



# Fundamentación científica de la educación social

Doctora Josefa María Prado

## EVOLUCIÓN GENERAL DEL OBJETO Y CONCEPTO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

El desarrollo del objeto y concepto de la Pedagogía Social se puede enfocar a partir de dos vertientes: la vía histórica y la reflexión analítica.

La vía histórica puede ser útil para la determinación del objeto, porque el objeto de la Pedagogía Social, en tanto que ciencia en formación se va constituyendo no sólo desde la praxis pedagógica, sino también desde las propuestas teórico-prácticas que, antecedendo o siguiendo a la acción, van conformando un cuerpo de doctrina.

Entre sus iniciadores, Paul Natorp intenta aportaciones teóricas que han abierto caminos de investigación y continúan sien-

do claves para analizar problemas de la actual Pedagogía Social.

Las investigaciones y estudios en el campo de la Pedagogía Social fortalecen y definen la existencia de la unidad temática fundamental que la misma muestra a la luz de la historia, del pensamiento contemporáneo y de la evolución histórico-social europea.

La Pedagogía Social no es ya un compartimento estanco de la Pedagogía General. A ella se le devuelve el lugar que tiene en el mundo de la ciencia y la función que desempeña en la evolución histórico-social.

Son numerosísimas las publicaciones que, tanto en el campo de la Pedagogía Social, como en otros campos del saber, utilizan

la combinación de metateoría y análisis histórico de conceptos y propuestas de nuevos modelos teóricos.

Nos formulamos la pregunta: ¿Qué añade lo social a la Pedagogía o a lo educativo? Hay variadas respuestas, según los especialistas de esta área de conocimiento.

Paul Natorp, dice que no le añade nada, ya que la Pedagogía es de suyo social (Múgica, 1986).

Natorp, alemán, considerado como "creador de la Pedagogía Social", piensa que la pregunta es relativa y más nominal que otra cosa (Quintanilla, 1984).

La relevancia concedida a Natorp, en España, ha venido posiblemente dada, al margen de sus méritos específicos, por la importancia de sus tempranos introductores en España, entre ellos García Morente, Rufino Blanco y, sobre todo, Ortega y Gasset.

Natorp dice que la Pedagogía Social es, para él, la Pedagogía concreta, la cual se define así, como opuesta a la abstracta, precisamente por su referencia a la comunidad.

Pestalozzi, otro de los destacados pedagogos muy temprano en la historia de las ideas, se refiere a lo social de la educación; sólo que, en las inquietudes pedagógico-sociales de éste bullía, según Natorp, toda la efervescencia educativa de Rosseau y del idealismo Kantiano.

El objeto de la Pedagogía Social, para Natorp, es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social (Natorp, 1913).

Nos parece que se puede encontrar, junto a una perspectiva idealista, otra típicamente hermenéutica: analizar las condiciones sociales de la cultura.

Desde una escuela filosófico-social de obediencia hermenéutica (el historicismo de Dilthey o Filosofía de la Vida), se le daría un giro decisivo a la Pedagogía Social.

En la otra perspectiva, este análisis de las condiciones culturales de la vida social, que se realiza con intención práctica, permite llevar a cabo un análisis tanto sociológico como pedagógico. Natorp señaló una dirección de trabajo.

Esa dirección genérica e imprecisamente señalada, era la educación social. Posteriormente, las circunstancias históricas y los nuevos puntos de vista teóricos llevarían a concretar esa dirección.

La escuela de H. Noel, en los años veinte, impulsó decisivamente a la Pedagogía Social, tanto en sus aspectos teóricos como fundamentalmente prácticos. La respuesta de Noel a la pregunta de qué añadía lo social a lo pedagógico, sería indudablemente ésta: una orientación finalista.

G. Gaumer (discípula de Noel) en su obra de la Pedagogía Social (Tomo V, Noel y Pallat, 1929) define este gran concepto, en un intento de delimitación.

En esta definición se circunscribe el ámbito de la Pedagogía Social a "aquello que es la educación, pero no es escuela ni familia" (al margen de la escuela).

La Pedagogía Social tiene, como ámbito topológico, todo el sector de las actividades educativas extraescolares y extrafamiliares, y se constituye teórica y prácticamente como un sistema de "asistencia educativa pública".

Posteriormente, Noel enriquece el debate al agregar dos tareas: organizar la investigación científica en su campo de acción y formar profesores y directivos de la Pedagogía Social, por tanto, formación.

Así la Pedagogía Social tiene el mérito de:

- Haber entendido la Pedagogía Social como un concepto ordenador para nuevos caminos educativos y formas de ayuda a la incorporación social de la juventud.
- Haber señalado la tarea investigadora y formadora que una Pedagogía Social, constituida científicamente, debía realizar.

Una vez más (como concepto ordenador) la realidad social fue por delante de la Pedagogía Social: las situaciones de necesidad después de 1945 se multiplicaron en todos los sentidos. Surgió así una "Pedagogía de urgencia", que según H. Rohrs, ha señalado se ordena a resolver un amplio "conjunto de problemas relevantes socioeconómicos" y se dirige "al hombre en situación de necesidad" (y de ningún

modo sólo a la juventud en el ámbito extraescolar), con el fin de aclarar los motivos o actores de las conductas anómalas y contribuir, mediante la aplicación de medidas educativas, a superar dicha situación de modo gradual.

En las décadas de los cincuenta y sesenta, en el desarrollo de la Pedagogía Social, H. Rohrs estuvo asociado a la introducción de los métodos empíricos (Alemania, Tuggener, 1971). En estas dos décadas, en Alemania Occidental, se produce la separación entre Pedagogía Social y Trabajo Social. Es importante a este sujeto: la Ley sobre ayuda social, aprobada en 1952.

También se diferencia la ayuda social, como tarea pedagógica, de la asistencia social. En la Pedagogía Social, se introducen los métodos terapéuticos, según los conceptos americanos de *case work*, *group work* y *community work* (Radl Philipp, 1984).

La praxis sociopedagógica va llenando de contenido, es decir de tareas, lo que inicialmente era un concepto ordenador, y aclara teóricamente dicho concepto para establecer relaciones con otros campos del saber.

K.A. Geissler y M. Hege (1978) introducen la noción de intervención sociopedagógica y revisan diversas orientaciones conceptuales o conceptos orientadores.

En este período, se acrecientan las relaciones de la Pedagogía Social con diversas tendencias de la Psicología Social: la orientación psicoanalítica, la orientación no directiva de Rogers, la teoría comunicacional, la de la dinámica de grupos, etc.

Una de las escuelas de Psicología Social y de Sociología que más ha influido en el desarrollo de la Pedagogía Social, como intervención pedagógico social, es el interaccionismo simbólico. Es ésta una muestra de cómo la vía de la praxis ha tenido cambios e influencias, tanto en la vía histórica, como en la analítica del interaccionismo simbólico de Mead (1934).

El interaccionismo simbólico se basa en prácticas terapéuticas pedagógico-sociales, también la Pedagogía Social alemana estableció un contacto teórico con el pragmatismo de Dewey (Meltzer; Petras; Reynolds, 1975; Blumer, 1982).

Dos orientaciones fundamentales permean la Pedagogía Social en la actualidad: la orientación crítica, por la influencia de Peirce, aporta el concepto de interacción que es un concepto básico de la Pedagogía Social, al menos en la escuela crítica y también la hermenéutica (Habermas y Mollenhauer) ambas robustecen la ciencia pedagógica social, opción que llegó al firmamento científico para quedarse.

## LA PREVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL: MODELOS PREVENTIVOS

### La prevención como un bien público y primario

La prevención, entendida como anticipación y afrontamiento estratégico de problemas que surgen al compás del desarrollo humano, hace décadas que ocupa

un lugar relevante en los procesos de intervención social; especialmente, en aquellos que afirman su voluntad de procurar una mejora significativa en la calidad de vida de las personas, tanto en sus aspectos individuales como colectivos.

En el nuevo escenario, a la prevención se la identifica con la promoción activa de circunstancias y actuaciones positivas para el desarrollo integral de las personas, por lo que se insiste en que ha de ser congruente con los principios que sostienen la necesidad de garantizar niveles mínimos de bienestar físico, psicológico y social para todos y cada uno de los seres humanos, así como para las sociedades en las que viven. Aunque con matices, puede afirmarse que estos principios son compartidos de modo más o menos explícito, por la mayoría de los modelos que fundamentan la intervención social, desde los que suscriben postura de corte tradicional hasta lo que proclaman con decisión su cometido alternativo.

En este sentido, las posibilidades de prevención para reducir riesgos, para crear condiciones y/o contextos que favorezcan el equilibrio humano, su disposición para hacer frente a la enfermedad o cualquier clase de sufrimiento, para proteger estados de salud existentes o para disfrutar de una vida sana... parecen constituirse en elementos suficientes para el "consenso" paradigmático, habitualmente difícil de alcanzar en las situaciones para las que se toma como referencia los procesos de acción intervención social.

Tal vez porque la prevención siempre juega a favor de la gente (lo que no suele cuestionarse), aunque todavía sean incipientes las fuentes documentales que lo expresen y acrediten en el discurso científico social, como consecuencia de la escasa atención que suelen prestar a prevenir los problemas sociales (Oxford, 1992).

En los últimos años, se declara la necesidad de proceder a una revisión conceptual de la prevención, con el objeto de que sus representaciones sean más acordes con el carácter complejo, multicausal e interdisciplinario de las realidades sociales, incluyendo las que configuran los estados de salud o las coordenadas medioambientales.

### **Del concepto a las aplicaciones prácticas**

La reconceptualización de la prevención, a la que contribuyen diversos agentes y actuaciones (políticas, legislativas tecnológicas, profesionales, formativas, etc.), acabará por transferirse a los modelos y acciones preventivas, a las que se dota de un enfoque más holístico y comunitario ampliando los ámbitos y problemas que han de atenderse (seguridad, vivienda, trabajo, drogodependencia, delincuencia, discapacidad, inadaptación, etc.), los niveles y estrategias de actuación, los fundamentos científicos y los principios éticos, por lo general tratando de inscribirse en un contexto cultural más abierto a la posibilidad de restaurar, proteger, modificar o crear valores y estilos de vida más coincidentes con el respeto a los derechos individuales y sociales.

Para ello, se entiende que ha de avanzarse en la construcción de una imagen de salud (física y mental) representativa de lo que se conceptúa como calidad de vida.

En procesos y programas que permitan reforzar las dimensiones grupales y comunitarias que integran con coherencia la reflexión y acción, la autorrealización y el apoyo social, la predicción y la evaluación, la esperanza de vivir y las oportunidades que la vida ofrece para el desarrollo física, social y moral de cada individuo, desde su infancia, hasta su vejez.

El riesgo, afirma Casas (1998), se reconoce como una circunstancia social resultante de una dinámica interactiva en el seno de una comunidad. Actuar sobre estas interacciones, significa disponer de modelos teóricos, de conceptos, de estrategias y de programas que permitan visualizar la prevención en una doble perspectiva temporal: en primer término la que delimita su concepción como un proyecto de futuro; en segundo lugar, aunque acaso más fundamental que aquella, la que relaciona sus aportaciones con conocimientos y práctica útiles para conducirse en el presente.

Que se susciten problemas, tal y como se deduce de la etimología de la palabra para reducir su incidencia o reforzar la prevención estado de normalidad han constituido durante un largo tiempo el principal y, a veces, el único en la definición y orientación práctica de las acciones preventivas, a pesar de las confusiones y vaguedades a las que daba lugar.

En esta tarea destacan las contribuciones de autores como Calpan (1946) y de diferentes organismos internacionales adscritos al sistema de Naciones Unidas, entre ellos, la propia Organización Mundial de la Salud. Sus aportaciones, cada vez más variadas, se introducen en la Psiquiatría, la Psicología, el Derecho, la Pedagogía, el Deporte, la Ecología, la Ética... donde se adaptan a realidades y discursos cada vez más complejos y plurales.

Por prevención cabe entender:

*"Cualquier intervención social y psicológica que promueve o realiza el funcionamiento emocional, o reduce la incidencia y prevalencia del mal ajuste emocional en la población en general."* (Bower)

*"Un proceso activo y asertivo de crear condiciones y/o atributos personales que promueven el bienestar de la gente."* (Lofquist)

*"Aquellas formas de intervención que son dirigidas hacia el entrenamiento de habilidades personales y la mejora de las condiciones de vida de una persona o grupo social."* (Hurremann)

*"Un conjunto de acciones coordinadas y encaminadas a promover potencialidades deseables en los individuos, en los grupos y en su entorno físico y sociocultural."* (Bloom)

*"La adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias, y cuando se han producido, tengan conse-*

*cuencias físicas cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas sociales negativas."* (Naciones Unidas, Programa de Acción Mundial para las personas con Minusvalías)

*"Un proceso que incluye la identificación de problemas, el análisis de los recursos y el establecimiento de estrategias dirigidas al descenso de las tasas de inadaptación y delincuencia a través de la previsión de servicios a personas o grupos con necesidades específicas o demostradas."* (Garrido, Genovés)

*"El conjunto de medidas e instrumentos que tienden a suprimir o, al menos, reducir los factores de inadaptación social y, por tanto, las conductas de los jóvenes y menores inadaptados."* (March y Cerda)

*"Una acción intencionada y planificada, llevada a cabo generalmente a través de algún tipo de interacción personal, que tiene como objetivo la reducción de la incidencia de una determinada (psico)-patología en una población concreta en un tiempo delimitado."* (Fernández-Ríos)

*"Aquel proceso de intervención social que, con el objetivo último de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y sistemas humanos y acorde con conocimientos rigurosos, manipula los factores asociados o implicados en la génesis de diferentes enfermedades, problemáticas o necesidades sociales, desarrollando actuaciones concretas a fin de evitar su aparición, reparación o agravamiento."* (Casas)

La prevención, podemos concluir, admite muchos conceptos; aunque en lo esencial, coincidente a la hora de significar líneas de pensamientos y acción en las que se pone de relieve la trascendencia de comprometer a la sociedad con soluciones que anticipen a los problemas de los ciudadanos reduciendo al máximo las situaciones de riesgo, incluidas la exportación y la indefensión.

## EL ENFOQUE COMUNITARIO

### Enfoques

Nos recuerda que las estructuras básicas de la educación social se han desarrollado realmente a partir de los años cincuenta, después de la segunda Guerra Mundial, aunque no se niega las revisiones del campo que han tenido lugar en los últimos años, de acuerdo con el fluir de los tiempos y las nuevas necesidades que surgen de su seno. (Núñez, 1990)

Reflejo de esas revisiones, son las mutaciones terminológicas utilizadas para definir el objeto de esa área de conocimiento teórico y práctica educativa que se mueve en una banda cada vez más amplia intentando enriquecerse con expresiones como niños y menores inadaptados, anormales, marginados... (Ayerbe) y al mismo tiempo ampliando su preocupación semántica por toda una serie de problemas que tiempos atrás no fueron recogidos e identificados como tal por los especialistas en el tema.

De hecho, como ya se precisó (Sáez, 1990, 1977), existe una traducción tecnológica y científica del desarrollo comunitario, otra más interpretativa y una última más crítica, sociocrítica y política, resultado de esta tendencia por la que, cuando surge o se teoriza una cuestión novedosa, se le aplican normas supuestos y patrones más conocidos y tipificados, cuando surgió el tema de desarrollo comunitario como hoy la educación ambiental y la educación intercultural los científicos y tecnólogos de la educación lo interpretaron bajo los auspicios de la tecnocracia, la planificación prescriptiva, la objetividad, la descontextualización y la neutralidad (Kruse, 1976).

Hay algunos modelos comunitarios que presentan posiciones innovadoras:

El Modelo 19 se denomina: *Investigación en la acción*, auspiciado por Lewin y sistematizado, más ampliamente, en las diversas geografías por A. Touraine, H. Tabá, L. Stenhouse, S. Kemmis y J. Elliot. Es un enfoque básicamente comunitario, propicia la investigación participativa en busca de la mejora de la vida de los ciudadanos, procura aumentar la conciencia de los mismos con el fin de decidirlos a transformar sus vidas, en el contexto en el que viven, si no están de acuerdo con ella.

El Modelo 20 se denomina: *Observación participante*, creado en la atmósfera, de la antropología cultural y etnográfica y formulado por H.L. Manheim y Rodriguez Brandao. Postula la necesidad de

que la gente comparta actividades, se inserte en la vida y cultura de la comunidad, llevando a ésta a estudiarse a sí misma autorreflexionando sobre su identidad y su progreso.

Mantienen fronteras débiles entre la escuela y la comunidad donde aquélla se inserta (Kemmins, 1993), frente a la rígida separación entre el centro educativo y el entorno mantenida por el enfoque científico tecnológico. No en vano, bajo los auspicios del Modelo *sociocrítico*, las escuelas son concebidas como comunidades reflexivas (Escudero, 1997) insertas en las comunidades locales más amplias, en esa línea de argumentación, la interdependencia entre una y otra que se defiende en este enfoque potencia una estructura participativa para la toma de decisiones en común, en beneficio de los ciudadanos (sean cuales sean su situación educativa y cultural) de la localidad (Alfieri, 1985). Posición a la que se oponen los representantes del estatus quo que no acaban de asumir la imagen de la escuela como comunidad ni tampoco las relaciones de interdependencia entre ellas. Desde esta perspectiva, los problemas de la educación son observados con poco interés por estos últimos y cuando lo hacen utilizan la mirada médica y un lenguaje clínico: diagnosticar como los médicos intervenir como los cirujanos, mantener el tratamiento tal y como se formula por tales profesionales y son ellos los que deben evaluar si los resultados esperados se ajustan al diagnóstico inicial efectuado (House y Mathinson, 1983).

Estas notas o sesgo que caracterizan el enfoque comunitario de la educación, han sido formulados por los investigadores educativos de las escuelas de Deakin en Australia: los del centro de investigación-acción en Scheffield, con fuerte voluntad ciudadana también en la Italia del Sur ha despertado la atención de quienes han sistematizado la complementariedad del discurso escolar y el extraescolar; el movimiento de la investigación participativa en Francia y en Portugal... y en otras partes de la geografía donde se está buscando alternativas al agotamiento del modelo escolar y se ve en la comunidad una posibilidad para, superar sus contradicciones, sus limitaciones y sus carencias (Telmon, 1979; Orefice y Sarracino, 1981).

Todos estos movimientos, y los modelos antes citados, podrían ser caracterizados con el calificativo de comunitarios, por presentar todos ellos una serie de notas o rasgos que los definen en común como tales y los apuntalan frente a otros enfoques o plataformas de resonancias más individualistas y tecnocráticas. En lo que sigue, vamos a profundizar en estas notas, más que intentar aclarar conceptos fundamentales (desarrollo comunitario, formación comunitaria, comunidad, territorio...) y, por otra parte, ya formulados y sistematizados por diversos autores interesados en estas cuestiones (Rezsohazy, 1998; Ware, 1973; Lorenzetto, Bertolini y Farne, 1978).

No es aquí donde de nuevo queremos retornar, ni mucho menos, pero tampoco debemos admitir un planteamiento con-



ceptual, que separe tajantemente a la infancia en dificultad social de la infancia en conflicto social, de tal forma que se establezcan una leyes separadas para unos y otros, sin conexiones ni relaciones y se segregue el paquete infantil infractor de la consideración general de las políticas integradas, de la infancia de un Estado democrático se elabore un tratamiento educativo totalmente distinto se haga una Educación Social para la infancia infractora en exclusiva, y se establezcan instituciones y centros totalmente diferentes.

### Conceptos de institución

El concepto de institución, en general, es un concepto amplio, que tiene perspectivas antropológicas, históricas, sociales y jurídicas. Así puede hablarse de una institución como un principio regulador que organiza las actividades de los individuos de una sociedad en pautas organizacionales definidas desde el punto de vista de algunos problemas básicos de la sociedad o vida social ordenada (Eisenstadt, 1968).

### MODELOS INSTITUCIONALES

La compleja integración conceptúa y profesional en la construcción unitaria de la Pedagogía Social y de la misma profesión del especialista en el área social que no sin problemas se está tratando de configurar encuentra especiales dificultades.

Una cosa es que creamos acorde con la realidad y conveniente con la comprensión de las problemáticas de la protección

y tratamiento general de la infancia, conformar un modelo de cobertura conceptual y legal unitario y otra el tratamiento diferenciado proveniente del análisis científico técnico e incluso jurídico de los problemas, los sujetos y sus circunstancias concretas.

Durante los dos últimos siglos, y salvando iniciativas particulares y aisladas, se ha ido evolucionando, desde una falta de consideración de la diferencia de menores y adultos en los temas de desamparo, y conflictividad social, hasta un tratamiento revuelto y confuso de menores desamparados y menores infractores.

Desde posiciones funcionalistas se habla de diferentes puntos de vista básicos, que definen distintas esferas institucionales: esfera de la familia y parentesco, esfera de la educación, esfera de la economía, esfera de lo político, esfera de las instituciones culturales, esfera de la estratificación, etc.

Sabernos que las instituciones de menores a que nos referimos, son muy complejas, entre otras cosas, porque asumen, en cierto modo o parcialmente, otras esferas como la de la familia y ciertos aspectos de la función económica en cuanto se encarga del mantenimiento del menor, etc. Estamos, por tanto, ante instituciones complejas, incluso, podríamos decir, globales.

Ya que el sentido de su "institucionalización" autogestionaria y espontánea iba contra la institucionalización clásica reglamentada que, a decir de los hombres de la "Pedagogía institucional" clasificaba el gru-

po y acaba con su dinamismo. Hoy en día es común la denominación de institución educativa para referirse a los centros escolares o cualquier otro tipo de centro educativo.

### ALGUNAS REFERENCIAS HISTÓRICAS

Podemos decir que el hecho institucional educativo cobra toda su fuerza con la revolución francesa, de finales del siglo XVIII. Es cuando se plantea directamente la organización de un sistema nacional de educación, con dirección centralizada estatal laico, con tensión hacia la generalización.

Pero en la época de la "Revolución de mayo del 68", nadie veía la necesidad de

ningún tipo de instituciones y todos preconizaron su muerte o, al menos, su profunda transformación, si el hombre quería permanecer libre. La sociedad debía desescolarizarse (Ivan Illich, La sociedad desescolarizada) o, más radicalmente, se aventuraba, o incluso se certificaba, la defunción de la escuela (Everett Reimer, La escuela ha muerto).

Estas instituciones no han nacido del tronco de la educación formal sino de la necesidad de amparar, recoger, alimentar, cuidar y formar a niños que no tiene otro lugar donde estar, o que no quieren o no pueden integrarse en la sociedad por disfuncionalidades adquiridas en las fases primarias de su desarrollo.

### BIBLIOGRAFÍA

Franch, Joaquín. 1994. **Animar un proyecto de educación social**. Barcelona: Paidós. S.A.

Hernández, Sampieri y Collado Fernández. 2001. **Metodología de la investigación**. Última edición. México: McGraw-Hill.

Jaramillo Pérez, Jorge. 2002. **Familia y colegio**. Bogota: Editorial Norma.

Llano Cifuentes, Carlos. 2001. **Nudos del humanismo en los albores del siglo XXI**. Méjico: Talleres Overprint, S.A.

Prado M., Josefa María. 2003. El maltrato infantil y su influencia en el desarrollo de la inteligencia del niño en San Miguelito. Tesis para aspirar al grado de doctor. En: **Redes**, No. 1, Panamá.