

Origen y evolución de la Pedagogía Social

Gloria Pérez Serrano

Catedrática de Pedagogía Social. Universidad de Educación a Distancia

Resumen

Presentamos en este artículo, una perspectiva histórica de la Pedagogía Social. Se analizan las etapas, origen y desarrollo conceptual de esta disciplina: Pedagogía Social clásica, moderna y los precursores de la Pedagogía Social en Alemania. Prestando especial atención a dos grandes corrientes: la tradición Kantiana (Natorp) y la tradición historicista-hermenéutica (Nohl). Se profundiza también en la Pedagogía crítica y sus aportaciones al desarrollo y consolidación de la Pedagogía Social.

Palabras clave: Pedagogía Social. Origen. Desarrollo. Etapas. Tradición Kantiana. Tradición historicista-hermenéutica.

Abstract

In this report it is shown an historical view of the Social Pedagogy. It is analysed origin, phases and the conceptual development of this field of study: Classical, Modern Social Pedagogy and the precursors of Social Pedagogy in Germany. Paying particular attention to the two great tendencies: the kantian tradition (Natorp) and the historicist-hermeneutics tradition (Nohl). Moreover, it is gone deeply into the Critical Pedagogy and its contributions to the development and consolidation of the Social Pedagogy.

Keywords: Social Pedagogy. Origin. Development. Phases. Kantian Tradition. Historicist-hermeneutics Tradition.

Introducción

Los antecedentes de la Pedagogía Social se remontan en el tiempo a los siglos XVIII y XIX. No obstante, su denominación es más reciente, si bien se pueden encontrar referencias a lo social desde la antigüedad.

Identificar el origen y evolución de una disciplina no es tarea fácil; tampoco lo es conceptualizar el complejo ámbito de la Pedagogía Social. Si nos preguntamos qué es, no podemos contestar con una respuesta única. Son diversos los caminos que se han seguido para intentar construirla con coherencia y credibilidad.

Para definir la Pedagogía Social, se nos plantean una serie de cuestiones: ¿de qué tipo de saber se trata?, ¿es teórico o práctico?, ¿es una ciencia?, si lo es, ¿de qué clase?, ¿cuál es su objeto de estudio y cuáles sus métodos de trabajo?, ¿qué funciones cumple?, ¿para qué sirve?, ¿cuáles son sus ámbitos de intervención?

Para dar respuesta a estas cuestiones, es necesario reflexionar sobre ellas intentando precisar la identidad de la Pedagogía Social en el complejo panorama de las Ciencias Sociales y Humanas y, de un modo más concreto, en las Ciencias de la Educación.

Para aproximarnos al estudio de la Pedagogía Social, se pueden seguir vías diversas. Es muy frecuente considerarla como ciencia, como ciencia social. Analizaremos su ubicación en el contexto de las Ciencias de la Educación, y su consideración como ciencia práctica de intervención socioeducativa.

Estas vías son de gran interés en el campo objeto de estudio. En algunos

momentos nos acercaremos a este camino que parece ya consagrado en el ámbito que nos ocupa. Tengamos en cuenta, sin embargo, que, desde que Inkeles (1968: 2-36) propuso una triple vía de acercamiento al objeto de la sociología (histórico, empírico y analítico), se va haciendo cada vez más común aplicar el mismo esquema al resto de las Ciencias Sociales, sirviendo como vías de aproximación para clarificar la funcionalidad científica y profesional de cada materia.

Se pretende reflejar una concepción de la Pedagogía Social y de la Educación Social desde perspectivas diferentes de aproximación a la realidad que estudiamos. Desde esta triple perspectiva, sería necesario profundizar en varias cuestiones, por lo que estudiaremos las aportaciones del contexto social, cultural y educativo que contribuyeron al nacimiento de la Pedagogía Social. Así nos preguntamos:

1. ¿Qué han opinado los filósofos y los pedagogos, más en concreto, los pedagogos sociales, al respecto? Tratamos de profundizar en la vía histórica de configuración de la Pedagogía Social.
2. ¿Qué trabajo realizan los que se ocupan de la docencia e investigación en las universidades, así como en los diversos ámbitos del mundo profesional? Esta cuestión constituye la vía empírica de identificación disciplinar.
3. ¿Qué dicta la razón? Esta vía nos lleva a la reflexión epistemológica, al terreno de la crítica hermenéutica. Es la vía analítica de diferenciación disciplinar.

1. Vía Histórica: ¿Qué motivó, en el tiempo, el nacimiento de la Pedagogía Social?

Se ha reforzado el status epistemológico de la Pedagogía Social a través de la vía histórica, con aportaciones de corrientes geográficas de gran tradición en Educación Social (Alemania, Francia, Bélgica e Italia), con perspectivas diferentes.

La vía histórica no se limita a revisar lo que se ha venido haciendo en otros países en este campo, sino que se entrelaza con la perspectiva analítica para explicitar nuevos modelos teóricos y constituir así una metateoría.

En nuestro país se ha ido publicando una bibliografía abundante sobre la Historia de la Educación Social, que da lugar a un discurso cada vez más sólido. Los profesores de Historia de la Educación han elaborado trabajos de gran interés sobre temas sociales. Este impulso se ha producido, sobre todo, al introducirse en los planes de estudio de Ciencias de la Educación, la Historia de la Educación Social. Es abundante también la bibliografía sobre los paradigmas de la Pedagogía Social. Se han puesto de relieve diversos enfoques personales que legitiman los qué (contenidos), los cómo (procesos y estrategias) y los para qué (finalidades) de la educación social.

Tanto la vía histórica, como la empírica y la analítica, se entrelazan mutuamente en la construcción de la Pedagogía Social. Su división se efectúa tan sólo con fines didácticos; somos conscientes de que, en la realidad, se construyen entretrejiendo el ámbito del conocimiento, en definitiva, objeto del estudio.

Para abordar la perspectiva histórica del nacimiento y evolución de la Pedagogía Social, seguiremos, desde una perspectiva filosófica, sociológica y pedagógica, a diversos estudiosos. No se pretende, en esta ocasión, llevar a cabo un desarrollo exhaustivo del tema, sino diseñar en breves pinceladas el discurrir de la Pedagogía Social.

La Pedagogía, como otras muchas ciencias, se desarrolló estrechamente vinculada a la Filosofía y no alcanzó su autonomía hasta hace unas décadas. Desde esta óptica presentamos su evolución histórica.

1.1. La Pedagogía Social Clásica

Podemos remontarnos, como antecedentes históricos para el estudio de la estrecha conexión entre Filosofía y Pedagogía, a los sofistas y Platón. Indica Urruti (1911: 11), que la propia conciencia ha de ser despertada; mas el conocimiento del conocer necesita ayuda. El principio de la «comunidad» en la educación fue a Sócrates y Platón tan familiar como el de la «espontaneidad»; esto es, la producción personal de todo contenido en el espíritu que se educa. Significa para ellos, esencial y originariamente, filosofar en común.

El hombre, como ya indicaba Platón, no es educado sino por la comunidad y en sí misma. Esto es, el hombre, para llegar a serlo, necesita del hombre. Esta es la idea radical de la educación y el sentido de la parábola de la educación espiritual expresado por Platón, especialmente en «El Banquete».

Debemos tener presente que el problema de la Educación consiste en formar al hombre en su integral plenitud,

favoreciendo de un modo justo todas las direcciones esenciales de su persona y actividad. El centro de la doctrina de la educación en Platón es precisamente la «idea». Para él, la idea abarca, al propio tiempo que las leyes éticas, las estéticas y lógicas. Pero el mismo Platón había reconocido en la «idea de bien» la más alta idea. De igual modo, Kant, al determinar en sus «Críticas» las tres direcciones fundamentales del conocimiento, otorgó a la razón práctica, esto es, a la ética, la primacía.

Ahora bien, quien habla de educación no se refiere tan sólo a idea, sino a dirección y puntos en esta dirección; de leyes que determinan en su unidad y pluralidad las direcciones particulares; esto es, el método. Este concepto, tanto en Platón como en Descartes y en Kant, describe la marcha de la filosofía crítica y adquiere con Pestalozzi el valor de un concepto significativo para la Pedagogía: Pestalozzi ve claro que el método es esencialmente uno y que el método en la educación se refiere, en último término, al método del conocimiento según el cual se construye el objeto en la conciencia.

En la Edad Media, se tiende hacia un despliegue armónico del humanismo, con una visión teocéntrica. En el Renacimiento, se impone como filosofía de la educación la visión estética, subordinando la ética. Por su parte, la época de las luces ofrece la primacía del intelectualismo y, en los tiempos de Kant, de Pestalozzi y del llamado neo-humanismo, se muestran acordes estas direcciones o fuerzas armonizadas y, a su vez, se llega a advertir que tal armonía sólo se puede lograr mediante el reconocimiento de un todo fundamental que no puede ser sino el ético.

1.2. La Pedagogía Social en Alemania. Precursores

La concepción utópica de la educación se desarrolló en Alemania en los siglos XVIII y XIX. Kant estaba convencido de que «cuanto el hombre es se lo debe a la educación». En esta misma línea se puede citar a Fichte en sus discursos a la nación alemana a la que arengaba —cuando Berlín estaba cercado por los ejércitos napoleónicos— intentando convencerles de que el remedio más poderoso contra la decrepitud de los pueblos era la educación.

El kantismo, el idealismo y lo que podemos denominar como hegelianismo son los sistemas filosóficos que más han incidido en el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía Social en Alemania. Para estos sistemas, la educación es una dimensión esencial para el desarrollo de la comunidad. Nació, por tanto, la Pedagogía Social en un momento concreto con tonos idealistas, mesiánicos y utópicos. Natorp tomó del pensamiento de Kant y Hegel el contenido para afrontar el estudio de la Pedagogía Social.

Existen una serie de factores que propiciaron el despliegue de la Pedagogía Social en Alemania; pueden resumirse en dos bloques principales:

- Mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual con relación a la Educación Social.
- Situación social cargada de problemas, carencias y conflictos que reclama respuestas educativo-sociales urgentes.

Como condicionantes, los autores mencionan de manera especial: las necesidades y exigencias educativas de la revolución industrial y las carencias y

conflictos derivados de las guerras que asolaron Europa en el siglo XX.

La educación en esta época ya no se consideraba patrimonio de clases privilegiadas, sino un derecho humano y un deber social. Recordar a Pestalozzi ayudará a entender este vínculo social de la educación, considerada como un concepto y un proceso histórico integral, que se desarrollaba en la intersección entre lo individual y lo social.

La revolución industrial del momento, desencadenante, en algunos casos, de procesos y situaciones de marginación, inadaptación y desamparo, tuvo una gran incidencia como agente promotor del despliegue de la Pedagogía Social. Esta situación social, unida a la carencia y necesidad de la postguerra, fue creando el caldo de cultivo necesario para el nacimiento de una Pedagogía Social que respondiera a esas necesidades sociales e individuales y que ayudara a obviar el individualismo, en pro de planteamientos orientados al desarrollo de la comunidad.

El contexto que favorece el nacimiento de la Pedagogía Social viene explicado por una compleja situación sociopolítica, a la vez que contradictoria realidad social. Así, los ejes que contribuyeron a la aparición de la Pedagogía Social pueden sintetizarse en:

- Una sociedad sometida a fuertes cambios económicos, sociales y políticos, con conflictos que demandan con urgencia respuestas educativo-sociales.
- La importancia de la dimensión social de la Educación y la confianza en la Comunidad y su fuerza para resolver los problemas generados por el individualismo.

- La esperanza puesta en esta época en una pedagogía renovada.
- La importancia adquirida por el concepto de la “ayuda” social y educativa para mejorar la sociedad.

Prestaremos especial atención al estudio de la Pedagogía Social alemana, su origen y evolución, ya que Alemania puede considerarse, sin lugar a dudas, la cuna de la Pedagogía Social. Como tendencias principales se recuerdan:

1. *La tradición kantiana.* Tendencia sociopedagógica representada por Natorp. Se extiende a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX.
2. *La tradición historicista y hermenéutica,* propia de la filosofía de la vida. Concibe la Pedagogía como ciencia del espíritu; se deriva de ella una fecunda Escuela de Pedagogía Social (Nohl). A partir de 1920, surgió el movimiento social pedagógico, de considerable influencia.

Para analizar estas dos tendencias, acudiremos a estudios realizados por especialistas en el tema, principalmente los de Quintana, Arroyo, Fermoso y Radl, de notables investigaciones desde esta perspectiva.

En el cuadro nº 1 podemos observar los factores, los problemas, las tendencias y los representantes del origen de la Pedagogía Social.

Cuadro nº 1. Origen de la pedagogía social**FACTORES:**

Mentalidad abierta, sensibilidad social y desarrollo industrial (vivienda, trabajo ...).

PROBLEMAS:

Carencias, conflicto social, urbanización, guerras, marginación y desamparo.

TENDENCIAS:

Tradición kantiana. Pedagogía como saber práctico. Tradición historicista y hermenéutica.

REPRESENTANTES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL:

Pedagogía. Social clásica: Platón y Aristóteles.

Precursores: Comenio: educación para todos.

Pestalozzi: educador del pueblo.

Kolping: mundo obrero.

Kerchensteiner: educación/trabajo.

1.3. Kant: su incidencia en el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía Social

El pensamiento filosófico y educativo kantiano ha tenido un gran impacto en la sociedad. Sin duda, este pensador marcó un hito histórico de gran importancia en el desarrollo del conocimiento. Presentamos, a continuación, la incidencia de Kant en uno de los principales referentes de la tradición sociopedagógica: Natorp.

Kant recoge en su teoría de la educación la exigencia de Rousseau «que la educación sea libre y haga al hombre libre». Entiende la educación como una acción orientada por el ideal de libertad. Pretende dos objetivos:

- Desentrañar el sentido de libertad.
- Asignarle un puesto en el conjunto del pensamiento crítico.

Estudia la educación como problema. Entiende que es de lo más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. De ahí los dos empeños que el hombre

ha de considerar como más difíciles: el arte de gobernar y el de educar.

Para Kant, el hombre es educable porque es libre. La libertad es la condición de posibilidad de la educación: «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre».

La educación supone que el ser humano tiene que actuar respecto de sí mismo. Esto plantea al menos tres problemas:

1. *La educación como arte y no como ciencia.* Entiende la educación como saber práctico, como un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. La distinción entre conocimiento teórico y práctico viene de Aristóteles. La independencia de uno y otro y, junto a ellos, el conocimiento estético ha quedado definitivamente asentada por Kant.
2. *La educación como arte razonado.* Para Kant, el arte de la educación o pedagogía, si ha de desarrollar la natu-

raleza humana para que pueda alcanzar su destino, no es un arte mecánico, necesita ser razonado. Bastaría una sola esencia para encontrar un verdadero pronóstico de lo que la humanidad puede esperar de la educación. El método auténtico (los principios) los ha proporcionado Rousseau, y el nuevo modo de organizar la escuela lo ha realizado Basedow en el Philanthropinon de Dessau. Todo ello para la búsqueda del ideal de la libertad.

3. *La educación como arte orientado.* No se debe educar conforme al presente, sino con relación al futuro, conforme a la idea de humanidad. Desde una perspectiva antropológica, el hombre está destinado, por su razón, a formar sociedad con los demás y debe cultivarse, civilizarse y moralizarse en esta sociedad.

La tarea de la educación debe consistir en neutralizar o domar el mal radical que hasta ahora ha causado que el hombre se desvíe constantemente de su destino. El ser humano tiene el deber, en toda época y en todos los pueblos, de actuar en el sentido del progreso hacia lo mejor, aunque el éxito de este proyecto pueda ser problemático. Kant atribuye a la educación cinco finalidades:

1. Dar al hombre crianza.
2. Disciplinarlo.
3. Cultivarlo (darle cultura).
4. Hacerle prudente o civilizado y
5. Moralizarlo

La educación moral apunta hacia la autonomía. Conciérne al carácter que incluye la obediencia, la veracidad y la sociabilidad. Este proceso tiene tres pasos:

- La formación escolar. Se refiere a la habilidad.

- La formación pragmática. Se refiere a la prudencia.
- La formación moral. Se refiere a la moralidad.

A través de la educación, el hombre adquiere un valor en relación con toda la especie humana. Se puede afirmar, por tanto, que la educación, para Kant, adquiere su sentido último como educación social, ya que el hombre está llamado a vivir en sociedad. Para el idealismo kantiano, la teoría de la educación se construye desde la praxis a la idea. En el pensamiento pedagógico de este autor, la conexión entre el momento hermenéutico y el crítico se efectúa desde la propia pedagogía, considerada como un saber práctico.

2. Representantes de la Pedagogía Social

En Europa se dieron una serie de circunstancias históricas, sociales y políticas, a las que ya se ha hecho referencia, que contribuyeron a impulsar el nacimiento de la Pedagogía Social. Los autores más representativos de esta disciplina los situamos principalmente en Alemania, aunque en alguna ocasión se mencionen también autores de otros países que han incidido de manera especial en esta disciplina.

La concepción clásica de la Educación Social arranca de Platón y Aristóteles, que no establecieron una diferencia fundamental entre Sociedad y Estado y, por tanto, entre la Pedagogía Social y la Política.

En la Edad Media no se produjo una teoría social autónoma, ya que toda la vida estaba concentrada en la teología. No obstante, existía una realidad social

con sus instituciones y organizaciones correspondientes. En el Renacimiento, la Pedagogía tuvo un carácter principalmente individual.

En la Edad Moderna, Comenio (1592-1670), natural de Moravia, fue el primero en formular una concepción pedagógico-social. Pide que la educación se extienda a todos los hombres, sea cual fuere su condición social y económica. Su fórmula más representativa se puede reducir a estas palabras suyas: «nosotros pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombre, para todo lo que es humano». Proclama, así, el principio de la Educación social para todos los seres humanos.

2.1. Pestalozzi. Su aportación a la Pedagogía Social

Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo con gran incidencia en la Pedagogía Social, está considerado como el verdadero fundador de la educación social autónoma. Su vida estuvo dedicada a la educación del pueblo. Quintana lo califica como reformador social, casi revolucionario. Fundó diversos orfanatos y centros educativos. Puede considerarse como el primer antecesor o representante de la Educación Social, tal y como actualmente la entendemos.

Concibe la educación como un derecho humano y como un deber de la sociedad. La familia es, para él, el punto de referencia de todas las ideas; el segundo círculo de la educación estaría constituido por la sociedad civil; el último grado de la educación se orienta hacia la consecución de una educación pura, sin limitaciones, con un carácter eminentemente moral.

Para este autor, la educación en colectividad es ideal para el desarrollo de la mente y del espíritu. El apelativo de educador social conviene a Pestalozzi, como indica Quintana, en dos sentidos:

- Como promotor de la educación en cuanto medio de superar las desigualdades sociales, ya que, por ella, trataba de elevar el nivel social y cultural de los grupos sociales más desfavorecidos.
- Como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y a procurar su inserción social.

Pestalozzi deseó luchar por la ilustración y la libertad de las clases populares de su país, en contra de la opresión. Escribió en su libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1902: 2-10):

Hace tiempo, desde mi adolescencia, que mi corazón, como un río impetuoso, se dirigía únicamente hacia un fin único: a cegar las fuentes de la miseria en que yo veía a mi alrededor sumergido al pueblo... Yo conocía tal vez mejor que nadie al pueblo y las causas de su embrutecimiento y de su degradación; y no deseaba nada, absolutamente nada, mas que la supresión de esas causas y el fin de las miserias del pueblo.

Presta gran importancia a la formación profesional, que debe ser integrada en la educación, como propulsor de la acción educativa. Pero esta formación profesional debe estar sometida a la educación general humana. Intuyó la necesidad de que la enseñanza técnica y profesional fuese temprana. Para Pestalozzi, es importante la fórmula: cabeza, corazón y mano, en el sentido de Ars-técnica, y hacia ella debe dirigirse la educación.. Pero, ¿qué significa técnica? No se trata de una mera unión externa de lo teórico y lo práctico, ni coincide totalmente con las fórmulas artísticas. Acompaña ésta siempre a todo

arte y, en este sentido, son dos conceptos correlativos, aunque la técnica lleva, en sí misma, ciertas limitaciones.

Este concepto no corresponde sólo al hacer; se extiende a diversos ámbitos del conocimiento; y, por consiguiente, la oposición sería, más que entre arte y técnica, entre pensamiento y acción.

Pestalozzi considera el trabajo como un medio unitivo de gran importancia pedagógica. Veía en la enseñanza para el trabajo la fusión del cultivo intelectual y la moral. En cierto sentido, para éste autor, toda la enseñanza humana desemboca en el trabajo.

Otro elemento clave de la pedagogía de Pestalozzi es el método, palabra clave, que tanto en Platón como en Descartes y en Kant descubre la marcha de la filosofía crítica. Con Pestalozzi adquiere el valor de un concepto regulativo para la Pedagogía. Él ve claro que el método es esencialmente uno y que el método en la educación no puede ser considerado, en último término, sino el método del conocimiento. Según el cual se construye el objeto de la conciencia. Es, ante todo, intuitivo, inductivo y experimental.

En síntesis, los principios educativos de Pestalozzi pueden resumirse como sigue:

- La Educación Social debe fundamentarse en una buena educación de la personalidad.
- La cuestión social es de orden moral, pues se resuelve formando la conciencia y el amor al prójimo. Puede acometerse, por consiguiente, por medio de la educación.
- Hay que comenzar por arrancar al hombre de su miseria para llevarlo a la cultura y al bien.

- El educador del pueblo debe moverse por un amor desinteresado hacia el mismo.
- Cultivando los valores de la persona, se construye una sociedad justa y feliz.

La teoría de la Educación Social en Pestalozzi se basa en un realismo social y, al propio tiempo, en un humanismo que lleva a un ardiente deseo de bienestar social para todos y, por consiguiente, de justicia social. Subraya el valor formativo de la vida austera y la educación de la voluntad a través de la lucha que impone la vida.

2.2. La obra pedagógicosocial de A. Kolping (1813 - 1865)

Kolping es el fundador de la asociación de trabajadores que lleva su nombre, que tuvo gran influencia en el movimiento obrero social-cristiano. Se funda en 1846 y se extiende por toda Alemania. Kolping fue un sacerdote católico preocupado por el mundo obrero en el siglo XIX, con el gran resurgir industrial de Alemania. Su asociación llegó a contar en 1860 con 60.000 miembros. La entendía, por ser asociación de compañeros de trabajo, “como el punto de apoyo que ganaría, de nuevo para la fe cristiana a los jóvenes trabajadores manuales alejados de la Iglesia”. Al mismo tiempo, la considera como “institución pedagógico social, en la que deben ser discutidas y transmitidas orientaciones espirituales y conocimientos profesionales especializados».

Entre sus objetivos destacamos:

- Formación ético-social del joven trabajador.
- Configuración de una vida comunitaria de base profesional como prevención y protección frente al riesgo de aislamiento y desarraigo.

- Amplia formación general de base religiosa y formación continuada y profesional en las ramas específicas del trabajo manual.

El éxito de la idea de Kolping consistió en diseñar un proyecto educativo que fue capaz de armonizar la vinculación a la Iglesia con la formación profesional y la solidaridad familiar.

En esta época, se produjeron en Alemania una serie de circunstancias político-sociales que afectaron al último tercio del siglo XIX. En medio de esta crisis se busca en la educación un recurso para solucionar los problemas de la sociedad, acusada de individualismo. La pedagogía establece como ideal la comunidad, frente al excesivo acento del individualismo de épocas anteriores. Esta circunstancia contribuyó así mismo al florecimiento de la Pedagogía Social.

Es necesario tener presente el desarrollo industrial de este país, así como la aparición de nuevas necesidades sociales. Por otra parte, se debe mencionar la revolución de 1848, fecha en la que se hizo público el Manifiesto Comunista. Se produjo en esta época un cambio de mentalidad y se dieron migraciones del campo a la ciudad, explosión demográfica, aumento progresivo de trabajadores autónomos, etc.

Bismark (1878) dictó desde el poder una serie de leyes orientadas a satisfacer las necesidades sociales. Conviene reseñar, por su especial significado, la Ley de Seguridad Social, de 1884, y la Ley de Invalidez y Vejez, en 1898.

Surgen también en esta época instituciones de beneficencia (orfanatos) e instituciones educativas del humanismo, instituciones cristianas para la educación de los necesitados, etc. Se invocaban las

ideas de pedagogos de la época de la Iluminación, como Basedow, Salmann y Pestalozzi. Estas instituciones, dedicadas a la atención de huérfanos, desamparados y vagabundos, pueden considerarse como los antecedentes de la Pedagogía Social.

A partir de 1900, como señala Radl (1984: 29), se inserta en el Código Civil una ley que rige para todo el país federal y cuyos contenidos se referían a la posibilidad de ordenar la educación pública en circunstancias específicas:

- En casos de delincuencia.
- Situaciones en que los padres no cumplan con sus obligaciones de dar educación a los hijos.
- Circunstancias producidas en casos de inadaptación juvenil objetiva.

Posteriormente, en 1922, se aprueba un código con las leyes correspondientes a la protección juvenil estatal y privada, donde se formula por primera vez en su artículo 1, el derecho a la educación. Arroyo (1995) señala que «a lo largo del S.XIX crece la sensibilidad “humanitaria”, muchas veces de inspiración cristiana, otras con impulsos de crítica y reforma social, de afán de mayor justicia e igualdad». Todo ello da origen a múltiples iniciativas (públicas, privadas y de hombres de Iglesia), para paliar las graves situaciones de pobreza, abandono, falta de trabajo y vivienda. En definitiva, carencia de educación que, de modo particular, afecta a los niños, jóvenes, mujeres y población rural insertada en los nuevos núcleos urbanos, creados por la revolución industrial.

2.3 Hitos pedagógico-sociales en el s. XIX

Se recuerda a continuación, en el cuadro n.º. 2, algunos hechos signifi-

cativos calificados como pedagógico- histórico de la Pedagogía Social en sociales por Wolf (1987), en su esbozo torno a 1800:

Cuadro nº 2. Hitos pedagógico-sociales del siglo XIX

• Influjo de J. H. Pestalozzi en la Pedagogía Social.
• Aumento de escuelas artesanas o industriales para niños pobres.
• Movimiento feminista en Francia e Inglaterra.
• 1810: Incremento de trabajo de mujeres y niños en fábricas.
• 1813/14: Asociaciones de mujeres para aliviar las penurias sociales.
• 1817: Centro educativo de F. Fröbel en Kaihan.
• 1820: Creación de escuelas profesionales y comerciales. Escuelas Superiores Técnicas y Politécnicas.
• 1830: Se incrementan la iniciativas de índole social y educativa bajo la presión de los problemas generados por la revolución industrial: <ul style="list-style-type: none"> • Incremento de inmigración contemporánea a América. • Escuelas para minusválidos físicos. • Asociaciones para enseñar a leer y formar a los jóvenes trabajadores manuales. • Intento de reforma en el tratamiento penitenciario: idea de resocialización.
• 1833: Fundación de la “Casa de Refugio” en Hamburgo de Wichern, origen de la acción pedagógico-social de la Iglesia Evangélica (Diakonia).
• Fundación de la Asociación de San Vicente para salvar a los niños abandonados.
• Asociación de rescate de niños abandonados por Wessenberg.
• Hacia 1837: Aumenta la alarma ante el fenómeno del “pauperismo” y aparecen las primeras medidas legales contra el trabajo de los niños en las empresas. Aumentan las instituciones para niños abandonados.
• 1840: Exigencia de autorización pública para la adopción de niños. <ul style="list-style-type: none"> • Primer Kindergarten de Froebel (Harz). • Ley de protección a los niños de Brieria.
• 1842: Ley de protección a los pobres de los municipios de Prusia.
• 1843: Asociación para la educación de hijos de obreros en Breslan.
• 1846/47: Malas cosechas y hambre en Alemania. Hogar para los jóvenes de D. Bosco en Thurin,
• 1848/49: Manifiesto comunista de Marx y Engels.
• 1849: Fundación de la Asociación de Empleados/Trabajadores Católicos por A. Kolping en Colonia.
• 1850: Las Vicentinas inician el cuidado de enfermos y la actividad de educación de los niños. Al mismo tiempo, conviene mencionar la figura del Obispo Ketteler en Mainz como reformador social.

3. La pedagogía Social Moderna. Iniciación de la Pedagogía Social: Diesterweg y Kerschensteiner

La Pedagogía Social con carácter científico o teórico comienza en el siglo XIX, con destacados representantes a los que haremos alusión. En la Pedagogía Moderna existen concepciones diversas de la Educación Social, que Luzuriaga (1968:19) reduce a las siguientes direcciones:

1. Idealista: Paul Natorp.
2. Naturalista: Paul Bergemann.
3. Historicista: Otto Wilmann y Paul Barth.
4. Nacionalista: Ernest Kriek.
5. Sociológica : Emile Durkheim y Karl Mannheim.

Haremos referencia a algunos de estos autores por su especial significación en el inicio, evolución y desarrollo de la Pedagogía Social.

La paternidad de la expresión Pedagogía Social y Educación Social se le atribuye a Adolf Diesterweg (1790-1866). No obstante, conviene subrayar que no estaba claro, en aquel momento, su significado; pretendía unir lo social y lo educativo como realidad humana problemática.

Como señala Quintana, (1997: 72-73), Adolf Diesterweg fue quien acuñó la expresión «educación social», aunque casi sin advertirlo. Es un pedagogo discreto con buen sentido educativo. Fue un liberal que luchó por la independencia de la escuela respecto de la Iglesia y pregonoó la escuela única. Se inspiró en las ideas de Rousseau y de Pestalozzi. Construye una teoría de la educación ecléctica que

defiende el método natural, sobre la base de la instrucción. Considera que la educación tiene tres aspectos principales: intelectual, moral y religioso.

A este autor no le faltaba sensibilidad social. Había captado dicha sensibilidad en Pestalozzi. Comentando esta impresión con ocasión de la celebración del centenario del nacimiento del pedagogo suizo, se refirió a una educación social, equiparándola con educación popular. Recordamos el texto de Diesterweg, comparando los propósitos de Pestalozzi con los suyos.

La diferencia estaba únicamente en que Pestalozzi perseguía esos objetivos a través de la educación familiar y escolar, mientras que nosotros los enfocamos en la vida de los adultos. Sus ideas se encaminaban a la educación del individuo y, en sus obras, en más de un lugar previene frente a la educación social y colectiva. Sin duda, esa orientación suya era, en parte, una consecuencia de la baja moralidad y el salvajismo de la vida del pueblo en su época y, en parte, resultado de la idea que tenía de la gran importancia del influjo ejercido por el hogar y la escuela.

Además de la expresión de educación social, también se le reconoce como creador de otra expresión, no menos importante, la Pedagogía Social, que nosotros hemos vinculado epistemológicamente con la educación social, pero que en Diesterweg surgió totalmente descontextualizada.

Uno de los libros de este autor que alcanzó más éxito fue una Bibliografía para la formación de los maestros alemanes. En la cuarta edición, en torno a 1850, en la sección III del libro, ti-

tulada: “¿Cuáles son las publicaciones más importantes sobre Pedagogía Elemental, Didáctica y Metodología?”, el apartado 9 de dicha sección se titula: “Escritos sobre Pedagogía Social”. Es la primera vez (como señala Quintana) que se utiliza dicho nombre sin ninguna intención epistemológica y aludiendo, no a una rama de la pedagogía, sino más bien a un género de bibliografía pedagógica.

Diesteswerg, en sus escritos, hace alusión a problemas de alcoholismo, a asociaciones feministas con finalidad educativa, educación post-escolar o de jóvenes sin escuela, instituciones de educación para pobres y huérfanos, escuelas para los más pequeños, para las clases trabajadoras. El término Pedagogía Social en este autor sirve para englobar contenidos y áreas de acción educativo-sociales, sin que se usen como resultado de un elaboración teórico-sistemática. No obstante, para este autor, como para muchos de sus contemporáneos interesados por la Pedagogía, este término resumiría sus esperanzas de una Pedagogía renovada que marcara un giro en las preocupaciones del momento.

Un historiador alemán muy representativo, H. Krönen (1980), habiendo investigado el tema a través de fuentes diversas y basándose en una afirmación de R. Rissman de 1897, llega a la conclusión de que quien acuñó la expresión “Pedagogía Social” fue Karl Mager (1844), antes que Diesterwerg, habiéndola tomado éste de aquél.

No queremos señalar que anteriormente no existiese preocupación social. Se ha teorizado sobre educación social y sobre las funciones sociales de la edu-

cación desde siempre, y esto podemos captarlo desde Platón a Pestalozzi, pasando por otros autores, como Aristóteles, Ramón Llull, Juan Luis Vives, Comenio, Montesquieu, Bassedow, Salmann, etc. En todos ellos se pone de relieve el interés por las cuestiones educativas para solucionar problemas sociales.

En esta misma línea, Luzuriaga (1968: 14) señala que se podría establecer una separación entre los denominados “precursores” o “antecesores” en la Pedagogía clásica (desde Platón a Pestalozzi) y sus fundadores o creadores teóricos (desde Natorp a la actualidad). Dichos precursores han realizado aportaciones diversas a la Educación Social.

La Educación Social, como una dimensión esencial de la educación, ha sido cultivada desde la antigüedad de uno u otro modo, según predominase una visión con el foco de atención en el individuo o en la sociedad. Ahora bien, resulta obvio que las primeras especulaciones sistematizadas sobre el tema se registran a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

Como ya se ha indicado, las circunstancias que rodearon el nacimiento de la Pedagogía Social van asociadas a la sociedad industrial y a las profundas transformaciones que se producen ante los fenómenos de masificación urbana, desplazamiento masivo del campo a la ciudad, proletarización del campesinado, relajación de vínculos familiares y pobreza. Como señala Arroyo (1985: 200): «nace el término como un referente de problemas asociados al nacimiento de la revolución industrial para los cuales se intentaba buscar una respuesta pedagógica con nuevas formas de actuación y organismos sociales adecuados».

Los orígenes de la Pedagogía Social, como subraya Mollenhauer (1959), están asociados a la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad en crisis, como consecuencia de las profundas alteraciones producidas por la industrialización. Alemania sufrió una profunda crisis económico-industrial iniciada en 1874 y prolongada durante décadas. Es el país, no obstante, en el que no sólo surgió la Pedagogía Social, sino del que provienen sus mejores representantes. Quizá las circunstancias históricas propiciaran la búsqueda de soluciones, lo que contribuyó a convertir «el peligro en oportunidad».

Kerschensteiner (1854-1932) puede considerarse como un pedagogo con talante práctico. Está influenciado por la filosofía de la cultura de los valores que elaboraron Dilthey y Rickert. Entiende la formación como un modo de ser espiritual, unitario y con sentido, que el individuo se elabora y organiza en contacto con los bienes culturales y los valores objetivos. Indica que estos valores han de ser vividos, más que conocidos. Las características de esta formación son: amplitud y diversidad del horizonte personal en la captación de los valores y necesidad y capacidad de aceptar otros nuevos y de relacionarlos y unificarlos.

Concibe al educador como un tipo de educador social cuya ansia principal es el relacionarse con otras personas para ayudarles a realizar valores. Ha de tener, a la vez, carácter y sentimiento. Este autor se distingue por el sentido social que da a la educación en general y, más en concreto, a la Escuela del Trabajo. Es conocido como promotor de la misma, como medio para desarrollar

en el individuo la autonomía personal y social. Entiende el trabajo, no como una simple metodología didáctica, sino como participación efectiva del sujeto en esa función social básica, visto como un deber humano y una necesidad social.

Influenciado por Dewey, conecta la escuela con la sociedad, pero Kerchens-teiner polariza la vida social en el trabajo y la considera el eje de la educación, que ha de ser necesariamente social. La escuela debe ser el instrumento para formar al ciudadano útil. Al realizar un trabajo, se contribuye a promover el bien de la comunidad. Al crear en las escuelas pequeñas comunidades de trabajo, se está sirviendo al fin social de la educación.

Para Kerschensteiner (1934: 167), la Educación Social debe entenderse, no como un tipo específico de educación (educación física, educación moral, educación estética, etc.), sino más bien como una dirección o enfoque que hay que dar a la educación en general. Cree que toda educación ha de tener siempre un carácter y una finalidad social. Considera el trabajo como medio, fin, objeto y recurso. Como la persona es, ante todo, un ser social, su educación será válida sólo si se hace en, por y para la comunidad.

Puede considerarse especialmente significativa su aportación en el ámbito de la educación cívica. Concibe este tipo de educación en un sentido idealista y ético. Afirma que su objeto consiste en educar a los ciudadanos de tal forma que sus actividades se pongan al servicio del Estado que ellos constituyen, para lograr ese ideal infinitamente lejano de una colectividad moral, esto es, de una comunidad de ciudadanos en la que el orden jurídico nacional no precisa ningún

poder coercitivo. Para Kerchensteiner, el verdadero concepto de educación cívica es un concepto ético.

Considera que el trabajo nos vincula con los demás como deber social, une al hombre con la comunidad, y que una faceta esencial en la educación cívica es la formación de conciencia profesional en los individuos. El trabajo, como virtud social, es un gran medio de la formación de la voluntad y de la superación del egoísmo. Considera que la educación cívica es parte de la educación moral.

La finalidad de la educación cívica es la ideología política (Staagesinung), que podría traducirse como una especie de ideología social que incluye el sentido de interés general, el sentimiento de equidad, fraternidad, benevolencia desinteresada, valor moral, responsabilidad y justicia. En su obra *Educación Cívica* (1934: 38), afirma: «El problema de la Educación cívica de un pueblo, o cómo entendemos más procedente la formación del sentimiento nacional es, entre todos los problemas educativos, el más difícil».

Llega a indicar en su tiempo (menos plural que el actual) que si la comunidad nacional no se hallase disgregada por diferentes confesiones lingüísticas, económicas y de partido, la educación no presentaría problemas. Ahora bien, no es exagerado afirmar que una de las principales dificultades del Estado Moderno para aglutinar a los ciudadanos en torno a proyectos sugestivos de vida y cooperación comunes, en aras del progreso y bienestar nacional, estriba, ante todo, en la determinación concreta, oportuna y rigurosa de lo que se entiende como un auténtico y válido concepto de Educación Social.

4. Etapas de la Pedagogía Social alemana

Se presentan, a continuación, una serie de etapas que intentan pergeñar en sus líneas generales, el discurrir de la Pedagogía Social desde sus orígenes al momento actual. Se diseñan los rasgos más significativos que nos permiten dibujar con grandes pinceladas el contexto económico, social y político que propició el nacimiento de la disciplina que nos ocupa.

4.1. Primera Etapa de la Pedagogía Social (1850-1920). Dimensión conceptual y social

En esta primera etapa destaca la figura de P. Natorp, representante del Sociologismo Pedagógico, lo que él denomina Pedagogía Social. Esta corriente está representada por dos grupos:

1. *Natorp: Pedagogía Social «idealista»*. Calificada de este modo por la línea filosófica marburgiana, de donde procede, y por el método apriorístico-deductivo, con el que se elaboró. Una de las características de la Escuela de Marburgo es la interpretación que le ha merecido la filosofía de Platón; uno de los trabajos de esta escuela ha consistido en fijar el criticismo como una corriente histórica que tiene su origen en Platón, se afirma en Descartes y, de un modo más concreto, en Kant.
2. *Pedagogía Social «empirista»*. Sus representantes son Bergemann y Bart, inspirados en Spencer y en los métodos de la sociología científica, que siguen el procedimiento empírico-inductivo. La orientación naturalista de Bergemann se halla bien expresada en el título de su

obra: *Pedagogía Social sobre la base científico-experimental*, publicada en 1900.

Conviene aludir en esta etapa al año 1919, fecha en la que se aprobó la Constitución de la República de Weimar. Se despertó la conciencia de los aspectos sociales de la educación como reacción contra el individualismo. De hecho, la Pedagogía Social nace como reacción al extremado individualismo pedagógico de todos los tiempos, representado en la antigüedad por los estoicos, en el Renacimiento, por los humanistas, en el siglo XVIII, por Rousseau, y en el siglo XIX, por el liberalismo individualista.

4.1.1. El sociologismo pedagógico de Paul Natorp

Nos vamos a detener en el estudio de la Pedagogía Social de carácter «idealista», por el impacto neokantiano que ha representado Natorp y su incidencia en el nacimiento y desarrollo de la conciencia social a través del impulso de la comunidad.

P. Natorp (1854-1924), filósofo neokantiano, representante de la escuela de Marburgo, suele considerarse como el primer teórico de la disciplina. Junto a H. Cohen y E. Cassier, son los pensadores más significativos de dicha escuela. Publica en 1898 su célebre obra de Pedagogía Social. Recoge la herencia de Fichte y, en el marco del neokantismo de la escuela de Marburgo, e influenciado por Pestalozzi, propugna una pedagogía social cuyos conceptos-eje son: comunidad, voluntad y educación.

La idea fundamental de la filosofía crítica kantiana sería el método. Para Natorp, había que ampliar la base de aplicación del método a la experiencia vivida,

a la acción ética y a la creación estética. Conserva el «núcleo irreductible» del pensamiento kantiano, el método transcendental como método del idealismo. Aprecia la teoría de la libertad de Kant, tomándola como referencia. Así pues, el fundamento de la teoría pedagógica de Natorp es la Teoría de la Libertad de Kant.

Se inspira en las ideas de Platón y Pestalozzi; éste último es el pedagogo que más influyó en Natorp. Escribió diversas monografías acerca de su pensamiento. Afirma que: «el hombre solo se hace hombre por medio de la comunidad humana y de la educación, el individuo es sólo una abstracción, como el átomo de la física».

Natorp establece tres clases fundamentales de actividades sociales: la económica, basada en el trabajo y sometida a la regulación social; la política, basada en la actuación volitiva y bajo la regulación jurídica; y la educativa, basada en la razón y sometida a la regulación cultural.

La Pedagogía Social no subordina la educación como medio a los fines de la economía y del orden jurídico y político, sino, más bien, considera éstos como medios para conseguir el fin último de la educación. En la educación deben participar todos los miembros de la comunidad con el mismo derecho.

En líneas generales, las ideas principales del pensamiento filosófico de Natorp que fundamentan su concepto de Pedagogía Social, son:

- El problema de la formación (Bildung) o de la educación (Erziehung).
- Un ideal como fin, de algo que no es, sino que debe ser.
- Es innegable el fundamento idealista de la Pedagogía.

Frente a Herbart, Natorp considera a Pestalozzi el pedagogo de la espontaneidad, condición favorable al desarrollo de la fuerza moral del hombre. Destaca cinco principios en la obra de Pestalozzi: espontaneidad, método, intuición, armonía o equilibrio de fuerzas y colectividad. En este último principio encuentra Natorp el germen de la Pedagogía Social en Pestalozzi, a quien se le ha denominado padre espiritual de esta ciencia.

4.1.2. Principios teóricos de la Pedagogía Social de P. Natorp

A continuación, presentamos los principales rasgos y principios de la Teoría Social Pedagógica de este autor alemán.

4.1.2.1. Estatuto científico y objeto de la Pedagogía Social

Según este principio, no se puede considerar la Pedagogía Social como una parte separada de la teoría de la educación, antecedida o seguida por una pedagogía individual. Como señala Natorp (1913: 106): «Hay que verla como la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general, y en particular de la pedagogía de la voluntad. Considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superado».

La idea de comunidad tuvo una gran influencia en Alemania desde la aparición de la obra publicada por el sociólogo F. Toennis, titulada *Gemeinschaft und Gesellschaft*. El concepto de comunidad (*Gemeinschaft*) se había constituido en categoría sociológica cargada de sentido moral. Para Natorp, la comunidad se convierte en un eje clave de la educación.

Así, afirma (1913: 97): «Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo aislado es una mera abstracción». El hombre llega a ser hombre a través de la comunidad. La comunidad se constituye, de este modo, en el eje vertebrador de su doctrina. Fue tanto un ideal como un objetivo a conseguir, porque la comunidad sólo existe cuando todos son para uno y uno para todos. Antes de toda diferencia en la actividad de uno y otro, es preciso buscar la ley de la «Comunidad», de la vida social.

Esta ley no es sino un corolario de lo que hemos señalado al determinar la organización de la enseñanza. La Comunidad consiste en la conciencia de los individuos que en ella están, donde ha de formarse y desenvolverse tal conciencia mediante una labor inacabada.

Al aplicar, pues, nuestra ley fundamental al concepto de Comunidad, vemos cómo se forma un sistema y hallamos un concepto radical que recoge, dentro de sí, tanto la actividad de la enseñanza como la organización de la misma, y unidas ambas, las somete, necesaria y estrechamente, a la misma ley.

La formación de la Comunidad ha de pasar por los mismos tres estadios que el individuo, que son los grados fundamentales en la formación del conocimiento: sensibilidad, entendimiento y razón; el paso de lo concreto individual, a la última unidad central y abstracta. La Pedagogía Social tiene que hacer nacer este concepto de la doctrina general de las comunidades de vida humana.

Arroyo (1985:207) hace referencia a Marburger cuando señala que «la crisis política-social que afectó a Alemania en el último tercio del siglo reavivó la discusión

pedagógica. Se busca en la educación un medio de solución a los problemas de la sociedad y emerge, al fin de siglo XIX, una nueva Pedagogía que estableció el ideal de la comunidad frente a la excesiva acentuación de la individualidad en la educación anterior. Fue designada como Pedagogía Social».

4.1.2.2. *La Pedagogía Social, saber de síntesis*

La idea de la educación es hacer del hombre sujeto de toda la cultura. Natorp no cae en un culturalismo sociólogo por el principio de la unidad de la conciencia. Ahora bien, para Natorp, el sujeto de la cultura no es el sujeto personal. En el prólogo de su obra, de Pedagogía Social, García Morente (1913: 16) indica: «la humanidad como ideal del hombre: tal es el sentido de la educación. Lo que hay que cultivar en el individuo son precisamente las universales cualidades humanas».

El concepto de educación nos conduce al de la comunidad. La educación es para la comunidad. La idea de educación es un ideal que regula la praxis. La pedagogía social es un saber práctico, síntesis entre el conocimiento del hombre que alcanza la filosofía en tanto que reflexión crítica acerca de la cultura, y la idea de comunidad como fin regulativo de la acción educativa. Su estatuto es práctico en el sentido kantiano del término.

4.1.2.3. *La Pedagogía Social como desarrollo de la ciencia práctica en el individuo y en la comunidad*

Como método, la Pedagogía Social se propone el desarrollo de la ciencia práctica. Para Natorp, existe un paralelismo entre la formación de la ciencia práctica del individuo y la comunidad social.

La elevación a la comunidad es, para este autor, una ampliación del Yo hasta el nosotros. Educación de la voluntad sobre la base de la comunidad; en esto consiste la Pedagogía Social. Tiene por objeto la constitución de la Ciencia Moral como autoconciencia del sujeto moral, que es el ser genérico. La comunidad es un concepto necesario para la razón práctica.

4.1.2.4. *La Pedagogía Social como saber práctico*

La dimensión práctica puede considerarse inherente a la construcción de la Pedagogía Social desde sus orígenes, dado que nació en un momento histórico, orientada a paliar los problemas sociales. Natorp fue el primer pensador alemán que intentó elaborar una teoría sobre la educación social, de tal manera que la Pedagogía Social fue concebida, desde el principio, como saber práctico y como saber teórico.

Ortega y Gasset (1910), influenciado por Natorp, ya que tuvo la posibilidad de participar de su docencia en Alemania durante un semestre, dictó una conferencia titulada: *La Pedagogía Social como programa político* en la que afirmaba: «Todo individuo ha de ser trabajador de la cultura y todo trabajador ha de estar dotado de una conciencia cultural».

Natorp aporta, según Múgica (1985: 68),

la necesidad de analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social. Su idea de una razón social con capacidad crítica y dirigida conscientemente a la formación integral del yo social sigue siendo un núcleo teórico de discusión en la Pedagogía Social alemana.

Citamos, a continuación, uno de los textos más conocidos de Natorp (1913: 42): «Esta relación mutua general del

concepto educación y comunidad, la mantenemos firmemente bajo el concepto de Pedagogía Social». Para este autor, no existe otra pedagogía que no sea social. La Pedagogía Social no es una parte de la Pedagogía general sino la Pedagogía en sí misma. Natorp publica a la Pedagogía Social en el campo de las ciencias pedagógicas, subrayando su dimensión social.

El concepto de Pedagogía Social, por tanto, lo constituye la relación entre Comunidad y Educación. La afirmación presenta un doble carácter.

1. ¿Qué significa la Comunidad para la Educación?
2. ¿Y ésta última para la Comunidad?

Su concepción de la Pedagogía Social se expresa así: «Las condiciones decisivas de la educación radican en la comunidad; las de la comunidad, en la educación». La tesis opuesta se formula del siguiente modo: «La comunidad no educa, sino el individuo. La acción educativa tiene lugar tan solo entre individuos». Ambas posturas admiten que existe relación entre individuos y comunidad; la diferencia está en que unos consideran ocasional la relación, en tanto que, para otros, tiene un valor de principio constitutivo.

Natorp afirma que el fin de la educación consiste en llegar a formar al hombre dentro del hombre mismo, y añade que: «el hombre no es hombre sino por la comunidad». Todo hombre crece en una comunidad, bajo condiciones siempre distintas, sometido al influjo de las mismas. La comunidad viene en ayuda del individuo y colabora en su desarrollo y formación. La representación del mundo sensible, afirma, la poseemos entre todos, es patrimonio común.

Obsérvese cuán importante es esta consideración para la Pedagogía: «En su virtud, la creación continua de la comunidad en la historia será siempre el supuesto para determinar el comienzo de la actividad educativa. Para afirmarme, yo necesito un otro, en quien, a su vez, reconozca un yo. La conciencia de sí, esto es, la conciencia del propio querer, se desenvuelve en la Comunidad».

Su teoría de la educación ha de partir, pues, de la doctrina acerca de la educación de la voluntad, la cual a su vez necesita reconocer el supuesto de la vida en comunidad. Se trata de las relaciones con varias comunidades humanas constituidas: Familia, Estado, Humanidad. Una consideración individual de la educación es una abstracción, en igual medida que estimar al individuo fuera de la comunidad. La Pedagogía reconoce, por tanto, como un principio, que la educación del individuo está condicionada por la comunidad social. Cuando se ataca esta posición, se parte de dos errores:

1. La falta de claridad que suele existir al abordar los conceptos de individuo y comunidad.
2. La no distinción entre comunidad-idea y comunidad-factum.

El concepto de Pedagogía Social, para Natorp, no consiste sino en la relación de educación-idea, la comunidad igualmente considerada como idea; esto es, no solamente como conciencia de algo que es, sino también de algo que debe ser; no de algo dado, sino de algo que deviene y se desenvuelve; en una palabra, como un problema y, en cuanto tal, eterno.

En las cuestiones empíricas, no cabe desdeñar los elementos de experiencias; pero, precisamente para apreciar el va-

lor de las mismas, necesitamos de un principio: la ley, en la cual se subsumen comunidad e individuo. Es el principio regulativo de la cultura, la evolución, que considera la vida social, no como un *factum*, sino como un *feri*.

Natorp publica en 1898 su obra fundamental, *Socialpädagogik*, con el subtítulo, Teoría de la Educación de la voluntad, traducida al castellano en 1913, obteniendo con ella el título de fundador de la Pedagogía Social. Utiliza «Pedagogía» y «Pedagogía Social» como términos equivalentes, de tal manera que la Pedagogía Social no constituye «una parte separable de la teoría de la educación, colocada tal vez al lado de la individual, sino la expresión concreta de la Pedagogía Social» (1913: 106).

La fórmula sintética de su pensamiento podría resumirse en la frase: «Educación en la Comunidad, por la Comunidad y para la Comunidad». Para Natorp (1913), el individuo adquiere valor y se desarrolla en la Comunidad. En este sentido, indica:

Es un error creer que se es individuo; a cada uno de los latidos de nuestra vida individual hace eco, física y psíquicamente, la vida de la Comunidad. La elevación del género humano entero a la altura de la naturaleza humana; la educación del pueblo, es decir, de todos los trabajadores para el trabajo y la cooperación hasta el más alto grado de cultura científica, moral y estética, lo es en la Comunidad, por la comunidad y en cuanto comunidad, tratándose de determinar el fin de la educación el individuo carece de valor. El individuo no acertaría a ser el fin de la educación; el fin de la educación no puede ser otro que la socialización y, por ello, la moralización de la vida de un pueblo, el medio capital de la formación de la voluntad, es la organización de la Comunidad; la última ley es por necesidad la misma para el individuo y para la Comunidad;

Tal y como hemos indicado, Natorp es conocido como el fundador de la Pedagogía Social; aunque no puede considerarse como tal, como Quintana (1984: 12) señala: «lo que creó Natorp, eso sí, es la Pedagogía Sociológica, que es algo muy distinto: mientras que la Pedagogía Social es una rama de la Pedagogía, una de sus ciencias sectoriales, la pedagogía sociológica es una tendencia, una escuela. El caso es que a esa Pedagogía sociologista, Natorp la llama Pedagogía Social, con lo que creó un lamentable malentendido... Natorp es el inventor de la denominación Pedagogía Social, pero no de esta ciencia pedagógica».

Considera la Pedagogía como una ciencia y una práctica educativa para la comunidad. Por ello, el tema de la Pedagogía Social lo constituyen: «las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social», la interacción cultura y sociedad. La Pedagogía Social no es, para Natorp, una parte de la Pedagogía General, como sostendrán otros autores de su tiempo (como Wilman, Beck y Edelheim), sino la Pedagogía en sí misma.

4.2. Segunda etapa. La tradición historicista y hermenéutica. H. Nohl (1920-1933). Proyección en la praxis y consolidación

A partir de los años veinte comenzó a resurgir una nueva corriente historicista y hermenéutica impulsada por Dilthey, que también influyó de forma decisiva en la Pedagogía Social. Causas del florecimiento de esta corriente son:

- La Ley del Tribunal de Menores (1923) y la Ley Natural de Protección a la Juventud que regula la educación asis-

tencial, promulgada en 1924, algunos de cuyos artículos continúan aun vigentes.

- La publicación del V volumen del Manual de Pedagogía Social de G. Bäumer, Consejera de Política Social en la República de Weimar, editado en 1929 por Nohl y Pallat.
- El impulso del movimiento juvenil, cuyo desarrollo fue incesante hasta 1933. Se fundaron residencias de infancia y juventud.
- El surgimiento de un movimiento que se propuso formar a los obreros, en busca de una cierta liberación contra la alienación.
- El aumento de carencias y necesidades sociales, debido a las fuertes migraciones del campo a la ciudad y, también, hacia el extranjero en el período de las guerras mundiales.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, muchos catedráticos de Pedagogía ya pertenecían a esta tendencia pedagógica.

4.2.1. Hermann Nohl (1870-1960)

Nació en Berlín y se dedicó a trabajar a favor de la juventud en Jena, donde fundó una Escuela Superior. Tuvo gran influencia de Dilthey, en cuyo concepto de vida vertebró su discurso pedagógico. Con el movimiento pedagógico social de los años veinte puede afirmarse que se institucionalizó la Pedagogía Social, con una fuerte orientación práctica y proyección en el trabajo social. Estudió en la Universidad de Berlín y fue discípulo de Dilthey y de Paulsen.

En 1920 fue nombrado profesor de Pedagogía de la Universidad de Gotinga. Allí creó «La Escuela de Gotinga», a la que perteneció Weniger, el sucesor de

Nohl. Sus aportaciones tienen un doble significado:

1. Por un lado, es un teórico de la Pedagogía General, entendida como ciencia del espíritu en la línea diltheyana.
2. Por otro lado, especialmente a partir de 1920, es uno de los principales impulsores y formuladores de la Pedagogía Social con proyección profesional en el Trabajo Social, lo cual le confiere la categoría de ser pionero de la educación social comunitaria.

Los pilares en los que se basa su construcción psicológica son los siguientes según Quintana (1994:148):

1. *La realidad educativa*: la educación viene dada como un contexto de vida dotada de sentido; siguiendo a Dilthey, cree que el aspecto sistemático de la educación puede entenderse sólo teniendo en cuenta su devenir histórico (el historicismo, con su método histórico-sistemático).
2. *La relación pedagógica* consiste en una «ayuda a autoayudarse». En esta actuación, el maestro requerirá la justa medida que proporciona el «tacto pedagógico».
3. *La autonomía pedagógica*: la Pedagogía como ciencia es autónoma, de modo que no podría ser sustituida por ninguna otra ciencia.
4. *El conocimiento pedagógico del hombre*, cuya personalidad consta de los tres estratos señalados por Platón. La educación debe promoverlos, guiándolos desde el «centro de la persona».

4.2.1.1. Aplicación del Método Hermenéutico en Pedagogía

Dilthey, maestro de H. Nohl, puede considerarse un defensor entusiasta de la autonomía de la Pedagogía. Afirma: «la

última palabra del filósofo es la Pedagogía; pues todo especular se realiza por el obrar. Cuando la filosofía desarrolla su voluntad de acción coincide en definitiva con la pedagogía, la cual, en cuanto que procura la perfección y dicha de los hombres, es la meta más alta a que puede conducir la filosofía».

El campo de la validez universal de la teoría pedagógica es estrecho. Para Dilthey, ninguna cuestión pedagógica puede ser resuelta por una ciencia universalmente válida.

La autonomía de la Pedagogía se conseguirá en la medida en que ésta logre una unión estrecha con la vida. La Pedagogía puede considerarse como Ciencia del Espíritu y llega a su madurez sólo cuando se constituya en ámbito autónomo del saber, pero, de momento, no lo ha conseguido. Establece la ley del proceso pedagógico en tres etapas: la primera, tiene como objeto la personalidad; la segunda, se orienta hacia la comunidad, y, la tercera, es una etapa de «servicio», con dedicación a algo objetivo.

Aspectos importantes a tener en cuenta en la Pedagogía de Nohl son:

1. La autonomía de la pedagogía, que depende de que esta ciencia alcance un principio y posición específicos propios, de modo que no puede ser sustituido por ninguna otra ciencia.
2. La relación entre teoría-praxis: el interés de la pedagogía hermenéutica no es meramente teórico, sino predominantemente práctico. El interés cognoscitivo del hermeneuta no es proporcionar recetas para la acción, sino comprender la educación tal y como se da históricamente. La relación teoría-praxis consiste en una «ayuda a autoayudarse».
3. La historicidad de toda realidad y teoría educativa.

A partir de Dilthey, la pedagogía humanística se apoyó metodológicamente en el concepto de comprender –*verstehen*–. En su obra “El mundo histórico”, indica que conexión y comprensión se corresponden mutuamente y comprendemos por conexión. La comprensión de la educación se realiza por su conexión con el mundo objetivo. La educación viene dada en un contexto de vida dotado de sentido. Este autor cree que el aspecto sistemático de la educación puede entenderse sólo teniendo en cuenta su devenir histórico.

4.2.1.2. *La Pedagogía Social, ciencia del espíritu*

Nohl es uno de los iniciadores de la Pedagogía como «ciencia del espíritu» y uno de los primeros representantes del llamado «movimiento de renovación pedagógica». Las ciencias del espíritu tienen en la formación la condición de su existencia. Como indica Habermas en su obra *Conocimiento e Interés*, la constitución de las ciencias del espíritu responde a la necesidad de la propia vida social; por tanto, a un interés práctico-vital. La relación práctica de las ciencias del espíritu con la vida no es algo externo al método hermenéutico, sino que está en su base. De ahí que la relación entre lo teórico y lo práctico es circular: la teoría surge a partir de la praxis para iluminar y orientar, a su vez, la praxis.

La Pedagogía teórica de Nohl fue criticada por su insuficiente base empírica, dado que el método histórico-hermeneútico que empleó descarta las referencias empíricas. Opina que la Pedagogía llegará a su madurez sólo

cuando se constituya en ámbito autónomo del saber.

4.2.1.3. La aportación de H. Nohl a la constitución científica de la Pedagogía Social

El punto de partida de la teoría pedagógica de Nohl es la primacía del movimiento de la vida. La autonomía de la pedagogía se alcanza, pues, mediante una estrecha unión a la vida. La comunidad educativa es, para Nohl, comunidad de vida. Siguiendo la «filosofía de la vida» de Dilthey, piensa que la vida en su configuración histórica concreta es lo que constituye el punto de partida para toda la elaboración de teorías. Con la guerra y la situación de penuria en la que vivía, especialmente, la juventud, las intervenciones de la Educación Social constituían una gran demanda.

Nohl y Natorp coinciden al considerar que es preciso fundar sintéticamente cultura y educación desde el yo que crece. Natorp ha conceptualizado kantianamente dicha tarea como una fundación trascendental en la unidad de la ciencia, mientras que Nohl, partiendo de supuestos vitalistas, ha pensado que tal función no podría darse a priori; sería a posteriori: social e histórica.

La pedagogía de Nohl arranca de su intención metódica de captar la realidad educativa. Adoptó como punto de partida la realidad del movimiento juvenil de los años 20. En su obra *Ensayos pedagógicos y políticos* (1919) había escrito: «No hay ningún otro medio de salvación por la infelicidad de nuestro pueblo que la nueva educación de la juventud». Movido por esta idea:

- Fundó entre 1919 y 1921 las escuelas populares de Thübingen y Jena. Nohl

no distingue bien entre Pedagogía Social y educación popular, por la que se sentía especialmente atraído.

- En 1921 fundó la escuela popular juvenil de Göttingen.
- En 1927, publicó su primera obra de Pedagogía Social, con el título *Asistencia juvenil*. En ella afirma que el movimiento pedagógico tiene su vida más fuerte, no en la escuela, sino en la asistencia juvenil. Se ocupa de sus problemas: paro, predelinencia, tribunales tutelares, servicios sociales para jóvenes, etc.

La relación educativa es, para Nohl, la base de todo trabajo. Para la Pedagogía Social presenta una doble función, o una sola con dos aspectos unidos: la crítica del valor educativo de la cultura y la tarea asistencial a la juventud.

Nohl fue profesor de Educación de Adultos. Al surgir la primera Guerra Mundial, concibió la Pedagogía Social de un modo original. Siguiendo la filosofía de la vida de Dilthey, postula que la vida en su configuración histórica concreta es lo que constituye el punto de partida para toda elaboración teórica. Ejerció una importante labor de clarificación teórica, esclarecedora y organizadora, con una orientación de carácter interdisciplinar, puesto que la entendía como objeto de la acción coordinada de distintos profesionales (psiquiatra, jurista, psicólogo, pedagogo).

El objeto de la Pedagogía Social: es «la ayuda a un singular, a tu humanidad que clama ayuda». El niño no debe ser un cliente tratado con carácter burocrático, como sucede en la administración, sino que, como escribe Nohl, «debe notar siempre que no constituye ni un simple caso

ni un cierto tipo, sino un tú», debiendo propiciar una relación individualizada.

Por ello, la orientación que se dé al educando ha de corresponder, a la vez, a las necesidades de éste y a una correcta escala de valores. El fin de esta ayuda es el bienestar, entendido no sólo como satisfacción de necesidades básicas, sino también como el derecho a ser educado para el desarrollo de las propias capacidades.

El sentido del trabajo social es, pues, ayudar a la autoasistencia, despertar en el sujeto la voluntad de autoresponsabilidad o, como dice en su libro *Asistencia Juvenil*, «la protección personal y la reconstrucción del hombre mismo y de su entorno espiritual»

Nohl y su discípula Bäumer contribuyeron al nacimiento del «movimiento pedagógico social» de los años veinte y a la consolidación teórico-práctica de la Pedagogía Social. Retomaron los elementos concretos del proyecto pedagógico que se desarrolló en el campo educativo extraescolar, incorporándolos a una teoría de la Pedagogía Social, según la cual no se trata de una disciplina pedagógica parcial, en el sentido de que se ocupe de un aspecto o de un principio general de la educación, sino de una disciplina científica de la educación, es decir, de una teoría que corresponde a un ámbito educativo delimitado y definido en peculiaridad.

Una concepción sistemática de la Pedagogía Social de Nohl se la debemos a G. Bäumer, en el volumen V, que define así la Pedagogía Social según la idea de Nohl: «es el concepto global de la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado». Considera

la Pedagogía Social como un sector de la Pedagogía: «todo lo que es educación, pero no escuela ni familia».

La Pedagogía Social hace referencia a la ayuda para remediar los problemas y necesidades humanas creadas por la sociedad industrial y la marginación. El fin último del trabajo sociopedagógico no es la sociedad ni la comunidad propiamente dicha, sino el individuo en ellas. Pero, sin la comunidad, no resulta posible la educación del individuo. La Pedagogía Social surge con la intervención subsidiaria del Estado por la educación de la juventud, y da lugar a diversas instituciones de iniciativa pública o privada.

4.2.1.4. Características de la Pedagogía Social de Nohl

Mediante el método hermenéutico, Nohl fundamentó pedagógicamente el trabajo práctico de la protección juvenil. Subraya la atención individual, «a un tú», y la comprensión de la situación desde la perspectiva tanto personal como contextual. En este sentido, afirma Nohl (1924): «el punto último de toda comprensión, lo mismo en este campo que en los demás, es la vivencia de los abismos de la propia existencia, el viaje por los subterráneos del autoconocimiento».

Para este autor, la Pedagogía Social recoge las ideas teóricas de la propia práctica y no existe sin relación con la realidad social. La teoría sociopedagógica «es práctica para la práctica». La aportación de Nohl al objeto y contenido de la Pedagogía Social puede sintetizarse en las siguientes afirmaciones:

- La entiende como concepto ordenado, integración de esfuerzos para nuevos caminos educativos y formas de ayuda a la incorporación social de la juventud,

comprendido necesariamente de forma dinámica.

- Es una auténtica pedagogía de la necesidad, mediante la cual había de rehabilitarse Alemania, tan llena de necesitados.
- La Pedagogía Social no es toda la pedagogía, es sólo una parte o espacio de la Pedagogía General, con fines específicos hacia la formación popular. Señala la necesidad de dedicar recursos a la prevención, ayuda y curación de la juventud.
- Toma la realidad concreta como punto de partida de la teoría de la Pedagogía Social.
- El objetivo de su orientación pedagógica es perseguir el bien del sujeto, desarrollar sus capacidades y también su voluntad, objetivo que persigue la Pedagogía Social.
- Pone de relieve la necesidad de modificar las condiciones ambientales y contextuales con el fin de asegurar la eficacia de la acción pedagógico-social.
- Destaca la tarea de formación e investigación inherente a la Pedagogía Social. Subraya la necesidad de realizar acciones científicas que contribuyan a dotar de estatus científico a la Pedagogía Social, que hasta entonces había sido tan solo un marco conceptual.

En suma, para este autor, la teoría no se puede separar de la praxis educativa social, sino que surge de ésta y le está vinculada; esta teoría lleva a un posterior desarrollo de la praxis. Lo más importante del trabajo pedagógico-social está en la relación pedagógica entre educando y educador.

Como señala Arroyo (1985), «corresponde a Nohl y a su discípula Bäumer

no sólo el mérito de haber consolidado la articulación teórica de la Pedagogía Social, sino, sobre todo, de haberla proyectado decididamente hacia la praxis. En esta época se sientan las bases de un gran número de instituciones que han perdurado posteriormente».

En resumen, como ya hemos señalado anteriormente, la Pedagogía Social es considerada por Nohl como un sector de la Pedagogía, configurada como teoría y praxis del conjunto de actividades educativas realizadas fuera de la escuela.

Se constituye, de este modo, en un nuevo sistema, con nuevos entes, espacios e instituciones responsables. Se le van a ir asignando por cauces no excepcionales, sino normales, determinadas funciones en el ámbito de la formación de los jóvenes a cargo de la familia, la sociedad y el Estado. Esta concepción, vinculada a la práctica, representa un paso de gran importancia para la consolidación y arranque de esta ciencia. Conviene señalar algunas precisiones antes de entrar en otras etapas de la Pedagogía Social.

Para el profesor Quintana (1997), Natorp no es el fundador de la Pedagogía Social, sino que cultivó una corriente de pedagogía sociológica, que es una tendencia, es decir, una escuela. Para Natorp, el hombre lo es únicamente por la comunidad histórica, y «la única instancia que educa es la comunidad: tal es la base de toda enseñanza y aprendizaje, de toda formación tanto del intelecto como de la voluntad». Esta corriente sociologicista se vio impulsada por el fracaso nacional ocurrido a finales del s. XIX ante Napoleón. Fichte comenzó a difundir la idea de que la culpa la tenía el individualismo y propuso, como remedio, el espíritu colectivista.

La Pedagogía Social, desde el principio, ha tenido un carácter integrador y social, tanto para Natorp como para Nohl; es decir, con el trabajo socio-pedagógico se trata de integrar o reintegrar el individualismo a la sociedad. El concepto de ayuda en la Pedagogía Social alemana desempeñó un papel relevante. Como señala Rald (1984: 40), «el importante cambio que experimenta la Pedagogía Social desde la simple ayuda en casos de necesidad, antiguamente hacia la ayuda educativa, o bien la educación en los casos normales de hoy en día».

Tanto Natorp como Nohl destacan el papel de la comunidad en el desarrollo y formación del individuo, pues no existe ningún individuo humano fuera de la comunidad. No establecen un predominio de la comunidad sobre el individuo. Destacan que el hombre es un ser social y la comunicación e interacción con los otros seres humanos desempeña un papel significativo.

4.3. Tercera Etapa (1933-1949). Utilización de la Pedagogía Social para la propaganda política

Los estudiosos de la evolución historicista de la Pedagogía Social alemana, como Quintana (1984), Feroso (1994) o Radl (1984), coinciden en la identificación de los diferentes periodos a los que estamos haciendo alusión. Esta etapa coincide con el nacionalsocialismo, en el que la Pedagogía Social experimentó un cierto receso, ya que este movimiento limitó el desarrollo de todas las instituciones y tendencias de educación social.

En 1933 Hitler y su nacionalsocialismo dominaron Alemania. En 1949 se

estancó la democracia en la llamada desde entonces República Federal de Alemania, nacida al amparo del Plan Marshall y de la férrea voluntad de C. Adenauer. En esta época, todo lo relacionado con el ámbito social se tiñó de ideología y la Pedagogía Social se miraba con cierto recelo. Como aspectos a destacar podemos mencionar:

- Predominó la ideología racista. Los que pertenecían a otras etnias eran descalificados y marginados.
- Las iglesias o instituciones privadas que no defendían esta ideología fueron censuradas.
- Se suprimió la educación popular de las clases trabajadoras. En su lugar, se apoyó el llamado Frente Alemán del Trabajo.
- La mujer fue relegada al cuidado de la prole.
- El trabajo extraescolar con la juventud fue asumido totalmente por: «la Juventud Hitleriana» y «la Unión de Muchachas Alemanas», organizaciones a las que la juventud estaba obligada a pertenecer.

Todas las acciones e instituciones estaban orientadas hacia un fin: propagar el nacionalsocialismo. Desde esta óptica, el trabajo social se convertía en una propaganda viva del partido en el poder.

Entre las instituciones más relevantes de esta época podemos mencionar: la Obra de «Ayuda Invernal», el «Socorro Popular Nacionalsocialista», la «Organización», «La Fuerza por la Alegría» (destinada a enviar chicos de la ciudad al campo) y otra de «Servicio Alemán del Trabajo». Como subraya el profesor Quintana (1984), el servicio del trabajo social voluntario, surgido durante la República de Weimar, fue

absorbido por el servicio de trabajo obligatorio. Puntos esenciales del mismo eran el fortalecimiento corporal y la enseñanza de la política nacional.

Los representantes teóricos que podemos reseñar en esta etapa son E. Krieck y A. Bäumlér, que no desarrollaron ninguna aportación a la Pedagogía Social, sino que se limitaron a aplicar su teoría de la educación a los problemas pedagógicos. Los dos defienden la ideología racista propagada por el nacionalsocialismo.

Para Krieck, la educación es una función originaria, espiritual, de la vida humana que se realiza en todos los tiempos y lugares, lo mismo que el derecho, el lenguaje y la religión. El individuo no es un ser autónomo, sino que es un ser social, miembro de un organismo comunal.

La comunidad es un organismo con vida propia e independiente de los individuos y anterior a ellos. La educación tiene que basarse en la comunidad y, especialmente, en la raza y el pueblo. La pedagogía nacional social se orienta hacia la formación nacional popular de carácter racial y con una única visión del mundo. A su entender, la educación es: «una función originaria del espíritu y de la comunidad». Propone el comunitarismo nacional, esto es, el entroncamiento y servicio al propio pueblo como un todo, en unidad de valores, sentimientos y actitudes. Esta idea de unidad constituye una verdadera obsesión en este autor.

4.4. Cuarta etapa. Desde 1949 a nuestros días. Delimitación profesional

La Segunda Guerra Mundial incidió con gran fuerza en Alemania. Tras este hecho, la Pedagogía Social alemana vuelve los ojos a la época de Weimar y de H. Nohl, aunque con presupuestos distintos.

Cobra auge la pedagogía de la reforma y la denominada pedagogía de la cultura. Se retoman nombres como E. Spranger, Th. Litt, Kerschensteiner y, por supuesto, H. Nohl, que retoma su pensamiento pedagógico-social y lo orienta de nuevo hacia la juventud, intentando inventar nuevas formas de educación social.

Las necesidades surgidas en el contexto de la reconstrucción socio-económica impulsan iniciativas diversas, relacionadas fundamentalmente con la Pedagogía Social. Se abre una nueva fase en esta disciplina orientada a la satisfacción de unas necesidades educativas emergentes, en las que la Pedagogía Social alimenta la discusión teórica. Surge, así, una «Pedagogía de la urgencia» que va llenando de tareas puntuales este marco conceptual. Se incide con claridad en el enfoque preventivo y en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores sociales, para lograr la integración social de las personas con problemas.

En todas las épocas estudiadas es constante la preocupación por sentar las bases de la Pedagogía Social, preocupación que llega a nuestros días. La situación económica, social y política del pueblo alemán en el período de posguerra era muy difícil. Por ello, se consideraba necesario reconstruir el país en todos los órdenes (problemas de trabajo, de refugiados, abandono infantil...). La educación estaba llamada también a desempeñar su papel.

Pasamos a describir los puntos más sobresalientes de esta etapa y su incidencia en la Pedagogía Social:

1. *Problemas y situaciones carenciales de la posguerra.* Con la caída del Tercer Reich, la infancia y juventud alemanas se quedaron en una situación límite.

Les faltaba de todo, no sólo los bienes más elementales para la subsistencia, sino también una orientación ética y espiritual. Además de la falta de alimentos, carecían también de vivienda y de puestos de trabajo. Muchas familias estaban rotas, al tener al padre en la cárcel o muerto, por lo que los hijos crecían privados del referente paterno. La carencia de alimentos les indujo al robo, a la delincuencia, al mercado negro y a las más diversas realidades, generadas por una situación de posguerra mundial. Desde el punto de vista social, se crearon en el primer momento medidas asistenciales para proporcionar los elementos básicos que garantizaran la subsistencia. Posteriormente, la reorganización política, social y educativa del país hizo posible una nueva planificación. En esta época, las dos Alemanias discurrieron por caminos diferentes:

- En la República Federal Alemana, se crearon instituciones para propiciar orientación y ayuda a los niños y jóvenes, residencias, aldeas infantiles SOS y aldeas juveniles. Se favoreció el voluntariado y se propició una legislación adecuada que fue perfilando diferentes actividades, de las que se hicieron cargo, en ocasiones, instituciones privadas y, en otras ocasiones, los municipios.
- En la República Democrática Alemana, como corresponde a un régimen socialista, el interés por el tema social se vertebra en torno al estado y se somete a un cierto control político, con el objeto de mentalizar a los ciudadanos. El sistema educativo era el encargado de infundir hábitos de disciplina, trabajo y acatamiento a la

autoridad en la población alemana del Este. Así, en la escuela recibían formación cívica y política, iniciándoles en la defensa civil y en la educación para la paz. Existían organizaciones infantiles, como la de los Pioneros, para niños de 6 a 14 años, y la Juventud Libre Alemana para jóvenes de 14 a 25 años.

2. *Desarrollo de la legislación social.* Después de la Segunda Guerra Mundial, se promulgaron leyes para: abolir el nacionalsocialismo y su normativa, ordenar la economía e implantar procesos para impulsar la democracia. Se fomentaron organizaciones tanto privadas como estatales. El impulso de la legislación económica social y educativa propició el desarrollo de la RFA a un ritmo creciente, de modo que en pocos años consiguió alcanzar un gran esplendor. La RDA siguió derroteros diferentes, propiciando organizaciones estatales.

En la RFA, a partir de los años 1950-1960, volvieron a cobrar fuerza las teorías de Nohl y se recupera la Pedagogía Social como la teoría de la protección juvenil. Se reconocen los derechos de los niños y jóvenes a recibir ayuda en sus problemas de desarrollo evolutivo y de integración social.

4.4.1. La Pedagogía Social Crítica

Como señala Quintana (1984: 14), han sido sobre todo autores posteriores a 1945 quienes han hecho de la Pedagogía Social la disciplina que proporciona la sistematización y el análisis del amplio campo del Trabajo Social; entre ellos destacan Mollenhauer, Giesecke, Hornstein y Thierach, quienes a partir de 1968 elaboran una Pedagogía Social crítica que

se propone una revisión de la sociedad y de la educación, viendo como puede esta última ayudar a resolver los conflictos planteados.

En esta época se publican obras como las de Röhrs (1968), *Pedagogía Social y su teoría*, en la que aparece una selección de los trabajos más importantes de Pedagogía Social. También merece una especial atención la obra colectiva de Mollenhauer, editada en 1966. Como representantes de esta etapa desde la óptica de la Pedagogía crítica, hacemos especial alusión a Klaus Mollenhauer y a Wolfgang Klafki.

La teoría crítica se denomina así porque se ocupa de elaborar, con un carácter reflexivo-crítico, la conexión existente entre educación y estructura social. Intenta también profundizar en los valores subyacentes en las instituciones educativas y en el modo tradicional de pensar la realidad educativa. La perspectiva crítica vendría dada por:

- La crítica ideológica de la realidad de la escuela y las prácticas que en ella ocurren.
- Una manera peculiar de ver la práctica educativa.

Ha tenido gran incidencia en la educación durante décadas y, de modo especial, en la educación social, si bien va perdiendo fuerza en la actualidad, donde convive con un gran pluralismo y cosmovisiones diferentes.

Los rasgos que caracterizan la pedagogía crítica, como señalan Cambi, F. y otros (1996: 33), son los siguientes:

- Debe partir de la situación concreta. Ésta da importancia a las diferencias culturales y tiene en cuenta la memoria histórica.

- Es autocrítica y usa la reflexión del colectivo como criterio de valoración de la práctica.
- Es dialéctica. Utiliza el modelo ecológico, por el hecho de ser relacional, intercontextual e intersistémico.
- Parte de supuestos emancipatorios. Usa la investigación como estrategia metodológica. Analiza y reflexiona sobre la observación para transformar la realidad.
- Debe superar los aspectos sociales que impiden la evolución. De igual forma, debe descubrir, describir críticamente y transformar los conflictos irracionales que impiden una interacción solidaria en el microsistema y en los que lo circundan y condicionan.
- Une la teoría con la práctica hasta el punto de transformarlas dialécticamente, como consecuencia de la influencia recíproca.
- Es comunicativa y consensual. Comunicación y consenso pueden existir en un modelo ecológico a través de la negociación y la conexión con los diversos sistemas.
- Los dos rasgos más significativos son la perspectiva de transformación de la realidad social y la concienciación.

Mollenhauer, desde su concepción de la Pedagogía Social crítica, ha contribuido a impulsar la protección juvenil, ejerciendo una gran influencia en el desarrollo físico y psíquico de todos los jóvenes. Se propone una revisión de la sociedad y de la educación, viendo cómo puede esta última contribuir a resolver los conflictos planteados en sus ámbitos comunes. Subraya su carácter pragmático dentro de las Ciencias Sociales.

Mollenhauer amplía desde una vertiente crítica las ideas de Nohl y de Bäumer

hacia una elaboración de lo que se podría denominar Teoría de la Pedagogía Social. Tiene en cuenta en sus análisis los factores económicos, sociales y políticos, considera la problemática juvenil cada vez más como resultado de la situación educativa del hombre y no como exigencia de una cualidad negativa de la persona a la que había que reeducar para la sociedad, por incapacidad de ésta o de la familia. En suma, la tarea sociopedagógica consiste, para este autor (1959: 124), en todos los casos, en la satisfacción de una necesidad educativa aguda (pedagogía de la urgencia), dada por la estructura de la sociedad moderna.

En la Pedagogía Social como teoría crítica, se parte del principio de que las formas individuales de comportamientos disociales y las estructuras sociales de una sociedad determinada tienen entre sí una dependencia funcional; de ahí que la Pedagogía Social, como concepto social y crítico, en un primer paso, analice las estructuras sociales y, en un segundo paso, intente cambiarlas de una manera pedagógicamente responsable para evitar o minimizar estas causas.

El fin de la Pedagogía Social crítica es «la formación de la sociedad actual, en el sentido de llevar a la práctica las ideas que están determinadas en las Constituciones de las sociedades democráticas-burguesas de igualdad, bienestar y libertad para todos» (Giesecke, 1973).

La meta de la Pedagogía Social crítica consiste en llevar a cabo una educación emancipatoria en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como un individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas. Intenta solucionar los problemas que aparecen en las sociedades modernas.

4.4.1.1. Aportaciones de Klafki

Wolfgang Klafki, nacido en Alemania en 1927, puede representar el paso de considerar la pedagogía como la ciencia del espíritu a considerarla la ciencia crítica de la educación. Simboliza el esfuerzo de crear una teoría pedagógica, basada en la crítica de la sociedad, que respeta la autonomía relativa y la responsabilidad de esta ciencia. Ha publicado varias reflexiones sobre la infancia y la juventud del nacionalsocialismo, preguntándose de qué manera estas experiencias influyen aún en su autocomprensión de la pedagogía.

Su experiencia personal del nacionalsocialismo le lleva a la búsqueda de la emancipación y a la confirmación de que la tarea, tanto pedagógica como político-social, debe orientarse hacia la reducción del dominio del hombre sobre el hombre y sustituirlo por la reflexión crítica de la realidad y la mejora de la misma. Klafki comparte con otros teóricos que representan esta tendencia algunos principios básicos. Entre ellos destacamos:

- El principio de la historicidad, que se refiere a todas las normas, las instituciones, los contenidos y los procedimientos de la educación. La construcción social de la educación acaece en un contexto histórico-social determinado.
- La autocomprensión de esta tendencia pedagógica como una disciplina que se refiere a la praxis pedagógica.
- La orientación en el principio moderno de la autonomía y de la autodeterminación del ser humano.
- La conexión del enfoque hermenéutico-pragmático con la reflexión filosófica sobre la educación.

- El hombre aprende en interacción con otros, educándose en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo. El fin de la educación en la teoría crítica es la emancipación histórica.

A raíz de que los pedagogos sociales y los trabajadores sociales intentaran resolver en la práctica profesional, es decir, a instancias de la praxis, semejantes problemas, surgió lo que se ha denominado como el “teorema de convergencia” Pedagogía Social/ Trabajo Social.

Klafki (1963: 94) mantiene el concepto de «Bildung» para denominar el objeto pedagógico más importante, en contra de críticas que consideran este término poco exacto y ambiguo. Define el concepto de formación de la siguiente forma:

- No se debe pensar la formación como puramente individualista, sino que tiene que estar relacionada con la humanidad y, también, con la existencia política del ser humano.
- Se refiere siempre a una profesión; sin embargo, el camino concreto de la formación debería ser diseñado como un progreso de la formación básica hacia la especialización paso a paso.
- Tiene que ser comprendida y realizada como una actitud que nos ayude a superar tensiones en la vida.
- A la dimensión moral de la existencia humana le corresponde una posición central en la formación.
- No debe entenderse como una categoría que expresa el status social, sino que todos los ciudadanos de un estado democrático han de tener la posibilidad de adquirirla.

- Tiene que estar abierta al mundo, por lo cual no puede limitarse a la historia nacional.
- Incluye la capacidad de cambio y la sinceridad. No obstante, exige también la adquisición consciente de valores universales, como la felicidad, la justicia, el altruismo y el coraje, que exigen la concreción histórica.

En suma, entiende la formación, no como la adquisición de contenidos, sino como el desarrollo y maduración de capacidades físicas, psíquicas y espirituales.

Hay que hacer visible la dialéctica entre la emancipación individual y la emancipación social a través de la investigación de las condiciones sociales y de las funciones sociopolíticas de la educación. La ciencia de la educación en el sentido de la teoría crítica tiene que convertirse en crítica de la sociedad.

Entiende la educación escolar, ante todo, como educación social y política. Las desventajas procedentes de la clase social deberían compensarse con la ayuda de una educación críticamente reflexionada y debería promocionarse la igualdad de oportunidades para todos. La enseñanza escolar implica siempre el aprendizaje social, que debería ser tomado en cuenta en la planificación de una educación social democrática e integrarse en los objetivos de la enseñanza. Distingue entre: «El aprendizaje social funcional» y «El aprendizaje social intencional».

Elabora su teoría crítico-constructiva de la educación desde una perspectiva sincrética, a través de la integración de las concepciones de la pedagogía como ciencia del espíritu, como ciencia empírica y la teoría crítica. Presenta una obra

pedagógica, tanto desde la vertiente teórica como metateórica. Hace referencia a realizaciones prácticas concretas.

Los logros más significativos que se pueden destacar en la ciencia crítica de la educación de Klafki consisten en:

- Conservar los principios más importantes de la Pedagogía como ciencia del espíritu; es decir, parte de la realidad educativa para la formación de teorías.
- Tiene en cuenta la historicidad y complejidad de la educación, entre otras, en su teoría crítico-constructiva de la educación.
- Su teoría cubre un amplio espectro, desde reflexiones metateóricas a la elaboración de unidades didácticas de carácter práctico.

En su teoría crítico-constructiva se puede apreciar la influencia de la teoría crítica clásica, en forma de instrumento para analizar los fenómenos educativos en su contexto social, así como la presencia de elementos de la teoría de Habermas acerca de la construcción comunicativa de la enseñanza. Es necesario mencionar en esta etapa la importancia que adquiere la teoría crítica en las Ciencias Sociales. A finales de los años 60 se consideró, más que una concepción académica, una ideología para la acción.

La ciencia de la educación alemana, como señala Roith (1998: 8), «empezó a incorporar en sus teorías argumentaciones básicas de la teoría crítica a partir de finales de los 60, orientándose cada vez más, hacia en el concepto de emancipación. El interés de la Pedagogía en la madurez individual fue ampliado por el interés en la madurez social, argumentando que la primera sólo podría realizarse en una

sociedad madura. Esta ciencia crítica de la educación ya no ve al individuo como un ser autónomo, sino que lo percibe en su condicionamiento social; por lo tanto, el análisis y la crítica de la sociedad se convierten en temas centrales de la reflexión pedagógica. Se trata de identificar la alienación, cosificación y unidimensionalidad de la sociedad y sus mecanismos y estructuras básicas. La Pedagogía ganó el carácter de una ciencia con un potencial político directo». La teoría crítica mantiene su impacto en los años 80, pero pierde la fuerza del momento inicial; hoy es una referencia obligada sin el alcance pedagógico-social de sus inicios.

Conviene resaltar que la teoría crítica desarrolla la concepción de una teoría crítica normativa, comprometida con la emancipación de todas las formas de presión en contraposición al subjetivismo y relativismo nihilista. En oposición a un discurso apolítico de la teoría postmoderna, la teoría crítica busca una conexión con el análisis empírico del mundo, sus realidades y movimientos sociales, que buscan la transformación de la sociedad.

La teoría crítica, según Roith (1998: 360), tiene en común con otras teorías el intento de comprender la posición del individuo en su condición social; la diferencia con otras teorías estriba en el hecho de que la teoría crítica gana sus categorías desde la proyección de un estado social deseable –que no define detalladamente– para criticar y negar las condiciones negativas e injustas. Se trata de una teoría comprometida contra todas las formas de opresión, a favor de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad.

Los autores anteriormente mencionados defienden una Pedagogía Social de carácter emancipatorio, desde la óptica de un concepto «regulador, en el sentido kantiano del término», en el que los hombres pueden traducir intentos concretos y personales, desde una metodología reflexiva: autodeterminación, democracia, liberación... frente a adaptación e inserción.

4.4.1.2. Mollenhauer. Representante de la Pedagogía Social crítica

Mollenhauer, desde una orientación crítica, se preocupó por estudiar la problemática de la adolescencia y juventud en el ámbito extraescolar, en relación con los conflictos planteados en las sociedades modernas. Entiende la acción pedagógica como la relación entre adultos y jóvenes, con posibilidad de discurso, de problematizar la vida cotidiana, analizarla y llegar a un consenso, una vez analizados los conflictos existentes. Es partidario de no ocultar los problemas, sino de sacarlos a la luz para analizarlos. El criterio del éxito pedagógico no radica en la eliminación de los problemas, sino en la elaboración en la conciencia, cuando ha tenido lugar un cambio y se ha alcanzado una nueva posición.

Es uno de los autores más destacados por su aportación en el campo de la Pedagogía Social desde la perspectiva de la emancipación crítica. La función del pedagogo social consiste, para este autor (1986: 27), «en restablecer el equilibrio o en establecer por primera vez la capacidad para resolver el conflicto, en elevar la conciencia y en hacer fecundo el conflicto surgido en una nueva situación pedagógica: ante el juez, el reformatorio, en la celda, ante el asesor pedagógico».

La Pedagogía Social, desde esta óptica, se ocupa de estudiar, más que procesos, a los sujetos que viven este tipo de situaciones, para que decidan libremente su destino. El sujeto es el protagonista de la interacción pedagógica.

Se pueden formular algunas objeciones a esta teoría:

- Presenta un carácter utópico. Desea cambiar el mundo, buscando el compromiso con la justicia desde un punto de referencia que «aún no existe», puesto que trata de la proyección de lo posible. Este aspecto constituye un fundamento común de todas las versiones de la teoría crítica y explica la atracción que ha ejercido en las ciencias sociales. Popkewitz (1980: 39) indica que «la función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo». En esta misma línea, Alter (1986: 259) manifiesta: «una teoría adecuada a la tarea de cambiar el mundo debe ser de miras amplias, no dogmáticas, crítica y partir de los detalles y circunstancias de la vida diaria y, más aún, debe basarse en un profundo respeto por las capacidades intelectuales y sociales de los desposeídos».
- Desde la perspectiva de los científicos se arguye contra la teoría crítico-emancipatoria que se halla cargada de especulaciones metafísicas y pretende, a pesar de ello, la cientificidad, sin tener ningún enunciado comprobable.
- Un reproche importante es su carácter de compromiso con los problemas de la humanidad con un horizonte redentor. En este sentido, Rössner (1974: 45)

se pregunta «las formulas vacías de la pedagogía crítica y la apenas descifrable complejidad del cúmulo de sus afirmaciones, ¿no sirven eventualmente, sólo de red defensiva frente a la crítica suposición de que “los teóricos críticos”, como portadores de la recta conciencia, son potenciales salvadores, que ponen fin a la confusión?».

- Desde la Pedagogía socialista del marxismo se le critica a esta teoría, que alcanzó gran pujanza en los años 60 y 70, intentar responder a los problemas sociales de su tiempo; sin embargo, no se preocupa por los nuevos movimientos sociales, que representan ante todo: «una nueva forma de praxis social». La pedagogía crítica se ha olvidado de sus orígenes y ha prescindido de las luchas de clases, objetivo de la pedagogía socialista.

Se puede afirmar que, tanto la teoría crítica clásica, como la moderna, siguen existiendo como una opción científica para la construcción del conocimiento. Esta teoría se ve cuestionada, sobre todo, por concepciones posmodernistas. Conviene señalar, no obstante, que su continua defensa del proyecto de la modernidad, es decir, de la justicia y de la organización racional de la sociedad, es un buen fundamento para una discusión fructífera con otras teorías, y puede inspirar la elaboración de teoría en otras áreas académicas.

En la pedagogía alemana conviven en la actualidad diversas tendencias que presentamos, a continuación, a modo de síntesis:

- *Pedagogía entendida como Ciencia del Espíritu*, desarrollada, a partir de las tesis de Dilthey, por Spranger, Nohl,

Flitner, Litt, Weniger y Bollnow. Tiene una base hermenéutica-pragmática.

- *Ciencia crítico-emancipatoria de la educación*, desarrollada desde esta tradición a través de la recepción de la teoría crítica por Mollenhauer, Klafki, Blankertz y otros.
- *Ciencia analítico-empírica de la educación*, elaborada por Brezinka, Heid, Rössner y Roth y basada en la investigación de hechos y en el positivismo. Ahora bien, la ciencia de la educación no sólo describe hechos, sino que es también una ciencia teleológica y analítica de las causas.
- *Enfoques normativos neokantianos*, basados en normas y principios (Petzelt, Heitger, Fischer), marxistas (Gamm) y cristianos (März, Henz).

Según Lezen, se puede constatar un desarrollo de la ciencia de la educación alemana, que evoluciona hacia un pluralismo de teorías basadas, por un lado, en adaptaciones teóricas de los clásicos, como Kant, Marx, Freud y Husserl, y, de otro, en teorías surgidas de la pedagogía como ciencia del espíritu y la ciencia crítica de la educación, interpretadas como lógicamente entrelazadas, y la pedagogía empírica.

La Pedagogía Social, de un modo más concreto a partir de los años sesenta, entra en una etapa de madurez que la conduce hasta nuestros días. Sus características más significativas son las siguientes:

- Consolidación de la Pedagogía Social en el currículum académico de las grandes universidades centroeuropeas como disciplina principalmente pedagógica.
- Potenciación de la investigación en el campo de la Pedagogía Social.

- Ampliación del objeto y el concepto de Pedagogía Social. Va dirigida a cualquier persona, grupo, comunidad en “situación de necesidad” y “a distintas situaciones existenciales” y no solamente a la infancia y juventud en el ámbito extraescolar.
- Potenciación profesional de la Pedagogía Social. Apertura de varios campos profesionales para los pedagogos y educadores sociales. Son muchos los espacios diferenciales de actuación y variados los agentes que, en el ámbito profesional o voluntario, intervienen en los mismos.
- Consolidación y desarrollo de la denominada educación preventiva.
- Impulso de la actividad pedagógico-social encaminada a la reinserción social de sujetos inadaptados, marginados o conflictivos.

Conviene tener en cuenta, a la luz de la evolución histórica de la Pedagogía Social, que ésta se ha desarrollado vinculada al trabajo práctico, ha surgido en conexión con el quehacer concreto y específico. Se justifica, por tanto, su aparición a partir de realidades concretas necesitadas de intervención específica. Muchas veces, la génesis de una nueva ciencia es fruto de la ampliación y profundización de la acción, del «saber para hacer, para transformar», aunque también es preciso tener en cuenta «el saber para conocer», tal y como propone Bunge.

Por lo que se refiere a la docencia universitaria en la pedagogía alemana, en el momento actual existen diversas especializaciones en los planes de estudio de Pedagogía (Pedagogía Escolar, Educación de Adultos, Pedagogía Social y Educación Especial). Después de la

Pedagogía Escolar, la Pedagogía Social es la que cuenta con un mayor número de estudiantes.

Pedagogía Social/Trabajo Social es vista como una carrera con gran demanda de estudiantes, lo que ha contribuido a resolver en la práctica conflictos de competencia profesional.

La Pedagogía Social, desde una dimensión teórico-práctica se vincula, desde su origen, a la necesidad de propiciar ayuda, a resolver carencias, dimensión que se ha cultivado no sólo desde la vertiente alemana. Desarrollada después de la primera Guerra Mundial, ha sido denominada por Feroso como de la beneficiencia proinfancia y juventud, mencionando también otras dimensiones:

- Pedagogía Social como doctrina de la formación del individuo (Platón, Pestalozzi, Marx).
- Como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo (Hegel, Fichte).
- Como doctrina del socialismo pedagógico (Durkheim, Willmann, Natorp).
- Como teoría de la acción educadora de la sociedad (Fischer, Agazzi).

Podríamos aludir también al desarrollo de la Pedagogía Social en otros países de Europa, si bien existe poca investigación al respecto. Nos hemos detenido especialmente en Alemania porque consideramos que es donde ha alcanzado mejores frutos y sus más insignes representantes. Los demás países la tomamos como referencia.

En síntesis, la evolución histórica de la Pedagogía Social en Alemania ha discurrido por los hitos siguientes:

Primera Etapa (1850-1920)

- Se utilizó por primera vez la expresión Pedagogía Social en otro contexto, en torno a 1850 por A. Diesterweg (Alemania), en su obra titulada: «Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lebrerung für Deutsche Leh». Aunque el historiador alemán Kronen llega a la conclusión de que quien utilizó el término por primera vez fue K. Mager (1844).
- Natorp publica en 1898 su obra *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Se le conoce como el fundador de la Pedagogía Social, aunque no puede considerarse como tal.
- Natorp considera la Pedagogía Social como si fuera toda la Pedagogía. Se valora lo social frente a lo individual. Destacan dos corrientes:
 - Pedagogía Social: de carácter idealista, de base filosófico-educativo (Natorp). Influenciado por Kant.
 - Pedagogía Social: empirista-inductiva, representada por Bergermann, Barth. Influenciados por Spencer.

Segunda etapa (1920-1933)

- El resurgir de una nueva corriente, historicista y hermenéutica. Nohl (influenciado por Dilthey).
- En los años veinte surge una Pedagogía Social, entendida como la atención que había que dispensar a la resolución de los problemas sociales de la infancia abandonada y la juventud (foco principal de esta etapa).
- Se promulgan determinadas disposiciones, como la Ley del Tribunal de Menores (1923) y la Ley Natural de Protección a la Juventud (1924). Se

refuerza el concepto de Pedagogía de la necesidad, impulsado por Nohl.

- Bäumer, consejera de Política Social en la República de Weimar, publica el V volumen del Manual de Pedagogía Social, editado en 1929 por Nohl y Pallat. Bäumer, discípula de Nohl, entiende la Pedagogía Social como «la tarea educativa social y estatal, en tanto que se realiza fuera de la escuela».
- Se impulsa la formación de los obreros para liberarlos de la alienación.

Tercera etapa (1933-1949)

- 1933. Hitler y su nacionalsocialismo dominan Alemania.
- La educación se tiñe de ideología. La Pedagogía Social se mira con cierto recelo. Predomina la ideología racista.
- Se clausuran centros que no defienden la ideología dominante.
- Se suprime la educación popular de clases trabajadoras.
- El trabajo extraescolar con la juventud es asumido por la «Juventud Hitleriana» y la «Unión de Muchachas Alemanas», a las que los jóvenes están obligados a pertenecer.
- Representantes teóricos son E. Krieck y A. Bäumlner.

Cuarta etapa (1950 al momento actual)

- Tras la Segunda Guerra Mundial, la Pedagogía Social vuelve sus ojos a la República de Weimar y a H. Nohl. Aunque con presupuestos diferentes, hay que mencionar también a G. Bäumer.
- La Pedagogía Social se entiende como disciplina que proporciona las bases para la sistematización, revisión y fundamentación del campo de tra-

- bajo social, de talante marcadamente práctico.
- Cobra fuerza la Pedagogía Social de Nohl, así como la Pedagogía Social crítica, representada por autores como Hornstein, Thiersch, Gisecke, Mollenhauer y Klafki, quienes han contribuido a impulsar la protección juvenil y la resolución de conflictos. Mollenhauer elabora lo que se puede denominar como una teoría de la Pedagogía Social.
 - Conviene mencionar también autores como Wilhelm, Rössner, Müller, quienes han elaborado propuestas tendentes a la acción pedagógica orientada a la solución de necesidades sociales.
 - El concepto de «hilfe» (ayuda) ha desempeñado un papel significativo en la construcción de la Pedagogía Social alemana.

Presentamos a continuación, en el cuadro n° 3, los aspectos claves en las etapas de la Pedagogía Social.

Cuadro n° 3. Etapas de la pedagogía social

PRIMERA ETAPA: 2ª MITAD DEL SIGLO XIX (1850-1920)

- Dimensión conceptual y social
- Diesterweg (1850) Pedagogía Social
- Natorp (1898) Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad

SEGUNDA ETAPA: 1ª MITAD DEL SIGLO XX (1920-1933)

- Nohl (influenciado por Dilthey). Problemas sociales infancia y juventud
- Bäumer: manual de Pedagogía Social. Pedagogía Social: tarea educativa fuera de la escuela.

TERCERA ETAPA: (1933-1949)

- Hitler (1933). Educación teñida de ideología. Supresión educación popular
- Krieck y Bäumlner: representantes teóricos de este tipo de Pedagogía Social.

CUARTA ETAPA: 2ª MITAD DEL SIGLO XX (1950-ACTUALIDAD)

5. Conclusión

La vía histórica de configuración disciplinar nos muestra tres dimensiones importantes en la construcción de la Pedagogía Social: epistemológica, tecnológica y profesionalizadora.

1. Desde la perspectiva *epistemológica* es necesario tener presente:
 - La educación social como dimensión educativa de la sociedad

- La praxis o respuesta educativa a los problemas sociales de carencia, marginación o conflicto.

Esta tensión entre la epistemología y la praxis contribuye a definir la Pedagogía Social, si bien pone de manifiesto el riesgo existente entre este ámbito de conocimiento y la acción si no queremos que la Pedagogía Social se convierta en tecnología social sin base epistemológica

propia. La Pedagogía Social necesita el aporte de los hechos (inducción) y la reflexión sobre ellos constituye un criterio metodológico importante para su configuración, en conexión constante entre la teoría y la práctica. Nohl hace alusión a este problema al abordar el fundamento científico de la Pedagogía y estudia la posibilidad de una Pedagogía con validez general. Manifiesta que es necesario tener en cuenta el desarrollo histórico, como criterio epistemológico para la construcción de una ciencia y concretamente la ciencia pedagógica.

2. Lo *Tecnológico*: aparece como una dimensión constante a lo largo del tiempo. No podemos olvidar que la Pedagogía es una ciencia aplicada y surge precisamente para resolver los problemas socioeducativos en el ámbito extraescolar. Por tanto, históricamente se manifiesta su movimiento como ciencia de la educación social y como tecnología socioeducativa.
3. La *delimitación profesional*: la Pedagogía Social se mueve en situaciones multidisciplinares, dado que los problemas sociales son muy complejos. Así, se ha ido forjando un perfil profesional en el doble nivel del educador social y pedagogo social. Ortega aborda el tema de los espacios de la educación social a partir de una reconceptualización, por un lado, de la educación y, por otro, de la Pedagogía Social, proponiendo un replanteamiento del discurso y de la acción pedagógica desde una orientación y perspectiva que evoluciona desde la educación, concebida como paideia, a la educación a lo largo de la vida. Concluye este autor que la Educación Social y la Pedagogía So-

cial no precisan de buscar espacios, porque ya estaba en ellos, sino, más bien, «de tomar conciencia de su propia ubicación para así cobrar un renovado sentido de su acción y reflexión».

Podemos aludir también a dos tendencias teórico-prácticas que aparecen como constantes en el devenir histórico de la Pedagogía Social:

- La educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad.
- La función socializadora de la educación.

Estas dos tendencias han de ser ejes o columnas vertebradoras en la construcción científica y tecnológica de la Pedagogía Social como ciencia, como norma de la educación social y como tecnología de la acción educadora.

Bibliografía

- ARROYO, M. (1985): «¿Qué es la Pedagogía Social?». *Bordón*, 257, 200-215.
- ARROYO, M. (1993): «Jerónimo de Usera en los orígenes de la Pedagogía Social». *Educadores*, 35, 459-462.
- CAMBI, F. y OREFITE, M. (1996): *Il proceso formativo. Interpretazione e progettazione pedagogica*. Nápoles: Ziguori.
- DEL RÍO, F. (1911): *Fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp*. Madrid: Real Academia de Historia.
- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder.
- INKELES, A. (1968): *¿Qué es la sociología?* México: Uthea.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934): *La educación cívica*. Barcelona: Herder.
- KLAFKI, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Wheim: Beltz Verlag.
- LATHER, P. (1986): «Research as praxis». *Harvard Educational Review*, 56, 3, 106-136.

- LEZENID, D (1994): *Enzichnungswissenschaft. Ein gumdkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- LUZURIAGA, L. (1968): *Pedagogía Social y política*. Buenos Aires: Losada.
- MOLLENHAUER, K. (1986): «Conflictos y situaciones conflictivas en a adolescencia a la luz de la Pedagogía Social». *Pedagogía Social*, (Murcia), 1,21-27.
- MOLLENHAUVER, K. (1959): *Die Ursprünge der Socialpädagogik in der industriellen Gersellschaft*. Berlín: Weinheim.
- MÚGICA, L. F. (1989): «La constitución científica de la Pedagogía Social en Alemania a partir de la filosofía de la vida (Libensphilosophie)». *Cuaderno de Realidades Sociales*, 33/34, 135-160.
- MÚGICA, L.F. (1986): *En torno al origen de la Pedagogía Social en el pensamiento alemán*. Zaragoza: Certeza.
- NATORP, P. (1913): *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Madrid. La lectura.
- NATORP, P. (1919): *Sozialpädagogik*, en REIN, W. (Ed.): *Enzyklopädisches Hanbuch del Pädagogik*.
- ORTEGA, J. (1999): «Educación social especializada, concepto y profesión», en ORTEGA, J. (Coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- PESTALOZZI, J.H. (1902): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid: Español.
- POPKEWITZ, T.H. (1980): «Paradigms in Educational Sciencies. Diferents Mainings and Prenpose to Theory». *Jal of Education*, 102.
- QUINTANA, J.M. (1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA, J.M. (1994): *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA, J.M.(1997): «Antecedentes históricos de la Educación Social», en PETRUS,A. (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 67-91.
- RADL, R. (1984): «Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social». *Bordón*, 251,17-43.
- RÖHRS, H. (1973): *Allgemeilne Erriehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- ROITH, CH. (1998): *Historia de la Teoría Crítica en la Pedagogía Alemana*. Madrid: Universidad Complutense.
- RÖSSNER, L (1973): *Theorie der Socialarbeit*. München: Basilea.
- ROSSNER,L.(1974): *Scienzadell'educazione e pedagogía crítica*. Roma: Armando Editore.
- WOLT, A. (1977): *Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialem Entwicklung*. Donanwónth: Ludwig Auez.

Dirección de la autora:

Gloria Pérez Serrano.

Facultad de Educación. Universidad de Educación a Distancia.

C/. Senda del Rey, 7. 28040 Madrid.

E-mail:gloriaperez@edu.uned.es

Fecha de entrada: 12-02-02

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24 -04 - 02