

# EL UNIVERSO DE LA CIENCIA EDUCATIVA SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN A SUS IDENTIDADES HISTÓRICO-CONCEPTUALES

**Cándido Gutiérrez Nieto**  
Universidad de Cádiz

Este texto bien podría ser el capítulo introductorio de una obra bibliográfica que tratase el desarrollo en mayor amplitud de lo que aquí esbozamos. Para algunos lectores esta tarea puede resultarle improductiva y quizás redundante, pero la experiencia ha sido útil para explicar y dimensionar el comienzo de la asignatura “Pedagogías No Formales e Informales”, que en los nuevos planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, se ha comenzado a impartir durante este curso. El resultado ha sido el trabajo esforzado de los alumnos de 2.º de Psicopedagogía y del profesor que lo firma, y en algunas de sus referencias hemos respetado un deseo de encontrar el consenso en la opinión de unos y otros.

La tarea desarrollada responde a la intención de fundamentar, en su acepción “Pedagogías No Formales”, una ciencia ciertamente amplia y compleja que abarque el conjunto de saberes que aguardan las expresiones educativas y que trascienden a los ámbitos escolares. En este sentido hemos abordado el estudio desde la doble perspectiva teórica-conceptual e histórica.

Así, desde la Teoría educativa, nos hemos aproximado a la búsqueda conceptual como reflejo de una ciencia polisémica que abarca distintas denominaciones que se refieren, con distintas especificaciones, a la más genérica ciencia educativa social; que dicho sea de paso, no excluyen a otras formas y que dejan la “puerta abierta” a sus especificaciones.

Desde la Historia de la Educación contemporánea, realizamos una búsqueda (vivida como tarea apasionante en el desarrollo de los coloquios celebrados en clase) de los perfiles o más bien incursiones en el entramado de la ciencia educativa social que el pensamiento educativo ha venido dejándonos en los dos últimos siglos. Esta intención nos ha obligado a indagar en la cultura escolar, ya que ésta ha patrimonializado la producción pedagógica, para encontrar, con cierta sutileza, referencias a un conocimiento que se estaba fraguando en el seno de la cultura educativa.

Finalmente hemos abierto una vía de aproximación a la realidad educativa social desde las referencias a la labor de aquellas instituciones sociales que recogen en su seno una deliberada intencionalidad educativa. La impresión que pueda causar puede parecer sesgada, y nosotros mismos hemos sabido de sus limitaciones, si bien es cierto que nos hemos dejado llevar por el camino marcado por las últimas aportaciones al pensamiento educativo, sobre todo a partir de la obra de Paulo Freire; de ahí que se considere la denominación “Nueva Izquierda” como el conjunto de experiencias que (uniendo política y educación) supongan un paso adelante en la búsqueda de valores universales como la justicia y la igualdad social, vistas desde el prisma educativo.

## 1. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y CIENCIA EDUCATIVA SOCIAL

### 1.1 Aclaración e interconexión conceptual de la terminología al uso

La construcción del conocimiento en la ciencia pedagógica es un proceso continuo que evoluciona junto a los fenómenos sociales en la historia contemporánea.

Aunque la pretensión de este artículo no sea exactamente entrar en este complejo campo, hemos creído necesaria la precisión de algunos términos, que en su verdadera concepción reúnen suficientes matices que los diferencian sustancialmente. Así consideramos que es preciso hablar de qué entendemos por Pedagogía Social, Educación Social o Educación No Formal.

Tomando prestadas la especificación de cada término diremos que, *“como ciencia y disciplina la Pedagogía Social es el campo de conocimiento 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.”* (Sáez Carreras, J. 1998, pp. 60-64).

Así la Pedagogía Social queda definida como *“la ciencia construida desde la práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos”* (Fermoso, P. 1994, p. 20).

La argumentación de esta definición se sustenta en que se trata de una ciencia porque cumple todas las exigencias de la comunidad científica. Es una ciencia social porque se corresponde con las ciencias del espíritu o ciencias sociales. Y es una ciencia educativa no formal porque versa sobre el proceso y producto llamado educación, circunscribiéndose a la llamada No Formal, de la que ahora hablaremos.

Por su parte la Educación Social es entendida como *“aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve”* (Riera Romaní, J. 1998, p. 45).

Los ámbitos propios de la Educación Social son la socialización, la ayuda vital y la ayuda social. Entre sus actuaciones se cuentan genéricamente la animación sociocultural, la pedagogía laboral y ocupacional, la ayuda y asistencia a la infancia no escolarizada y a la familia, la atención a la juventud en el cuidado, sobre todo de jóvenes de alto riesgo, el desempeño de las tareas educativas no formales en los centros y residencias para jóvenes disociales y en programas de educación de adultos. Y en fin la atención a deficientes y marginados prestada por educadores sociales: minusválidos, enfermos mentales, presos, vagabundos, parados, inmigrantes, etc.

Según este planteamiento, la Pedagogía Social es la ciencia social o concepciones filosófico- sociales; y la Educación Social es su contenido, objeto o saber social que conjuga los ámbitos moral, laboral, sociocultural, preventivo, etcétera.

Por otro lado, con el objetivo de explicar los diferentes ámbitos, espacios o categorías educativas, recientemente se ha venido a calificar al hecho educativo como subsistemas de enseñanza que tienen lugar en la sociedad actual. Y así se habla de subsistemas formales, informales o no formales.

Esta formulación tuvo su origen en 1967 en la *International Conference on World Crisis in Education*, celebrada en Williamsburg, Virginia (EE.UU.), donde se admitió y usó por vez primera el término de Educación No Formal.

En esta conferencia participa P.H. Coombs, quien presenta un informe en el que se alude a medios educativos diferentes a los escolares. Estas referencias hablan de los términos de educación informal y formal, que junto al de educación no formal, intentaban denominar el amplio espectro de procesos educativos situados tanto en el propio sistema educativo como en los márgenes del sistema de enseñanza reglada.

Tal como han señalado Coombs y Ahmed (1975) la Educación No Formal es toda actividad organizada y sistematizada realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizajes a subgrupos de la población, ya sean adultos o niños. Abarca todas las actividades sistemáticas de educación al margen de la escuela organizadas por numerosos organismos tanto públicos como privados. Con lo que se pretende ofrecer a los participantes experiencias de aprendizaje específicas. Constituyendo un conjunto de estrategias educativas complementarias.

El calificativo que denomina a los sujetos educativos es una cuestión importante de aclarar. La concepción de Educación No Formal introduce una interesante variable que añade cualidad a este ámbito o modalidad educativa. Es decir, mientras que el ámbito de Educación Formal se identifica con las acciones planificadas desde los sistemas educativos como entidades responsables; el ámbito de la Educación No Formal se identifica con las acciones que espontáneamente urgen en la sociedad civil responsablemente intencionadas y sistematizadas. En este sentido, Colom (1997, p. 318) afirma que, cuando la sociedad civil considera que sus necesidades son educativas puede decirse que surgen las formas educativas no formales. En consecuencia, señala, *“parece lógico hablar de pedagogías de la sociedad civil al referirnos a desarrollos pedagógicos, que se caracterizan por dar respuesta o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas, y considerarse una estrategia más, que luego se convierte en la única (o casi) a la hora de solucionar problemas básicamente sociales o comunitarios”*.

Lo que permite identificar una apreciación diferencial de los términos Educación Social y Educación No Formal es que lo no formal constituye una cualidad específica de la Educación Social. Así si la Educación Social tiene como uno de sus objetivos trabajar con sujetos y colectivos en situación de conflicto social y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación; el campo de actuación de los educadores sociales suele ser la praxis educativa que se desenvuelve primordialmente en el ámbito educativo no formal.

Algunas características muy importantes en el conjunto de programas de Educación No Formal están señaladas por Colomer, J. (1997) para la Educación Social. Así se refiere al origen social de los programas. Aunque las instituciones que forman parte de la administración política, históricamente han tomado la iniciativa de crear y favorecer programas sociales; el primer impulso, y conformación de la fase de gestación de la conciencia social de los problemas sociales, ha estado tradicionalmente promovidas por iniciativas ciudadanas o movimientos sociales que han actuado como pioneros.

Por tanto, los autores citados anteriormente, consideran que el ámbito activo de la Educación Social se circunscribe al conjunto de iniciativas que han surgido como respuesta social a necesidades constatadas a cargo de diversos interlocutores. Algunas de estas respuestas se han iniciado desde las instituciones: la mayoría, sin embargo, han surgido de movimientos sociales que han sabido crear instrumentos culturales adecuados.

La experiencia acumulada es muy rica y heterogénea, y a veces está revestida de un cierto carácter de militancia y de transformación social; otro rasgo que debe identificarse con aquel tipo de programas de iniciativas civiles-ciudadanas.

Un punto de mira común a todas estas nuevas formas de intervención educativa, además de su carácter no escolar, es la búsqueda del desarrollo comunitario y su fijación en un territorio. Por eso se ha convenido en denominarlas con el calificativo social; o más bien se plantean el desarrollo personal en el marco de las relaciones sociales. Es decir, consideran el desarrollo personal y comunitario como dos vertientes de un mismo proceso, que viene afectada por diferentes ámbitos no escolares y no formales, tales como la educación de adultos, la formación ocupacional, la educación especializada y la animación sociocultural.

Sobre este tema, de los contenidos formativos de los programas de Educación Social, se ha debatido mucho en tiempo reciente. En este debate, observamos que el fenómeno de la Educación No Formal justifica que estemos hablando o no de Educación Social. Es decir, cuando se analiza el concepto de animación sociocultural desde la perspectiva histórica, es fácil reconocer aquella calificación metodológica que señalamos en la educación no formal: *“La animación sociocultural nace de la nueva crisis urbana que comporta la pérdida de calidad de vida y de identidad local. Se dirige al conjunto de la población de un territorio. Es, sobre todo, una metodología de intervención fundamentada en la participación y la comunicación, que favorece la creación de grupos que vertebran la colectividad y se consoliden como movimientos sociales autónomos”* (Colomer, 1997, p. 33).

Algo similar ocurre con la educación especializada, aunque ahora se pone el acento en la intervención con determinados sectores de población como objetivos educativos (población socialmente marginada y con rasgos de inadaptación), más que en la consideración de que los programas pertenezcan a iniciativas administrativas públicas del Estado.

Por lo que respecta al campo de la educación de adultos, y refiriéndonos a la construcción histórica de los programas en España, su consideración debe pasar por estructuras apreciadas en la actual LOGSE y en el Libro Blanco de Educación de Adultos.

Superando las diversas posturas disciplinares podemos concluir con que existen suficientes argumentos para considerar a la Educación Social como una educación propia del ámbito no formal. Es decir, que la Educación Social consiste en procesos formativos que reúnen las características básicas del ámbito educativo no formal: Responde a una intencionalidad y motivación que casi siempre parte de los sectores implicados; se realizan mediante procesos, que aunque metódicos de enseñanza-aprendizaje, obedecen al modelo de animación sociocultural; y, aunque puedan formar parte del sistema educativo reglado (como ocurre con la educación de adultos) o constituir una estructura de intervención social de la administración (caso de la actuación de los educadores especializados), su cometido está orientado a trabajar con sectores poblacionales desfavorecidos y, por tanto, situados fuera de las posibilidades de las estructuras formales de educación.

## 1.2 La extensión terminológica de la Educación Social a otras denominaciones de proximidad conceptual

Nos referiremos en primer lugar al término Educación Permanente, ya que entendemos que ha tenido una elaboración conceptual muy próxima, tanto en su época como en los foros intelectuales en los que se ha debatido, al de Educación No Formal. Así podemos decir que ambos pertenecen a la cultura supranacional conformada en torno a la UNESCO a comienzos de los años sesenta.

Este concepto, a su vez, ha estado en relación de proximidad y autodependencia con el concepto de educación de adultos, hasta el punto de considerarse, en muchas instancias, como denominación conceptual correcta la llamada "Educación Permanente de Adultos".

En la Conferencia General de la UNESCO de Nairobi (Kenia), en 1976, se define la Educación Permanente como aquel proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

En ese proyecto se contempla que el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La Educación Permanente establece, desde esta definición, conexiones conceptuales con los términos Educación Formal, No Formal e Informal. En conjunto la Educación Permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

La Educación Permanente incluye a la educación no formal como han expresado los autores consultados. Así, para Dave (1979, p. 21), *"no es simplemente la que se sigue después de la escuela sino que representa una nueva perspectiva y un nuevo estilo educativo que abarca todos los niveles de la educación formal, reuniendo a ésta con la no formal y la informal, los aprendizajes planificados y los incidentales y accidentales"*. Para Delors (1997, p. 115), *"la educación a lo largo de la vida combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias"*. Y para Faure y otros (1973, p. 265), *la educación permanente no es un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes"*.

En definitiva, el concepto de Educación Permanente, según Trilla (1993, pp. 51-53), no es una clase, un tipo o un sector de la educación, sino una construcción teórica sobre lo que debiera ser la propia educación. Constituye algo continuo e inacabable, algo que abarca la biografía entera de la persona. Se extiende a todos los aspectos del hecho educativo, de tal modo que engloba simultáneamente modelos de la educación formal, no formal e informal.

Otro término es el de Educación Popular, del cual podemos afirmar que excede el marco estrictamente pedagógico, puesto que sus propósitos y su realidad van mucho más allá, llegando a los ámbitos sociales y políticos, desde motivaciones vitales con un fuerte componente ideológico. Como afirma Leis, R. (1998, p. 25) *"es una realidad muy compleja que para entenderla en toda su profundidad requiere un análisis intelectual, pero también una determinada actitud existencial, sentido social y sensibilidad afectiva"*.

La cultura popular, de donde se nutre este concepto, es dinámica y viva y produce constantes flujos expresivos que permiten identificar la riqueza de una comunidad. Como vehículo para expresar, crear y recrear la identidad de un pueblo suele utilizarse, o se puede utilizar, lo que llamamos Educación Popular.

El término Educación Popular está conformado por el sentido impreso que el término “popular” le asigna; y por las realidades históricas que ha generado su identidad a través del tiempo, y su utilización en diferentes contextos sociales, económicos, políticos y geográficos. Así la expresión Educación Popular, es analizada como una expresión plural y diversa, que responde a múltiples tradiciones y experiencias socioeducativas de marcado carácter político.

En síntesis, la Educación Popular es un tipo particular de Educación No Formal en el que intervienen una complejidad de elementos, de naturaleza política social, que pretenden que los sujetos de forma autónoma sean capaces de llegar a establecer procesos educativos que generen cambios o transformaciones sociales.

## **2. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y SU CONTENIDO SOCIAL EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO**

Tras las apreciaciones conceptuales precedentes hemos creído muy conveniente y posible rescatar una formulación más amplia y fundamentada de la ciencia educativa social desde sus raíces en la conformación de las instituciones. Así pretendemos una aproximación al análisis de la potencialidad de este ámbito o subsistema educativo desde la perspectiva de la historia del pensamiento y las propuestas educativas contemporáneas.

### **2.1 Origen histórico de la terminología educación social / pedagogía social**

Desde la existencia de la humanidad existe el hecho educativo como un fenómeno consustancial a la naturaleza humana. En este hecho la acción educativa siempre ha trascendido la actividad que estrictamente se realiza en las instituciones escolares. Es decir, hablar de educación exige hacerlo sobre fenómenos que van más allá del espacio escolar.

Así es posible observar, en la historia de la educación, significativos ámbitos que han venido señalando la cultura histórica de cada época. Sin demasiado esfuerzo podemos acudir a múltiples ejemplos tan notorios como la vida en la sociedad clásica ateniense en la que el teatro, la oratoria, la actividad pública, etc. conjugaban reflexiones morales y postulados filosóficos en un espacio tan heterogéneo como era la vía pública.

Tanto en las culturas orientales, como occidentales existe la amplísima huella del fenómeno en la vida cotidiana de instituciones sociales como la familia, la iglesia, el palacio, el taller, el monasterio, etc. que formaban parte de enseñanzas morales, religiosas, profesionales y no necesariamente circunscritas al ámbito instructivo.

Por su parte, la importancia creciente que el modelo educativo escolar va adquiriendo con el paso del tiempo eclipsa la presencia de otros modelos.

En la época contemporánea, como consecuencia de los cambios iniciados con la Revolución Francesa, los sistemas nacionales de enseñanza fueron fraguando, a lo largo de los siglos XIX y XX, un modelo instructivo que ha centrado gran parte del interés de la ciencia pedagógica. Nuestros esfuerzos se centran en encontrar, en los discursos expresados a lo largo de estos dos siglos, los rasgos y antecedentes educativos sociales alternativos a esa esfera formal, con la intención de anticipar en el pensamiento la conformación histórica de la Educación Social.

Remontándonos a los orígenes, aunque en la historia de la educación existan muchos antecedentes de naturaleza filantrópica, que en el contexto europeo se concentran en el humanismo cristiano, existen muchas coincidencias en destacar la personalidad de Pestalozzi, J.E. (1746-1827) como “el primer antecesor o representante de la educación social tal como actualmente la entendemos” (Quintana, 1994). Esta afirmación se matiza con la importancia que la historia de la educación le ha concedido al educador suizo; quizás “rayando la mitificación” (*ob cit.*), ya que otros que le sucedieron emprendieron proyectos de naturaleza similar a la experiencia de *Neuhof* (1775-1780). Así recogemos, como ejemplos, el sincretismo libertario- filantrópico de Tolstoi, L. en la escuela de *Yanaia Poliana* (1859-1862); y la aportación que “el apostolado cristiano contra el analfabetismo, la marginación y la injusticia social” (Capitán Díaz, 1986, p. 289) hiciera, en el contexto educativo español Manjón, A. (1846-1923) en las “Escuelas del Ave María”.

Pero a pesar de esta aceptación, es importante considerar el origen formal de la denominación Educación Social y por extensión de la Pedagogía Social. En este sentido Quintana (1998, pp. 67-91) ha tenido un apreciable interés por desvelar estos antecedentes; tomando como punto de partida la necesidad de hablar al menos de tres “concepciones distintas y paralelas” de la Educación Social, entendidas como “concepción sociologista de la educación”, como “formación para la socialización” y como “forma educativa de trabajo social”. Así a comienzos del siglo XIX hace referencia al germano Diesterweg, F. (1790- 1866), quien de manera deliberada menciona, por vez primera, este término. En esta búsqueda, el mismo autor (1994, p. 61-86) destaca la figura de Kerschensteiner (1854-1932) cuya importancia radica en la referencia implícita a la denominación de Educación Cívica de la juventud que, junto a la más conocida Escuela del Trabajo (*Arbeitschule*), formulara a comienzos del siglo XX. Para este pedagogo “el trabajo, como virtud social, es un gran medio de la formación de la voluntad y de la superación del egoísmo, fomentando el altruismo”. Otras referencias a personalidades alemanas son: Krieck, E. (1882-1947), Spranger, E. (1882-1963) y sobre todo Nohl, H. (1879-1960) considerado padre de la pedagogía social alemana y de la concepción de la Educación Social como trabajo social.

El mismo autor (*ob cit.* 177-187) reserva un capítulo a la Educación Social en España destacando, como pionero, a Ruíz Amado, R. (1861-1934) y otros como Albó y Martí (1871-1955), Pedregoso y Monclús (1874-1957) y Piquer y Jover (1911-1985).

Sin embargo estas referencias estarían incompletas, como afirma Petrus, A. (1998, pp. 7-8), sin la mención del filósofo Natorp, P. (1854-1924) quien como acepción novedosa “concibe la pedagogía Social desde una clara estrategia preventiva” y cuya obra “penetró en España a través de Ortega y Gasset y de un pequeño grupo de intelectuales que, a la sombra del pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza, difundieron la nueva propuesta educativa alemana. A la “pedagogía social como problema político” (1910), de Ortega, le siguen luego las aportaciones de Fernando de los Ríos y de María de Maeztu, para, algunos años más tarde, recoger el relevo autores como el jesuita Ruíz Amado y el liberal L. Luzuriaga”.

## 2.2 Concepción del término desde la expresión del método de acción social: De la dialéctica a otras propuestas autogestionarias

Volviendo al siglo XIX, debemos referirnos obligatoriamente a los fundamentos educativos recogidos en los enunciados del marxismo y en lo que se vino a deducir como propuestas de Educación Socialista. El pensamiento, recogido en las obras de Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895) (*Principios del Comunismo*, 1847, “Crítica a los programas de Gotha”, 1875, “Manifiesto Comunista”, 1848; “El Capital”, 1867), supone

una importante síntesis de gran utilidad para la Educación Social, no sólo por su propuesta del método dialéctico para el análisis de la sociedad, sino por la aportación a la visión de la concepción antropológica del hombre vinculando, por primera vez en el discurso, la necesidad de atender a las posibilidades de los sujetos y al devenir histórico y cultural de los pueblos y los ciudadanos para su comprensión y planteamiento dialéctico de superación de la sociedad de clases.

La propuesta de formación del hombre omnilateral es de enorme interés en este análisis, ya que supone la superación de la dicotomía entre educación clásica y profesional, y la atención obligada a la consideración de la integridad del sujeto en todos los órdenes vitales; más allá de la exclusiva referencia a la formación académica.

En la primera mitad del siglo XX, la herencia de estos postulados van a aparecer recogidos en los enunciados de la *“Escuela Única del Trabajo”* de Lunacharsky (1918), Pozner (1918), Blonskij (1919), Pistrak (1924) y, sobre todo, en la puesta en práctica del colectivismo autogestionario en las propuestas de Makarenko en la *Colonia Gorki* (1926) y en la *Comuna Dzerzhinski* (1927-1935).

Igualmente destaca la figura y el pensamiento de A. Gramsci (1891-1937) que frente al innatismo de la Escuela Nueva, viene a reclamar una concepción antropológica del hombre que le permita observarlo como pura creación histórica, vinculando así cultura e historia a la comprensión del devenir de la civilización. Sus propuestas recogidas, en los *“Cuadernos de la cárcel”* (1948), reclaman un *“nuevo intelectualismo”* que permita *“ir ganando espacios”* mediante la transformación gradual de las conciencias de los ciudadanos; lo que supone un aldabonazo a instituciones, como las escolares, que, según Gramsci, actúan como intermediaciones alienantes de la libertad de conciencia de los ciudadanos; base y fundamento de las desigualdades sociales.

Desde otros posicionamientos ideológicos recogemos indudables aportaciones de las Pedagogías Libertarias, que ya habían venido precedidas por Proudhon, (1809-1865), como un nuevo *“rumbo anarquista del socialismo”* (Capitán Díaz, 1986, p. 358), al pretender una educación en la realidad política, cuya concepción ácrata de la sociedad en general y de la educación en particular, preconiza una sociedad fundamentada en comunidades o federaciones libres, más allá de las instituciones convencionales.

Para el librepensamiento el concepto de libertad, llevado a sus últimas consecuencias, permite hablar de una sociedad de aprendizaje global. El mismo Guillaume (1844-1916), en referencia al término y la acción educativa, vino a reclamar la superación de la aristocracia de la inteligencia que ya definiera Bakunín (1814-1876), materializada en las *“castas de maestros”*, a través de la universalidad de la enseñanza (*“patrimonio de todo aquel que posea una ciencia y arte capaz de comunicarla”*) y el aprendizaje universal. Las herencias recogidas por las llamadas Escuelas Racionalistas, extendidas a lo largo del siglo XX, pretenderán profundizar en estos postulados.

En este contexto debemos hacer mención al pensamiento de A.S. Neill (1883-1973) quien, en un intento de solución freudomarxista, resuelve el ideal de libertad materizada en la escuela de *Summerhill*, lo que viene a suponer, en la práctica, la superación del academicismo formal para dar paso a una sociedad de aprendizaje concebida según los postulados del antiautoritarismo y el autogobierno. Y las experiencias, aunque no por fallidas no exentas de utilidad, de las *“Comunidades escolares de Hamburgo”* (1919-1930) (de cuyos postulados educativos rescatamos las nociones de *“comunidad educadora y solidaridad”* –en su acepción implícita de educación social- Capitán Díaz, 1986:504); y de las proclamas sindicalistas

estudiantiles que el llamado “*mayo francés de 1968*”, enarboló como “*nueva metodología en la dinámica social*” y cuya herencia ha impregnado culturalmente el pensamiento y la vanguardia intelectual del último tercio del siglo XX.

En la segunda mitad del siglo XX y en el contexto anglosajón, son importantes las aportaciones de la llamadas “Pedagogías Institucionales” (entendidas como nuevas mediaciones que proponen una nueva organización del espacio y el tiempo educativo) que en consonancia con la “Psicoterapia Humanista”, van a suponer una extraordinaria aportación al método social. En nuestras observaciones, de las dinámicas grupales de multitud de experiencias educativas de educación no formal, podemos afirmar que el modelo de “Grupo de Diagnóstico”, de pretensión autogestitaria, se reproduce como mecanismo de acción, tal y como lo formulara Rogers, C. (1902-1987) en la llamada “Enseñanza No Directiva”. La pretensión de que los grupos descubran su poder interior, convocando una “revolución silenciosa”, la búsqueda de empatía positiva y de identidad sentimental (frente a la expresión de juicios negativos sobre los interlocutores) y la aceptación incondicional de las otras personas en pie de igualdad en el proceso, son hoy señas de identidad de muchas asociaciones y colectivos sociales en los que intervienen conjuntamente agentes miembros del voluntariado social y grupos sociales estigmatizados como exdrogodependientes, expresidarios, etc.

La herencia de estos postulados, conjugados con la visión cooperativa y popular, heredera de las Técnicas Freinet, van a ser perfiladas por educadores como Oury, F. Vásquez, A. Lobrot, M. Lapassade, Lourou y Ardoino, entre otros; que añadirán nuevos matices metodológicos a las propuestas autogestionarias.

### **2.3 La extensión del concepto a nuevas definiciones en las sociedades democráticas de la segunda mitad del siglo XX**

En el plano institucional, las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia del “nuevo orden Occidental” instaurado con la reconstrucción del escenario europeo, van a operar un proceso pendulante que oscila entre una etapa de optimismo y fe en la bondad de la escuela, basado en el humanismo moderno, y la caída de éste con la sucesión de otra etapa de descrédito y desconfianza en las posibilidades de igualación y movilidad social de los sistemas educativos. En la historia contemporánea destacamos los hechos que se sucedieron a finales de la década de los 60 y comienzos de los 70 y ahí se habla de crisis educativa, como crisis del sistema.

La primera de estas etapas se conforma atendiendo a formulaciones como la de Schultz, T.W. (1960) que había definido el concepto de “factor residual” basada en la Teoría del Capital Humano, el cual proyectará al ámbito educativo la creencia en que el aumento de inversiones proveerá a las sociedades de un beneficio añadido en prosperidad compartida. Los ideales del Principio de Igualdad de Oportunidades y de una auténtica democratización de la enseñanza van a formularse a través de la llamada Escuela Comprensiva. En el contexto general de los países desarrollados, se extiende el concepto del Estado del Bienestar. Así se produce la atención progresiva a las necesidades sociales de primer orden (sanitarias, escolares, etc.) y la esperanza de que, en el sistema educativo, la extensión de la escolaridad era el camino que debían seguir los países en vías de desarrollo.

Sin embargo la crisis del petróleo de 1973 y la proliferación de críticas, como la de Collins, R. (1979), dará al traste con aquellos ideales y dejan el camino abierto a la implantación progresiva de una visión economicista de la escuela, con la llegada del neoliberalismo.

No obstante, este periodo ya había dado frutos determinantes para la concepción social de la educación. Por un lado la implantación del Estado de Bienestar extiende las obligaciones institucionales a otros ámbitos no escolares. Por otro, aquella primera fase, también había consolidado la autoridad de organismos supranacionales como la UNESCO. Finalmente, aquel periodo de crisis ya había sido anticipado por personalidades como Coombs, P.H. (1968), Faure, E. (1972), . Dave, (1979), que se desenvolvían al amparo de estos órganos supranacionales; y de los que surgen nuevos calificativos para la vieja ciencia educativa. Institucionalmente se habla de los conceptos de Educación Formal, No Formal, Informal, Permanente, Prospectiva Educativa, etc.

Este proceso de análisis crítico y de las instituciones educativas se verá especialmente representado por las llamadas "Teorías de la Reproducción" (Carreño, M. 2000, p. 181) basadas en los estudios sociales de Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964,1970), Baudelot, Ch. Y Establet, R. (1971) y Althusser, L. (1974) quienes desde visiones crítico marxistas, niegan la autoridad de la escuela cuestionándole su papel de árbitro y distribuidor de la escala social.

Simultáneamente en las sociedades occidentales, desde comienzos de la década de los sesenta, estas críticas coinciden en el diagnóstico con otros discursos que, tomando a la escuela como centro de la diana, llegan a formular propuestas radicalizadas. Nos referimos al llamado "Movimiento desescolarizador" representado, entre otros por las publicaciones de Goodman, P. (1962), Reimer, E. (1972), Holt, J. (1977) y sobre todo por Illich, I. (1971,1974). La aseveración por Goodman de "*la muerte de la escuela*" como institución útil, desembocará en los postulados educativos de Illich que propone la desescolarización y la creación de "Redes de Saber"; confiándole, alternativamente, las tareas formativas de los estudiantes a la sociedad en su conjunto, y reservándole a la escuela el papel de "*una nueva institución convivencial cuyas relaciones pedagógicas seran fundamentalmente de intercambio*".

En síntesis, estas propuestas vienen a definir el papel decisivo de la Educación Social frente a la visión institucionalizada de la escuela, cuyas opciones de desarrollo se dejan exclusivamente a las posibilidades de los ámbitos educativos no formales e informales.

## **2.4 Las "Pedagogías Críticas" o el "giro copernicano" en la determinación del concepto de Educación Social basado en el cambio social**

Pero aún estaba por llegar quizás la mejor y más determinante aportación a la conformación de la ciencia educativa social. Nos referimos a la obra del brasileño Freire, P. (1921-1997) cuyo pensamiento, fruto del sincretismo intelectual entre el existencialismo cristiano y el marxismo, resume mejor que nadie la corriente denominada de las "Pedagogías Críticas". Su obra es quizás la punta del iceberg que obedece a un proceso que ya había madurado y del que se suceden un conjunto de posicionamientos postulados por pensadores, en plena actividad intelectual en nuestros días, de la talla de Willis, Apple, Giroux, Popkewitz, Carr y Kemmis, entre otros; quienes partiendo, como afirma Carreño, M. (2000, p. 188) de "*la puesta en entredicho que habían traído las teorías de la reproducción dan origen a nuevas reflexiones pedagógicas que permitieron recuperar la confianza en la acción educativa como instrumento emancipador. Surgiendo así, la denominada "Teoría de las Resistencias" que, sin negar el poder reproductor de la estructura social,*

*afirman, a partir de sus investigaciones y análisis, la posibilidad del cambio educativo*". En el plano científico asistimos a la formulación del nuevo paradigma social- crítico, identificado, entre otras, con las denominaciones de "investigación- acción" o "investigación acción participativa".

Con plena seguridad podemos afirmar que con Freire se inaugura una época en el pensamiento educativo que traslada el centro de gravedad de la educación a la realidad sociocultural, desde el prisma esencial de la esperanza puesta en la acción transformadora de la sociedad a través de la acción educativa y del "método dialógico".

Del conjunto de experiencias surgidas, a raíz de la Pedagogía de la Liberación, la visión más extendida de educación social será el modelo de educación de adultos latinoamericano circunscrito también a la llamada Teología de la Liberación.

El nuevo enfoque humanista de la Iglesia Católica en los entornos de pobreza va a verse favorecido por el Concilio Vaticano II, que inspirará la adaptación del mensaje evangélico a las diversas culturas y de la Iglesia a los "signos de los tiempos", y en la dedicación a los pobres. Para algunos autores como Macedo, D.(1994, p. 50) el término educación popular deriva de la teoría de la liberación, en la medida en que concibe al sector popular como compuesto por personas oprimidas, tanto económica, política, como ideológicamente.

La confluencia de las visiones críticas-ideológicas, tanto del neomarxismo como del nuevo cristianismo, fue extraordinaria, ya que, en ambos casos, el proceso se inicia por un cuestionamiento del concepto economicista del desarrollo y una actitud de rebeldía revolucionaria ante el poder de los Estados y de las formas de democracia que éstos ejercen. El desarrollo de este proceso se sucede cuando se es capaz de impulsar propuestas y tareas acordes, como dice Núñez Hurtado, C. (1998), con la *"teoría de la marginalidad y de la promoción popular"* y con el uso de unas metodologías y herramientas concretas para proyectarse en el campo de lo popular con un nuevo enfoque; acorde con la estrategia de crear organizaciones independientes con conciencia y sentido histórico. El conjunto de experiencias de las comunidades y países implicados comprobaron que la educación puede llegar a ser un medio eficaz de combatir y buscar la liberación social.

Finalmente, y como heredero de buena parte de los más radicales posicionamientos recogidos en el devenir del siglo XX (Gramsci, Escuela de Francfort, Freire, etc.) resaltamos el pensamiento de Giroux, H. quien, desde la institución educativa, propone que los profesores adquieran una actitud de compromiso y creatividad que les haga convertirse en intelectuales transformativos de la realidad. Invoca, para ello, el concepto de "esferas públicas democráticas", que como instituciones autónomas de educación sociopopular, funcionen como redes instauradas en la recuperación de los valores públicos democráticos de igualdad y justicia social. Esto significa que la pedagogía se concibe esencialmente como proceso de educación social, mediante la praxis política y ética, extensible a otras organizaciones sociales como los sindicatos, las asociaciones vecinales y en general a todo el movimiento ciudadano.

### **3. APORTACIONES CÍVICO-CIUDADANAS A LA COMPRESIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO SOCIAL: LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA IDEOLOGÍA DE LA "NUEVA IZQUIERDA"**

Desde las aportaciones cívico ciudadanas apremia una obligada referencia, algo más que testimonial, a las más significativas experiencias y tendencias que nos permitan desembocar en la

conformación de la cultura contemporánea, con referencias obligadas a los fenómenos actuales (ONGs) herederos de los llamados Movimientos Sociales.

Como antecedentes significativos, en el contexto español, debemos referirnos a los Ateneos Libertarios, de inspiración anarquista, que surgieron en España en 1910 y de forma desigual han existido hasta nuestros días. También podemos hacer referencia a las Universidades Populares (UU.PP.) y al papel que desempeñan, desde finales del siglo XIX (procedentes de Francia), en nuestro país.

Por otra parte, la presencia de la Iglesia Católica ha tenido en España una gran influencia en el ámbito de la educación social. A nuestros días llegan los movimientos especializados que se conforman en torno a la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC), la Juventud Agraria Católica (JAC) y la Juventud Obrera Católica (JOC), entre las más significativas. Así López de Ceballos, P. y Salas Larrazábal, M. (1988, p. 24), sostienen que a finales de los años cuarenta, y durante la década de los cincuenta del siglo XX, algunos grupos obreros, cercanos a la Iglesia católica, utilizaron y difundieron el método jocista (en alusión a la JOC) "ver, juzgar y actuar". Su tarea educativa se desarrolla siguiendo el método encuesta y método de revisión de vida, que enseñaban a analizar la realidad más inmediata y a comprometerse en su cambio, a jóvenes y adultos en parroquias de barrios obreros.

Desde otros posicionamientos ideológicos, dentro del movimiento socialista, surgen instituciones de Educación Popular, en torno a los ateneos obreros y las casas del pueblo, que tienen como objetivos fundamentales extender la cultura y dar a conocer y difundir sus principios éticos políticos. Estos grupos, de ideología marxista, utilizaron sus métodos de análisis de la realidad, como estrategia de educación popular.

En nuestros días la extensión del neoliberalismo como orden económico y político ha venido parejo al espectacular desarrollo tecnológico y de la comunicación, y la aparente socialización del conocimiento. En el panorama internacional apreciamos unos nuevos movimientos sociales cualitativamente diferentes a los que consideramos históricos o tradicionales; ahora unidos a un aumento de la conciencia ciudadana conformando el universo de múltiples iniciativas microsociales denominadas genéricamente ONGs, y que se han imbuido de unos nuevos estilos de acción.

En este sentido Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998, pp. 17-24) hablan de dos tipos de movimientos sociales. Los *"movimientos sociales tradicionales"* vinculados históricamente al movimiento obrero, reivindicativo y de lucha ciudadana, que han marcado los hitos más importantes de la historia contemporánea y sobre todo del pasado siglo XX. Y los *"movimientos sociales por la solidaridad"* que surgen como consecuencia de los hechos más recientes y *"aparecen como horizonte ineludible para reflexionar sobre las relaciones entre acción social y tiempo histórico"*. En tanto que nos encontramos ante *"el proceso de globalización como contexto histórico que conforma la intensidad y la dirección que está tomando la acción colectiva"*.

En el horizonte lejano se encuentran el mayo francés que daría carta de naturaleza a la llamada Nueva Izquierda, en oposición tanto a la izquierda socialdemócrata como a la izquierda heredera del bolchevismo en todas sus formas.

Estos nuevos movimientos sociales actúan con los sectores menos favorecidos o marginados de las sociedades occidentales, así como con colectivos que se han visto impulsados a emigrar; además de otros consolidados como la ecología o el feminismo; además de las nuevas formas de cooperación internacional con los países del Tercer Mundo.

Sus objetivos parecen orientados al intento de romper la inercia del modelo sociocultural que surge por la creciente fragmentación de los colectivos sociales (con diferencias notables, en número y posibilidades, en las diferentes regiones del mundo, pero coincidentes al fin y al cabo) en lo que ha venido en definirse como la imagen de una *“sociedad de tres tercios”* que se resume en una minoría poderosa acompañada por capas sociales en ascenso y con gran poder de consumo; una amplia capa de trabajadores manuales e intelectuales que cuentan con prestaciones sociales y un cierto nivel de consumo garantizado; y una creciente masa de sectores excluidos (parados, trabajadores en precario y de la economía sumergida), con cobertura social mínima y sometida a buscarse la vida permanente; encuadrados en las cifras mundiales de la pobreza, o del umbral de ésta.

Por su parte, estos *“movimientos sociales por la solidaridad”* son coincidentes con la tradición de los movimientos sociales en cuanto aparecen como una predeterminada forma de canalizar conflictos en la sociedad, extendiendo la cultura política moderna en cuanto imponen el protagonismo del sujeto, la voluntad política y civil de los ciudadanos. No obstante, a diferencia de aquellos movimientos tradicionales, caracterizados por ser anti-institucionales, están demostrando un mayor grado de confluencia con otras instituciones en función de objetivos concretos, aunque su identidad colectiva sea percibida como *“poco densa, débil y menos ideologizada, aunque responden a un conjunto de convicciones críticas y éticas”*.

Tampoco puede ser ajeno, a la ciencia educativa social, los fenómenos de organización y acción social producidos en contextos de interrelación de calado localista, (como fueron los efectos de la guerra de Vietnam, y más recientemente el 11 S de 2002, en los Estados Unidos), con otros más universales (como el conjunto de conflictos raciales, el aumento de los fenómenos migratorios y del terrorismo, y sobre todo la caída del muro de Berlín, con el final de la Guerra Fría).

En las últimas décadas podemos encontrar muchos acontecimientos que han venido jalonando la historia, en buena medida también con desigual trascendencia, a pesar de la espectacularidad informativa con que los medios de comunicación tratan el acontecer de la actualidad.

Un ejemplo muy cercano, en nuestros días, nos sirve para ilustrar la importancia de los hechos y su capacidad para dejar huellas en la conciencia colectiva de la humanidad. Nos referimos al alcance de la reacción ciudadana a la “guerra de Irak”; fenómeno que inicialmente parece haber reactivado poderosamente el proceso decadente y de pérdida de impulso de la movilización y la coexistencia, que las clases populares y trabajadores habían venido soportando en las últimas décadas. Lo incierto de estas consecuencias no excluye la impresión de que “algo se mueve” y que, desde la ciencia educativa social, deben valorarse como reconstrucción de valores que parecían diluidos. En este sentido, para nuestra reflexión es importante recordar aquella clasificación que hiciera, sobre los movimientos sociales, Villasante, T. (1994, pp. 10-11) cuando distingue los llamados *“movimientos de onda corta (movilizaciones), de onda media (populares) y de onda larga (históricos)”*; considerando que en grado ascendente de interés social y de importancia cultural *“para pasar de unos a otros son necesarias determinados comportamientos o estilos de actuación, que deben impregnar el día a día y la vida cotidiana”*.

Sea como fuere, ante esta nueva realidad, es posible que surjan no sólo interrogantes, sino otras formas de acción, que la ciencia pedagógica social tiene ante sí la obligación de desvelar como una necesidad empírica; instituyéndose, quizás, un nuevo paradigma consecuente con el devenir de la historia de la humanidad y con su apasionante conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CAPITÁN DÍAZ, A. (1986): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson. Vol. II
- CARREÑO, M. y otros (2001): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- COLOM, A. J. (1998): *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- COLOMER, J. (1997): Técnicas de intervención en la animación sociocultural. En Trilla, J. (Coord.): *Animación Sociocultural: Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.
- COOMBS, Ph. (1986): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- COOMBS, Ph y AHMED, M. (1975): *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- DAVE, R.H. (Dir.)(1979): *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana e Instituto de la UNESCO para la educación.
- DELORS, J. (1997): *La educación o la utopía necesaria*. En VV. AA.: *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors)*. Madrid: Santillana/UNESCO, pp. 14-36.
- FAURE, E. y otros (1973): *Aprender a ser*. Madrid: UNESCO/Alianza Editorial.
- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (1977a): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. 18ª edición.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC
- GRAMSCI, A. (1985): *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- IBARRA, P.; TEJERINA, B. (edit.) (1998): *Los movimientos sociales: transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.
- LEIS ROMERO, R. (1998): Comunicación popular para el desarrollo humano. En Andreu, R.; Díaz, J. y Camacho, A. (Coords.): *La educación popular ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía, 11-26.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. y SALAS LARRAZÁBAL, M. (1988): *Formación de animadores y dinámicas de la animación*. Madrid: Popular.
- MACEDO, D. (1994): Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa. En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- NÚÑEZ HURTADO, C. (1998): La educación popular en el proceso de desarrollo de la sociedad civil en México. En Camacho, A. y Díaz, J. (Dirs.): *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla: Grupo de Investigación: Seminario de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, 37-47.
- PETRUS ROTGER, A. (coor.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel
- QUINTANA CABANAS, J. Mª . (1994): *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea
- QUINTANA CABANAS, J. Mª . (1997): Antecedentes históricos de la educación social. En Petrus Rotger, A. (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, pp. 68-91.
- RIERA ROMANÍ, J. (1998): *Concepto, Formación y Profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nan llibres.
- SAEZ CARRERAS, J. (1998): "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación". En Petrus Rotger, A. (coor.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel

TRILLA BERNET, J. (1993a): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.*

Barcelona: Ariel.

VILLASANTE, T. (1994): *Los retos del asociacionismo.* En Documentación Social n.º 94, pp. 9-22.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**