidades autónomas, etc. Las instituciones sociales susceptibles de tratamiento serían la familia, escuela, sindicatos... exactamente lo que decía Carlo PERUCCI en 1965.

En cuanto al papel socializador de la Educación, tendríamos los fines y objetivos de educación social, técnicas y métodos, sistemas educativos y diversas formas de socialización (COLOM, A. J. 1983, 170-171).

En definitiva, tres son las concepciones fundamentales sobre Pedagogía Social:

- a) Educación social, con variedad de matices.
- b) Trabajo social sobre sectores necesitados de la sociedad.
- c) Adecuado tratamiento pedagógico de los estímulos educativos procedentes de la sociedad.

## OBJETO

Naturalmente, en las definiciones de Pedagogía Social que hemos señalado anteriormente ya se atisba lo que puede ser el objeto de esta disciplina. No obstante, intentaremos arrojar un poco más de luz al tema siguiendo nuestro diálogo con diversos autores, porque, por ejemplo, cuando se afirma desde varias perspectivas que el objeto de la Pedagogía Social es la educación social del individuo se está abonando un campo extenso, porque el sustantivo (educación) y el adjetivo (social) son enarbolados conjuntamente por otras ciencias e instancias educativas. Porque, socializar al hombre, mejorar sus actitudes hacia los otros, «ser con los otros», en palabras de HEIDEGGER, es un objetivo tan importante



como antiguo. No estamos descubriendo nada nuevo. De ahí la urgente necesidad de una clarificación del objeto de la Pedagogía Social.

Para NATORP, la causa de las diferencias sociales y luchas políticas no habría que buscarla en las desigualdades económicas, sino en los desniveles educativo-culturales. Por tanto, según este autor, la Pedagogía Social debía tener un objeto fundamental: la educación social de todas las clases para superar las desigualdades. Entronca con el otro bloque de autores que insisten en la protección juvenil y asistencia social, en general, como objeto de la Pedagogía Social (RADL, R. 1984, 22).

También parecen tenerlo claro los autores italianos. Para ellos, generalmente, el objeto de la Pedagogía Social es el análisis de los factores sociales de la Educación presentes en las instituciones que tienen señalada alguna intencionalidad educativa, o pueden tenerla, cara a una adecuada actuación pedagógica, y la puesta en práctica de servicios sociales entroncados en la filosofía de *Società Educante* y desarrollo comunitario (SANTELLI, L. 1979, 50).

En España, y siguiendo el discurso que hemos estado manejando en todo el trabajo (Alemania, Italia, España), se entiende que la Pedagogía Social tiene un claro objeto: la educación social del individuo, aunque, como se expresaba en páginas anteriores, prácticamente cada autor presenta matices diferenciadores. Por ejemplo, mientras LUQUE habla de educación social del individuo, en general (LUQUE, 1985, 198), ARROYO explicita un poco más al señalar que el objeto de la Pedagogía Social es la teoría y praxis del perfeccionamiento del hombre como ser social, personalidad, conducta, actitudes, hábitos... que promueven positivamente los valores sociales del individuo y la sociedad entendidos como valores sociales educativos (ARROYO, M. 1985, 205 y ARROYO, M. 1984, 169-192). El mismo autor concreta las cuatro grandes tareas u objetivos de la Pedagogía Social:

a) Educación para una actitud social positiva (solidaridad, responsabilidad, justicia...) frente a los ciudadanos.

b) «Instrucción sobre los elementos constitutivos y reguladores de la sociedad y sus funciones, así como sobre las eventuales situaciones de riesgo individual y social y sus principios de solución».

c) Ayudar a que cada ciudadano sepa encontrar y desempeñar adecuadamente su puesto en la sociedad.

d) Atención a individuos en situación de «riesgo y necesidad» (ARROYO, M. 1985, 205).

Según este autor, asumiendo las tareas anteriores, la educación social promueve la «salud social» de la misma sociedad.

Finalmente, insertar la postura de otro autor que va «mucho más allá» en el objeto de la Pedagogía Social. Se trata de Alfonso GARCÍA, para quien el objeto de esta disciplina sería capacitar a los individuos y grupos para proceder al desmantelamiento de las categorías sociales y culturales implantadas y controladas por el poder. Es decir, la Pedagogía Social tendría un claro objeto de compromiso social, alejado de las clases dirigentes, una pedagogía capaz de efectuar el rearme de la sociedad sobre la base de la libertad de acción y la elevación del nivel de conciencia de los actores sociales para permitir a éstos la intervención social. Sin embargo, advierte este autor que la Pedagogía Social no deberá determinar los objetivos de esta intervención social, sino que deberá limitarse al esclarecimiento de los mecanismos subyacentes al proceso de la acción y a lograr que los propios sujetos asuman su lugar en el seno de la sociedad a la que pertenecen y que les pertenece (GARCÍA, A. 1987, 3).

Aunque hay autores españoles que comienzan a vislumbrar las posibilidades de la Pedagogía Social en los otros dos campos señalados: trabajo social y *Societá Educante*, creemos que en España se está desarrollando, fundamentalmente, el campo de la educación social, con variados matices.

## FORMACIÓN-PROFESIONALIZACIÓN

Adrede hemos puesto unidos estos dos aspectos porque consideramos que no se puede concebir una «salida profesional» sin una adecuada formación.

Como bien apunta el profesor Bernardo de la ROSA, en España aún no se tiene verdadera conciencia de lo que significa ser pedagogo porque: no es entendida su función por los ciudadanos, ni su denominación, el olvido a que han sometido a este profesional las sucesivas leyes educativas, el poco peso de la Pedagogía y los pedagogos entre los planificadores estatales... por lo que el citado profesor estima como muy oportuno e ineludible erradicar esta situación actuando de la siguiente manera:

- a) Confección y legislación del Estatuto del Pedagogo.
- b) Sensibilizar a la opinión pública sobre la importancia de este tipo de profesionales.
- c) Fomentar el asociacionismo profesional pedagógico.
- d) Orientar los planes de estudio a las demandas de la sociedad.
- e) Ampliar los campos de intervención pedagógica (ROSA, B. de la, 1985, 235-242; ROSA, B. de la, 1980, 126-224). Postura con la que están de acuerdo otros muchos autores (MARTÍN, 1982, 655-669; COLLADO, 1983, 101-113; MEDINA, 1980, 337-359; BENAVENT-LLOP, 1984, 7-17; PRIETO-GONZÁLEZ, 1981, 81-89...).

Entre las muchas opiniones y análisis del tema, creemos oportuno hacer mención especial a la postura de José María QUINTANA, que nos parece bastante significativa:

«Nos quejamos de que nuestros alumnos de Pedagogía no saben a qué dedicarse y de que la sociedad no les ofrece puestos de trabajo. Pero ¿qué es lo que saben hacer?, ¿qué servicio eficiente pueden vender? Si la respuesta es negativa, no nos quejemos, lo único que debemos hacer es cambiar lo que haga falta, y no cabe duda de que el currículum de nuestras Secciones Universitarias de Pedagogía requiere una profunda revisión y un notable cambio de enfoque» (QUINTANA, J. M., 1985, 218).

Según este profesor, con la formación «clásica» del pedagogo, sus salidas profesionales, además de las docentes, quedan reducidas a un 5% de las demandadas por la sociedad, cifra verdaderamente escalofriante que debe hacer reflexionar y actuar a profesores, estudiantes y planificadores de la Educación. Esperemos que la reflexión de estos últimos no les lleve a pensar que el bajo porcentaje anunciado por el profesor QUINTANA indica lo poco necesarios que somos.

Pero, las consideraciones anteriores se refieren al pedagogo, en general. ¿Qué decir, entonces, del pedagogo social? Un análisis concreto, claro y preciso, además de muy sucinto, de la contemplación de campos de actuación de este profesional en la Constitución Española, fue realizado por Miguel LÓPEZ BACHERO en su aportación al libro editado por la U.N.E.D. en 1986 (LÓPEZ BACHERO, M. 1986, 51-54). Dentro del amplio campo social en el que puede desarrollar su trabajo y dirigir sus esfuerzos el pedagogo social, se destaca: problemas de la infancia y juventud, marginados, orientación familiar, asistencia a la tercera edad, problemas de drogodependencias... campos todos «muy de moda» y que deben significar la más clara salida profesional para los pedagogos sociales. Aunque, como bien apunta José María QUINTANA, son tantas y tan variadas las actividades que pueden desarrollar los pedagogos sociales que, prácticamente, no queda ninguna por inventar. Lo que hace falta, es traducir esas potenciales actividades en campos concretos de actuación, porque «hay un puesto para el pedagogo social donde quiera que se den actividades sociales que, de algún modo, tengan que ver con la formación de la persona» (QUINTANA, J. M., 1985, 226). Para ello, son muchos los autores que están clamando por un nuevo tipo de formación para el pedagogo y, sobre todo, que se inserte la Pedagogía Social en todos los planes de estudio de las universidades españolas. Es decir, se tiene en cuenta que la Pedagogía Social debe ser una ciencia aplicada (RADL, 1984, 18), y, en este sentido, A. J. COLOM señala los nuevos campos de actuación propios de esta ciencia:

a) Gabinetes técnicos (M.E.C. y Comunidades Autónomas): planificación, diagnóstico del sistema educativo, programaciones, etc.

b) Educación compensatoria con adultos, comunidades marginadas, etc.

- c) Educación extraescolar.
- d) Educación especial: inadaptados, Tribunal Tutelar de Menores, etc.
- e) Equipos multiprofesionales (animación socio-cultural, por ejemplo).
- f) Centros de orientación y asesoramiento.
- g) Pedagogía de los medios de comunicación.
- h) Educación sanitaria.
- i) Gabinetes de dinamización educativa.
- j) Institutos municipales de Educación (COLOM, A. J., 1983, 173-178).

En un trabajo posterior, el citado profesor COLOM expone que habría que distinguir claramente, dentro de la educación social, el espacio donde se realizará ésta. Así, diferencia entre educación social en el contexto escolar (actividades socializantes, pedagogía ambiental, actividades extraescolares programadas desde la escuela, etc.) y educación social en el contexto social (educación rural, medios de comunicación, educación extraescolar y ocio, hogares de resocialización...) (COLOM, A. J., 1986, 184-188). De ahí que este autor considere fundamental para cualquier campo de intervención de la Pedagogía Social delimitar el espacio donde se desarrollará dicha intervención, pues las actuaciones serán diferentes según el ámbito de aplicación de los programas.

Por su parte, Ricardo MORAGAS hace un exhaustivo inventario de nuevos puestos de trabajo para el pedagogo social, en un amplio abanico que abarca desde una labor centrada en los medio de comunicación (programador de campañas de información pública, redacción de textos, etc.) hasta el trabajo en los servicios sociales (ancianos, marginados), pasando por empresas, salud y sanidad, ecología y medio ambiente, etc. (MORAGAS, 1986, 221-226).

Por tanto, podemos concluir este apartado afirmando que el pedagogo social debe estar presente en todo lugar en el que sea necesaria su presencia. Esto, que es una «perogrullada», es la auténtica realidad, y, al buscar espacios concretos de actuación para el pedagogo social, parece que estamos pidiendo perdón a otros profesionales por interferir en «su» trabajo. Y no es así. Hay demandas sociales clarísimas que sólo pueden ser atendidas por el pedagogo social, aunque esto no signifique que deba trabajar de manera aislada, ignorando a otros profesionales que pueden y deben intervenir en esa realidad. Lo que aquí se quiere manifestar es que parece llegada ya la hora de exigir la presencia de pedagogos sociales en programas de reeducación de toxicómanos, atención a la tercera edad, educación compensatoria, etc., y dejar de justificar nuestra presencia, pues creemos que ya está suficientemente demostrada. Lo que también parece evidente es que la formación recibida por los pedagogos, en general no es precisamente la más adecuada para afrontar todas estas demandas sociales.

## CONCLUSIONES

Aunque hace casi 150 años que la Pedagogía Social comenzó su andadura por tierras germánicas, si algo debe quedar claro actualmente es la consideración de ésta no sólo como un corpus teórico, sino como una disciplina científica que debe ofrecer modelos de intervención en el campo social. No queremos decir con esta afirmación que el status epistemológico, concepto, objeto, etc., estén consolidados, pero sí que tampoco debemos olvidarnos de su proyección hacia la realidad social, entroncando con todo el movimiento y filosofía del desarrollo comunitario.

En el presente artículo hemos intentado hacer un recorrido por la historia, marco teórico, concepto, objeto y profesionalización de esta disciplina para ver cómo se han fraguado estos aspectos en nuestro país, tras los ejemplos de Alemania e Italia, sobre todo, sin olvidar las posiciones anglosajonas contempladas en el marco teórico.

Creemos que, sin dejar de lado el estudio de los temas anteriores, los pedagogos sociales hemos de centrar nuestra atención, a partir de ahora, en la manera de asumir el gran reto planteado a la Pedagogía Social por la sociedad: formar profesionales que atiendan la demanda existente desde diversos sectores (marginados, drogodependencia, tercera edad, diversos modos de trabajo social...). Sin olvidar el gran objetivo que muchos autores españoles señalan en sus escritos: la educación social del individuo, pero, entendido como un tipo de educación liberadora que dé a la persona los instrumentos culturales precisos para ser «él mismo» y compartir inquietudes con los demás, aportar puntos de vista críticos en la construcción de su comunidad, en la realización del proyecto vital planteado por los propios destinatarios de ese desarrollo comunitario.

En cuanto a la fundamentación teórica, no deberíamos caer en la tentación de la exclusividad. La Pedagogía Social no tiene por qué asentarse sobre presupuestos teóricos excluyentes. Sin dejar de tener su propia personalidad, puede y debe tomar de otras teorías aquello que, históricamente, se ha demostrado tienen de positivo. Por ejemplo, del paradigma Racional-Tecnológico, su afán por la objetividad; del Interpretativo-Simbólico, la importancia de la comunicación humana en interrelación comunitaria para el desarrollo cultural; y, del paradigma Crítico, la atención al contexto y la participación crítica en el trabajo colaborativo tendente a la emancipación individual y colectiva. Naturalmente, la filosofía de la Pedagogía Social se identifica más con alguno de estos paradigmas que con los otros, pero eso no debe impedir que asuma parte de las características generales de cualquiera de ellos.

Referente al tema de la profesionalización, es evidente que debe ser considerado conjuntamente con el de la formación. Es decir, una adecuada formación de los pedagogos

sociales será condición ineludible para atender las demandas sociales y, al mismo tiempo, una válvula de escape para las frustraciones de profesores y estudiantes de Pedagogía. Por descontado, que la primera batalla que debemos librar es la de la credibilidad, y nada mejor para conseguir ésta que una buena formación; los resultados vendrán después como una consecuencia lógica. Ya se ha expresado claramente: con la formación actual del pedagogo sólo un bajo porcentaje de los que acaban la carrera logrará un puesto de trabajo adecuado a sus estudios. Es un argumento con el suficiente peso específico para hacernos actuar ya, porque el tiempo de la reflexión ha pasado, es decir, ha pasado el tiempo de hacer sólo reflexión. Se impone la acción, y ello significa la adopción del compromiso social, por parte de la Universidad, en la puesta en marcha de programas de desarrollo comunitario a través de las secciones de Pedagogía y, naturalmente, es imprescindible contar con la presencia de la Pedagogía Social.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGAZZI, A. (1974): «la società como ordine educante», en *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, la Scuola, Brescia.
- ARROYO, M. (1984): «Singularidad y complejidad de la Pedagogía», en *Presente y futuro de la educación. Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*, Universidad Complutense, Madrid.
- (1985): «Qué es la Pedagogía Social», en *Bordón*, n.º 257, marzo-abril, Madrid.
- BENAVENT, J. A. - LLOPS, S. (1984): «Problemática y situación profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia», en *Bordón*, n.º 251, Madrid.
- BERTIN, G. M. (1974): *Società in trasformazione e vita educativa*, la Nuova Italia, Firenze.
- BERTOLINI, P. - FARNE, R. (1978): *Territorio e intervento culturale*, Cappelli, Bologna.
- BORGUI, L. (1962): *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- BROCCOLI, A. (1974): «Ideología e società educante», en *Scuola e Città*, n.º 9.
- CARIDE, J. A. (1986): «La Pedagogía Social y su institucionalización en la Universidad Española», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*, U.N.E.D., Madrid.
- COLOM, A. J. (1983): «La Pedagogía Social como modelo de intervención socio-educativa», en *Bordón*, n.º 247.
- (1986): «Pedagogía Social y educación social. A propósito del educador de calle», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*, U.N.E.D., Madrid.

- COLLADO, J. (1983): «Seguimiento profesional del licenciado en Pedagogía», en *Bordón*, n.º 246.
- COLONNA, S. (1984): *Strategie della società educante. Senso e prospettive attuali del diritto allo studio*. Milella, Lecce.
- ESCARBAJAL, A. (1988): «Educación escolar-educación extraescolar en Italia: Introducción al debate actual», en *Anales de Pedagogía*, n.º 6, Universidad de Murcia.
- (1989): «Una visión de la Pedagogía y la concepción de “società educante” en Italia», en *Revista de Pedagogía Social*, n.º 4, Universidad de Murcia.
- (1989): Recensión a la obra de Carlo PERUCCI: *Problemi di Pedagogía Sociale*, en *Revista de Pedagogía Social*, n.º 4, Universidad de Murcia.
- GARCÍA, A. (1987): «Consideraciones sobre la Pedagogía Social», ponencia presentada en las Jornadas de Pedagogía Social celebradas en Murcia, febrero de 1987.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983): *La Ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?*, Santillana, Madrid.
- GENNARI, M. (1986): «I mass media», en AAVV: *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia.
- LÓPEZ BACHERO, M. (1986): «La reforma de las enseñanzas universitarias y el futuro de la Pedagogía Social en España», en *La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y prospectiva*, U.N.E.D., Madrid.
- LUQUE, P. A. (1985): «Una nueva sección científica en la S.E.P.: la sección de Pedagogía Social», en *Bordón*, n.º 257.
- MARÍN, R. (1986): «Presente y futuro de la Pedagogía Social española», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*, U.N.E.D., Madrid.
- MASSA, R. (1977): *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARTÍN, M. C. (1982): «Realidad profesional de los licenciados en pedagogía», en *Bordón*, n.º 245.
- MEDINA, R. (1980): «Expectativas socio-profesionales de las cualificaciones pedagógicas universitarias», en *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía*, recogidas en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, S.E.P., Madrid.
- MENCARELLI, M. (1975): *Il diritto all'educazione frontiera della pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia.
- MORAGAS, R. (1986): «Nuevas oportunidades profesionales del pedagogo en los ochenta», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*, U.N.E.D., Madrid.
- PERUCCI, C. (1965): *Problemi di Pedagogia Sociale*, Le Monnier, Firenze.
- (1965): «Natura e compiti della pedagogia sociale» en *Annali della Pubblica Istruzione*, n.º 5-6, Le Monnier, Firenze.

- PETRACCHI, G. (1976): *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia.
- PRIETO, G. - GONZÁLEZ, M. (1981): «Los estereotipos profesionales de los estudiantes de Pedagogía», en *Studia Paedagogica*, n.º 7, Universidad de Salamanca.
- QUINTANA, J. M. (1985): «Las funciones socio-profesionales del pedagogo», en *Bordó*, n.º 257.
- (1989): «La Pedagogía Social en Italia», en *Revista de Pedagogía Social*. n. 4, Universidad de Murcia.
- (1990): *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid.
- RADL, R (1984): «Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social», en *Bordón*, n.º 251, Madrid.
- ROSA. B. de la, (1980): *El perfeccionamiento del profesorado*, Universidad de Valencia.
- (1985): «Desempleo y profesionalización pedagógica», en *Bordón*, n.º 257.
- (1986): «Pedagogía Social, Universidad y Sociedad», en *La Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*, U.N.E.D., Madrid.
- ROVEA, G. (1982): *Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee*, La Scuola, Brescia.
- RUSSILLO, G. (1971): *Problematicità e problematica della pedagogia sociale*, Adriatica, Bari.
- SÁEZ, J. (1986): «La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión», en *Revista de Pedagogía Social*, n. 1, Universidad de Murcia.
- (1987): «El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social», ponencia presentada en la IV Jornadas de Pedagogía Social celebradas en Santiago de Compostela.
- (1989): *La construcción de la Educación. Entre la tecnología y la crítica*, ICE de la Universidad de Murcia.
- SANTELLI, L. (1979): *Pedagogia Sociale e ricerca interdisciplinare*, La Scuola, Brescia.
- SCAGLIOSO, C. (1975): *Il cinema come problema di pedagogia sociales*, D'anna, Messina.
- VOLPI, C. (1974): *Pedagogia e decondizionamento sociale*, Bulzoni, Roma.
- (1982): *Crisi dell'educazione e pedagogia sociale*, Giunti-Lisciani, Teramo.
- VOLPICELLI, L. (1974): *Saggi di pedagogia sociale*, Bulzoni, Roma.