

El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La teoría es una mirada al mundo. Una forma –entre otras– de *regresar a la razón* y de instalarse en ella para afrontar los retos del conocimiento y de la acción social. Nada o muy poco de lo que somos y hacemos le resulta ajeno, siendo especialmente significativo el papel que cabe atribuirle en la fundamentación epistemológica de los procesos que toman como referencia la Educación. En ellos, la teoría son teorías que expresan distintos modos de pensar y hacer, configurando un universo complejo y diversificado de opciones *en y para* la Pedagogía-Educación Social, al menos en tres perspectivas: como tecnología social, como interacción social y como práctica socio-política. En el pluralismo teórico que las caracteriza reside una permanente invitación a un diálogo paradigmático inclusivo, con el que superar las tentaciones del eclecticismo y del dogmatismo, del pensamiento único y del relativismo.

Palabras clave: Pluralismo teórico, paradigmas, Pedagogía Social, tecnología social, interacción social, práctica socio-política.

Abstract

The theory is a look to the world. A form –between others– of *returning to the reason* and of settling in her to confront the challenges of the knowledge and the social action. Nothing or very little of which we are and we do him foreign, being specially significant the role that is possible to attribute to her in the epistemologic foundation of the processes that take the Education as a reference. In them the theory are theories that express different ways to think and to do, forming a complex and diversified universe of options in and for Social Pedagogy-Education, at least in three perspectives: as Social Technology, as Social Interaction and as Social-political Practice. In the theoretical pluralism that characterizes them a permanent invitation resides to a paradigmatic inclusive dialogue, with that to surpass the temptations of the eclecticism and of the dogmatism, of the unique thought and of the relativism.

Keywords: Theoretical pluralism, paradigms, Social Pedagogy, Social Technology, Social interaction, Social-political Practice.

Introducción

Indagar en la teoría, como referente esencial a cualquier búsqueda intelectual animada por el propósito de explicar la naturaleza, origen, objeto y límites del conocimiento, es siempre un *regreso a la razón*; una hermosa expresión a la que acude Stephen Toulmin (2003) para titular su última obra, defendiendo la necesidad de hacer frente a los retos de un mundo cada vez más incierto e impredecible, no con ideologías rígidas y teorías abstractas, sino con apertura de miras, volviendo a formas de pensar y hacer que sean más humanas y compasivas, restaurando el equilibrio perdido entre la *racionalidad* que toma como modelo el método científico—cuya legitimación se remite al logro de certezas absolutas—y la *racionabilidad* de los juicios basados en la experiencia y las prácticas personales, más próximas a las vivencias cotidianas.

Sea cual sea el punto de partida, lo que Michel Foucault ha identificado como “*episteme*”, o lo que habitualmente asociamos a lo *epistémico* o *epistemológico*, se mueve por este territorio de fronteras móviles, delimitando con mayor o menor consenso los campos del conocimiento, y, en relación a ellos, los modos en que las realidades son percibidas, definidas o transformadas. Una tarea, en todo caso, a la que se trata de dar respuesta con la emergencia y progresiva cristalización de los llamados paradigmas científicos, que, desde los trabajos de Kuhn (1971) acerca de la ciencia normal y las revoluciones científicas, se equiparan con culturas o lenguajes mediante los que se determinan “*las cuestiones que pueden ser planteadas y las que quedan excluidas, lo que*

se puede pensar y lo que es impensable” (Bourdieu, 2003: 34).

Las teorías —que no cabe reducir a un sistema de reglas y normas— ocupan un lugar relevante en su construcción y desarrollo, siendo especialmente significativa la trascendencia que han adquirido en las Ciencias Sociales y de la Educación, de cuyos debates participa la Pedagogía-Educación Social con diversas formas de imaginar las relaciones educación-sociedad, poniendo énfasis en prácticas y procesos orientados a subrayar el papel educador de la sociedad, incrementando las posibilidades socializadoras y transformadoras de la educación, integrando lo educativo en la sociedad y lo pedagógico en el Trabajo Social. De todo ello, haciéndonos eco de algunos de los principales argumentos que vertebran este debate, nos ocupamos en lo que sigue.

1. El pluralismo teórico en el debate epistemológico: entre el disenso y el consenso paradigmático

Etimológicamente, la palabra “teoría” (*theoria*) alude a un modo de ver el mundo. Teoría significa mirada, observación, acción de contemplar y apreciar las realidades de un modo juicioso y sereno. Éste fue, dice Ferrater Mora (1991: 3221-3222), el sentido filosófico originario del concepto: la teoría como contemplación y especulación, o, si se prefiere, como el resultado de la vida contemplativa o “vida teórica”. En buena medida así la concibieron Platón y Aristóteles al incluirla entre las finalidades del hombre virtuoso, principio del buen pensar y camino de la felicidad que se alcanza de acuerdo con

la virtud; una “teoría” con la que se hacía referencia al conocimiento especulativo ideal, considerado independiente de toda aplicación, opuesto a la práctica, “*dado que implica una representación racional o ideal, sin otro objetivo ulterior*” (Petrus, 1984: 40). Una teoría, por tanto, cuyos significados se mantenían ligados a su raíz griega *theós* (dios, divinidad) y al proceso mental que permitía elaborarla y presentarla como una “realidad” humana.

Hoy es un concepto que tiene múltiples connotaciones, con definiciones que van desde interpretaciones estrictamente formalizadas –“un conjunto de leyes y teoremas sometidos a la organización sistemática y a la verificación experimental, utilizados para determinar la veracidad de un sistema científico”– hasta significados mucho más flexibles y abiertos (“una construcción intelectual resultado de un trabajo filosófico y/o científico”; “una manera de considerar objetos e informaciones”), evidenciando el desigual sentido que unos y otros conceden a la palabra teoría y al campo semántico que abarca; y que, en lo que atañe a las actividades teóricas mismas, Wilfred Carr (1990: 44-45) considera que tiene, como mínimo, dos significados diferentes:

- De un lado, puede referirse a “*los productos reales de investigaciones teóricas y, cuando se utilizan de este modo, generalmente se presentan en forma de principios generales, leyes, explicaciones, etc.*”.
- De otro, puede indicar el “*marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica distintiva. Usada en este sentido, denota el marco conceptual subyacente en términos del cual se lleva a cabo una particular*

empresa teórica y que la provee de su sentido racional”.

En este sentido, podrá suceder que al hacer uso de frases como “teoría sociológica”, “teoría psicológica” o “teoría educativa”, sus contenidos se identifiquen, tanto con el saber teórico del que hacen uso aquellos que realizan una investigación psicológica, sociológica o educativa, como con los modos particulares de pensar e investigar que desarrollan quienes están implicados en tales prácticas.

Ya sea en una u otra dirección, se constata cómo la palabra teoría ha conseguido trascender sus orígenes religiosos (Habermas, 1984) para incorporarse plenamente a la praxis de la vida, donde se acuña reflejada en el *ethos*, no sólo como un conjunto de saberes, sino también de aptitudes, actitudes y hábitos desde los que se observa e interpreta el mundo, asegurando que todas las culturas estén en condiciones de elaborar, generación tras generación, su particular visión de la realidad. De ello se infiere, sobre todo cuando se alude a las llamadas *teorías implícitas*, que su construcción es “*una función invariante en nuestra especie. No sólo la realizan los niños y adultos de nuestra sociedad occidental, sino los de todas las culturas. Esta función viene garantizada por tres tipos de anclajes básicos: biológico, social y representacional*” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 62). Elaborar una teoría no se reduce a un mero ejercicio intelectual, sino a una actividad vital, imprescindible para interactuar adecuadamente con las realidades socio-ambientales en las que se desarrolla la acción social.

Al igual que la intervención práctica, la teoría contribuye a orientar a las personas y a la sociedad en una determinada dirección, condicionando la toma de decisiones y/o la adopción de unos enfoques en detrimento de otros. Esto sucede tanto en cuanto las teorías son el resultado de un acto reflexivo, deliberativo e intencional, que se extiende más allá de las experiencias personales, aunque no pueda prescindir de ellas. Su construcción -implícita o explícita- responde a necesidades biológicas, psicológicas, sociales y culturales que nunca son estrictamente individuales sino de naturaleza social y convivencial.

Diremos más: la *teorización* sólo alcanza su máxima expresión cuando se retraduce en una *práctica* comunicativa, colectiva y dialógica, expresión de

un proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos” (Carr, 1996:15),

siendo preciso admitir que

el hecho de ‘teorizar’ forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social: el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social. Entendido de este modo, el cometido de la teoría no consiste en transformar el mundo, sino en transformar al teórico: iluminar los conceptos y supuestos básicos sobre los que se erige la comprensión de sentido común de la vida cotidiana.

No obstante, sobre todo en los dominios más recientes de la *teoría social*, también cabe pensar en las teorías y en las diversas circunstancias que concurren en la teorización como los exponentes de “una reflexión relativamente sistemática, abstracta y general sobre el funcionamiento del mundo social” (Baert, 2001: 9). O, como apunta García Carrasco

(1984: XVII), ver en ellas el “*producto de la actividad intelectual que pretende reconstruir la estructura de la realidad, interpretar su modo de funcionamiento, explicar, mediante la elaboración de conceptos y proposiciones que la representen*”; en este sentido, la elaboración de una teoría requiere que existan hechos o fenómenos, que se adviertan relaciones entre ellos, que puedan ser objeto de explicación, que induzcan hipótesis de trabajo, etc.

La importancia de la teoría no se reduce, por tanto, a desvelar o iluminar las realidades para que la explicación o comprensión de las mismas favorezcan nuevos y mejores modos de desenvolver la existencia humana, ni -como hemos señalado- a provocar su transformación hacia metas o fines considerados deseables. A estas funciones, cabe añadirle otras, como son:

- Posibilitar que se le otorgue significado a hechos que, de otra forma, no los tendrían, dependiendo de su contexto sociocultural.
- Activar interpretaciones plausibles de los fenómenos no observables, argumentando acerca de los posicionamientos ideológicos y socioculturales que puedan darse en un contexto histórico concreto.
- Abrir cauces para nuevas lecturas, investigaciones y explicaciones de la realidad, especialmente cuando la existencia los fenómenos observados puedan dar lugar a la confrontación de varias teorías.
- Compaginar los elementos de la teoría con los hechos reales sobre los cuales inciden, procurando su integración e interacción dialéctica.

- Fundamentar el cambio de las condiciones sociales y económicas, haciendo que dicho cambio parezca razonable, sirviendo la teoría tanto para dar coherencia simbólica a decisiones políticas como para conciliar tensiones sociales.
- Ofrecer mecanismos a través de los cuales se legitimen intereses institucionales, posibilitando que ciertas estructuras y prácticas sociales se consideren aceptables y hasta deseables.
- Guiar la creación de formas sociales alternativas, dirigiendo la atención hacia nuevos enfoques y sistemas de acción, vinculando el pensamiento teórico a las necesidades, demandas, etc. de transformación y cambio social.

Más allá de estas consideraciones, no puede obviarse que en el ámbito de la teoría se pone en juego la capacidad de los seres humanos para indagar y obtener conocimiento sobre la Naturaleza, sobre las sociedades y sobre sí mismos; en ella se expresa la racionalidad epistémica que permite entender por qué ocurren ciertos sucesos o procesos, a aceptar o rechazar una creencia, a elegir un determinado curso de la acción o a relacionar ésta con unos determinados objetivos y no con otros. Para Bunge (1985: 28), *“la racionalidad teórica no es un fin sino un medio. En particular, es un medio para alcanzar la verdad o hacer uso (bueno o malo) de ella. A su vez, la verdad es tanto un bien intrínseco como una herramienta para la acción: normalmente queremos saber la verdad porque somos naturalmente curiosos, y la necesitamos para dirigir racionalmente nuestra conducta”*. Para que tal verdad pueda alcanzarse, es preciso tener alguna noción de ella o sobre ella, lo que requiere aceptar de partida la

posibilidad de que exista una particular concepción de la verdad, según la cual ésta consiste en la plena correspondencia entre las proposiciones y la realidad, en concordancia con lo que se ha dado en llamar *realismo gnoseológico*. Sin embargo, como analiza Olivé (2000), para muchos filósofos, la verdad sola no basta para alcanzar un conocimiento genuino del mundo; para otros, incluso, la verdad no es necesaria para llegar a considerar que ciertas creencias son constitutivas de ese conocimiento genuino.

En cualquier caso, conocer y teorizar sobre la realidad supone situarse ante ella con el propósito de lograr algún tipo de explicación acerca de lo que “es” o “sucede”, no necesariamente con la intención de dar sentido a los hechos, sino de facilitar percepciones, de realizar conjeturas, de buscar nuevos significados a experiencias no resueltas o de interpretar el significado de la propia vida (Popkewitz, 1988). Siguiendo a Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 23), cabe pensar que operaciones de este tipo se desarrollan en un marco esencialmente cognitivo, *contribuyendo a ensalzar ciertas entidades sobre un fondo de contraste*. Las teorías, añaden, tienen

un carácter propositivo, es decir, determinan la génesis de metas e intenciones. Estas no están ‘objetivamente’ en el entorno, sino que son sintetizadas a partir del marco mental proporcionado por una teoría.

Siendo un referente epistemológico y metodológico, la teoría ha de sustentarse en lo que Jesús Ibáñez (1989: 50) definía como transformación de un requerimiento explícito en una demanda implícita: aquél es formulado en términos ideológicos y debe traducirse en términos científicos (es una operación de *“conquista contra*

la ilusión del saber inmediato”); por su parte, la demanda implícita expresa siempre desajustes entre las relaciones sociales y el estado de la producción: “la demanda es de transformación permanente de las relaciones sociales”. Siempre hay una relación de complementariedad entre el requerimiento y la demanda, que en el caso de las Ciencias Naturales está mediada, fundamentalmente, por la teoría, mientras que en las Ciencias Sociales y en las Humanidades lo está, en primera instancia, por la ideología.

En otras palabras y expresado con mayor radicalidad: la creación y producción del conocimiento no se limita al quehacer *teórico*, de carácter esencialmente lógico, alejado de toda connotación ideológica y práctica. Al contrario, tal y como pone de manifiesto Pedro Demo (1985: 13), aludiendo de forma expresa a las Ciencias Sociales, éstas

son intrínsecamente ideológicas, y las ciencias naturales lo son extrínsecamente. Intrínsecamente ideológicas significa que la ideología existe en la realidad misma, por ser ésta inevitablemente histórica y política; extrínsecamente ideológicas significa que la ideología no aparece en la realidad misma, sino en el tratamiento que se le da, o en el uso que de ella se hace. Así, la realidad natural no es ideológica, como no sería posible descubrir una ideología en la matemática, pero puede ser ideológico el uso que se hace de ella.

Una percepción en la que insistirá Pierre Bourdieu (2003:7) al constatar que en la ciencia, y de modo particular en las Ciencias Sociales, la razón está siempre inscrita en un contexto socio-histórico, que actualmente amenaza al universo científico con un temible retroceso:

la autonomía que la ciencia había conquistado poco a poco frente a los poderes religiosos, políticos o incluso económicos, y, parcialmente por lo menos, a las burocracias estatales

que garantizaban las condiciones mínimas de su independencia, se ha debilitado considerablemente[...] para deteriorar la confianza en la ciencia, y, muy especialmente, en la ciencia social.

Si la teoría se concibe como el resultado de un proceso acotado por un contexto socio-histórico, inseparable de las aportaciones que realizan los sujetos y de las presiones que ejercen los grupos sociales, ya sea por las formas que éstos adoptan, por las maneras que tienen de actuar o por las estrategias que utilizan para justificarse y dar sentido a sus propias realizaciones vitales, en diferentes planos (axiológico, ideológico, material, simbólico, instrumental, etc.), sólo cabe pensar en la teoría desde una perspectiva plural, esto es, como *teorías*.

La teoría son teorías, diremos, otorgándole a esta afirmación el significado de un reconocimiento explícito de la diversidad existente en las maneras de conocer el mundo y de interactuar con él, sin limitar esta afirmación al hecho de aceptar que existen distintos puntos de vista, diferentes escuelas y múltiples corrientes de pensamiento. Más bien, como apunta Olivé (2000: 131), lo que nos sugiere es la existencia de un pluralismo que conlleva

una concepción coherente, capaz de dar cuenta de la diversidad que de hecho existe y ha existido en la ciencia y en su desarrollo, y que es extrapolable a otras entidades que generan conocimiento (como las culturas), y que al mismo tiempo pueda dar cuenta de la diversidad de puntos de vista sobre la ciencia (pensemos por ejemplo en las tradicionales concepciones, como el realismo, el empirismo, el pragmatismo); capaz también de superar las visiones universalistas y absolutistas sobre la racionalidad, y todo esto sin colapsarse en un relativismo extremo.

El pluralismo de la teoría comienza por hacerse presente en el vocabulario y en los conceptos que emplea, para extenderse a las estrategias y a los métodos, a los discursos y a las prácticas, sin que pueda sustraerse de las contradicciones sociales, de la complejidad y de la heterogeneidad que supone habitar un mundo diverso, ni de las tensiones que se suscitan entre quienes –en un extremo– no buscan otra cosa que adaptarse al mundo preexistente, y quienes –ubicados en el otro extremo–, reivindican su más radical transformación. Ni la constitución biológica de la especie, ni la particular capacidad que llamamos razón garantizan la convergencia en un consenso racional universal, sea sobre cuestiones fácticas o sobre cuestiones valorativas, aunque ambas –como apunta Olivé (2000)– posibiliten acuerdos mínimos al objeto de resolver problemas de interés para diferentes grupos humanos, una vez admitida la diversidad que caracteriza los modos de pensar y hacer, de estar y ser en el mundo, tanto en el plano individual como en el colectivo, ya sea en una sociedad concebida como un simple agregado de individuos o como una comunidad de vida y trabajo.

En las Ciencias Sociales, son muchos los autores que han defendido y defienden el pluralismo teórico como una vía que permita superar la crisis de confianza que suele generarse en torno a sus procedimientos y realizaciones, al tiempo que sirve de acicate para su desarrollo, sin incurrir en dogmatismos, recalcando la existencia de distintos modelos de vida y de sociedad, garantizando la construcción democrática del conocimiento, sometiendo el saber y sus aplicaciones a una permanente revisión

crítica, evitando cualquier tipo de imposición epistemológica, metodológica, estratégica, etc. De ahí que el pluralismo teórico no pueda ser considerado como un obstáculo para el saber, sino más bien un modo de renovarlo, especialmente cuando se trata de conocimientos que corren el riesgo de quedar encerrados en soluciones parciales (Morin, 1993). Más aún: en el pluralismo no se refleja ni la inmadurez de una determinada disciplina científica ni la aceptación acrítica de cualquier marco explicativo e interpretativo. Bien al contrario, como subraya Popkewitz (1988: 85) tomando como referencia la pluralidad inherente a los modelos paradigmáticos, puede “*permitirnos comprender mejor el todo social y la relación de sus elementos con él, así como reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la tarea científica*”; y como también destacan Sabucedo, D’Adamo y García (1997: 111), lejos de constituir un *debe* en las disciplinas “*es un elemento no sólo inevitable, sino deseable en cuanto generador de un clima continuo de debate siempre necesario para la actividad y creatividad científica*”.

Haciendo acopio de los argumentos del sociólogo funcionalista Robert Merton y del filósofo de la ciencia Feyerabend, el pluralismo en las escuelas de pensamiento, en los paradigmas o en los programas de investigación (en la acepción de Lakatos) deberá percibirse como un estado natural y bastante maduro en las Ciencias Sociales y de la Educación, ya que fomenta el desarrollo de diversas estrategias de conocimiento, evitando la prematura clausura de una investigación que se guíe por los planteamientos de un paradigma único. De esta forma, las concepciones diferentes podrán alertar

a las comunidades científicas acerca de otros fenómenos que son de interés, sobre diversas percepciones del problema y sobre los variados aspectos que están presentes en los hechos, evitando el riesgo de ignorarlos que conlleva optar por una perspectiva única. En el fondo, se trataría de confiar en las posibilidades que subyacen a la heterogeneidad y al pluralismo frente a la homogeneidad o hegemonía de una sola escuela de pensamiento. En opinión de Denzin y Lincoln (1994: 2-3), cuando se trata de aplicar este principio al quehacer investigador, debe evitarse ignorar cualquier paradigma; para ello, sugieren que se asimilen los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de los considerados más idóneos y/o accesibles, sin renunciar a establecer un cierto diálogo entre ellos.

Lo que el pluralismo epistemológico rechaza es la idea de un conjunto homogéneo e indivisible de fines y de valores, de métodos o de procedimientos que se estiman *correctos*, sin que ello suponga que renuncia—por la vía del relativismo— a cuestionar los principios, metas o valores que están totalmente errados. De hecho, recuerda Olivé (2000: 194), el pluralismo también recurre a la noción de verdad, en el que se rechazan por igual la idea de la racionalidad absoluta y la idea relativista de los estándares de racionalidad: “*el pluralismo epistemológico nos acerca más a lo que realmente ocurre cuando usamos la noción de verdad y cuando ejercemos la capacidad que llamamos razón*”.

El pluralismo se expresa de muy diversas maneras, multiplicando los puntos de vista sobre la concepción y el desarrollo del conocimiento científico, los diseños de investigación que se proponen,

las relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto de su conocimiento, el proceder metodológico, la base científico-disciplinaria que lo sustenta, etc. En conjunto, una serie de aspectos que pueden resumirse en tres grandes coordenadas:

- En primer lugar, las que se remiten a las distintas finalidades de la ciencia o del conocimiento (exploratoria, descriptiva, explicativa, comprensiva, interpretativa, crítico-emancipatoria, etc.).
- En segundo lugar, las que toman como referencia los modelos u orientaciones que atañen a la concepción teórico-práctica de la actividad científica (modelos teóricos de encuadre y racionalidad).
- Finalmente, las que trasladan sus inquietudes a los métodos y técnicas que definen la naturaleza de la investigación y sus procedimientos (cuantitativos o cualitativos, básicos o aplicados, diagnósticos o evaluativos, etc.).

A continuación, situaremos nuestro discurso en el amplio y complejo problema de los paradigmas, realizando una breve lectura sobre cómo se incardina en ellos la Pedagogía-Educación Social. Con este propósito, trataremos de ser congruentes con la visión pluralista que hemos expuesto, optando por ver en ellos “teorías” que coexisten, aunque sea con distintas lógicas, con diferentes modos de señalar dónde hay que buscar y qué ha de buscarse, proponiendo y articulando concepciones diversas, sugiriendo distintos métodos, mostrando analogías y destacando discrepancias...

Esto no significa que nos sintamos identificados con todas ellas, que les

otorguemos similar validez o que evitemos posicionarnos, máxime cuando, como afirma Beltrán (1979: 285), conocer implica seleccionar y, por tanto, omitir. De ahí que, también desde el principio, nos declaramos próximos y, si cabe, comprometidos con aquellos enfoques que observan la Pedagogía-Educación Social desde posturas dialécticas, socio-críticas y liberadoras. Tenemos la firme convicción de que son las que mejor entienden a las personas y a la sociedad en sus problemas; y, consecuentemente, las que pueden ser más congruentes con una Pedagogía-Educación Social que se declare alternativa y transformadora, con vocación hacia el respeto íntegro a los Derechos Humanos, ética y políticamente comprometida con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Reconocemos, en cualquier caso, que se trata de un posicionamiento hecho desde las limitaciones que impone la reflexión intelectual y, por tanto, esencialmente “teórico” y discursivo; pero no por ello carente de la legitimidad que se precisa para reivindicar una Pedagogía-Educación Social que favorezca la complementariedad entre los diferentes aportes paradigmáticos (Caride, 2003). Una complementariedad en la que observar e interpretar el quehacer pedagógico social desde un determinado paradigma pueda implicar que sus prácticas se desarrollen en convergencia con las que proponen otras opciones paradigmáticas, y no necesariamente frente a ellas. Con ello no se trata, como apunta Sáez (1989: 110), de postular un reductivo eclecticismo suprimiendo las diferencias que existen entre los diferentes modelos paradigmáticos, sino más bien de im-

pedir radicalismos, el dogmatismo y la unilateralidad.

Aunque con matices, debe significarse que el pluralismo, la visión integradora, la complementariedad... representan tomas de postura por las que se han ido decantando muchos de los que vienen preocupándose por esta cuestión en los últimos años. Incluso sin que ello implique renunciar al pensamiento propio, sino simplemente abrirse a la posibilidad de aceptar el pensamiento de otros. En cierto modo, es una forma de afrontar el pensamiento único venga de donde venga, al menos si se admite que pretender la unanimidad tiene tanto de imposible como de disparate.

2. Las teorías como modos de pensar y hacer: opciones *en y para* la Pedagogía-Educación Social

El término paradigma, del griego “parádeigma”, se utiliza en el lenguaje cotidiano y en la ciencia con finalidades diversas, siendo sus acepciones más comunes aquellas que tienen el sentido de lo que puede ser presentado como “ejemplo”, “muestra”, “patrón”, “copia” o “modelo” de algo subyacente. Con estos significados ya fue empleado en varios textos por Platón, poniendo de relieve, como recuerda Ferrater Mora (1991: 2487), que “*hablar de idea y de paradigma acaba por ser una y la misma cosa*”; y que “*ser paradigmático es, entonces, ser ejemplar y modélico, ser norma de las llamadas ‘realidades’, las cuales son tales en cuanto que se acercan a su modelo*”.

En la Teoría de la Ciencia, su uso se remite, por vez primera, a Lichtenberg (1742-1799). Sin embargo, habrá que esperar a la obra de Thomas S. Kuhn *The Structure of Scientific Revolutions* (1971) para que la noción de paradigma comience a desempeñar un importante papel en la Historia y Filosofía de la Ciencia, como un concepto central en el estudio de los procesos de cambio científico —o *revoluciones científicas*— y, por ende, en el discurso contemporáneo del saber y de la construcción social del conocimiento. Bien es cierto que desplegando varios significados, como demostraría Margaret Masterman (1975), que llega a identificar hasta un total de veintidós acepciones de la palabra paradigma, como son: resultado científico reconocido universalmente, mito, filosofía o constelación de cuestiones, obra clásica, tradición global, especulación metafísica, modelo reconocido, conjunto característico de creencias y preconcepciones..., y que la autora acabará reduciendo a tres categorías principales: a) el paradigma metafísico o metaparadigma (conjunto de creencias y de mitos, nueva forma de ver las cosas); b) el paradigma sociológico (un resultado científico reconocido universalmente); y c) el paradigma artificial o instrumental (obra, trabajo clásico, analogía, etc.).

En el posfacio de la segunda edición de su obra, publicada en 1972, Kuhn clarifica su pensamiento otorgándole a la palabra paradigma dos orientaciones principales: en la primera, el paradigma se define en su sentido sociológico como un conjunto de creencias, de valores reconocidos y de técnicas que son comunes a los miembros de un determinado grupo; en la segunda, los paradigmas se asimilan a

ejemplos más o menos comunes de cómo se debe realizar una actividad, a modo de soluciones plurales y concretas. Cuando hay consenso dentro de una disciplina los paradigmas parecen claros e inequívocos, mientras que

los paradigmas que entran en competencia, poco formados o inexistentes corresponden a comunidades en las que existe un nivel significativo de desacuerdo interno, tanto respecto de la visión general del mundo como de las maneras específicas de llevar adelante la investigación (Becher, 2001: 27).

Cabe destacar, pues, que para Kuhn, cuyo punto inicial fue el estudio de las etapas revolucionarias del desarrollo de la Física, los paradigmas comienzan por aludir a aquellas realizaciones científicas universalmente estimadas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica; aunque, en posteriores revisiones, interpreta que cuando hablamos de *paradigmas* hacemos mención a “*diferentes sistemas de reglas del juego científico*”, a “*estructuras de razonamiento o de racionalidad*” que guían la actividad científica y sus sistemas de explicación (Kuhn, 1978). Como tales, constituyen un marco de referencia teórica, metodológica y práctica en la que se desenvuelve la práctica habitual de la ciencia, incentivada por la tarea de sus actores colectivos, las comunidades científicas. Así, podemos pensar que los paradigmas permiten designar un modelo (o una teoría), asumida por científicos o intelectuales con los mismos puntos de vista, al objeto de explicar e interpretar un conjunto de fenómenos pertenecientes a su dominio de estudios. Por lo tanto, los paradigmas suelen reflejar la visión del mundo a la que se adscriben los *especialistas*, que la defienden como miembros

de un determinado grupo académico, cultural y social.

Ahora bien, tal y como afirman diversos autores, debe repararse en que los paradigmas –en sentido estricto– no son teorías sino más bien formas de pensar, pautas para conocer y/o actuar a las que se recurre como plataforma cognoscitiva y analítica del pensamiento y de la acción social, donde se organiza el conocimiento que se produce cuando nos situamos ante las realidades sociales en toda su complejidad (Sáez, 1997a: 55). De ahí que podamos concordar en que los paradigmas no operan como teorías, sino como esquemas, como modos de pensar o como modelos para la investigación que orienta el desarrollo de las teorías en el seno de una determinada comunidad investigadora. Los paradigmas, dirán García y Sáez (1998: 127-128), reflejan diferentes maneras de aproximarse a un determinado ámbito del conocimiento, prefigurando las soluciones que se adoptan para dar respuesta a los interrogantes formulados en la investigación lo que no impide la utilización híbrida de elementos pertenecientes a una pluralidad de escuelas de pensamiento. En es en este sentido en el que Popkewitz (1988: 65) afirma que los paradigmas viven del pluralismo, ya que *“en la ciencia existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías. De esta forma, los desacuerdos científicos se relacionan con aspectos fundamentales relativos a los valores y concepciones del orden social”*, por lo que deben considerarse no sólo a la vista de las ideas que cada uno genera, sino también del escenario histórico y político en el que coexisten, como respuesta a las necesidades y condiciones sociales de cada momento.

Al no reducirse a meras estructuras formales de pensamiento, el poder de los paradigmas radica en la capacidad que tienen para describir y analizar las diferentes concepciones, costumbres y tradiciones que postulan las comunidades científicas, dando cuenta de sus avances y retrocesos en distintos momentos. Según Kuhn (1971), la *“ciencia normal”*, esto es, la ciencia tal y como es considerada comúnmente, se desarrolla dentro de un paradigma, en el cual y sólo dentro del cual parece que se van acumulando y progresando los conocimientos; cuando éstos se cuestionan generando anomalías, perplejidades o aspectos *“anormales”* en el marco de una determinada comunidad científica, se suscita una *“crisis paradigmática”*, situación en la que los problemas que plantea un paradigma no tienen solución dentro de sus límites, dando origen a alternativas paradigmáticas que entran en competencia entre sí y con el paradigma aún prevaleciente.

De lo anterior se deduce que los paradigmas, al mismo tiempo que se postulan y desarrollan, son objeto de refutaciones periódicas e, incluso, de su revocación por otros. De hecho, entre ellos la controversia es constante; en la misma, las comunidades científicas adoptan mecanismos de defensa y de supresión a fin de proteger, mantener o derribar paradigmas dominantes. Muchas veces, son mecanismos simbólicos que se transmiten por medio del lenguaje, los rituales y las metáforas que definen la naturaleza y el significado de cada propuesta paradigmática y sus respectivos defensores; por lo que es imprescindible descender a las verdaderas intenciones que los animan, ya que es en ellas donde radica el fundamento de su racionalidad,

legitimidad y motivación colectiva. A ninguna de estas circunstancias son ajenos ni el campo político ni el campo organizacional-institucional. Tal y como recuerdan Bertrand y Valois (1994: 21), esto acontece porque lo que aquí percibimos como *campo paradigmático* es el espacio donde son definidas las orientaciones de la sociedad, donde se transforman en orientaciones de la actividad social “*las generalizaciones y las concepciones que engloban una concepción del conocimiento y de las relaciones entre la persona, la sociedad y la naturaleza, un conjunto de valores e intereses, una forma de ejecutar y una significación global de la actividad humana*”.

Según Holmes (1990: 206), “*los componentes de un paradigma pueden permanecer implícitos o proclamarse explícitamente, poseer o no consistencia lógica, ser aceptados por la mayoría, por unos pocos o sólo por un investigador*”. En cualquier caso, señala este autor, los supuestos epistemológicos, etiológicos y metodológicos que fundamentan los paradigmas tienen una repercusión directa sobre la investigación, sobre los modos de investigar, en los datos que se recogen y clasifican, en los modelos y técnicas que se adoptan para analizar e interpretar, etc. En la medida en que las comunidades científicas son grupos humanos en los que existen intereses que dependen de situaciones sociales e institucionales (confrontaciones de valores e ideologías, intereses y poderes económicos, etc.), con los paradigmas emergen problemas de muy diversa naturaleza, que frecuentemente inciden en la determinación del *qué, cómo y para qué* estudiar una determinada realidad o realidades. Como se sabe, la misma

obra de Kuhn serviría para cuestionar el positivismo del Círculo de Viena como teoría de la ciencia, poniendo fin a las descripciones de la Historia de la Ciencia como una aproximación progresiva a la verdad, enfatizando la relación de la actividad científica con sus contextos sociales y sus dimensiones psicológicas. En Kuhn la ciencia se nos presenta como un fenómeno social y, como tal, los elementos sociales pueden estructurar los conocimientos científicos.

Para Mosterín (2001: 141), Kuhn ha conseguido trasladarnos la imagen de una empresa científica que se articula en torno a comunidades de especialistas que comparten un mismo paradigma, en el sentido más vago y general de la palabra (que abarca presupuestos, conceptos y métodos comunes). Cuando existen problemas en su interior y se resuelven desde los supuestos del paradigma compartido, se contribuye al progreso de la ciencia normal; cuando no pueden resolverse y los problemas sin solución posible (las anomalías) se acumulan, entonces se produce un cambio de paradigma: un cambio radical de estilos, de conceptos y supuestos, una revolución científica. De esta forma, en la teoría de Kuhn se señala que la historia de la ciencia no es acumulativa sino que avanza mediante la sustitución de unos paradigmas por otros, existiendo dos clases de períodos en el desarrollo de cualquier ciencia: el de *ciencia normal* y el de las *revoluciones científicas*. Al adoptar y difundir esta perspectiva, “*Kuhn nos ha abierto los ojos al aspecto dinámico de la ciencia y nos ha legado una visión dramática de su desarrollo*”, dirá Mosterín.

En esta idea también abunda Becher (2001: 27), poniendo énfasis en que

el contraste que señala Kuhn es predominantemente social: es más cercano a la confrontación que permite diferenciar las comunidades académicas convergentes y de redes tupidas de las divergentes y de redes flojas, que al contraste entre los dominios de conocimiento duro y blando.

A lo que, más adelante, añade,

el progreso científico surge del trabajo en contextos donde hay un estrecho acuerdo sobre las teorías, métodos de investigación y capacitación de quienes se inician en la disciplina. Donde hay pluralismo y disenso, como en muchas de las humanidades y de las ciencias sociales, los avances sistemáticos en el conocimiento deben esperar que la disciplina madure y que aparezca un paradigma desarrollado.

El pluralismo teórico y metodológico que surge y se consolida con el desarrollo del conocimiento científico ha motivado la elaboración de diversas clasificaciones de modelos, corrientes, teorías, ideologías, redes de racionalidad, concepciones, paradigmas, formas de conocimiento, estrategias de investigación, perspectivas... que toman como referencia el saber, la reflexión y la acción que concierne a una determinada realidad. Esta multiplicidad, que representa una respuesta lógica a la diversidad que anima la racionalidad epistémica y sus realizaciones, asegura la posibilidad de optar entre posicionamientos complementarios o divergentes, abriendo las puertas hacia modos de pensar y actuar inclusivos o, al menos, no excluyentes.

Esta posibilidad debe reflejarse en el debate o diálogo paradigmático que han de procurar establecer las comunidades científicas, a tenor de los diferentes modelos o paradigmas propuestos, indagando sobre sus particulares concepciones del

conocimiento, las formas en que éste se produce y utiliza, los soportes teóricos y metodológicos a los que recurren, etc. En cualquier caso, aceptando que se trata de un debate para el que se precisa una formulación explícita de las señas de identidad que caracterizan cada uno de esos modelos o paradigmas, haciendo visibles y aprensibles sus respectivos planteamientos. En esta dirección se han realizado diversas propuestas, denominando y clasificando los distintos modelos, corrientes, teorías, paradigmas, etc. que emergen del discurso epistemológico. En general, optan por tipologías en las que se contraponen un número abaricable de categorías paradigmáticas, que van desde las “versiones” dicotómicas (paradigma clásico versus alternativo; racional versus naturalista; prevaleciente versus emergente, mecanicista versus orgánico, cuantitativo versus cualitativo, etc.) hasta otras mucho más extensas, dando cabida a cinco o más categorías, como puede constatarse en el interesante trabajo realizado por Bertrand y Valois (1994) a propósito de los “paradigmas educacionales”.

Los esfuerzos realizados por Habermas (1982) para definir la teoría crítica y especificar de qué manera se relaciona con otras formas de conocimiento, indagando sobre los intereses constitutivos del conocimiento en las Ciencias Sociales, serán decisivos para inclinar las clasificaciones tipológicas hacia lo que ha dado en llamarse el discurso o esquema de las “tres perspectivas”, en alusión a las tres formas de conocimiento que el autor alemán maneja en sus primeras obras: el empírico-analítico, la hermenéutica y la teoría crítica. Cada una de ellas configura intereses antropológicos peculiares,

soportados por “orientaciones básicas” que están enraizadas en “condiciones fundamentales” de la reproducción y de la constitución de la especie humana. Asimismo, conllevan diferentes formas y medios de organización social, distintas opciones en los modos de conocer y actuar socialmente, etc.

Adaptando sus denominaciones a la terminología que emplearemos para proyectar este esquema en el discurso-debate paradigmático de la Pedagogía-Educación Social, las connotaciones más elementales de cada una de estas opciones, aún a riesgo de simplificar, pueden resumirse como sigue:

- a) *Paradigma tecnológico* (empírico-analítico): concurrente con la idea positiva del conocimiento, sostiene que existe unidad de método entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales; éstas tendrían que buscar generalizaciones permanentes similares a leyes, rechazando explicaciones que se remitan a estados individuales subjetivos. Existe predilección por la cuantificación, el control técnico y la predicción a través del conocimiento nomológico. Los problemas han de encontrar sus soluciones a través de procedimientos técnico-rationales, con un proceso que suele adoptar una lógica lineal, cuyas fases se articulan en secuencias que conllevan la definición del problema, la revisión de la literatura, la formulación de las hipótesis, las operaciones de instrumentación (recogida de información e intervención conforme al diseño, etc.), obtención de resultados, evaluación, presentación de conclusiones, retroalimentación. El investigador enfatiza el método, busca
- b) *Paradigma hermenéutico* (interpretativo-simbólico): subraya el protagonismo que tiene la comprensión humana en el conocimiento, considerando que las realidades sociales se configuran a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento que ponen en juego las personas y los grupos sociales. La hermenéutica pretende comprender dentro de un contexto de significado intersubjetivo, postulando la existencia de una diferencia cualitativa entre los métodos de las Ciencias Sociales y los de las Naturales. Su desarrollo metodológico está abierto a la invención, la creatividad, el descubrimiento y la interpretación contextual, en un proceso circular que parte de una experiencia o situación que se trata de interpretar con los diversos puntos de vista de los implicados. De ahí que se ponga énfasis en la importancia del lenguaje, de la interacción y de la comunicación.
- c) *Paradigma socio-crítico* (dialéctico-político): se asocia a la indagación crítica, dialéctica y transformadora, otorgándole especial protagonismo a las relaciones asimétricas o de poder que se dan en la sociedad. Respalda por el conocimiento socio-histórico y la articulación de los paradigmas materialista e interpretativo, pretende desvelar las intenciones ocultas de las ideologías y la sociedad desigual, aspirando a la autoemancipación de las personas y de las comunidades. El cuestionamiento de las distorsiones que se producen en la comunicación

social y en las ideologías, revelando los vínculos que ambas tienen con el poder, refuerza la vocación y el compromiso político de esta opción paradigmática, caracterizada por una decidida voluntad de poner los logros del conocimiento y de la acción social a favor del cambio y la transformación social.

Tanto en las Ciencias Sociales como, de modo particular, en las Ciencias de la Educación, esta visión paradigmática ha concitado la atención de un buen número de “analistas”, configurando un esquema recurrente para la presentación y contraste de las diversas inscripciones paradigmáticas del pensamiento y la práctica educativa; o, si se prefiere y en un plano más discursivo, para adentrar el debate en las teorías y metateorías de la educación. Como señala Carr (1996: 125),

lo importante de la ‘teoría de los intereses constitutivos del saber’, de Habermas, es su forma de ayudar a aclarar que los valores que constituyen las diferentes formas de conocimiento científico social expresan también perspectivas filosóficas diferentes acerca de la naturaleza de la educación. Estas perspectivas pueden ponerse de manifiesto relacionando los métodos, el conocimiento y los intereses característicos de tres estilos alternativos de investigación educativa con tres tradiciones filosóficas generales, mediante las cuales se mantienen distintos valores educativos.

Para el profesor Mario de Miguel (1988: 66), las contribuciones que se han desarrollado en esta línea “*coinciden en afirmar que se pueden considerar tres tipos de modelos o aproximaciones a la realidad educativa inspirados en la filosofía del positivismo lógico, la corriente interpretativa y la teoría crítica*”. Con frecuencia, los trabajos realizados “*efectúan análisis comparativos entre los postulados, principios o axiomas que*

inspiran estas tres aproximaciones a fin de enmarcar desde la perspectiva kuhniana el concepto de paradigma... [ofreciendo] *aportaciones interesantes al presentar de manera estructurada las semejanzas y diferencias de estos tres paradigmas*”. Dichas comparaciones suelen aludir a aspectos como los siguientes: finalidades de la investigación, naturaleza de la realidad, relaciones entre sujetos y objeto, tipo de conocimiento, orientaciones de la acción, etc.

En la Pedagogía-Educación Social, las inquietudes generadas en torno a sus planteamientos teóricos y paradigmáticos han adoptado, de forma casi unánime, esta línea discursiva, trasladando el esquema de las tres perspectivas tanto a aspectos de naturaleza “teórica-conceptual” como a diversas cuestiones relacionados con el quehacer metodológico (como, por ejemplo, en la investigación socioeducativa, el diseño de programas o la evaluación) y el desarrollo de determinadas áreas temáticas.

Estos tres modelos o paradigmas, apunta Sáez (1997a: 55), “*tienen visiones distintas acerca del objeto de la Pedagogía Social y también del método y la disciplina; mantienen una concepción distinta del conocimiento científico, su producción y su utilización (el qué, el cómo y el para qué de la ciencia) y señalan orientaciones teóricas y prácticas divergentes; y, sobre todo, estas plataformas en Pedagogía Social, como disciplina formativa y profesionalizadora que es, acaban sustentando ideas diversas acerca de la labor de los pedagogos sociales y educadores sociales en sus nichos laborales*”. En cada una de las opciones paradigmáticas se siguen pautas

diferenciadas respecto a la construcción de teorías y al papel que éstas desempeñan en su relación con la práctica, a las que acompañan posicionamientos divergentes sobre la concepción de la Educación Social, los ámbitos en los que se configura y desarrolla, las estrategias educativas a utilizar, el diseño y evaluación de programas, etc.

Cabe destacar que en la tradición alemana, ya a partir de los años sesenta, la profesora Rita Radl (1984) reconoce la existencia de tres posiciones teóricas y metateóricas predominantes, que, a su juicio, ejercieron un notable influjo en la evolución de este campo científico: el racionalismo crítico, la emancipación crítica y el materialismo histórico nota: del análisis de estos tres posicionamientos, junto a otros que también presenta como “*principales tendencias contemporáneas en Pedagogía Social*”, se ha ocupado en nuestro país el profesor Paciano Feroso (1994: 73-84).

- El *racionalismo crítico*, cuyo máximo representante será Lutz Rössner, concibe la Pedagogía Social como una disciplina tecnológica que debe investigar sobre las relaciones causales que subyacen a los procesos de socialización y al comportamiento social de los individuos. La Pedagogía Social se equipara a la ciencia del Trabajo Social, siendo su objeto de estudio lo fáctico de la praxis educativa y de las necesidades sociales. En este sentido, no prescribe fines sino que los recibe de otros saberes, ocupándose de los medios que pueden facilitar su consecución: ordena el ámbito de acción del trabajo y lo hace comprensible. A partir del diagnóstico social, sus actua-

ciones tienen como campos prioritarios las medidas profilácticas, correctoras y compensatorias. Por lo demás, la praxis sólo puede ser provechosa si está fundamentada en conocimientos científicos, objetivables y libres de valores.

- La *emancipación crítica*, en la que se toma como referencia a Habermas, tendrá sus principales representantes en Hermann Giesecke y Klaus Mollenhauer. Parte de un análisis “crítico” de las relaciones que existen entre las estructuras sociales de las sociedades modernas industrializadas y los comportamientos disociales que afectan a diversos colectivos, asumiendo la necesidad de promover su transformación al objeto de lograr seres humanos emancipados. El fin de la Pedagogía Social crítica es el cambio de la sociedad actual, en convergencia con el pleno desarrollo de los principios democráticos y las metas que éste propone en relación con la igualdad, la justicia, el bienestar y la libertad para todos.
- El *materialismo histórico* fundamenta sus propuestas pedagógico-sociales en el paradigma marxista y en su concepción histórico-dialéctica de las estructuras sociales y de las condiciones económicas que las determinan. Ponen en cuestión cualquier concepción de la Pedagogía Social y del Trabajo Social destinada a perpetuar la concepción burguesa del Estado, así como la reproducción de una sociedad capitalista a la que califican de profundamente desigual e injusta. Alternativamente, proponen una Pedagogía Social que induzca la transformación económica y política de la sociedad, luchando

contra la miseria social y la división por clases sociales. Cuando esto se consiga mediante la concienciación, la activación y el aprendizaje por parte de los propios trabajadores, la tarea de la Pedagogía Social marxista sería llegar a hacerse innecesaria.

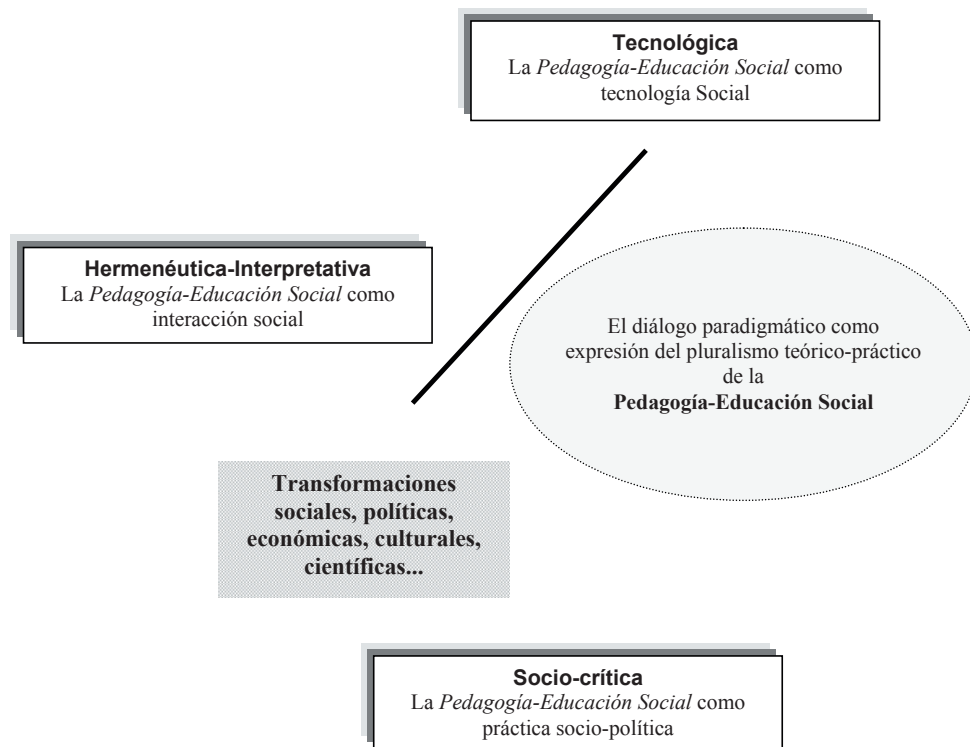
Se trata de una categorización limitada, tanto en el análisis que se efectúa de sus contenidos como en los argumentos en los que se fundamenta su articulación. De un lado, obvia las tesis hermenéutico-interpretativas, con el importante papel que cabe reconocerle al interaccionismo simbólico en la Pedagogía Social, dejando fuera a autores que se adscriben a la línea de trabajo iniciada por Hermann Nohl, que a pesar de ser interrumpida por la Segunda Guerra Mundial, resurgirá años después mediante contribuciones como la de Thiers y su Pedagogía Social en la cotidianidad. De otro lado, como apunta Sáez (1986: 11), la posición del “materialismo histórico”, *“aparte de no tener todavía una teoría completa y diferenciada de Pedagogía Social, forma parte [...] del paradigma socio-crítico. No puede olvidarse que la ‘teoría crítica’ tiene su surgimiento en la Escuela de Frankfurt con Adorno y Horkheimer quienes sitúan sus desarrollos y sistematizaciones en una reconsideración más abierta y flexible, menos determinista y heterodoxa, del planteamiento marxista”*. No obstante, el trabajo de la profesora Radl constituye una de las primeras aportaciones que se han divulgado en España tratando de vincular la Pedagogía Social al discurso paradigmático, además de representar –en su momento– una estimable vía de aproximación al quehacer pedagógico-social en Alemania; un país en el que

cabe datar sus orígenes y algunos de sus desarrollos más consolidados.

En lo que sigue, retomando trabajos anteriores (Caride y Meira, 1996; Caride, 1997 y 2003), haremos una breve presentación de los tres modelos paradigmáticos que hemos anticipado más arriba, refiriendo sus planteamientos a la Pedagogía-Educación Social: *tecnológico, hermenéutico-interpretativo y socio-crítico*. Tenemos la convicción de que en ellos se inscriben muchas de las perspectivas teórico-prácticas del quehacer pedagógico social pasado y futuro. Pero, con certeza, no todas. Al menos eso es lo que cabe deducir si se valoran otras aportaciones “paradigmáticas” que, con denominaciones diversas, hace años que penetran en el discurso pedagógico y en las realidades educativas buscando nuevas fronteras teórico-prácticas.

Aludimos, en concreto, a paradigmas o “teorías” que construyen su identidad procurando nuevos ensayos tipológicos en nombre de la *complejidad, lo estructural, lo ecológico, la creatividad, el humanismo, lo holístico, lo simbiosinérgico*, etc. Expresiones con las que, además de enfatizarse la importancia del diálogo paradigmático, se pone de relieve, como expresan Orte y March (1996: 45), la necesidad de entender los paradigmas socio-educativos como constructos dinámicos, evolutivos, abiertos... a las transformaciones sociales, científicas e ideológicas. De ambas dimensiones, del diálogo paradigmático y de la apertura contextual a los procesos de cambio, pretende ser un reflejo la figura adjunta.

3. Las teorías en la Pedagogía-Educación Social: apertura contextual y diálogo paradigmático



Fuente: Caride (2000: 104). Adaptación.

3.1. La Pedagogía Social como tecnología social

Esta concepción, a la que se adscriben diferentes expresiones paradigmáticas, identificadas como “tecnológicas”, “positivistas”, “racionales”, “empírico-analíticas”, “gerenciales”, “mecanicistas”, “tecnosistémicas”, “industriales”, etc., remonta sus orígenes a las primeras manifestaciones del empirismo científico, transitando por el positivismo y la racionalidad científica que acabarán imponiendo la industrialización y la Modernidad. Con antecedentes en el pensamiento aristotélico,

sometido a las revisiones e influencias de los empiristas clásicos (Locke, Berkeley, Hume, etc.), del racionalismo clásico moderno (Descartes, Spinoza, Leibniz) y del racionalismo crítico (Popper, Albert), es un modelo que converge en sus planteamientos con maneras de observar la realidad intuitas en el Renacimiento, consagradas por la Ilustración y magnificadas por los éxitos de la Modernidad, con diferentes secuencias históricas que oscilan entre el realismo que imponen

determinadas coyunturas socio-económicas y el optimismo que propician los avances tecno-científicos de los últimos años del siglo XX.

A la defensa de este modelo han contribuido de diferente modo el monismo metodológico defendido por Comte, la noción de dirección científica de Taylor, la teoría sistémica de Von Bertalanffy, las prescripciones sociales de Parsons, Fayol o Popper y, en general, los postulados funcionalistas y neo-funcionalistas que dominan el discurso de las Ciencias Sociales una vez concluida la Segunda Guerra Mundial. Globalmente, son autores o corrientes de pensamiento que sitúan buena parte de sus argumentaciones en la defensa de un progreso lineal y normativizado de la ciencia y de la sociedad. Para ello, ya en las tesis del positivismo clásico se partía de dos premisas esenciales: “*que había orden y regularidad en los acontecimientos sociales y que ese orden podía ser descubierto a través del método científico-natural y utilizado para la construcción de una sociedad racional*” (Lamo de Espinosa, González y Torres, 1994: 232).

Sus tesis acabarán justificando y legitimando los modos de conocer y actuar en los que se asientan los valores de la modernidad liberal de Occidente: aspiración a una ciencia plenamente respetuosa con las exigencias formales y metodológicas del saber empírico; eficacia de los sistemas de control y predicción; eficiencia de los procesos y de los resultados obtenidos; creencia en la posibilidad de un conocimiento científico objetivo, libre de valores e ideologías; afán por la evidencia, lo verdadero y lo conveniente; etc. Para Leff (1998: 116),

es una racionalidad de corte capitalista, en cuyo desarrollo histórico puede constatarse como “*estuvo asociada a una racionalidad científica y tecnológica que busca incrementar la capacidad de certidumbre, predicción y control sobre la realidad, asegurando una eficacia creciente entre medios e fines*”. Sucede, no obstante, que lo que se presenta como una teoría económica, científica, neutral y objetiva, no ideológica, es en realidad una teoría normativa sobre cómo debe funcionar la sociedad, con la que se sienten identificados los postulados del neoliberalismo, los planteamientos sociopolíticos de la mayoría de los gobiernos, de las agencias internacionales y de las Organizaciones No Gubernamentales que son respetuosas con los modelos de desarrollo que propugnan una sociedad civil liberada de cualquier tipo de intervención estatal.

La sociedad y las realidades sociales que la estructuran (en los ámbitos de la economía, la política, la cultura, etc.) adoptan una configuración interactiva, exigida por la propia naturaleza de los hechos sociales y de las variables que dan cuenta de su articulación ecosistémica: como una realidad que existe “*per se*”, objetiva y objetivable, anticipada a cada sujeto individual, conducida por rutinas en las que desempeña un papel clave la capacidad de adaptación o de superposición, según los casos, a las circunstancias ambientales. Todo esto conlleva que el diagnóstico, explicación, predicción y control de la realidad social puedan ser efectivos bajo determinadas condiciones; o, más aún, que la realidad deba ser aprehendida tal y como es, no como se quisiera que fuese; para ello, la separación entre hechos y valores será

considerada como una premisa fundamental. Recordemos, como escribe Dreen (1998: 34), que el interés técnico supone adoptar formas propias de una acción instrumental, “*regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico*” –derivado de las ciencias empírico-analíticas–, “*ocupándose de identificar las regularidades que existen en el medio con el objetivo de formular reglas basadas en esas regularidades*”.

El mundo está fuera, resultando co-lateral a la experiencia humana y científica, aunque sea necesario para satisfacer un doble requerimiento: de un lado, dar cuenta de las dimensiones más genéricas de su imagen (principio de universalización); de otro, posibilitar cualquier tipo de especificidad o de contextualización en todos y cada uno de los sistemas en los que se concretan las interacciones sociales y, por lo tanto, las realidades sociales más particulares (principio de individualización).

La elaboración y aplicación del conocimiento se sustenta en la pretendida objetividad de la ciencia, cuyos procesos han de ser coherentes con la posibilidad de observar, cuantificar, controlar, medir, optimizar, etc. los hechos sociales. En este sentido, la búsqueda de un “saber hacer” y del mismo “hacer” como práctica, supone que los comportamientos de las personas y el desarrollo de las actividades instrumentales se supeditan al logro de objetivos prefijados, que han de ajustarse a las necesidades de las personas y de los colectivos sociales, además de responder plenamente a los requerimientos de una sociedad en constante evolución.

Desde el momento en que nos adentramos en una sociedad tecnológicamente

avanzada, no pueden obviarse ni sus logros ni la importancia que tiene promover un conocimiento –y, consecuentemente, una educación– puesta al servicio de dicha sociedad; como apunta Sarramona (1984: 198), dos supuestos justificarían “*la introducción de la tecnología en la educación: 1) la incorporación de los beneficios que supone convertir el proceso educativo en una tarea racional, sistemática y eficaz, y 2) la necesidad de preparar –mediante la correspondiente utilización y estudio crítico– a los educandos para una vida donde la tecnología existe de manera inequívoca*”. Es cierto que el autor diferencia la “tecnología” como avance técnico, como contenido y como recurso instrumental puesto al servicio de la educación, de una concepción tecnológica de la educación y de la Pedagogía, aunque sin dejar de reconocer que lo positivo de alcanzar una “ciencia tecnológica de la educación”, “*estriba en el deseo de acabar con la normatividad que nace de la rutina o de la improvisación, advirtiéndole que la validez de una norma ha de justificarse por los conocimientos científicos en los que se apoya, puesto que el camino de la normatividad metodológicamente científica va de la teoría a la norma*” (Sarramona, 1984: 223). Por el contrario, añade, hay riesgos que afectan a lo más íntimo de la persona, a la libre opción de los educandos o a la ética, ya que de no tener en cuenta esta última “*educar perdería la nobleza de su significado*”.

En la argumentación tecnológica, dar respuesta a las necesidades humanas supone crear y desarrollar “*un cuerpo de conocimientos compatible con la ciencia coetánea y controlable por el método científico, que se emplea para*

controlar, transformar o crear cosas y procesos, naturales o sociales” (Bunge, 1980: 206). O, como señala Ander-Egg (1986: 176), hacer

uso y aplicación sistemática del conocimiento científico (u otro conocimiento organizado) y de su articulación con técnicas y prácticas con el fin de lograr resultados específicos y alcanzar metas preestablecidas en orden a la transformación de la realidad. Dicho de manera más simple: la tecnología es la aplicación del conocimiento científico y del método científico a objetivos prácticos.

La tecnología dependerá de la ciencia en cuanto al poder explicativo de los conocimientos que emplea, ya que para que exista tecnología es condición ineludible la existencia de un cuerpo de conocimientos, un conjunto de enunciados, que satisfagan las necesidades de la racionalidad científica, es decir, compatibles con la ciencia y controlados por el método científico. La tecnología adquirirá estatuto propio en la medida en que cumpla con el objetivo de aportar soluciones a los problemas prácticos de los individuos y de las colectividades. En este sentido, la tecnología, si es capaz de transformar el conocimiento en posibilidades de actuación, puede ser caracterizada como una ciencia de la acción.

En este contexto se ha insistido en la necesidad de distinguir entre técnica y tecnología (Colom, 1986: 17-19): la técnica no es otra cosa que una habilidad o un instrumento, que facilita la tarea a la cual se aplica, adecuado a la consecución de una acción,

con lo que subyacente a lo técnico se da siempre un sentido de eficacia, de logro, de conseguir lo propuesto por medios más adecuados a lo específicamente naturales; de ahí que siempre se haya afirmado que la técnica siempre se interpone entre el hombre y la naturaleza.

La técnica se puede lograr por acumulación de experiencia, por rutina, por tradición, intuiciones, etc. Lo tecnológico añade a lo técnico su basamento teórico: “*de ahí, entonces, que se pueda afirmar que la Tecnología es la teoría de la técnica, pues la técnica no es ciencia de la técnica sino aplicación de la ciencia*”; la tecnología se basa en conocimientos científicos y en criterios valorativos que se consideran racionales (esto es, no dogmáticos, no escépticos, sino críticos y autorrevisables).

En el campo educativo, el referente tecnológico ha suscitado una amplia aceptación, configurando una tradición académica y científica a la que han ido adscribiéndose distintos autores, poniendo énfasis—tal y como ha resumido Castillejo (1987)— en la naturaleza eminentemente práctica del fenómeno educativo y en la importancia de centrar el principal objeto de estudio de la Pedagogía en la acción educativa. La científicidad de aquella sería indisociable de la efectividad de tal acción, para lo que es preciso apoyarse en hallazgos científicos: la Pedagogía se muestra en su acción tecnológica porque se persigue la efectividad de la acción educativa, mediante la aplicación de las técnicas y conocimientos que el conjunto de los ámbitos científicos ligados a la educación han ido elaborando con el paso del tiempo. Por su parte, Sarramona (1985: 73-74) insiste en que

la Pedagogía constituye un ejemplo claro de ‘teoría práctica’ de manera que inmediatamente quedaría encuadrada en el grupo de las Ciencias Tecnológicas [...] la Tecnología supone acción sobre la realidad, intervención humana para conseguir unos propósitos, y ésta es la naturaleza del quehacer educativo: actuar sobre los educandos para conformarlos de acuerdo con unos modelos previamente

establecidos [...] Se advierte claramente la necesidad de concebir tecnológicamente la acción educativa, puesto que es necesario dictaminar sobre la racionalidad de los objetivos a conseguir, sobre la eficacia de la acción, sobre la temporalidad de tal acción y sobre su rentabilidad económica.

El paradigma tecnológico de la educación, dirán Bertrand y Valois (1994: 109),

confiere una gran importancia a la selección de los modos y de las estrategias de comunicación, como las tecnologías audiovisuales, las teorías de los procesos sistémicos, la individualización de los cursos, las tecnologías de la organización del aprendizaje, etc... se trata, en suma, de organizar, de una forma eficaz, la comunicación del saber sea cual sea.

La intervención pedagógica, escribe Touriñán (2001: 62-63), funciona como un “*determinante externo*” de la conducta del educando, “*siendo una acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación*”. La intención le otorga a la intervención educativa un

carácter teleológico, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente.

Al transformar la educación en una ciencia, se pretenden explicitar al máximo los procesos pedagógicos, didácticos, metodológicos, de aprendizaje... que la afectan, construyendo y aplicando los programas que sean pertinentes en cada caso. Frente a ciertas observaciones críticas, aduciendo que se trata de un planteamiento fragmentado, supuestamente neutral, que descuida las dimensiones éticas y políticas de la educación, tecnocrático y

conductista..., se ha replicado insistiendo en que se ha malinterpretado “*cuando se le ha identificado con tecnologías mecanicistas o conductistas, haciendo un reduccionismo que confunde la parte por el todo*” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998: 113).

No obstante, se trata de una defensa que está más cerca de los deseos que de las realidades, al menos si, como afirma y explica Touriñán (1997, 2001: 63) al defender este posicionamiento, el proceso de intervención pedagógica puede esquematizarse en algo tan abstracto y alejado de lo humano como lo que sigue:

A (agente educador) hace X (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado R (que B –agente educando- efectúe las conductas Y –explicitadas en la intervención pedagógica de A y alcance el objetivo Z –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo). Puede afirmarse que el educador hace (X) para que se produzca (Z) en el educando. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el objeto de intención. Más bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional.

Ante un texto como éste, saber qué se dice de las personas y de su educación, del modo o modos de educar y de lo que con ello se pretende, es, como mínimo, un enigma.

La Pedagogía Social, de acuerdo con la noción que sobre ella elabora Colom (1983, 1987) se nos presentaría como la “*nueva tecnología educativa*”,

con capacidad para garantizar su conocimiento en grados de eficacia: “*diseñar la Pedagogía Social como conocimiento tecnológico implica patrocinar un tipo de conocimiento teórico-científico, un conocimiento técnico y capacidad de retraducción en la práctica -intervención- en términos de eficacia*” (Colom, 1983:172). En dicha intervención, el diseño tecnológico, afirma, ha de contemplar tres secuencias fundamentales: el de la planificación, que requiere la actuación de un equipo interdisciplinar; la ejecución, que corresponde al pedagogo-educador social; y el de la evaluación, que han de compartir los pedagogos-educadores y los demás componentes del equipo. Es así como una teoría, supuestamente objetiva, describe y prescribe acciones, además de formalizar estrategias de acción para una práctica que sólo puede ser concebida como “tecnológica” si pretende la eficiencia, la eficacia y la racionalidad de los procesos.

De sus posicionamientos, convergentes con los de otros autores vinculados a esta visión paradigmática, se desprende que en la Educación Social debe distinguirse entre los agentes profesionales que tienen reconocidas competencias intelectuales, científicas y sociales (expertos, técnicos, planificadores, evaluadores, etc.) y los que carecen de ellas. De los primeros se espera un saber aplicable, operativo, bien prescrito, impersonal y objetivo, confiando en que del mismo se deriven prácticas eficaces; de los segundos un adecuado comportamiento conforme a las prescripciones que se establezcan. Es en este sentido en el que la teoría se anticipa, jugando un papel relevante en la legitimación y justificación de la práctica. Ante el cuestionamiento

de su rigidez tecnocrática, fragmentando el trabajo de los profesionales y subordinando su quehacer a las decisiones que adoptan en instancias pedagógicas o políticas superiores, quienes defienden este modelo paradigmático consideran que “*más bien parece lo contrario: es la competencia profesional, incluidos sus aspectos científico-tecnológicos, la que permite incrementar las parcelas de autonomía de los profesionales... de cualquier nivel*” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998:112-113).

Señalemos, por último, que la Pedagogía-Educación Social que se postula en este paradigma declara abiertamente que ésta debe ser considerada como una ‘*tecnología social*’ o ‘*socio-educativa*’. Como tal, tiene de idiosincrático el hecho de configurarse per se en una ciencia de la acción. Concretando esta afirmación, se insiste en que sus planteamientos dan lugar a un proceso de intervenciones científicamente justificadas en situaciones (objeto material) tendentes a la consecución de objetivos educativo-sociales (objeto formal) a través de la racionalización y optimización de las condiciones en que se desarrollan. A tal fin, el concepto de intervención socio-educativa se asimila a la acción intencional, sistemática y coherente con la construcción perfecta del hombre en el marco de las realidades sociales y culturales de las que forma parte. No obstante, los fines y las estrategias que se adopten han de ser neutrales e independientes, para no limitar o condicionar los supuestos científicos de racionalidad, rigor técnico y eficacia que han de presidir todo el proceso.

3.2. La Pedagogía Social como interacción social

Inscrito en la tradición hermenéutica, el modelo paradigmático que identificamos como “interpretativo”, y que según los autores que se adscriben –de uno u otro modo– a sus planteamientos también será reconocido bajo las expresiones “fenomenológico”, “interaccionista”, “simbólico”, “naturalista”, “transaccional”, “existencial”, “humanista”, “esponteneista”, etc., asocia sus posicionamientos a la existencia de la intersubjetividad de las personas que –mediante el lenguaje– comparten significados en las situaciones de interacción social; y que, como se presupone en las ciencias hermenéuticas, se orienta hacia la búsqueda y exploración de tales significados para intentar aumentar la comprensión de las personas, de los comportamientos, valores, normas, sentimientos y percepciones..., mediados por las conductas y las acciones comunicativas (Dreen, 1998). En este sentido, enfatizan los micro-procesos de interpretación y comprensión (la comunicación, las conversaciones, los roles, las dinámicas grupales, etc.) a través de los cuales las personas modulan sus relaciones sociales, rechazando cualquier condicionante externo –normas, reglas, leyes, principios, etc.– que impongan un determinado modo de ser o hacer. De esta forma, se pone de manifiesto la dimensión activa y constructiva de la actividad humana.

Sintiéndose deudora de numerosos autores y líneas de pensamiento, su desarrollo histórico está muy vinculado a la filosofía, el arte, la introspección y, en general, a un amplio conjunto de perspectivas científico-sociales (en los

ámbitos de la Antropología, Sociología, Psicología, Lingüística, etc.) en las que se resalta la importancia de la interacción social y las múltiples influencias que se registran entre distintos vectores de la realidad social (individuo-individuo, individuo-grupo, grupo-grupo, etc), enfatizando el peso de la subjetividad y del protagonismo de los sujetos en sus contextos más cotidianos.

Los interaccionistas simbólicos partirán de la obra de G. H. Mead, contemporáneo de Durkheim y Weber, siendo Herbert Blumer, en 1937, quien dio nombre a esta corriente de pensamiento y al movimiento que se genera años más tarde, con aportaciones tan variadas como las que suscriben la Sociología Fenomenológica de Schutz y sus discípulos Berger y Luckman, la Etnometodología de Garfinkel, el enfoque dramático de Goffman o la hermenéutica de Gadamer. También con perspectiva histórica, destacan las contribuciones de la comprensión contextualizada que había postulado Schleiermacher, la concepción hermenéutica de Dilthey, la interpretación textual de Ricoeur o el existencialismo de Heidegger a los que pueden añadirse las reflexiones de filósofos pragmatistas como William James y John Dewey, o el “personalismo” de Rogers.

La realidad social se crea y se mantiene a través de las interacciones y pautas de comportamiento que promueven las personas, lo que siempre le confiere un sentido particular, situacional, idiográfico, al tiempo que pluralista y cambiante: nunca idéntica ni reductible a generalizaciones instrumentales. Son realidades que se diversifican en contextos que adquieren significado con el desarrollo de la vida

cotidiana, con normas y situaciones que emergen del encuentro y de las relaciones que se establecen con los demás. Es un modelo que invita a considerar las realidades humanas como escenarios psicosociales vivos y dinámicos, en los que entran en juego múltiples percepciones y motivaciones. En opinión de Blumer (1982: 48-49), esto implica que la dinámica social (y las instituciones) tendrán que ser analizadas y valoradas teniendo como punto de partida la interacción entre sus miembros y la interpretación que éstos hacen de las situaciones, toda vez que su conducta está basada en estas interpretaciones, que no son concluyentes ni definitivas, ya que cambian conforme los individuos interactúan con los demás. Recordemos, en este sentido, que para Blumer (1982), hay tres rasgos básicos que definen el interaccionismo simbólico: 1) los seres humanos actúan sobre los objetos a partir del significado que éstos tienen para ellos; 2) esos significados son un producto de la interacción social en la sociedad humana, que las personas tejen en relación con sus semejantes; 3) que esos significados son manejados y modificados mediante un proceso interpretativo, en el que las personas seleccionan, comprueban, suspenden, agrupan y reagrupan dichos significados a la luz de la situación en la que se hallan, y en función de la orientación de su acción.

La sociedad se nos presenta como una interacción constante, simbólica y dinámica entre personas, siendo éstas las que crean y recrean permanentemente los referentes sociales (materiales y simbólicos) que le confieren sentido a las dinámicas colectivas: vida en interacción, en la que individuo y sociedad -a los que se considera como

entes inseparables- forman parte de una misma realidad interdependiente: *“la sociedad entendida como un tejido de interacción simbólica crea al individuo, y el individuo a través de la interacción crea la sociedad”* (Sabucedo, D’Adamo e García, 1997: 126). Se explica así que la conducta humana no esté causada tanto por fuerzas psíquicas internas o por fuerzas sociales externas, como por lo que hay entre ambas: una interpretación reflexiva y socialmente derivada de los estímulos internos y externos que están presentes.

El mundo es gente y está entre la gente, no fuera o ajeno a ella, representado en la realidad en la que se trata de dar cuenta de sus deseos y aspiraciones. La sociedad se imagina y se crea en lo cotidiano: por eso es horizontal y relativa al discurso de los participantes, concretándose en experiencias siempre abiertas a la posibilidad de proyectarse en una acción social o cultural motivadora, emotiva y creativa. Su plena inmersión en el presente implica una renuncia implícita al saber sobre la Historia, limitándose a pequeñas historias personales o colectivas. Se subraya así la caracterización del sujeto como punto de partida, lo que ha implicado que una de las principales críticas que se han hecho al interaccionismo resida en que no presta importancia *“a las macroestructuras y a los factores históricos, especialmente a las fuerzas económicas y al poder político institucionalizado”* (Caballero, 1998: 391), pasando por alto aspectos tan sustantivos para la vida social como las ideologías, la configuración desigual de los poderes, los sistemas de producción y reparto de bienes, etc.

Las personas son definidas como seres auto-reflexivos y relacionales, que se integran en grupos y comunidades específicas en las que adquieren valores, creencias y lenguajes a través de los que se comunica, expresando sus percepciones e intereses:

los individuos no sólo entran en contacto unos con los otros, sino que interactúan en el sentido de que se influyen mutua y recíprocamente. En esa relación, por tanto, se es consciente y se tienen en cuenta los atributos y rasgos de otros individuos. Esa interacción, por otra parte, tiene un carácter simbólico. Esto es, los individuos interactúan de acuerdo con los significados que se fueron generando en el transcurso de la interacción” (Sabucedo, D’Adamo e García, 1997: 125).

La autonomía personal se construye en los procesos de socialización –como proceso de interacción con los demás–, siendo facilitada, mediada o provocada por diferentes agentes, que asumen circunstancialmente el liderato de la acción, aún cuando se insista en la idea de que las personas siempre tienen que ser estimadas como agentes activos, que no sólo crean *“los significados de la interacción durante el contacto con los demás, sino que tienen capacidad de elección entre diversos cursos de la acción”*.

El conocimiento interpretativo-hermenéutico se supedita a un interés práctico-comunicativo, en el que se combinan la voluntad de saber con las experiencias y valores que aportan significado (implícito o explícito) al acto de conocer: todo conocimiento es subjetivo y, por tanto, interpretable. La teoría es necesaria, no como un dato previo, sino como un referente de las “reglas” implícitas al proceder científico-social y a los logros que se esperan de él; en este sentido, ha de ser sobre todo reflexiva, clarificadora,

comprensiva y fenomenológica, interpretando situaciones y favoreciendo experiencias en interacción con la práctica. El sujeto constituye su primera referencia, el centro neurálgico en torno al cual se articulan los procesos del conocimiento y del desarrollo humano. Para que este desarrollo pueda alcanzar sus máximos logros, ha de fundamentarse en prácticas comunicativas y formativas que conduzcan a la “autorrealización” y “progresiva personalización” de los individuos; de ahí que el tema de los fines como algo que ya está inscrito en la naturaleza humana es, tal vez, el elemento fundamental de este modelo (Núñez, 1990).

Al ser un conocimiento que surge de la sensibilidad de cada persona, activado por la subjetividad y las vivencias individuales, resulta imprescindible que adquiera su dimensión social a través de la comunicación interpersonal, del diálogo, de la conversación y de la escucha. Dicha comunicación sólo será posible si en la interacción social se garantiza la igualdad y la libertad de todos los que participan en el acto comunicativo, entendiéndolo éste como una situación en la que, como señala Cortina (1998: 7), *“el que habla y el que escucha buscan el entendimiento mismo, como un medio ineludible para coordinar sus personales proyectos... poseyendo una prioridad axiológica, porque el sentido y la meta del lenguaje –el telos– consiste en lograr el entendimiento”*. Desde esta perspectiva, los procesos que construyen la sociedad se fundamentan en la palabra, los símbolos y las conductas comunicativas de sus miembros.

La educación es siempre un acto social, un proceso, nunca un producto, en

el que participan, al menos, dos agentes sociales que interactúan compartiendo significados, valores, sentimientos, percepciones, etc. con el propósito fundamental de contribuir al pleno desarrollo de las personas y de sus realidades más cotidianas, dando razón “*a formas particulares de vida social*” (Carr y Kemmis, 1988) en las que adquieren sentido los fines propios de la naturaleza humana, la experiencia intersubjetiva liberadora y el desarrollo integral de cada persona. Como apunta Sáez (1988b: 28), en la teoría hermenéutica la educación se concibe como una construcción que se desarrolla consensuadamente dentro de un grupo humano en interacción, tratando de fundamentar “*la comprensión de la acción de los individuos porque ello permite interpretar lo que las personas ven como realidad social y educativa. De ahí que tal teoría esté unida a un interés práctico comunicativo*”. Bien es cierto, que corriendo el riesgo de que se ignoren los problemas generados por las desigualdades sociales, las tensiones del poder, las coacciones que ejercen o se ejercen sobre las políticas sociales y educativas, así como la naturaleza problemática y compleja que caracteriza las realidades sociales.

En la Pedagogía-Educación Social, especialmente en alguno de sus áreas de acción-intervención social más significativas, como son la Animación Sociocultural o la Educación Especializada en inadaptación y marginación social, este paradigma ha alcanzado cierta relevancia como soporte teórico-práctico para la mediación, promoción y el desarrollo de las interacciones sociales. En este sentido, insiste en que la realidad social y las prácticas educativas tienen que ser

significativas para quienes las viven e interpretan: deben ser “sus” realidades, aprehendidas, cultivadas o transformadas a través de las diferentes prácticas a las que cada sujeto se siente convocado, por agentes –profesionales o voluntarios– que asumen circunstancialmente el liderazgo de la acción o la mediación del proceso.

El énfasis puesto en las actitudes e interacciones subraya la imagen de una Educación Social concebida como formación personal y grupal, que se piensa y practica como una posibilidad de perfeccionamiento individual y colectivo. La Pedagogía Social considerada como “*teoría de una práctica para la práctica*”, que proponía Nohl, la Pedagogía Social de la vida cotidiana por la que abogaría Thiers en Alemania, numerosas iniciativas de dinamización sociocultural que se promueven en el movimiento asociativo, experiencias en la educación de calle como las que relatan Guerau y Trescents..., creemos que responden en buena medida a los principios que informan el modelo hermenéutico-interpretativo, poco o nada sistematizado en la literatura disponible en español.

Muy próximo a las tesis hermenéuticas, creemos que puede situarse el denominado “*paradigma inventivo*” (Bertrand y Valois, 1994: 207-226), en el que se integra la “*Pedagogía Social del Autodesarrollo*” postulada por Grand’Maison (1976), en Québec. Una pedagogía que promueve la adquisición de un saber decir-pensar-cooperar-hacer-vivir mediante el que se pretende llegar a una redefinición de la persona y de sus relaciones fundamentales, así como al establecimiento de una praxis

social inédita, que no prescinda de la perspectiva histórica. Coincide con el paradigma dialéctico y socio-crítico, en plantearse la transformación radical de ciertas estructuras sociales, poniendo en cuestión el proyecto social dominante. Para que la Pedagogía Social incentive el autodesarrollo de las personas, trata de que tomen conciencia de su lugar en el mundo y en la comunidad local, incidiendo en las interrelaciones horizontales que se producen en los espacios cotidianos, además de establecer sinergias entre la vivencia individual y la praxis social. Por lo demás, en esta concepción de la Pedagogía Social, se considera que la escuela debe traspasar su monopolio de la educación a la amplia red de recursos sociales y educativos que existe en cada comunidad, favoreciendo que otras unidades organizativas (familias, locales de trabajo, centros culturales, museos, bibliotecas, hospitales, etc.) participen de las prácticas educativas, ampliando y valorizando las posibilidades pedagógicas que tienen las personas en un determinado medio social.

3.3. La Pedagogía Social como práctica socio-política

En la expresión “socio-crítico”, que da nombre a este paradigma, resumimos una variada gama de enfoques, modelos o paradigmas “alternativos” a los planteamientos positivo-tecnológicos y hermenéuticos, que han adquirido un importante protagonismo teórico en las últimas décadas. Con denominaciones muy diversas, se alude a dichos enfoques haciendo referencia al paradigma o modelo crítico, dialéctico, neomarxista, emancipatorio, liberador, socio-político, crítico-emancipatorio, sociointeraccio-

nal, etc. Globalmente, toman como referencia histórica la Escuela de Frankfurt, una corriente de pensamiento social que se aglutina en torno a diversos autores que vincularon su trabajo intelectual al Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, creada en 1923, y que, a grandes rasgos, pretenderán realizar una síntesis de las aportaciones de Marx, Weber y Freud:

del primero tomarían los conceptos de alienación y cosificación, del segundo, el concepto de racionalización, y del tercero el concepto de represión. El resultado es una crítica global de la sociedad de Occidente (así como al totalitarismo soviético), de la que se destaca una razón o logos de fondo. Autoridad, burocracia, disciplina laboral, mercado capitalista y represión sexual formarían el mosaico sobre el cual se desplaza históricamente dicha razón, haciendo crisis en 1939 (Rodríguez Ibáñez, 1998: 256).

La creación del Instituto fue idea de Félix Weil, un joven intelectual alemán que en los primeros años veinte estaba empeñado en rescatar el marxismo auténtico, siendo su primer director Carl Grünberg, a quien sucede en 1930 Max Horkheimer. A este filósofo y a Theodor Adorno se deben las primeras sistematizaciones de la llamada “teoría crítica”, a la que seguirán otras de la mano de Pollok, Benjamín, Marcuse, Fromm, Löwenthal, Neumann, Schmidt, Habermas, etc., a los que –sin que pueda obviarse la heterogeneidad de sus respectivos discursos– une el interés común de comprometer la teoría y las prácticas sociales –en la economía, la cultura, la política, la educación, etc.– con una transformación profunda e, incluso, radical de la sociedad. De ahí que sus orígenes y posterior desarrollo sean inseparables de los posicionamientos que cuestionan ciertos modos de conocimiento científico y de progreso social, a

los que contraponen un nuevo discurso intelectual y político. En cualquier caso, y en coherencia con su propia vocación socio-crítica, se trata de un marco de racionalidad teórica en el que tendrá cabida la heterodoxia, con autores que, a pesar de compartir la crítica a la sociedad de su tiempo y la necesidad de un nuevo comienzo, siguen caminos diferentes.

Dreen (1998), aludiendo genéricamente a la “teoría crítica”, sitúa su nacimiento en Alemania, asociando su formulación al pensamiento marxista, a la revisión de la doctrina planteada por Marx, y a la necesidad de construir una ciencia de la sociedad basada en una conciencia justa. Como expresara Horkheimer, la teoría debe hacerse crítica, y esto es inseparable de las tesis que propugnan una sociedad mejor, más dialogal y democrática, abierta a horizontes utópicos no predeterminados.

Habermas, que representa la generación post-horkheimeriana de la Escuela de Frankfurt, canalizará estas ideas hacia una teoría de la sociedad con intencionalidad práctica, de la que se ocupa especialmente en su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* (Habermas, 1987), esforzándose en demostrar la racionalidad de sus propios criterios. Y éstos no son otros que construir una racionalidad guiada por un interés que puede y debe llevarnos a la verdad y a la moralidad, puesto que se trata de un interés emancipatorio y universal (Reyes Mate, 1998: 9):

Habermas cree en el desarrollo de la razón y, por eso, espera que la razón responda a los grandes desafíos que hoy tiene enfrente cualquier apuesta por la racionalidad: cómo llegar a la unidad, habida cuenta del pluralismo de racionalidades, y cómo, dentro de

cada racionalidad, restañar la división entre élites y masas.

En opinión de Morin (1974) es una teoría que se convierte y resuelve en la crítica de la sociedad, en cuyo seno la utopía tiende a “*superarse dialécticamente, con el ejercicio de la crítica*”.

En este paradigma, la realidad social es observada con perspectiva histórica, en la que se construye y constituye de un modo dialéctico. Existe como totalidad, inscrita en un medio que es holístico y complejo, permanentemente sometido a una dinámica de relaciones y tensiones que confrontan desiguales modos de encarar la producción, las ideologías y los sistemas de poder. Individuos y sociedad no son entidades separadas, sino que ambas instancias están sujetas a un proceso continuo de influencias mutuas, toda vez que son categorías intrínsecamente relacionadas, complejas y plurales. De ahí que, tal y como analizan García y Sáez (1998: 137), su punto de partida

consiste en proponer a los sujetos y grupos que se reconozcan entre sí como ‘iguales en la diversidad’, sin atribuirse ninguna supremacía o mérito particular por pertenecer a una determinada cultura, y como capaces de convivir y dirimir sus contradicciones por medio de un diálogo que permita el desarrollo de una acción social conjunta y concertada de los interlocutores.

Además, todas las realidades –el mundo, que diríamos– forman parte de un mismo proceso histórico, eminentemente diacrónico y, por consiguiente, solidario con las realidades de cualquier tiempo social, pretérito o futuro.

La praxis social a la que se remite trata de configurarse integrando conocimiento, pensamiento y acción en las coordenadas que establecen unas relaciones sujeto-objeto sin rupturas artificiales

o estratégicas: no sólo hay que “saber hacer” o “saber ser”, además es preciso “saberse” y “reconocerse” como protagonista de la Historia (Caride, 1997:57). Por eso, “*ni las tendencias ideológicas del investigador, ni el marco sociocultural en el que se gestan los diferentes planteamientos, pueden ser obviados a la hora de entender y explicar el sentido y la finalidad de las diferentes formulaciones teóricas*” (Sabucedo, D’Adamo e García, 1997: 230). Más que eso, el interés político, democrático y emancipatorio que anima el modelo socio-crítico, es indisoluble de la búsqueda de la verdad y de la justicia, del compromiso y de las responsabilidades públicas, de las decisiones fundadas e informadas por distintos tipos de saber. Como también diría Popkewitz (1988), estamos ante una teoría cuya tarea no se remite a describir el mundo, sino a comprender las relaciones entre los valores, los intereses y las acciones con la intención de transformarlo.

En el paradigma socio-crítico y dialéctico, el impulso hacia la participación social es netamente político: el poder no se reprime u oculta, sino que se hace explícito con la intención de desvelar las verdades e intereses que anidan en su interior. En todo caso, deberán ser las prácticas sociales y políticas las que contribuyan a que las personas proclamen sus intereses, a que planteen y aclaren sus expectativas, creando y recreando su propia opinión en el diálogo con los demás. Por eso, la teoría debe estar orientada a la conciencia, ya que sólo así podrá transferirse, construirse y problematizarse en prácticas sociales (culturales, económicas, educativas, etc.) guiadas por criterios congruentes con una acción colectiva que sea verdaderamente

colaborativa y liberadora, en la que las personas sean protagonistas activos -sujetos de la acción- en la construcción de las realidades que les afectan contextual e históricamente. Esto pasa por la necesaria evolución y transformación de las relaciones sociales, de las formas de configurarse el poder y las estructuras organizacionales.

Para Sáez (1997b: 97), en línea con las tesis habermasianas que se postulan a favor de un pensamiento crítico, mediante el que se defiende la idea de una ciencia que permita crear las condiciones para desarrollar los ideales implícitos en el lenguaje cotidiano,

las personas no sólo construyen su realidad, sino que, además, analizan por qué esa realidad es de esa manera y los procesos por los que tendrían otra realidad, así como el fin y la utilización de la nueva realidad construida o que quieren construir.

Para que esto pueda ser congruente con la naturaleza de los sujetos y de los contextos,

es fundamental e ineludible el papel de la Ideología para la corriente socio-crítica, ya que el proceso de creación de significados para las personas no es aséptico ni neutral, sino que se da en unas coordenadas y condiciones concretas (Sáez, 1997b: 123).

La ideología, concluye Sáez, en convergencia con Therborn (1980), se convierte en un poderoso instrumento para la cualificación del sujeto:

a través de la ideología, los sujetos toman conciencia de su presencia en un espacio vital determinado, de sus problemas, lo analizan y son capaces de proponer alternativas comunitarias. Por eso, la intervención social se define como un acto fundamentalmente político, personal y socialmente significativo para los actores.

El conocimiento y la ciencia que promueve tienen una consideración dia-

léctica, asociada a una lectura estructural (sociohistórica) e ideológica (sociopolítica) de las condiciones en las que se produce y reproduce. Es una dialéctica que se construye en el seno de experiencias concretas y no como abstracciones reificadas –la realidad no puede entenderse como algo objetivamente dado–, toda vez que la actividad científica ligada a la generación de conocimiento está relacional e históricamente situada. En este sentido, según Dreen (1998: 36), la conciencia crítica surge de una actividad reflexiva que convida a sostener la idea de una ciencia humana y crítica: “*una ciencia que tiene como tarea primordial reconstruir el proceso de autoformación de la especie*”. Con esta intención, es una ciencia que se torna autorreflexiva, moralmente posicionada, dialogante con los diferentes interlocutores –personas o conocimientos– que protagonizan el discurso teórico mismo; dialéctica, por estar inserta en la historia y en sus realidades socioculturales. La teoría crítica alimenta la práctica social y viceversa, desvelando y recreando dichas realidades y generando nuevas alternativas, lo que sustenta su concepción dialéctica del conocimiento.

La educación se concibe como una práctica social, cultural y política mediada por las realidades socioeconómicas e históricas en las que se construye como tal práctica. Ello le confiere un elevado grado de complejidad, propicio para las incertidumbres y las controversias dialécticas, en cuyo seno las metas a alcanzar, aún cuando puedan ser preescritas en una estrategia de acción –plan, programa, proyecto, diseño, etc.–, no pueden ser aseguradas a priori, ya que no responden a esquemas cerrados ni mecánicos,

lineales o meramente tecnológicos. Como señalan Carr y Kemmis (1988), no se trata de que la teoría o el diseño anticipen la acción de un modo prescriptivo, unidireccional, burocrático..., determinando y legitimando la práctica educativa, sino de que ambas –teoría y práctica, reflexión y acción– se contrasten dialécticamente, contextualizadas en cada realidad y configuradas en ella, no de modo externo. En estas coordenadas, los educadores son considerados como actores sociales, reflexivos, intelectuales y prácticos a un tiempo, a los que cabe la responsabilidad de dinamizar la construcción del conocimiento y el desarrollo de las prácticas educativas con el objetivo de promover la emancipación de las personas y la transformación de las estructuras sociales. La coincidencia de esta meta con los propósitos que Paulo Freire (1979: 86) atribuye a la educación es inequívoca, al reivindicar una educación “histórica”, en la que se reconozca al hombre y al mundo, que no acepte

ni al hombre aislado del mundo –creándolo en su conciencia–, ni tampoco al mundo sin el hombre –incapaz de transformarlo“. [Una educación concebida], “precisamente, en sus relaciones dialécticas con la realidad, como un proceso de constante liberación del hombre.

Ahora bien, al menos en lo que ya ha dado en llamarse teoría crítica postmoderna, surgida de la crisis de la teoría crítica moderna, ya no se observa dicha transformación social conforme a un principio único, sino a varios alternativos, aunque siempre combativos con la globalización neoliberal y el capitalismo transfronterizo que se han impuesto con la llegada del nuevo milenio, atesorando una aspiración utópica que “*no reside en proponer soluciones desproporcionadas*

para los problemas existentes, más antes en la capacidad para formular problemas nuevos para los cuales no existen o no existen todavía soluciones” (Sousa Santos, 1999: 214).

La Pedagogía Social que suscribe la teoría crítica, apunta Sáez (1988b: 37), inicia sus discursos cuestionando la posibilidad de que pueda suscribir las tesis tecnológicas, tal y como consta en los trabajos de Claudio Volpi o de Klaus Mollenhauer, postulando la elaboración y construcción de teorías que

den mejor comprensión de la praxis no sólo para entenderla e interpretarla (momento práctico) en la línea hermenéutica sino modificarla en la dirección que los hombres inmersos en ella decidan. De ahí que el concepto de emancipación utilizado en la Pedagogía Social crítica sea un concepto ‘regulador’ (en sentido kantiano) en el que los hombres pueden traducir intentos concretos y personales: identidad, autodeterminación, democracia, liberación... frente a integración, adaptación, inserción.

Se trata de una Pedagogía-Educación Social que problematiza el conocimiento pedagógico y las prácticas educativas apelando a las causas profundas de los problemas sociales que son más acuciantes para la Humanidad (pobreza, marginación, exclusión, racismo, opresión, etc.); que se reconoce identificada con las políticas sociales y educativas que promueven una ciudadanía crítica y activa, no meramente perceptora de servicios y programas; que instituye la crítica como una dimensión sustantiva al quehacer colaborativo, dialogal, emancipatorio... del que han de ser partícipes distintos actores y agentes sociales (instituciones, profesionales, colectivos cívicos, etc.). Y que, en coherencia con la voluntad transformadora que la anima,

aspira a procurar una sociedad más justa y equitativa. No es esto lo que cuestionan otras líneas de pensamiento, sino el modo de pretender alcanzar dichos objetivos y, más aún, las formas de lograrlos, poniendo en duda su racionalidad científica ante el peso que adquieren los factores políticos e ideológicos. Con todo, forma parte de una tradición pedagógico-social consolidada dentro y fuera de nuestras fronteras, destacando especialmente la labor reflexiva que han impulsado autores como Klaus Mollenhauer, en Alemania, y Juan Sáez, en España. Y con la que, como hemos declarado, nos sentimos identificados.

3.4. Razones para un diálogo paradigmático inclusivo

No haríamos profesión de fe paradigmática si no asumiéramos que debe ser a partir de los compromisos previos –desde dentro y no desde fuera, tomando postura y no simplemente observando los discursos y las prácticas– como se construye el diálogo teórico que hace posible transitar de la teoría a las teorías. O, más que esto, si nouviésemos la firme convicción de que no hay pluralismo posible si no hay identidades diferenciales que los sustenten, que actúen como verdaderos interlocutores y no simplemente como observadores que limitan su participación a la mera descripción, a la cómoda neutralidad o al ambiguo eclecticismo. Aunque sean tomas de postura respetables (y, acaso, necesarias), favorecer el pluralismo teórico requiere del disenso, del debate y de la confrontación, ya que en ellos se configuran procesos clave para el desarrollo científico, académico, profesional, etc. de cualquier saber, especialmente los que por su complejidad

y novedad han de someterse a una permanente lectura pública, como es el caso de la Pedagogía-Educación Social.

De un lado, porque entendemos que se trata de un pluralismo autocrítico, no relativista ni dogmático, cuyos logros metaparadigmáticos no residen en anular los modelos sino en fortalecerlos, como componentes sustantivos y constitutivos de las teorías científicas; un pluralismo, cabe decir, que no afecta sólo a los grandes modelos o paradigmas que hemos expuesto, sino a muchos de los aspectos que están en el interior de cada uno de ellos, con sus múltiples variantes y opciones. De otro, porque confiar en las potencialidades del disenso nos sitúa ante la posibilidad del consenso, o al menos, como señala Olivé (1988), en el proceso que abre la racionalidad epistémica a un diálogo en el que están convocados a participar no sólo actores particulares sino también comunidades científicas. Máxime cuando, como en tantas cosas, todo parece indicar que en el corto-medio plazo la unanimidad acerca de las teorías y prácticas de la Pedagogía-Educación Social ni es viable ni deseable.

En este sentido, nos reafirmamos en los planteamientos que mantenemos desde hace años acerca de los rasgos que deben caracterizar dicho pluralismo en la construcción teórica de la Educación Social, y que, como mínimo, debe sustentarse en el discurso de las tres perspectivas que aquí hemos planteado. Estamos convencidos de que en ellas están contenidas muchas de las orientaciones que deben guiar el quehacer político, institucional, científico, profesional, etc. de la educación como práctica social: útiles para identificar y valorar iniciativas

socioeducativas concretas, interpretarlas y tomar decisiones que las afectan; útiles también para contribuir a desvelar las contradicciones inmanentes a toda práctica social.

Y, además, imprescindibles, si se pretende suscitar y animar un debate abierto al futuro, autocrítico y constructivo, que por la propia naturaleza de la Educación Social requiere la implicación de todos los que comparten la preocupación por inscribirla en los procesos de cambio social (Caride y Meira, 1996), aunque los modos de procurarlo y los objetivos a los que dicho cambio pueda tender no sean coincidentes. Evidentemente, siempre y cuando las orientaciones del cambio garanticen la sustentabilidad del desarrollo humano y el pleno respeto a los derechos individuales y colectivos, aspirando racional y éticamente al logro de una sociedad más libre, más justa y equitativa.

Coincidimos con Bolívar (2000: 42) en que el diálogo y la discusión crítica no supone necesariamente reconciliar los múltiples paradigmas en las Ciencias Sociales, llevando el debate a términos de “*compatibilidad-incompatibilidad*”, como sucedió en los primeros momentos, sino a un nuevo modo de comunicación entre ellos y entre sus respectivas comunidades de investigación:

en lugar de entender el desarrollo del conocimiento como un cambio revolucionario de unos paradigmas a otros (mejores e incommensurables entre ellos, como tienden a pensar los naturalistas), o como la colaboración entre dos o más paradigmas (que defienden los ‘compatibilistas’), cabe estar abiertos, hermenéuticamente, a la fecundidad del diálogo entre perspectivas como base del desarrollo del conocimiento.

El diálogo paradigmático que permite avanzar en el pluralismo creemos que es uno de los mejores exponentes del “estado normal” de las ciencias, necesario para que éstas progresen y se consoliden, tal y como han defendido autores de la talla de Popper, Lakatos o Feyerabend. Bien es cierto, siempre y cuando el pluralismo no se convierta, en sí mismo, en un monismo más, suprimiendo o justificando la contradicción, relativizando los posicionamientos disonantes o simplificando lo complejo. Tal vez por ello podamos concluir que fuera de un pluralismo teórico que sea congruente con una visión abierta y dialogante, aunque necesariamente comprometida con unos determinados modos de pensar y hacer, no es posible construir una Pedagogía Social que merezca la pena. Con lo que, de nuevo, estamos ante una cuestión que ha de resolverse en el mundo de los valores y no sólo en el que atañe a lo estrictamente científico. De ahí que nos sintamos plenamente identificados con el profesor García Molina (2003) cuando reivindica el don ético de “*dar (la)*” palabra a los sujetos, al tiempo y las realidades en las que se inscribe la vida para poder seguir narrando el mundo. Como desafío cotidiano, en clave pedagógica y social, no es poco.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1986): “Práctica de la Animación Sociocultural”, en QUINTANA, J. M. (coord.): *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea, 175-201.
- BAERT, P. (2001): *La teoría social en el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- BECHER, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BELTRÁN, M. (1979): *Ciencia y Sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BERTRAND, Y. y VALOIS, P. (1994): *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- BOLÍVAR, A. (2000): “El currículum como ámbito de estudio”, en ESCUDERO, J. M. (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 23-44.
- BOURDIEU, P. (2003): *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BUNGE, M. (1980): *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- (1985): *Racionalidad y realismo*. Madrid: Alianza.
- CABALLERO, J. J. (1998): “Interaccionismo simbólico”, en GINER, S.; LAMO DE ESPINA, E. y TORRES, C. (eds.): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza, 390-391.
- CARIDE, J. A. (1996): “Os desafios da Educação Social”. *Revista Galega de Educación*, 27, 6-9.
- CARIDE, J. A. (1997): “Paradigmas teóricos en la Animación Sociocultural”, en TRILLA, J. (coord.): *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, 41-60.
- CARIDE, J. A. (2003): “Teories, models i paradigmes en educació social”, en PLANE-

- LLA, J. y VILAR, J. (eds.): *L'Educació Social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni, 47-72.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (1996): "O diálogo paradigmático na Educação Social". *Revista Galega da Educação*, 27, 16-20.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- (1996): *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesorado)*. Barcelona: Martínez Roca.
- COLOM, A. J. (1983): "La Pedagogía Social como modelo de intervención socio-educativa", en *Bordón*, 247, 165-180.
- (1986): "Pensamiento tecnológico y teoría de la educación", en COLOM, A. J. y otros: *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC, 11-30.
- (1987): "Marco teórico", en COLOM, A. J. y cols. (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, 15-35.
- CORTINA, A. (1998): "Filosofía del diálogo en los umbrales del tercer milenio". *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 277, 3-10.
- DEMO, P. (1985): *Investigación participante: mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DENZIN, N. K. y LINCONL, Y. (1994): "Introduction: entering the field of qualitative research", en DENZIN, N. K. y LINCONL, Y. (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks-California, Sage Pubs, 1-17.
- DREEN, C. (1998): "Las posibilidades comprensivas y críticas de la Educación", en ESCARBAJAL, A. (coord.): *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres, 21-43.
- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FERRATER MORA, J. (1991): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores, (4 vols.).
- FREIRE, P. (1979): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1984): "Introducción", en *Diccionario de Ciencias de la Educación: Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya, XI-LXXVII.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003): *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998): *Del Racismo a la Interculturalidad: competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GRAND'MAISON, J. (1976): *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montreal: Éditions Stanké.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- (1984): *Ciencia y tecnología como ideología*. Madrid: Tecnos.
- (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HOLMES, B. (1990): "Cambios paradigmáticos en la Educación Comparada", en ALTBATCH, P. y KELLY, G. (comp.): *Nuevos enfoques de la Educación Comparada*. Madrid: Mondadori, 205-219.
- IBÁÑEZ, J. (1989): "Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas", en GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 49-83.
- KUHN, T. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, (original, en inglés, 1962).

- (1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- LAMO DE ESPINOSA, E.; GONZÁLEZ, J. M. y TORRES, C. (1994): *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia*. Madrid: Alianza.
- LEFF, E. (1998): *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI-PNUMA.
- MASTERMAN, M. (1975): “La naturaleza de los paradigmas”, en LAKATOS, J. y MUSGRAVE, A. (eds.): *Crítica y conocimiento*. Barcelona: Grijalbo, 159-203.
- MIGUEL, M. de (1988): “Paradigmas de la investigación educativa española”, en DENDALUCE, I. (coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Gobierno Vasco-Narcea, 60-77.
- MORIN, E. (1974): *El paradigma perdido: la naturaleza humana*. Barcelona: Kairós.
- (1993): *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- MOSTERÍN, J. (2001): *Ciencia viva: reflexiones sobre al aventura intelectual de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.
- NÚÑEZ, V. (1990): *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (1988): *Conocimiento, sociedad y realidad: problemas del análisis del conocimiento y el realismo científico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OLIVÉ, L. (2000): *El bien, el mal y la razón: facetas de la ciencia y de la tecnología*. México: Paidós-UNAM.
- ORTE, C. y MARCH, M. (1996): *Pedagogía de la inadaptación Social*. Valencia: Nau Llibres.
- PETRUS, A. (1984): “Teoría y teorías de la educación”, en SANVISENS, A. (coord.), *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, 39-66.
- POPKEWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- RADL, R. (1984): “Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social”. *Bordón*, 251, 17-43.
- REYES MATE, M. (1998): “Las Escuelas de Francfort o un mensaje en una botella”. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 285, 3-10.
- RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J. E. (1998): “Escuela de Frankfurt”, en GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (eds.): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza, 255-256.
- SABUCEDO, J. M.; D’ADAMO, O. y GARCÍA, V. (1997): *Fundamentos de Psicología Social*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁEZ, J. (1986): “La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión”. *Pedagogía Social* (Murcia), 1, 7-20.
- SÁEZ, J. (1988): “El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social”. *Pedagogía Social* (Murcia), 3, 9-47.
- SÁEZ, J. (1989): *La construcción de la Educación (entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- SÁEZ, J. (1997a): “La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación”, en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 40-66.
- SÁEZ, J. (1997b): *La tercera edad: animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- SARRAMONA, J. (1984): “Tecnología y Educación”, en SANVISENS, A. (coord.): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, 199-223
- (1985): *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC.
- SARRAMONA, J.; NOGUERA, J. y VERA, J. (1998): “¿Qué es ser profesional docente?”. *Teoría de la Educación*, 10, 95-144.

- SOUSA SANTOS, B. de (1999): “¿Porque é tao difícil construir uma teoría crítica?”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- THERBORN, G. (1980): *The Ideology of power and the power ideology*. Londres: Verso.
- TOULMIN, S. (2003): *Regreso a la razón: el debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península.
- TOURINÁN, J. M. (1997): “La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión”. *Revista de Educación*, 314, 157-186.
- TOURINÁN, J. M. (2001): “Acción educativa familiar e intervención pedagógica”, en FUNDACIÓN CAIXA GALICIA: *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia, 55-77.

Dirección del autor:

José Antonio Caride Gómez.

Facultade de Ciencias da Educación

Dpto de Teoría e Historia da Educación. Campus Universitario Sur. 15706-Santiago de Compostela. E-mail: hecaride@usc.es

Fecha de entrada: 17-02-03

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-03-03