

**Resumen**

*A la hora de exponer la fundamentación teórica y epistemológica de la Pedagogía Social parece superfluo indicar que no estamos ante un asunto fácil, pues se trata de un saber en formación, en el que la praxis socio pedagógica va por delante de la reflexión teórica y en el que de hecho la acción ha tenido un peso más fuerte que la teoría. A mi modo de ver, esto, por sí mismo, no constituye ningún problema, con tal de que no se dilate por mucho más tiempo la tarea de integración teórica. A pesar de la dificultad, intentaré mostrar, en primer lugar los orígenes y evolución de la Pedagogía Social, para luego acercarnos a lo que es su objeto de estudio, cuáles son los referentes que permiten esa explicación científica y concluir en una definición que abarque plenamente el contenido teórico y epistemológico de la Pedagogía Social.*

**Palabras clave:** Pedagogía social, Educación Social, Epistemología, Sociología de la educación, Teoría de la educación.

# Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social / Towards an Epistemological Foundation of Social Pedagogy

Alfredo Rodríguez Sedano

Doctor en filosofía y letras de la Universidad de Navarra.  
Director del departamento de educación de la Universidad de Navarra.  
Correo electrónico: [arsedano@unav.es](mailto:arsedano@unav.es)

**Abstract**

*Theoretical and Epistemological foundation of Social Pedagogy requires getting back to its origins and historical background, in order to clarify the objective of studying Social Pedagogy. The different specialized authors' points of view will help us to see the panorama of what people understand by Social Pedagogy. From this panorama we will be able to take out the sociological referents that constitute the noetic foundation of this Science. At the end, we will propose a new definition (according to those referents) that will give a more precise and real dimension to Social Pedagogy.*

**Key words:** Social Pedagogy; Social Education; Epistemology; Sociology of Education; Theory of Education.

## 1.- Origen y evolución de la Pedagogía social

### 1.1.- Nacimiento

Son muchos los autores que, desde diversas perspectivas, se han acercado de un modo u otro al nacimiento de esta ciencia. En el caso particular que nos ocupa nos parece que el estudio que lleva a cabo Pérez Serrano constituye uno de los referentes que hay que tener presentes. No es nuestro interés, por consiguiente, volver a realizar un exhaustivo repaso a los orígenes de la Pedagogía Social. Nos remitimos a la obra de Pérez Serrano, que nos permitirá centrarnos específicamente en la búsqueda de la fundamentación noética y en una definición de Pedagogía Social que abarque todos los aspectos relevantes de esta ciencia. Quizá, y a modo de arrojar luz, exponemos en un cuadro los aspectos más sobresalientes relacionados con el origen de la Pedagogía Social.

Con respecto al origen científico de esta disciplina, convendría destacar que “la Educación Social, como una dimensión social de la educación, ha sido cultivada desde la antigüedad de uno u otro modo, según predominase una visión con el foco de atención en el individuo o en la sociedad. Las primeras especulaciones sistematizadas sobre el tema se registran a partir de la segunda mitad del siglo XIX”<sup>1</sup>.

Si tuviésemos que buscar una causa que favoreciera el origen de esta nueva ciencia, obviamente tendríamos que vincularla al proceso de Industrialización y situarla en Alemania. Siguiendo a Mollenhauer<sup>2</sup>, el origen de la Pedagogía Social está vinculado a la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad en crisis<sup>3</sup>, como conse-

cuencia de las profundas alteraciones producidas por la industrialización. Quizá la idea que esté de fondo sea la de percibir los retos como oportunidades, de modo que se busquen soluciones a las carencias que comportan los cambios, para los que la sociedad no está preparada. De modo similar podríamos señalar que el auge de la Pedagogía Social en el siglo veinte se vincula con el desarrollo tecnológico y su actual expansión en el proceso de globalización. Esta idea de fondo es la que predomina básicamente en las diversas concepciones que sobre la Pedagogía Social sostienen diversos autores, como veremos más adelante, y determina el objeto de estudio de la Pedagogía Social, así como su definición.

Una vez más se pone de manifiesto que la praxis sociopedagógica va por delante de la reflexión teórica, lo que inicialmente dificulta la comprensión de su fundamentación teórica y epistemológica, ya que precisa de un hacerse cargo de la situación social y de los diversos cambios sociales que se producen. Muchos de ellos similares en los diversos entornos culturales, pero otros bien precisos por la diferenciación existente entre esos entornos culturales, y que constituye un elemento clave para la comprensión social. Por estas razones, entre otras, el carácter práctico de esta ciencia ha prevalecido y, aún hoy día, se mantiene con gran vigor.

ORIGEN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL	
Factores: Mentalidad abierta, sensibilidad social y desarrollo industrial (vivienda, trabajo...)	
Problemas: Carencias, conflicto social, urbanización, guerras, marginación y desamparo	
Tendencias: Tradición kantiana. Pedagogía como saber práctico. Tradición historicista y hermenéutica	
Representantes de la Pedagogía Social: Pedagogía Social clásica: Platón y Aristóteles	
Precusores:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzo: educación para todos</li> <li>- Pestalozzi: educador del pueblo</li> <li>- Kolping: mundo obrero</li> <li>- Kerchensteiner: educación/trabajo</li> </ul>

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 24)

1 Pérez Serrano, G (2003) *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, Narcea, Madrid, 32.

2 Mollenhauer, K (1966) *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart*, Beltz, Weinheim.

3 En esta perspectiva, siguiendo a Giesecke, el fin de la Pedagogía Social es la formación de la sociedad actual, en el sentido de llevar a la práctica las ideas que están determinadas en las Constituciones de las sociedades democráticas-burguesas de igualdad, bienestar y libertad para todos. Intenta, por consiguiente, solucionar los problemas emergentes en las sociedades modernas. Cfr. Giesecke, H (1973) *Methodik des politischen Unterrichts*, Juventa-Verlag, München.

## 1.2.- Panorama histórico

El panorama histórico corre de modo paralelo a los orígenes de los que nos hemos ocupado en el epígrafe anterior.

El autor más significativo de esta primera etapa de la Pedagogía Social es, sin duda, Paul Natorp. Para este autor, la Pedagogía Social no puede verse como una parte separada de la Teoría de la Educación, antecedida o seguida por una pedagogía de la individualidad; “hay que verla como la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. Considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superado”<sup>4</sup>.

Influye decisivamente en Natorp la idea de comunidad propugnada por el sociólogo F. Töennis<sup>5</sup>. La clave de este concepto es que aparece cargado de un fuerte sentido moral. De este modo, para Natorp la comunidad se convierte en eje clave para la educación. “Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo aislado es una mera abstracción”<sup>6</sup>. La idea de comunidad es para este autor un ideal y un objetivo por seguir. Influido por la diferenciación social, este autor sostiene que antes de la diferenciación es preciso buscar aquella ley de la comunidad que está presente en la vida social. Es muy probable que en este planteamiento, como en otros de este mismo autor, se adelantase a lo que hoy día constituye la columna vertebral de la vida social y, por tanto, del quehacer de la Pedagogía Social: unum in diversis. Por esta razón tratamos, dentro de los referentes de la Pedagogía Social, de la cohesión y la diversidad, como uno de los conceptos clave para poder llevar a cabo un desarrollo teórico

y epistemológico de esta Ciencia. La peculiaridad de este autor radica en la vigencia de su planteamiento por entender que los cambios sociales constituyen y son fruto del mismo dinamismo social. De ahí que su teoría siga muy vigente como marco de referencia en la actual Pedagogía Social.

De la segunda etapa destacaría como autor más influyente en la Pedagogía Social a Hermann Nöhl<sup>7</sup>. Pérez Serrano señala la decisiva influencia de Dilthey<sup>8</sup> en el pensamiento de Nöhl. “Dilthey, maestro de H. Nöhl, puede considerarse un defensor entusiasta de la autonomía de la Pedagogía. Afirma: la última palabra del filósofo es la Pedagogía; pues todo especular se realiza por el obrar. Cuando la filosofía desarrolla su voluntad de acción coincide en definitiva con la pedagogía, la cual, en cuanto que procura la perfección y dicha de los hombres, es la meta más alta a la que puede conducir la filosofía”<sup>9</sup>.

La influencia de la “filosofía de la vida” de Dilthey se manifiesta en la primacía del movimiento de la vida como punto de partida de la teoría pedagógica de Nöhl. Se resalta en Nöhl un aspecto que quizá no ha tenido su debida continuidad en el desarrollo de la Pedagogía Social. Me refiero expresamente al concepto de ayuda. Hasta tal punto es importante, que para este autor el objeto de la Pedagogía Social es “la ayuda a un singular, a tu humanidad que clama ayuda”.

A este respecto resalta Nöhl que el niño no deber ser tratado como un cliente, podríamos decir que no deber ser objetivado, y debe notar siempre que no constituye ni un simple caso ni un cierto tipo, sino un tú. En esta pretensión se está resaltando precisamente el carácter de coexistencia que conlleva la comunidad. De ahí que tratemos este concepto como

4 Natorp, P (1913), *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*, La lectura, Madrid, 106.

5 Cfr. Töennis, F (1963) *Gemeinschaft und Gesellschaft, Grundbegriffe der Reinen Soziologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

6 Natorp, P (1913), *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*, 97.

7 Cfr. Nöhl, H (1965) *Aufgaben und wege der sozial pádagogik*, Beitz, Weinheim.

8 Cfr. Dilthey, W (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires.

9 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 41.

uno de los referentes que ha de tener presente el desarrollo de la Pedagogía Social. Pero también se resalta nuevamente el concepto de comunidad de vida, de ahí que tratemos del ámbito como otro referente clave para entender la Pedagogía Social.

La tercera etapa quizás haya sido la que menos ha aportado al desarrollo de esta ciencia. Como señala Pérez Serrano, “los representantes de esta etapa son E. Kriek y A. Bäumer, que no desarrollaron ninguna aportación a la Pedagogía Social, sino que se limitaron a aplicar su teoría de la educación a los problemas pedagógicos. Los dos defienden la ideología racista propagada por el nacionalsocialismo”<sup>10</sup>.

La cuarta etapa se caracteriza más por una posición ideológica, donde prevalece la idea del conflicto como elemento clave para entender la intervención propia de la Pedagogía Social. Si en un inicio la mirada se vuelve a los postulados de Nöhl, esa perspectiva irá variando hacia la Pedagogía Social Crítica. De acuerdo con Pérez Serrano, “se puede afirmar que, tanto la teoría crítica clásica como la moderna, siguen existiendo como una opción científica para la construcción del conocimiento. Esta teoría se ve cuestionada, sobre todo, por concepciones posmodernistas. Conviene reseñar, no obstante, que su continua defensa del proyecto de la modernidad; es decir, de la justicia y de la organización racional de la sociedad, es un buen fundamento para una discusión fructífera con otras teorías, y puede inspirar la elaboración de teorías en otras áreas académicas”<sup>11</sup>.

## ETAPAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

### Primera etapa: 2ª mitad del Siglo XIX (1850-1920)

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

### Segunda etapa: 1ª mitad del Siglo XX (1920-1933)

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

### Tercera etapa: (1933-1949)

- Hitler (1933): Educación teñida de ideología. Supresión de la educación popular
- Kriek y Bäumer. Representantes teóricos de este tipo de Pedagogía Social

### Cuarta etapa: 2ª mitad del siglo XX (1950-actualidad)

- Se mira la Pedagogía Social de Nöhl
- Pedagogía Social con talante práctico
- Mollenhauer, Habermas: Auge de la Pedagogía Crítica
- Pedagogía Social como ayuda

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 24)

## 2.- Objeto de estudio de la Pedagogía Social

Identificar el objeto de estudio de la Pedagogía social puede ser una tarea ardua, en la medida en que se trata de un ámbito de conocimiento de carácter plural y su objeto de estudio, al ser toda la realidad social, se percibe como un plexo de relaciones. Diversas perspectivas pueden servirnos como aproximación al objeto de estudio de la ciencia de la que tratamos.

Según Natorp<sup>12</sup>, la Pedagogía Social trata de la educación del hombre que vive en una comunidad. Por consiguiente, su objeto de estudio no es sólo el individuo. Pérez Serrano sintetiza el aporte de Natorp a esta nueva disciplina. “Aportó una serie de elementos de gran importancia que han contribuido decisivamente a delimitar el objeto de la Pedagogía Social: el desarrollo de una Pedagogía concreta refe-

<sup>10</sup> Pérez Serrano, G., *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 46.

<sup>11</sup> Ídem, 54.

<sup>12</sup> Natorp, P (1913), *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*, 8.

rida a la comunidad como opuesta a la Pedagogía abstracta; el objeto de la Pedagogía Social es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, y el hombre sólo se desarrolla en comunidad”<sup>13</sup>.

Por otro lado, Luzuriaga destaca que “la Pedagogía Social tiene por objeto de estudio la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana”<sup>14</sup>. Me parece valioso destacar dos aspectos que se encuentran en esta definición y coinciden sustancialmente con la que proponemos nosotros. De una parte, el influjo que recibe de la sociedad (socialización), de otra, la educación actúa como factor dinámico que influye sobre la sociedad dinamizándola y transformándola (sociabilidad). Se ponen de manifiesto, por consiguiente, los dos aspectos que entendemos son nucleares en el desarrollo de la Pedagogía Social y que deben servir como ejes conductores de esta ciencia: la dimensión subjetiva (sociabilidad) y la dimensión objetiva (socialización).

Volpi<sup>15</sup>, en línea con la tradición italiana, acentúa el papel de la Pedagogía Social sobre la sociedad educadora. Su misión se centra en “garantizar y realizar las condiciones de la investigación para un nuevo tipo de sociedad y de educación, corroborados por acuerdo de las diversas clases y por los diversos grupos interesados en la renovación y en la sistematización de los procedimientos metodológico-científicos adoptados, y en la aportación de una reflexión abierta y antidogmática”<sup>16</sup>.

Arroyo<sup>17</sup> sitúa el objeto de la Pedagogía Social en cuatro grandes áreas:

- Educación para una actitud social frente a los ciudadanos, condicionada, ante todo, al desarrollo y al ejercicio de la actividad social básica de justicia y amor, y a la educación para la responsabilidad en la participación conjunta de ideas y acciones al servicio de la sociedad.
- Instrucción sobre elementos constitutivos reguladores de la sociedad y sus funciones, así como sobre las eventuales situaciones de riesgo individual y social, y sus principios de solución.
- Acceso de cada uno al puesto más adecuado para él en la sociedad y la posibilidad de desempeñarlo satisfactoriamente.
- Ayuda a los seres humanos que se encuentren en situaciones de riesgo y necesidad.

Para Hermoso, “el objeto material de la Pedagogía Social no es otro que el propio de la Pedagogía General: el ser educando del hombre, que es la realización práctica de una posibilidad previa, la educabilidad, mientras que el objeto formal no puede ser otro que la sociabilidad (posibilidad de ser social), la socializandidad (proceso de socialización, las acciones realizadas para consumirla) y la socialidad (el producto de las acciones socializadoras)”<sup>18</sup>.

Ortega, muy en consonancia con la postura de Natorp, señala que “el objeto de la Pedagogía Social sería, en general, la dinamización de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social y lo educativo del trabajo social. Más en concreto, o dicho de otra manera, la acción educativa que busca integrar a los individuos en la comunidad mediante su dinamización participativa”<sup>19</sup>.

Quintana<sup>20</sup> vuelve a incidir en los dos aspectos que se vienen resaltando: sociabilidad y socialización. Para este autor, con el que coincidimos, la

13 Pérez Serrano, G., *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 69.

14 Luzuriaga, L (1968) *Pedagogía Social y Política*, Losada, Buenos Aires, 9.

15 Volpi, C (1986) “Tareas y funciones de la Pedagogía Social” en *Revista de Pedagogía Social*, 1.

16 Pérez Serrano, G., *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 69-70.

17 Arroyo, M (1985) “¿Qué es la Pedagogía Social?” en *Bordón*, 257, 205.

18 Hermoso, P (1994) *Pedagogía Social. Fundamentación científica*, Herder, Barcelona, 23-24.

19 Ortega, J (1999) *Pedagogía Social especializada*, Ariel, Barcelona, 26.

20 Cfr. Quintana, JM<sup>a</sup> (1984) *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid, 25.

Pedagogía Social ha de cuidar de una correcta socialización de los individuos y la intervención pedagógica es el remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad.

Nos ha parecido oportuno destacar a estos autores, ya que sustancialmente coincidimos con

ellos en el modo en que es pertinente enfocar el objeto de estudio de la Pedagogía Social. No cabe duda de que el referente básico hay que situarlo en Natorp y, con posterioridad, el desarrollo de las ideas ya contenidas en la propuesta de este autor.

### OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

<b>Según diversos autores:</b>	
Natorp	Hombre en comunidad
Pedagogía Social	Pedagogía
Luzuriaga	Relación educación sociedad
Volpi	Sociedad educadora
Arroyo	Educación al servicio de la comunidad
Fermoso	Objeto formal - sociabilidad
Ortega	Educación social normalizada y especializada
Quintana	Socialización e inadaptación social
<b>Según el objeto:</b>	
Educación Social	Socialización del individuo
Trabajo Social	Ayuda a necesidades humanas
La inadaptación social	La integración social y el estudio de la marginación

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 24)

### 3.- ¿Qué se entiende por Pedagogía Social?

Gloria Pérez Serrano lleva a cabo un estudio<sup>21</sup> en el que se recopilan las diferentes perspectivas que han ido configurando la Pedagogía Social. Los diversos autores a los que hace referencia ponen de manifiesto, básicamente, la conveniencia de acentuar la acción social como realidad objetiva, más que la dimensión social de lo humano como realidad subjetiva. Se enfatiza la socialización y se deja, en menor consideración, la sociabilidad. De este modo,

“la Pedagogía Social es hoy un término con el que se designa, al mismo tiempo, una disciplina científico-teórica y pedagógica del sistema de las ciencias de la educación, y la praxis pedagógica ejercida, en sus múltiples formas, por los denominados pedagogos sociales”<sup>22</sup>. Como ciencia pedagógica se destaca la normatividad, mientras que como pedagogía especial y aplicada, se subraya la vertiente práctica. Los rasgos más relevantes destacados por diversos autores están recogidos en el siguiente cuadro.

21 Pérez Serrano, G., *Pedagogía Social-Educación Social.Construcción científica e intervención práctica*, 72-77.

22 Pérez Serrano, G., *Pedagogía Social-Educación Social.Construcción científica e intervención práctica*, 73.

## RASGOS Y AUTORES RELEVANTES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Rasgos y Autores	Natorp	Nöhl	Bäumer	Röhrs	Sáez	Quintana	Hermoso	VonCube
Importancia de la comunidad, condiciones sociales de la cultura	X							
La teoría es práctica para la práctica		X						
Praxis extraescolar		X	X		X		X	
Teorías científicas y tecnológicas				X				
Reinserción de la comunidad				X	X			
Ciencia de la educación social, ciencia práctica				X	X	X	X	
Atención a problemas históricos y sociales			X		X	X	X	
Prevención							X	
Pedagogía especial y aplicada						X	X	X

[Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 76]

#### 4.- Referentes sociológicos de la Pedagogía Social

Como se indicara al tratar del panorama histórico, los referentes, que serán objeto de atención en este epígrafe, emanan del modo en que Natorp y Nöhl conciben la Pedagogía Social.

Existe una convicción fundamental de la Sociología que es la que permite abordar las diversas manifestaciones humanas y a las que el educador social debe dar cabal respuesta. Esta convicción parte de que “la conducta de las personas está condicionada, que no determi-nada, por el medio social en el que viven. Sin aclarar las diversas modali-

dades de relación entre ser humano y contexto social es imposible comprender la realidad humana”<sup>23</sup>. Se ponen de manifiesto nuevamente los dos aspectos que recorrerán todos los temas y tareas de la Educación Social: la sociabilidad y la socialización como elementos indispensables para abordar la conducta humana en sus diversos ámbitos.

Apoyándonos en la aportación que hacen Natorp y Nöhl, llegamos a la conclusión de que los referentes que son comunes a los temas propios de la

23 GARCÍA, P. (1995) *El laberinto social: Cuestiones básicas de sociología*, Eunsa, Pamplona, 13.

Pedagogía Social son: coexistencia, ámbito, solidaridad, sociabilidad y socialización, cohesión y diversidad. Y es en estos referentes sociológicos donde puede encontrarse la fundamentación noética de la Pedagogía Social. Refuerza esta idea tener presente las recomendaciones que se hacen en el Informe Delors<sup>24</sup>. La coincidencia entre esas recomendaciones y los referentes sociológicos propuestos guarda una coherencia interna que se desarrolla, explícita o implícitamente, en cada uno de los temas que son propios de la Pedagogía Social. Así podemos establecer la siguiente conexión:

- aprender a ser (solidaridad, sociabilidad y socialización)
- aprender a convivir (coexistencia)
- aprender a hacer (cohesión y diversidad)
- aprender a conocer (ámbito)

Veamos con detenimiento cada uno de estos referentes a los que hemos aludido.

#### 4.1.- Coexistencia

Sin aclarar las diversas modalidades de relación entre el ser humano y el contexto social es francamente imposible comprender la realidad humana. La propuesta conceptual, metodológica y epistemológica que proponemos para resolver este problema y los que de él se derivan es tratar de comprender que lo propio del ser humano es coexistir, ser con otro, *aprender a convivir*<sup>25</sup>. No cabe duda de que la relación aporta mucho y es un concepto aclaratorio por sí mismo. Sin embargo, no es menos cierto que, teniendo claro lo que se quiere decir con la relación, la intencionalidad en la acción de quienes son sujetos de esa relación puede verse alterada por múltiples factores.

Lo que se quiere señalar es que “no es lo mismo estudiar la relación entre una persona y su coche, que entre una persona y su perro, una persona y el

medioambiente, o entre una persona u otra. Si en los tres primeros casos el término relación designa bien lo que se quiere comprender, en el cuarto, hablar de relación resulta ambiguo por cuanto puede tenerse relación con una persona pero cosificándola. Y en las personas, su propio carácter está por encima de cualquier objetivación, lo que condiciona el modo de comprender sus manifestaciones. Por esta razón, y con ayuda de otras disciplinas, como la Antropología, hemos de advertir que lo propio del ser humano es coexistir. Usamos este término precisamente porque deseamos evitar cualquier reduccionismo de la persona. Y de este modo la dependencia social cobra su sentido”<sup>26</sup>. Así, cuando abordamos la realidad social nos encontramos con manifestaciones humanas, bajo el aspecto de la coexistencia. Apreciación que va mucho más allá de la mera consideración de un hecho social. La ventaja metodológica y epistemológica que ofrece la coexistencia radica en que en todo momento está presente, en este concepto, el dinamismo social propio de la realidad que estamos tratando y no de objetividades que nos excluirían de la realidad misma y, por consiguiente, del dinamismo que le es propio.

Como es un término que cada vez se usa más para cosas distintas, es preciso que nos detengamos brevemente a explicar qué entendemos por coexistencia.

Quando se habla de coexistencia se está tratando del ser personal, porque en relación con los demás el ser humano coexiste socialmente “en la forma de un perfeccionamiento común de la esencia humana y, en la Historia, en la forma de satisfacción de las necesidades propias y ajenas”<sup>27</sup>. Además de la coexistencia social caben otros tipos de coexistencia. El ser humano coexiste con el universo. Según esta dimensión, el ser humano “es perfeccionador del universo en

24 Cfr. Rodríguez, A., Bernal, A., Urpi, C (2005) *Retos de la educación social*, Eunate, Pamplona, 30-32.

25 Cfr. Rodríguez, A., Bernal, A., Urpi, C (2005) *Retos de la educación social*, Eunate, Pamplona, 30-32.

26 POLO, L (1991) “La coexistencia del hombre”, en *El hombre: inmanencia y trascendencia*, vol. I, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 46.

27 POLO, L (1991) “La coexistencia del hombre”, en *El hombre: inmanencia y trascendencia*, vol. I, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 46.

dualidad con él. Éste es el ámbito de la praxis técnico-productiva. Y es perfeccionante de sí también en dualidad, en coexistencia con sus semejantes: ámbito de la praxis ética<sup>28</sup>. Y coexiste también con Dios “en la forma de una búsqueda de aceptación personal”<sup>29</sup>. Estas tres dimensiones de la coexistencia no se dan de forma aislada: “el perfeccionamiento del universo se endereza al perfeccionamiento social de la esencia humana. Ahora bien, el sentido último y el valor definitivo de todas las posibilidades humanas sólo se desvela en la estructura última de la coexistencia humana”<sup>30</sup>, es decir, en la coexistencia con Dios.

De acuerdo con el concepto de coexistencia que estamos señalando, la relación entre ser humano y contexto social –objeto de estudio y campo de acción del educador social– sería incomprensible si no tenemos en cuenta las otras dos dimensiones de la coexistencia.

Decíamos antes que preferíamos utilizar el término coexistencia en lugar de la relación, para evitar que las personas o las cosas puedan ser cosificadas. En el ser-con-otro la persona manifiesta, entre otros aspectos, el dominio que ejerce en las acciones. Es fácil advertir esto cuando nos fijamos en la relación paterno-filial. Ciertamente se establece una mutua dominación que busca el perfeccionamiento mutuo. En la relación laboral también es patente esta mutua dominación: mandar-obedecer son términos correlativos en los extremos de la relación. Y así podríamos verlo en otros muchos ejemplos.

Ahora bien, este dominio ha de ser bien entendido. Hemos de distinguir entre dominio político y dominio despótico. Entendemos por dominio político el ejercicio práctico, por parte del ser humano, de poner a las personas y a las cosas en relación con su fin. Entendemos por dominio despótico el ejercicio práctico, por parte del ser humano, de imponer a las cosas y a las personas un fin ajeno al que realmente

tienen. En este caso estaríamos tratando de la instrumentalización o cosificación de la relación. Lo que la acción dominativa política pone de manifiesto es el carácter ético que toda acción conlleva, que afecta tanto a los fines como a los medios para alcanzar dichos fines.

Obviamente al tratar de la coexistencia nos estamos refiriendo al dominio político que sobre las personas y las cosas se ejerce en la acción. De ahí que en la coexistencia se excluya la posibilidad de la cosificación y de la incomprensencia de la persona en los temas que abordamos. Teniendo presente este concepto, primer referente, quizá ahora quede más patente cómo colaboran el Pedagogo y Educador Social a la salud de la sociedad.

#### 4.2.- Ámbito

Para que la coexistencia sea efectiva y eficaz necesita de un ámbito en el cual desplegarse. Así es como se entienden las múltiples iniciativas sociales que se desenvuelven en los ámbitos más dispares y que tienen de común, precisamente, el coexistir. Centrémonos ahora en el segundo referente que queremos destacar.

Una adecuada interpretación de la noción de ámbito la hace Martín López cuando señala que “está constituido por relaciones entre personas, que se fundamentan cognoscitivamente en representaciones y que poseen la coherencia que les proporcionan las actitudes que entre sí mantienen los individuos, las pautas institucionalizadas y las metas que de modo más o menos permanente, se persiguen”<sup>31</sup>.

De esta definición podemos destacar tres características propias del ámbito<sup>32</sup>:

- es relacional,
- tiene una fundamentación cognoscitiva,
- posee coherencia en las actitudes de los sujetos que lo conforman.

28 *IBIDEM*

29 *IBIDEM*

30 *IBIDEM*

31 Martín López, E (2000) *Familia y Sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*, Rialp, Madrid, 46.

32 Cfr. Rodríguez, A., Bernal, A., Urpi, C (2005) *Retos de la educación social*, 32-35.

Parece claro que lo primero que se advierte en un ámbito es la interacción que se da entre quienes lo componen: bien sea el ámbito familiar, social, comunitario, empresarial, etc. Y lo que se busca por parte de quienes lo componen es el bien común que los constituye y caracteriza y que, a su vez, es lo que atrae y hace efectiva la relación entre los diversos miembros. Ese bien común propio de cada ámbito es lo que permite diferenciar un ámbito de otro. No es igual el bien común que se busca en la familia que en la empresa, en la comunidad, etc.

En segundo lugar, la existencia de ese bien común exige conocerlo como tal, ya que sólo la advertencia del conocimiento de la verdad que lo acompaña hace posible desearlo y moverse para lograrlo. Para eso es preciso un recto conocimiento de ese bien. Pongamos un ejemplo sencillo. Cuando nos introducimos en un determinado ámbito social conocemos nuevas personas. Lo primero que se lleva a cabo es la presentación de las personas nuevas. Si alguien nos alarga la mano sabemos que es para saludarnos, de lo contrario ese gesto nos resultaría no sólo extraño sino ofensivo. Pero, a su vez, cada cultura tiene formas distintas de presentación que es preciso conocer para no crearnos confusión y no generarla en el otro. La fundamentación cognoscitiva es clave para el buen desarrollo del ámbito. En él se *aprende a conocer*.

En tercer lugar, el conocimiento del bien común que se persigue y es conocido en la relación reclama una coherencia en las actitudes. Coherencia que exige, por parte de quienes actúan, el esfuerzo en el logro de ese bien común. Dicho de otra forma, el ejercicio y la puesta en práctica de las virtudes que aseguran el logro de lo conocido. Siguiendo con el ejemplo del saludo, cuando alguien alarga la mano espera de nosotros que estrechemos la mano como manifestación de aceptación. Si en lugar de alargar la mano le diéramos una bofetada porque pensamos que alarga la mano para ofendernos, nuestra respuesta no sería consecuente con lo pretendido por el saludo. La cohe-

rencia en las actitudes exige una coherencia en la respuesta dentro del ámbito en el que nos encontramos. Actuando así, respondiendo coherentemente a la verdad y bien conocidos los presupuestos, la relación facilita y asegura el crecimiento personal, en la medida en que la adquisición de nuevos hábitos morales nos abre las puertas para el logro de fines mayores susceptibles de ser conocidos, y la permanencia de ese ámbito. El ámbito vuelve a poner de manifiesto lo que ya se indicara en la coexistencia al resaltar la acción dominativa: el carácter ético que toda acción conlleva en el ámbito del que se trate.

Aunque estas características se señalan inicialmente para el ámbito global, también hay que señalar que lo propio de la interacción es llevarla a cabo en ámbitos intermedios, sin que por ello se pierda de vista la dimensión global en la que interactuamos. La razón de por qué hemos de centrarnos en los ámbitos intermedios hay que situarla en dos dimensiones que caracterizan nuestra interacción:

- dimensión física
- dimensión psíquica

Estas dos dimensiones acentúan la diversidad y limitación de ámbitos en los que se llevan a cabo las interacciones: bien sean laborales, familiares, sociales, educativas, asociativas, etc. Cada uno de ellos participa de las tres características señaladas y se diferencian en la fundamentación cognoscitiva, de acuerdo con la naturaleza propia de cada ámbito. Esto es lo que permite, de otra parte, una consideración dinámica del ámbito, donde tienen lugar las acciones sociales, frente a una consideración estática de equilibrio, propia del ámbito general, que vendría dada por la consideración de la sociedad global como ámbito único de relación. Los ámbitos intermedios incorporan la temporalidad y dinamismo propios de la acción humana. Esto explicaría, de alguna manera, el distinto desarrollo de un mismo ámbito en diferentes medios geográficos y culturales; también el carácter complementario, que no excluyente, de los diversos ámbitos intermedios y, por otro lado, la

importancia de la educación social como medio esencial para el crecimiento personal en el medio en el que se encuentra y participa el ciudadano.

Según esta consideración, los ámbitos intermedios –plexo de relaciones en las que se manifiesta el actor social– hay que entenderlos en relación con el ser humano. Esto es lo que explica, entre otras cosas, que el ser humano pueda adquirir diversos aprendizajes, bien sean positivos o negativos, según incorporen el carácter personal o no, y que esos aprendizajes no sean excluyentes. Dicho de otro modo, la pluralidad que se observa en los diversos ámbitos intermedios no es solipsismo<sup>33</sup>. Ciertamente, lo que se puede aprender en un nivel primario de socialización no se adquiere en un nivel secundario. Los diversos ámbitos intermedios carecen, respecto del ser humano, del carácter de absoluto. Todos son necesarios y en todos ellos la persona lleva a cabo su perfectibilidad. Es, por decirlo así, un juego de suma positiva. De ahí que el carácter global del ámbito no pueda venir determinado por la naturaleza de uno de sus ámbitos intermedios. Eso conduciría a un reduccionismo de la persona y a desvirtuar los otros ámbitos intermedios.

#### 4.3.- Solidaridad

A medida que avanzamos vemos que estos referentes están estrechamente ligados entre sí. Afirmada la coexistencia como nota clave del ser humano y clarificado qué se entiende por ámbito –espacio en el que la coexistencia se despliega–, la solidaridad ha de tener muy presente estos dos conceptos ya tratados.

Al tratar de la coexistencia se insistió en que el ser humano no puede ser cosificado, es decir, reducido a mero objeto. A tal punto, que manifiesta su trascendencia absoluta respecto de todo objeto, y especialmente de su propia objetualización. “El carácter inobjetivo de la persona es tan radical que ni tan siquiera

puede ser entendida como algo relativo al objeto. El objeto, en cuanto que objeto pensado, es ciertamente relativo a la persona, y esto induce a pensar que la persona haya de ser, a su vez, relativa al objeto. Pero al pensar así se trasladan propiedades de los objetos a la persona que resulta, por tanto, indirectamente reducida a algo que no es ella misma”<sup>34</sup>.

Traemos a colación este carácter inobjetivante del ser humano, porque dependiendo de cómo se le considere –desde la objetivación o inobjetivación– tendremos dos perspectivas bien distintas de la solidaridad<sup>35</sup>.

Desde la perspectiva de la objetivación, el ser humano toma conciencia de que no está solo en la realidad y que tampoco puede abarcar esa realidad plenamente. De este modo surge la idea de solidaridad como *compartir*: debo compartir para dar sentido profundo a mi tener o poseer. Mi tener carece de sentido si se cierra en sí mismo; debo dar de lo que tengo para no dejar estéril mi posesión; esto es, debo ser solidario. Nos encontramos con un planteamiento verdadero pero insuficiente de la condición humana. Esta forma de entender la solidaridad es verdadera, pero meramente objetiva. La trascendencia de esta objetividad significa entender la solidaridad desde un sentido más pleno: más que dar de lo que tengo como una obligación de justicia hacia los que tienen menos, se descubre el imperativo *de dar me en cuanto que me tengo*, no como un deber de justicia, sino como el cumplimiento de mi condición personal. Dando, pero también dándome, no sólo beneficio a otros, sino que me perfecciono personalmente, o sea, me perfecciono como lo que soy: en definitiva, *aprendo a ser*.

Esta distinción de la solidaridad como *compartir* y como *dar me en cuanto me tengo* –a la postre son ambas complementarias e irreductibles– elude el carácter sentimental que se tiende a otorgar a la soli-

33 Entendemos por solipsismo la forma radical de subjetivismo según la cual sólo existe o sólo puede ser conocido el propio yo. Con esta actitud se excluye el carácter dialógico de la persona y la complementariedad entre los diversos ámbitos intermedios.

34 Falgueras, I (1998) *Hombre y destino*, Eunsa, Pamplona, 53.

35 Cfr. Rodríguez, A., Bernal, A., Urpi, C (2005) *Retos de la educación social*, 35-37.

daridad. Si sólo o principalmente se pretende concitar sentimientos conmisericordiosos, además de depender de algo esencialmente inestable como son los sentimientos, empujados y desvirtuados a la solidaridad, pues provocarán que se busque un sosiego afectivo dando, e incluso dando mucho; pero no favoreciendo la aceptación de los otros.

Si no se propicia la aceptación, como elemento clave de la solidaridad, fácilmente carece de sentido la donación y con ella la implicación personal de quien quiere ser solidario. Con gran acierto lo señala Spaemann. "El modo como la identidad de cada hombre reclama ser real para los demás es la aceptación. Para ser capaz de aceptar al otro, hace falta seguramente experimentar inmediatamente la identidad del otro, es decir, sentir amor y haber amado. El resto se llama fidelidad. La forma elemental de semejante experiencia «absoluta» de la realidad es la mirada del otro, que se cruza con la mía. Soy mirado. Cuando esta mirada no es objetivadora, escrutadora, devaluadora o meramente codiciosa, sino que es encuentro con la propia mirada en reciprocidad, se constituye para la vivencia de ambas lo que llamamos 'ser personal'. Sólo en plural hay personas. En principio la mirada del otro también puede ser simulada. El otro no se da nunca, como el fenómeno, de una forma inmediata y constrictiva. Tener al otro como un ser real, no como una simulación, entraña un momento de libertad. El acto fundamental de la libertad es la renuncia a apoderarse de lo otro, que es una tendencia viviente. Positivamente la renuncia significa dejar ser. Dejar ser es el acto de la trascendencia que constituye el signo auténtico de la personalidad. Las personas son seres para los que otra identidad deviene real, y cuya identidad deviene real para los otros"<sup>36</sup>.

El hecho de entender así la solidaridad tiene suma importancia para el pedagogo social. En defi-

nitiva, se quiere decir que la educación en la solidaridad, entendida en su plenitud, no consiste en realizar acciones solidarias, por excelsas y generosas que sean, sino en conformar toda acción social, todo acto de relación comunitaria, en referencia a la donación personal; esto es, en referencia a la donación personal como dar y aceptar: como dar aceptando y como aceptar dándome.

De este modo, el pedagogo social tendrá muy presente para su tarea educativa que "el punto flaco de la donación personal y de la promoción de la solidaridad estriba en ejercer la aceptación tanto en su intensidad en el espacio como en su continuidad en el tiempo. Esto demanda la formación de unos ciertos hábitos que se corresponden con las clásicas *virtudes sociales*, las cuales, al tiempo que optimizan las tendencias naturales sociales, contribuyen también a la gestación de una sociedad solidaria, pues expresan el dinamismo dar-aceptar en la cotidianeidad de la vida social"<sup>37</sup>. Las virtudes sociales a las que se hace referencia son: piedad, honor, observancia, obediencia, gratitud, vindicación, veracidad, afabilidad y liberalidad<sup>38</sup>.

#### 4.4.- Sociabilidad y Socialización

La solidaridad nos lleva de la mano a tratar y distinguir estos dos conceptos que son claves para el posterior ejercicio profesional del educador social en los diversos ámbitos en los que se mueve y que, por ende, ha de tenerlos muy presentes. El primer concepto hace referencia directa a la educación social del ser humano como tal, mientras que el segundo hace referencia a la incidencia del medio en el que

37 Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Eunsa, Pamplona, 191.

38 La fuente de la doctrina clásica de las virtudes sociales es Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, libro IV, y Tomás de Aquino, *Suma Theologica*, II-II, cuestiones 101 a 109. Para una mayor profundización, cfr. Naval, C (2000) *Educación ciudadana*, Eunsa, Pamplona, 226-229; también Choza, J (1981) "Ética y Política: un enfoque antropológico", en AA.VV., *Ética y Política en la sociedad democrática*, Espasa Calpe, Madrid, 17-74. Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J., *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, 192-196.

36 Spaemann, R (2000) *Personas: acerca de la distinción entre algo y alguien*, Eunsa, Pamplona, 89.

se desenvuelve. Los dos conceptos no pueden desligarse de la unidad de la persona. Esta es la razón por la que los veremos juntos.

Lo primero que hemos de advertir es que “todos nacemos sociables, pero no sociales en sentido estricto (...) Nacemos sociables, pero no sociales, del mismo modo que nacemos educables, pero no educados”<sup>39</sup>. La acción educativa es imprescindible para poder adquirir el estado personal de madurez (sociabilidad) conducente a la coexistencia; es decir, la capacidad para llevar a cabo en cualquier momento y circunstancia actos positivos de vida social.

Para entender la socialización debemos acudir a Durkheim, para quien la educación “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”<sup>40</sup>.

No es lo mismo sociabilidad (cualidad del ser humano para manifestarse en sociedad, con vistas a alcanzar la madurez social necesaria que permita el despliegue personal en el ámbito en el que se desenvuelve), que socialización (influjo externo que recae en el individuo, ejercido por una acción educativa).

Como se señaló anteriormente, el educador social ha de prestar atención a los dos aspectos. Para eso ha de ser un buen conocedor del ser humano y cultivar las virtudes sociales (sociabilidad) así como ser un buen conocedor del entorno social (socialización).

Tener esto presente es de suma importancia si realmente se quiere llevar a cabo un auténtico proceso educativo y mejora de la salud social. Si contemplásemos la educación social exclusivamente en términos de socialización –mera adaptación al

entorno- habría que decir que este tipo de educación, como forma de crecimiento, se le queda corto a la persona, pues lo propio de un ser que tiene su naturaleza es expandirla desde sí, y no recortarla en la referencia a un concepto general y abstracto, como es lo social.

Ahora bien, algo similar ocurriría si sólo tuviésemos presente la sociabilidad. Finalmente, no sería posible alcanzar el despliegue personal y la madurez social sin tener en cuenta el entorno en el que nos desenvolvemos.

Ambos conceptos ponen de manifiesto que la educación social no es educación igualitaria sino de desiguales, que tiene presente los diversos entornos y la adquisición de las virtudes sociales necesarias para una adecuada coexistencia. Mediante la sociabilidad y la socialización, al igual que ocurre con la solidaridad, se aprende a ser.

#### 4.5.- Cohesión y diversidad

Concluíamos el epígrafe anterior resaltando que la educación social no es igualitaria, sino que debe tener en cuenta las peculiaridades de cada actor social y del entorno del que se trate, sin que por ello se obvие que hay elementos comunes en la educación, pues de lo contrario la coexistencia no sería posible.

Esta percepción que puede parecer simple y obvia, no siempre se ha entendido así por el creciente relativismo moral. No obstante, es alentador que desde instancias internacionales se recuerde la importancia de la unidad en la diversidad, como forma de lograr la cohesión social y el enriquecimiento, mediante el diálogo, desde distintos ámbitos culturales.

En un documento de la Unesco se concluye: “en un mundo de un individualismo tan acentuado y con una pluralidad de percepciones sin precedente, es más necesario que nunca buscar el reconocimiento, o mejor aún la emergencia de un substrato común de valores que haga viable una coexistencia a escala mundial

39 García Garrido, J.L (1971) *Los fundamentos de la educación social*, EMESA, Madrid, 106.

40 Durkheim, E (1996) *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 50.

desde el punto de vista económico, ecológico, social y cultural”. En esta misma línea resulta alentador, frente al creciente individualismo, que el lema, el espíritu, con el que nace la nueva Constitución Europea sea precisamente: *unidad en la diversidad*.

Cuando tratamos de la cohesión y diversidad lo que se pone en juego es otro concepto clave para el educador social: la integración. Si anteriormente acudimos a la antropología, ahora es menester que nos acerquemos a la lógica para ver cómo ha de entenderse este concepto y dar una respuesta a los problemas que plantea la interacción cohesión y diversidad.

La integración forma un todo desde la reunión de unas partes. La distinción entre las diversas clases de un todo es una clásica doctrina lógica que se enmarca en el estudio de la definición, oposición y especialmente la división de los conceptos. Según ella debe distinguirse entre un todo integral, un todo virtual o potencial y un todo de orden<sup>41</sup>.

El todo integral es el resultante de una composición real; sus partes o componentes pueden ser esenciales (el hombre es un compuesto de materia y espíritu), o bien cuantitativas (una casa se compone de ladrillos, cemento, vigas, etc.); se habla aquí de partes *integrales*. En segundo lugar, el todo virtual es aquél compuesto de partes *potenciales*, las cuales tienen participadamente lo que el todo posee en plenitud, al modo que las funciones administrativas y las gubernativas se integran en el todo superior que forma el poder político, sin que por ello se confundan con el todo. De este modo, un gobierno municipal o autónomo participa del gobierno de la nación sin perder su autonomía, pero con el carácter subordinado respecto del todo. Por último, en el todo de orden las partes son elementos individuales, como ocurre en una galaxia, en un ejército, en una nación o en una familia; en este caso, los individuos no son responsables de las acciones del todo y viceversa.

¿Cuál de estos tipos de “todo” es el más conveniente para la integración que reclama y postula la cohesión y diversidad? Sin duda, el objetivo de toda integración social es formar un todo de orden, pues la referencia es la diversidad de pueblos y personas que pueden obrar de suyo, es decir, separadamente de las otras partes o elementos del todo integrado. La cuestión estriba en dilucidar si el inicial todo de orden es la culminación o sólo el punto de partida. Esta cuestión entronca directamente con la participación social.

Para lo que ahora nos interesa, baste señalar que la integración se configura inicialmente como todo de orden, pero de forma que pueda devenir en todo potencial o virtual. La posibilidad de ser un todo integral queda descartada porque, si la sociabilidad es una tendencia humana natural –nacemos sociables pero no sociales–, la comunidad es su culminación, mediada por la conformación libre de la sociedad. Es posible el logro de una genuina comunidad, pero sólo mediante el trabajo intencional en la configuración de la sociedad, que podrá aproximarse mucho, pero no llegar a ser enteramente un todo integral en el que las acciones de las partes (los individuos) lo fueren enteramente del todo (la comunidad). La respuesta a la pregunta formulada es claramente el *todo potencial o virtual*.

La integración como un todo virtual indica claramente “la habilidad de una cultura para asimilar en sí misma y en el propio país aquellos aspectos de otras culturas que pueden contribuir al crecimiento y diversidad de esa cultura, sin por ello aplastarla o hacer que pierda su propia identidad”<sup>42</sup>. Pero la integración por sí sola no es terapia para la realidad: se requieren además decisiones prudentes y realizaciones inteligentes. Pues es evidente que hay culturas que no están preparadas para el proceso de integración, y precisamente por ello son malas “integradoras” y ven la integración como una amenaza. En el

41 Sanguineti, J. J. (1982) *Lógica*, Eunsa, Pamplona, 78.

42 Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, 150.

fondo de tales culturas late un conflicto de identidad, aguzado y erizado por múltiples renuencias, y excitado constantemente por un pavor abismal ante lo extraño y orginarriamente ajeno al propio ser. La integración de esas culturas, sea en el propio país o en el seno de otros como grupos de emigración, depende del desarrollo de su capacidad integradora; tal es la verdadera incógnita de la integración.

De acuerdo con lo señalado, la cohesión y diversidad (*aprender a hacer*), entendidas desde el todo virtual, nos llevan a la sociabilidad (comunidad), que se expresa en solidaridad (*aprender a ser*), mediante la coexistencia (*aprender a convivir*) en el ámbito (*aprender a conocer*) intermedio en el que nos desenvolvemos. Es importante tener claros estos referentes para el posterior desarrollo de los temas propios de la Pedagogía Social.

### 5.- Definición de Pedagogía Social

Por lo que se ha venido señalando, el campo de acción de la Pedagogía Social y la Educación Social es bien amplio: abarca todo lo social y, por tanto, se enmarca dentro del ámbito de la educación no formal. Dos características son las que definen a esta ciencia eminentemente práctica: es educación y es social. Quizá a diferencia de los autores que hemos señalado más arriba, nuestra definición de Pedagogía Social no hace sólo referencia a la acción social, sino que tiene también en cuenta la dimensión social de quien actúa. De este modo, la Pedagogía Social se vertebra sobre dos conceptos que incidirán en cada uno de los temas que se abordan: sociabilidad y socialización.

Estas dos características están íntimamente imbricadas y son inseparables entre sí. Que sea educación, lo es porque son personas a quienes se dirige el Pedagogo y Educador Social, pero dentro de la sociedad. De este modo, la educación que se lleva a cabo tiene matices bien distintos de los que se contemplan en la educación formal. Que sea social lo es porque las personas, como se vio, se manifiestan en un ámbito social en la medida en que coexisten con

los demás. Ambas características hacen referencia a dos aspectos que están siempre presentes en la Pedagogía y en la Educación Social. En la medida en que hace referencia a la educación con vistas a la sociedad, se fomenta la sociabilidad; cuando hace referencia a lo social desde la perspectiva educativa, se fomenta la socialización.

En este panorama estamos en condiciones de establecer una definición que sintetice la labor y tarea que lleva a cabo el Pedagogo y Educador Social. “Ciencia práctica, educativa y social, que además de procurar la socialización de los diversos actores, facilita los medios para que toda persona despliegue la sociabilidad y sea protagonista de los cambios dentro del ámbito social en el que se desenvuelve”.

Otras posturas resaltan más la socialización como elemento clave del quehacer de la Pedagogía Social. Sin embargo, en esa pretensión, la definición que propone algún autor no se diferencia en exceso de la que hemos propuesto, muy probablemente por entender dentro de la socialización la dimensión social de la persona. Es el caso de Pérez Serrano quien entiende esta materia como: “La ciencia de la Educación Social que se ocupa del estudio de los aspectos inherentes a la Educación Social de los individuos (socialización) así como de la inadaptación de los mismos, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y aplicada”<sup>43</sup>.

DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA SOCIAL	
•	Ciencia pedagógica
•	Ciencia de la Educación Social
•	Se ocupa de:
1.	Los aspectos inherentes a la Educación social de los individuos
2.	La inadaptación social
•	Se orienta a la mejora de la calidad de vida

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 77)

43 Pérez Serrano, G., *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 77.

## 6.- Cuatro acepciones de la Pedagogía Social

De acuerdo con la definición señalada, cabe entender por “educación social” diversos modos que se complementan con las sugerencias hechas en el Informe Delhors:

- educación de la sociedad (*aprender a hacer*)
- educación en la sociedad (*aprender a ser*)
- educación por la sociedad (*aprender a conocer*)
- educación para la sociedad (*aprender a convivir*)

La acepción más acorde con el objeto propio de la Pedagogía y Educación Social y la que más directamente expresa lo que la educación social intenta es, sin duda, *educar para la sociedad*; es decir, educar para una adecuada convivencia social. Esta acepción recoge del modo más claro los dos aspectos que, sabemos, caracterizan la educación social: la sociabilidad y la socialización. No es suficiente con lograr un desarrollo de las actitudes que favorecen una madurez social, sino que esa madurez ha de insertarse en un contexto social preciso. Para una correcta interpretación de lo que se viene señalando es conveniente tener bien presente los referentes a los que se hacía mención en el tercer epígrafe. Cada uno

de ellos incide en esta acepción que destacamos de la Educación Social.

No obstante, ninguna de las restantes acepciones resulta completamente extraña al objetivo de la educación social. En primer lugar, es imposible educar para esa adecuada inserción fuera de la sociedad, aislando al individuo, es decir, si no se hace *en la sociedad*. A través de la educación social de cada ser humano en concreto, llegaremos también de hecho a la *educación de la sociedad* en su conjunto, es decir, a mejorar la salud social. Por último, conviene reconocer que el agente fundamental de la educación social resulta ser la sociedad misma, a través de influjos diversos, lo que nos lleva a la conclusión de que la educación social viene sobre todo proporcionada por la sociedad misma que nos circunda.

Sin embargo, concebir la educación social dando prioridad a cualquiera de estas últimas acepciones por encima de la que fundamentalmente importa (*educar para la sociedad*) podría llevarnos a interpretaciones defectuosas. Esta consideración vuelve a poner de manifiesto el acierto de las consideraciones que se encuentran en el informe Delhors y cómo la interacción de los diversos agentes contribuye, cada uno de diverso modo, a la finalidad que nos proponemos.

## Bibliografía

- Altarejos, F (2003) “La docencia como profesión asistencial”, en VV:AA. *Ética docente*, 2ª ed., Ariel, Barcelona.
- Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J (2003) *Retos educativos de la globalización*. Hacia una sociedad solidaria, Eunsa, Pamplona.
- Arroyo, M (1985) “¿Qué es la Pedagogía Social?” en *Bordón*, 257.
- Choza, J (1981) “Ética y Política: un enfoque antropológico”, en AA.VV., *Ética y Política en la sociedad democrática*, Espasa Calpe, Madrid.
- Delors, J (1996) *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*, UNESCO, París.
- Dilthey, W (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires.
- Durkheim, E (1996) *Educación y Sociología*, Península, Barcelona.
- Falgueras, I (1998) *Hombre y destino*, Eunsa, Pamplona.
- García Garrido, J.L (1971) *Los fundamentos de la educación social*, EMESA, Madrid.
- García, P (1995) *El laberinto social: Cuestiones básicas de sociología*, Eunsa, Pamplona.

- Giesecke, H (1973) *Methodik des politischen Unterrichts*, Juventa-Verlag, München.
- Hermoso, P (1994) *Pedagogía Social. Fundamentación científica*, Barcelona, Herder.
- Luzuriaga, L (1968) *Pedagogía Social y Política*, Losada, Buenos Aires.
- Martín López, E (2000) *Familia y Sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*, Rialp, Madrid.
- Mollenhauer, K (1966) *Zur Bestimmung von Socialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart*, Beltz, Weinheim.
- Natorp, P (1913), *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*, La lectura, Madrid.
- Naval, C (2000) *Educación ciudadana*, Eunsa, Pamplona.
- Nöhl, H (1965) *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik*, Beltz, Weinheim.
- Ortega, J (1999) *Pedagogía Social especializada*, Ariel, Barcelona.
- Pérez Serrano, G (2003) *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, Narcea, Madrid.
- Polo, L (1991) "La coexistencia del hombre", en *El hombre: immanencia y trascendencia*, vol. I, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona.
- Quintana, JM<sup>a</sup> (1984) *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid.
- Rodríguez, A., Parra, C., Altarejos, F (2003) *Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología*, Eunsa, Pamplona.
- Rodríguez, A., Bernal, A., Urpi, C (2005) *Retos de la educación social*, Eunsa, Pamplona.
- Sanguinetti, J. J (1982) *Lógica*, Eunsa, Pamplona.
- Siegel, E. (1971) voz "Socialpädagogik" en *Nenes Pädagogisches Lexikon*, ed. por H.H. Groothoff y M. Stallmann, Stuttgart-Berlin, Kreuz.
- Spaemann, R (2000) *Personas: acerca de la distinción entre algo y alguien*, Eunsa, Pamplona.
- Töennis, F (1963) *Gemeinschaft und Gesellschaft, Grundbegriffe der Reinen Soziologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Volpi, C. (1986) "Tareas y funciones de la Pedagogía Social", en *Revista de Pedagogía Social*, 1.