

## **INTRODUCCIÓN**

En esta obra se recoge el desarrollo de lo que consideramos debe ser la formación básica imprescindible de toda educadora o educador social en el ámbito de la pedagogía social. La educación social es una disciplina joven en nuestro país, no obstante, ha sido la práctica de la pedagogía social la que ha demandado la sistematización de dichos estudios. Este manual pretende un acercamiento a los fundamentos teóricos y prácticos de esta disciplina desde el enfoque de la educación social como profesión establecida, aunque con un abundante campo profesional por conquistar y reconquistar, pero también como disciplina académica con entidad propia que avanza sólidamente.

Este libro se organiza en 8 capítulos estructurados dentro de un corpus que, entendemos, ayuda a dotar de sentido tanto a la asignatura como a la disciplina. De este modo, los dos primeros capítulos recogen una panorámica breve sobre el surgimiento y evolución de la pedagogía social. El capítulo 1 está dedicado en exclusiva al surgimiento de la pedagogía social en Alemania como pioneros que fueron en Europa y el resto del mundo. El capítulo 2 incorpora la evolución de esta disciplina en España con autoras como Concepción Arenal o Quintana Cabanas, finaliza con las aportaciones de autores americanos como Dewey, Freire, Giroux o McLaren.

El capítulo 3 se centra en el concepto de pedagogía social, su diferenciación y semejanzas con otras pedagogías. Se destacan los retos a los que se enfrenta como disciplina joven en liza con otras disciplinas que han ocupado, de modo práctico, su campo de acción. Se finaliza con un acercamiento al papel que debe de jugar la pedagogía social, entendida como ciencia crítica y emancipadora, frente a los retos de la sociedad digital.

El capítulo 4 viene a clarificar el nexo de unión entre la pedagogía social y la educación social, entendiendo a esta última como la vertiente aplicada de la pedagogía social. Se recogen aquí qué actores son clave en el campo de la educación social, las funciones y competencias del educador y educadora social, así como los retos y dificultades a los que se enfrentan los profesionales en ejercicio. Se finaliza con una presentación de ámbitos y un análisis de ámbitos emergentes en el campo de la educación social.

En el capítulo 5 se analizan los modelos de intervención en la pedagogía social. Para ello se parte de una reflexión de la praxis de la educación social y de todos los elementos a tener en cuenta durante la intervención socioeducativa. Los modelos están inspirados en las experiencias del campo de la psicología y el trabajo social, sin embargo, su diseño y aplicación debe llevarse a cabo teniendo en cuenta las adaptaciones y valores precisos para la intervención socioeducativa.

En el capítulo 6 se introduce el papel que debe tener la educación social en el campo de la educación formal. Al tratarse de un campo del que tradicionalmente se le ha excluido es amplio el terreno a explorar, pero también el que puede y debe de ocupar. Se recogen aquí los ámbitos y funciones de la educación social en los centros educativos en la educación obligatoria. Se ofrece una radiografía de la implantación de la educación social en los centros educativos de las diversas Comunidades Autónomas del territorio español. Se profundiza en la implantación y normativa reguladora de la actividad del educador/a social en los centros educativos de Andalucía. Se finaliza

con un nuevo papel emergente, el de coordinador/a de bienestar en los centros educativos, resultado de la aplicación de la Ley de Protección a la Infancia y la Adolescencia.

En el capítulo 7 se presenta la labor de la educación social en el campo de la educación no formal. Para ello se comienza presentando una comparativa entre la educación formal y la no formal, sus diferencias y complementariedades. Continuando con una serie de principios de la educación no formal se introducen tanto el papel del educador/ra social como las áreas de acción socioeducativa en este campo. Se finaliza con una serie de propuestas de intervención desde la educación no formal para responder a retos procedentes de diversas casuísticas de orden sociodemográfico, debido a las estructuras sociales y a los patrones culturales.

El último capítulo, como no podía ser de otro modo, está dedicado a la educación social en la educación informal. Se destaca aquí la importancia del contexto, los valores, las conductas y las emociones. A partir de ahí se profundiza en las características de la labor del educador/a social. La dinamización del tejido social y la participación ciudadana se presentan como ejemplos fundamentales de intervención socioeducativa en el campo de la educación informal. A través del trabajo comunitario se introduce la labor que se estructura a través de los servicios sociales comunitarios. Se finaliza con una presentación de la sociedad civil organizada en lo que se denomina Tercer Sector.

Esta obra se presenta como un manual práctico, ordenado por temas y con actividades y propuestas varias en cada uno de los capítulos que buscan, como propuesta abierta y en absoluto exhaustiva, la reflexión y aplicación de lo desarrollado a lo largo de sus páginas.

## CAPÍTULO 1. HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Christian Roith

### 1. Historia y evolución de la Pedagogía Social

La *Pedagogía Social* es una disciplina académica relativamente reciente. En el mundo académico español, la *pedagogía social* tiene numerosas características de una ciencia bien establecida: catedráticos y profesores titulares de *pedagogía social* investigan sobre y enseñan la materia en universidades españolas, existe una asignatura denominada *pedagogía social* en la titulación del grado en educación social, hay una revista científica con el título de *Pedagogía Social*, una sociedad académica llamada *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)* que reúne en sus filas a teóricos y prácticos de la pedagogía y educación social y que, además, organiza congresos académicos regulares. No obstante, para poder considerar la *pedagogía social* como una disciplina científica plenamente establecida en el sistema español de educación superior faltan algunas características que definen a otras ciencias que se merecen esta clasificación: no es posible adquirir el título de grado en *pedagogía social* en una universidad española. Además, la denominación de *pedagogía social* no se utiliza en todo el mundo para referirse a un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con una determinada actividad profesional. Esta inseguridad lingüística internacional se refleja también en el discurso académico español. La falta de claridad en las denominaciones está íntimamente relacionada con la historia de este campo de actividad profesional y conocimiento teórico. A pesar de que algunos investigadores localizan el origen de la pedagogía social a principios de la Edad Moderna, no cabe duda de que la concepción moderna nace como una respuesta a los problemas sociales identificados en las complejas sociedades industrializadas que se formaron a principios del siglo XX en Europa y América del Norte. No obstante, tanto el vocabulario que se utiliza para la descripción de los problemas sociales, como la terminología, con la que se sugieren intervenciones para prevenir o remediar estos problemas, se distinguen considerablemente entre los diferentes discursos nacionales, debido a que los conceptos que se desarrollaron históricamente para la comprensión de las propias sociedades no coinciden.

Un estudio sobre la situación de la pedagogía social en el Reino Unido ofrece las siguientes reflexiones: en la tradición inglesa, las respuestas a los problemas sociales tienden a localizarse a nivel individual, desvinculándolas del amplio contexto de la comunidad social. La preocupación por la cohesión social y la solidaridad que caracterizaron los orígenes alemanes de la pedagogía social es menos obvia en la tradición del trabajo social y el bienestar infantil del Reino Unido. (Cameron, 2016, p. 201)

Por el contrario, la pedagogía social en España destaca por su fuerte orientación en las obras alemanas. Solamente llama la atención que la evolución del cuerpo teórico de esta disciplina en España se realiza considerablemente más tarde que en Alemania, debido a diferencias cronológicas en la evolución social y económica en los dos países mencionados: mientras que Alemania es uno de los países que se industrializaban con relativa rapidez a lo largo del siglo XIX, el mismo fenómeno llegó a España con un considerable retraso. El nacimiento de la *Pedagogía Social* como disciplina académica está íntimamente vinculado a la génesis de una vida social cada vez más compleja como resultado de procesos como la industrialización, las consiguientes migraciones del campo a la ciudad, el crecimiento demográfico, la depauperación de grandes

sectores de la población y la formación de una clase proletaria que adquiere cada vez más conciencia de su propia situación debido a los movimientos políticos de los trabajadores y la percepción de esta evolución social como un problema que precisa de una solución. La historia de la teoría socio-pedagógica desarrollada en Alemania parece evidenciar que este problema se percibió con más agudeza en los países centroeuropeos que en la zona mediterránea. También hubo un acontecimiento histórico que motivó a muchos teóricos a dedicar sus investigaciones de una manera aumentada a la ya identificada *cuestión social*: la Primera Guerra Mundial (1914 – 1918) dejó a grandes partes de la población alemana en una situación de crisis económica con las consecuencias más negativas para la infancia y la juventud. Además, se puede observar en todas las obras de los pedagogos alemanes de principios del siglo XX una referencia al impacto que tenía el contacto social entre diferentes clases sociales en las fuerzas armadas que no se hubiese producido sin este conflicto bélico tan nefasto.

Debido a la introducción relativamente reciente de pedagogía social como disciplina académica en el sistema español de educación superior no es de extrañar que las narrativas de su historia ofrecidas en manuales españoles muestran todavía un grado relativamente bajo de cohesión disciplinaria. En primer lugar, se echa de menos una clara distinción conceptual entre *Pedagogía Social*, *Trabajo Social* y *Educación Social* que se debe también a la ausencia de un discurso académico internacional que se sirve de una nomenclatura unificada. Lo que anteriormente se denominó la *cuestión social* y las estrategias de intervención para eliminar o remediar los problemas sociales existentes en la actualidad se suelen discutir con terminologías diferentes que dependen de las diferentes configuraciones sociales y tradiciones académicas predominantes en diversas zonas culturales. Descripciones históricas como la brevemente esbozada en el párrafo anterior se incluyen ocasionalmente, pero en lo referente a la historia de la pedagogía social como actividad profesional existe un desacuerdo generalizado en cuanto a sus inicios: mientras que una parte de los investigadores localiza el inicio de las actividades clasificables como precursores de la educación social a principios de la Edad Moderna, hay otros que consideran la evolución de una compleja sociedad industrializada como una condición previa imprescindible para la evolución de la educación social. Por otra parte, las historias del pensamiento teórico sobre la pedagogía social ofrecidas en publicaciones españolas ofrecen un mayor grado de coincidencia. Todos los estudios destacan la importancia del pensamiento alemán para la evolución de la disciplina en España y, además, mencionan a los mismos autores. Lo que más se echa de menos en la mayoría de las publicaciones revisadas es un análisis detallado de la relación entre los orígenes alemanes de la pedagogía social y la teoría elaborada en España.

Por lo tanto, se ofrecerá en esta primera parte una reconstrucción de la evolución de la pedagogía social como la teoría científica de la actividad profesional de la educación social que se ha ido desarrollando en primer lugar en las sociedades complejas e industrializadas europeas, reconociendo, no obstante, la opción de enfoques históricos diferentes. Se intentará, en particular, reflejar con la mayor exactitud posible la evolución social y política en los países pertenecientes al espacio cultural alemán, en el que aparecieron por primera vez las teorías pedagógicas relacionadas con la llamada *cuestión social*. Se prestará especial atención a la transferencia de los conceptos concebidos por los pioneros de la pedagogía social al castellano, aclarando en la medida de lo posible las diferentes connotaciones lingüísticas, algo que, según nuestra opinión, no todos los manuales de pedagogía social disponibles en castellano han conseguido de una manera satisfactoria hasta la fecha. La reconstrucción de la evolución conceptual de la pedagogía social en el espacio cultural alemán se realizará mediante la interpretación hermenéutica de los textos de los representantes de la nueva disciplina que se consideran los más influyentes: después de una

breve referencia a un teórico que elaboró en la época de la transición de las sociedades europeas a la modernidad unos conceptos pedagógicos que se pueden interpretar como precursores de la pedagogía social, Johann Heinrich Pestalozzi, se analizará el concepto filosófico de pedagogía social de Paul Natorp. A continuación, se ofrecerá un resumen comentado de la teoría de pedagogía social de Herman Nohl y Gertrud Bäumer que la entendieron como una ciencia del espíritu. Después se presentará la concepción de la pedagogía social como teoría crítica de Klaus Mollenhauer para terminar esta parte con un resumen de las tendencias más actuales de la pedagogía social en Alemania.

La segunda parte del primer capítulo se dedicará a una aproximación a la evolución de la pedagogía social en España. A pesar de las inseguridades terminológicas y las diferencias cronológicas ya mencionadas, así como la dificultad de distinguir rígidamente entre los prácticos y los teóricos de la pedagogía social, se puede constatar algunas similitudes de la evolución de la disciplina en España al desarrollo que se produjo en Alemania. En este contexto habrá que mencionar a María del Buen Suceso Luengo de la Figueroa que usó el concepto de pedagogía social en una conferencia pronunciada en 1902. Su pensamiento estaba probablemente influenciado por las obras de Concepción Arenal (1820 – 1893) que – sin llegar a recurrir el concepto de Pedagogía Social – versan sobre temáticas relacionadas con la *cuestión social*, de manera que parece justificado considerar esta autora igualmente como una precursora española de la Pedagogía Social. (Fermoso, 2003, p. 15) Una tercera mujer progresista forma parte del grupo femenino que tuvo un papel decisivo en la introducción de la pedagogía social en España: María de Maeztu Whitney (1881 – 1948), una feminista comprometida y estrecha colaboradora con la Institución Libre de Enseñanza, destacó como traductora de dos obras de Paul Natorp, su *Curso de Pedagogía y Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad*, contribuyendo de esta manera a la distribución del pensamiento de Natorp en España. (Natorp, 1914 y 1915) Además de Maeztu Whitney fue José Ortega y Gasset quien interpretó el pensamiento de Natorp en una conferencia pronunciada en Bilbao en 1910. (Ortega y Gasset, 1946) A continuación, se hará una breve referencia a Ramón Ruiz Amado (1861 – 1934), un pionero conservador y católico de la pedagogía social en España. Después de resumir la contribución de otros autores a la evolución de la pedagogía social en España, como, por ejemplo, Ramón Alba, José Pedragosa y José Juan Piquer y Jover, el capítulo continuará con la presentación de algunos de los representantes contemporáneos de la pedagogía social en España, como José María Quintana Cabanas, Antonio Petrus, Juan Sáez Carreras, Paciano Fermoso Estébanez, Gloria Pérez Serrano y José Antonio Caride. El capítulo terminará con la reflexión sobre la contribución de algunos autores internacionales, como, por ejemplo, el francés Emile Durkheim, el brasileño Paolo Freire y los autores estadounidenses contemporáneos Peter McLaren y Henry Giroux a la evolución teórica de la pedagogía social en la actualidad.

### **1.1. El origen de la Pedagogía Social en la cultura alemana**

El creador del concepto de *Pedagogía Social* es el filósofo y pedagogo alemán Paul Natorp (1854 – 1924) que publicó un libro con este título en 1899. (Natorp, 1920<sup>4</sup>) Anteriormente, en 1844, los pedagogos alemanes Adolph Diesterweg y Karl Mager habían utilizado este concepto, pero sin crear un cuerpo teórico correspondiente. En general, parece existir un acuerdo entre los especialistas en la historia de la pedagogía social de que sus orígenes como disciplina académica y práctica profesional en forma de la educación social o del trabajo social se pueden localizar en la cultura alemana. Su establecimiento definitivo en Alemania después de la Primera Guerra Mundial se debe a razones de diversa índole entre las que destacan las grandes transformaciones

políticas y sociales que este país sufrió como consecuencia del conflicto bélico. Se puede distinguir ya en estos inicios dos corrientes diferenciadas: una corriente que busca establecer en la tradición de Natorp una educación social “en, desde y por la comunidad” (Saéz Carreras, 2006, p. 66) y una segunda corriente que establece la pedagogía social como una disciplina que reflexiona sobre la educación social dirigida a ciertos colectivos, vinculándola sobre todo a la ayuda social y al desarrollo del bienestar de la juventud. Esta última tendencia está ligada sobre todo a las teorías de Herman Nohl (1879 – 1960) y sus alumnos.

Tanto Natorp como Nohl desarrollaron sus teorías a partir de las obras de Johann Heinrich Pestalozzi que adelantó de una manera a veces muy sencilla y rudimentaria todas las grandes cuestiones que iban a convertirse en las décadas posteriores en los temas de reflexión de la pedagogía social.

### **1.1.1. Un precursor de la pedagogía social: Johann Heinrich Pestalozzi**

La obra de Johann Heinrich Pestalozzi siempre ha despertado un gran interés entre los profesionales de la educación. Probablemente, una de las razones es que la obra de Pestalozzi se fundamenta en una ampliación del ámbito de validez de la teoría del fundador de la pedagogía moderna, Jean Jacques Rousseau. Mientras que Rousseau reflexiona en su obra ficticia sobre la educación individual de un solo niño procedente de la clase social privilegiada de la aristocracia francesa, Pestalozzi convierte el tema del significado social de la educación en su tema principal, por lo que se le puede considerar “el fundador de la pedagogía social moderna en el sentido del aprendizaje social en diferencia a la pedagogía individual fundada por Rousseau”. (Hermann, 1992, p. 1500) Podemos apreciar que Pestalozzi manifiesta en todas sus obras un interés auténtico por los pobres y desfavorecidos de su época, defendiendo el modelo de la educación familiar, y, en particular, el modelo de una educación moderna.

Nacido el 12 de enero de 1746 en Zúrich, en el seno de una familia modesta de comerciantes, sufrió de pequeño la pérdida de su padre, por lo que fueron la madre y, sobre todo, una sirvienta las que se encargaron de su educación. Después de su paso por un instituto de latín, Pestalozzi no siguió con estudios superiores, pero se mantuvo siempre en contacto con los intelectuales de Zúrich, sobre todo gracias a su participación en la Sociedad Helvética, una asociación de burgueses liberales de Zúrich que leyeron, por ejemplo, las obras de Rousseau que muchas autoridades consideraron nocivas. Probablemente influido por el naturalismo de Rousseau y los consejos de un amigo, Pestalozzi empezó a prepararse seriamente para la profesión de agricultor. Simultáneamente cortejó a Anna, una joven mujer de una familia adinerada de comerciantes, con la que intercambió un gran número de cartas. En 1769 abandonó la ciudad y se convirtió en agricultor, y además se casó con su querida Anna. Su idealismo trasluce en una de las cartas dirigidas a Anna: “Si viviré algún día en el campo, viendo el hijo de un conciudadano que promete una gran alma, y quien no tiene pan, le cogeré de la mano y le educaré para que sea un ciudadano, de manera que trabajará, comerá pan y leche y será feliz.” (Liedtke, 1983, p. 20) Aunque en términos económicos una experiencia negativa, se puede considerar la estancia de Pestalozzi en su finca alquilada provechosa, si tenemos en cuenta su evolución profesional e intelectual. Como todos los agricultores de la época, Pestalozzi se vio obligado a recurrir al trabajo infantil. No obstante, en contra de la costumbre contemporánea, Pestalozzi se muestra preocupado por estos niños y empieza, con el apoyo financiero de sus amigos, a enseñarles a leer y escribir, y, además, formarles en los principios de la jardinería y la fruticultura. (Israel, 1904, p. 139)

En esta fase temprana de su vida, Pestalozzi defiende unas ideas muy rígidas de educación social. Según él, el principio de la educación de pobres debería ser: “Hay que educar al pobre para la

pobreza”. (Israel, 1904, p. 143) No se puede imaginar un cambio de las condiciones fundamentales de su sociedad, sino intenta hacer la miseria más llevadera para los pobres. Para este fin propone formar aquellas capacidades en los pobres que probablemente podrán convertirse en la fuente más segura de su subsistencia. Es una combinación de la economía del hogar, la agricultura y la “industria”, es decir, un oficio, la que tiene que constituir el objetivo de la formación de los desfavorecidos. Esta concepción incluye también el requerimiento de que los pobres tengan que aprender a aguantar las durezas de los lugares de trabajo de la época y “someterse a la voluntad de otros”. (Israel, 1904, p. 145)

El tema del bienestar social y de la educación popular acompaña a Pestalozzi durante toda su vida. Él aprovecha, por ejemplo, el formato literario de la novela popular para difundir sus ideas sobre la educación de los pobres. En su obra *Leonardo y Gertrudis*, un éxito literario, trata el destino de la comunidad. El autor quiere descubrir las causas del declive moral de la población rural y remediarlas. La línea narrativa de su obra destaca como la iniciativa de una sola persona puede cambiar con éxito la desgracia de todo un pueblo. La protagonista pone en práctica los principios de educación popular que Pestalozzi ya había propagado en otros escritos: Gertrudis administra los escasos recursos de la familia con extrema austeridad, obliga a sus hijos a trabajar regularmente en el telar para poder ahorrar un poco de dinero para el futuro y cuida de su propio jardín con esmero. La trama contiene igualmente un llamamiento a las clases poderosas que deberían de evitar que subalternos puedan corromper a la población rural. El modelo de sociedad que Pestalozzi presenta a sus lectores tiene claramente los elementos de un orden social armonioso y premoderno, de un mundo sano y salvo, con gobernantes benévolos cuya sabia administración genera la vida armoniosa de la comunidad que acepta las jerarquías establecidas entre las diferentes clases sociales. El estado se rige en esta concepción según el modelo de la familia patriarcal. No obstante, algunos de los intérpretes posteriores de esta obra, como, por ejemplo, Paul Natorp, quieren percibir el tratamiento temprano de la llamada *cuestión social*, el tema central de las jóvenes ciencias sociales a finales del siglo XIX.

Este motivo en el pensamiento de Pestalozzi, es decir, la preocupación por el bienestar social y la crítica de las instituciones sociales existentes, aparece en numerosas obras suyas. Uno de los ejemplos más llamativos es, en este contexto, su estudio sobre legislación e infanticidio. Su argumentación en este trabajo es muy avanzada y destaca por un humanismo muy atractivo. Como la causa principal que origina la extrema desesperación de las mujeres infanticidas, Pestalozzi identifica la hipocresía de la sociedad. En especial, critica que la sociedad de su época muestra una curiosidad morbosa por el pecado de las madres solteras, interesándose por su castigo, pero no teniendo en cuenta las necesidades del niño recién nacido. Según su opinión, el Estado tiene que saber que las personas adultas tienen necesidades sexuales cuya represión es muy difícil, particularmente teniendo en cuenta que muchas parejas no pueden permitirse el matrimonio. El buen cristiano o el moralista puede, con razón, desaprobador las relaciones sexuales antes o fuera del matrimonio, pero el Estado no tiene ninguna necesidad de establecer esta norma con tanta rigidez, ya que sus intereses no se ven afectados por el comportamiento sexual de sus ciudadanos. En consecuencia, es injusto e inhumano que el Estado requiera que las mujeres solteras no se queden embarazadas. “Un niño extramatrimonial solamente implica un perjuicio para el estado en cuanto no se le eduque bien. - Un niño ilegítimo extramatrimonial es, sin duda, una ganancia para la humanidad, cuando se le educa bien - Y para su padre y su madre, el hijo extramatrimonial es un símbolo de su condición humana y un medio para su mejora, en cuanto se les permita quererlo sin restricciones.” (Pestalozzi, 1958, p. 7) De esta argumentación se deriva

también que la discriminación legal y social de los niños nacidos fuera del matrimonio en comparación con los hijos legítimos es absolutamente inaceptable.

La obra más emblemática de Pestalozzi que se convertiría solamente unas décadas más tarde en uno de los fundamentos de la nueva disciplina de la pedagogía social es, sin duda, su *Carta de Stans*. Además, este breve documento de menos de 30 páginas en su versión original marca un punto de inflexión en la vida de Pestalozzi. En Stans se decide su futura carrera destinada a la docencia. Pestalozzi refleja en este texto sus experiencias con la educación de niñas/os y jóvenes huérfanas/os o abandonadas/os en una institución, un asilo para pobres, que se encontraba en una zona muy afectada por los acontecimientos bélicos en el contexto de la ocupación de Suiza por parte de tropas revolucionarias francesas. Al inicio expone su principio fundamental: “Lo que propiamente quise era probar con mi experimento que aquellas ventajas que ofrece la educación hogareña han de ser imitadas por la educación pública, y que esta última sólo por su imitación de la primera puede tener valor para los seres humanos.” (Pestalozzi, 1982, p. 11) A pesar de la situación inicial de miseria, muchos niños empiecen a entender rápidamente que su situación en el asilo es beneficiosa, no solamente por la alimentación y la higiene, sino sobre todo por lo que pueden aprender. “Niños que en toda su vida no habían tenido un libro en sus manos, y que apenas se sabían de memoria el padrenuestro y la avemaría, llegaron en pocas semanas a pasarse todo el día aprendiendo, desde las primeras horas de la mañana hasta las últimas de la noche, con el mayor interés y sin pausas.” (Pestalozzi, 1982, p. 17) Las actividades prácticas de Pestalozzi se fundamentan en su concepto de las tres fases de la educación moral: “Toda la educación moral viene a basarse en estos tres elementos: el logro de una actitud afectiva moral mediante unos sentimientos puros; una ejercitación moral mediante la auto-superación y el esfuerzo en aquello que es justo y bueno, y – por último – la formación de una mentalidad moral a través de la reflexión y la comparación de situaciones que implican el derecho y la moralidad y en las cuales el niño se halla ya por su existencia y su ambiente.” (Pestalozzi, 1982, p. 18) Pestalozzi se muestra convencido de que la educación puede ser el medio adecuado para remediar, aunque no eliminar, los problemas sociales candentes de su época. Los principios que establece para la orientación y gestión de un centro de menores, todos diseñados para la imitación de un hogar familiar, siguen teniendo plena validez en la actualidad.

**Actividad 1.** *La Carta de Stans de Pestalozzi*

Lee la *Carta de Stans* de Pestalozzi. Resume los principios pedagógicos de Pestalozzi para atender a niñas/os y jóvenes abandonadas/os/huérfanas/os. Busca los principios pedagógicos para atender a niñas/os y jóvenes abandonadas/os de una casa de acogida en la actualidad. Compara los principios pedagógicos históricos con los principios actuales.

**1.1.2. Un concepto filosófico de la pedagogía social: Paul Natorp**

El editor y traductor de algunos textos de Natorp al castellano, José María Quintana Cabanas, avisa en la introducción a este autor en su colección de textos clásicos de *Pedagogía Social* de que

La obra que publicó Natorp (en Marburgo), con el título *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* no es lo que muchos de entrada se imaginan, sino algo muy distinto. ... Consta de unas 400 páginas estructuradas en tres Partes y, en realidad, no es un tratado de Pedagogía ni de Pedagogía Social, sino un libro donde se echan las bases ideológicas sobre las que construir una teoría de la educación. (Quintana Cabanas, 1999, p. 7)

Natorp fundó una tradición de pensamiento en la pedagogía social que se ha convertido, a lo largo del último siglo, en una opción minoritaria casi olvidada. Paul Natorp (nacido en Düsseldorf en



1854, fallecido en Marburgo en 1924) fue, junto a los profesores Hermann Cohen y Ernst Cassirer, uno de los representantes de la Escuela de Marburgo del Neokantianismo. Entre sus obras importantes figuran los siguientes títulos:

- La religión dentro de los límites de la humanidad (1894).
- Pedagogía Social (1899).
- Pestalozzi: Su vida y sus ideas (1908).
- Cultura popular y cultura de la personalidad (1911).
- El idealismo de Pestalozzi (1919).
- Idealismo Social (1920).

Paul Natorp se sintió muy preocupado a causa de las “fisuras entre hombres y hombres, clase y clase, pueblo y pueblo.” (Niemeyer, 2010, p. 88) Natorp quiso, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial, contribuir con su obra a la creación de un mundo en el cual valía la pena vivir, en cuanto los hombres no se convirtiesen en los enemigos de sí mismos, y volviesen a encontrar la comunidad humana. A este programa le dio el nombre de *Pedagogía Social* según el ejemplo de la novela *Leonardo y Gertrudis* de Pestalozzi. En el fondo se trató de modernizar las sugerencias de Pestalozzi para facilitar respuestas pedagógicas – en un sentido amplio – a la *cuestión social* que surgió a finales del siglo XIX. A pesar de la aparición de la palabra *Pedagogía Social* en textos más tempranos de Mager y Diesterweg, hay que reconocer que el concepto de *Pedagogía Social* nace con Natorp en 1894. No obstante, la comprensión del concepto de Natorp se distingue esencialmente de conceptos actuales. Natorp desarrolló este concepto por primera vez en su libro titulado *La religión dentro de los límites de la humanidad* (1894). Según su teoría, no se trata de impulsos caritativos, de configurar una rama especial de la Pedagogía, de casas de acogida de pobres, de educación de presos, etc., sino de humanizar la convivencia humana en general. “La pedagogía social como teoría tiene que explorar las condiciones sociales de la educación y formación, así como las condiciones educativas de la vida social.” (Natorp, 1894, p. 62) Detrás de este concepto se esconde el proyecto de la renovación de la comunidad. Para Natorp, la cuestión social significa el empobrecimiento de la convivencia social. En contra de este fenómeno, Natorp diseña su programa de educación popular, cuyo fin más importante es la reordenación de la vida del pueblo.

En su obra *Pedagogía Social* de 1899, Natorp declara que “la educación no existiría sin la comunidad.” (1920<sup>4</sup>, p. 84) En este texto tiende a establecer sistemas triples, lo que le lleva a definir tres lugares pedagógicos, *el hogar, la escuela y la vida*, y a formular tres objetivos educativos:

- La pureza (en el sentido de la regulación moral de la vida instintiva que tiene que garantizar la educación hogareña)
- La valentía (garantizada por la educación escolar que capacita al individuo a actuar por su voluntad)
- La veracidad (la autoeducación en la vida tiene que garantizar la racionalidad de la propia actuación)

Las capacidades individuales correspondientes a esta triplicidad serían el impulso, la voluntad y la razón. La intención fundamental de Natorp se podría resumir como sigue: Quiere hacer valer al ser humano que precisa desde el primer día de la comunidad – aunque sea solamente la relación entre madre e hijo – y que se convertiría en un animal sin la comunidad humana en esta dependencia de la comunidad como desafío para la teoría de la educación. Al final estaría un ser humano adulto que se educa a sí mismo y que ha encontrado su autoconciencia y que sabe

integrarse en comunidades con éxito, estando interesado en su progreso. En este sentido, Natorp muestra simpatías por las asociaciones (de vecinos) y cooperativas para solucionar la *cuestión social*.

En su obra tardía, Natorp analiza las causas de la Primera Guerra Mundial. Su diagnóstico era extremadamente crítico: el Imperio había carecido de cualquier tipo de ideal social, se había limitado a convertir la lucha de todos contra todos en la condición previa para conseguir el éxito profesional. En el interior del Imperio reinaba una paz ficticia que servía para implantar en la juventud la idea de que fuese posible ganar una guerra contra otros países. La educación y formación del Imperio había violado al ser humano, convirtiéndolo en un puro medio para alcanzar un fin: el beneficio económico o, directamente, instigar la guerra. No obstante, el individuo no podía convertirse en ser humano, viéndose obligado a vender su alma para el negocio. Un hombre, a quien se considera simplemente un medio para conseguir otros fines, no como un fin en sí mismo, pierde su nobleza del alma. Natorp exige una educación social con una orientación pacifista que debería garantizar que no se volviese a producir una guerra de todos contra todos en el interior y tampoco con el exterior. En este sentido vuelve a defender, con más ahínco que antes de la guerra, su proyecto de una reconstrucción de la vida casera mediante asociaciones educativas. Simultáneamente abogó a favor de una escuela educativa que tenía que copiar el carácter de la educación casera – claramente en la tradición de Pestalozzi.

Llama la atención que Natorp acepta las medidas de ayuda a la juventud, como por ejemplo los reformatorios, solamente como “medidas de emergencia” (1920, p. 145), mientras que no se pudiese conseguir establecer una vida hogareña verdadera. No relaciona el concepto de pedagogía social con el trabajo para el bienestar de la juventud, sino insiste en que este concepto sirve para poder caracterizar correctamente los daños del orden social y del orden educativo. Con esta interpretación del concepto de pedagogía social, Natorp defiende una posición contraria a la comprensión de la pedagogía social como la teoría de la asistencia social que empieza a desarrollarse a los inicios de la República de Weimar. Teniendo en cuenta que también otros intelectuales alemanes de la época criticaron la pérdida de comunidades orgánicamente crecidas en el proceso de la modernización, se puede comprender que Natorp intentó establecer la *Pedagogía Social* más allá de la asistencia social y el bienestar de la juventud, aunque la teoría mayoritaria se movió en la dirección contraria. (Natorp, 1920)

### **1.1.3. La pedagogía social como ciencia del espíritu: Herman Nohl y Gertrud Bäumer**

Herman Nohl fue uno de los representantes más importantes de la pedagogía social en la tradición de las ciencias del espíritu. Todos los intérpretes de su obra destacan su condición de miembro de una élite nacionalista y conservadora que defendía unas concepciones poco democráticas. (Klika, 2003) No obstante, sus concepciones teóricas constituyeron también la condición previa para la posibilidad de desarrollar una verdadera teoría crítica de la educación, tal y como lo hicieron muchos de sus estudiantes. La importancia de Nohl consistió probablemente más en su papel para la evolución de la profesión del pedagogo social que en sus aportaciones teóricas a esta disciplina. (Niemeyer, 2010, p. 139) Como aspectos cuestionables en la obra de Nohl se pueden considerar los siguientes:

- La actitud nacionalista y monárquica de Nohl durante la Primera Guerra Mundial.
- Su distancia hacia la democracia, los partidos y la revolución en la época de la República de Weimar.
- Algunas declaraciones discutibles durante la dictadura nacionalsocialista.

- Su negación de tener en cuenta las teorías de Marx, Freud y Weber, o del pedagogo Siegfried Bernfeld. (Schulz, 1979)

Nohl (1879 - 1960) procedió de una familia burguesa de Berlín. Después de estudiar filosofía, fue llamado a filas en el verano de 1915, en plena Primera Guerra Mundial. En el ejército conoció a un gran número de soldados alemanes procedentes de las clases populares, con las que anteriormente no había mantenido muchas relaciones, lo que le estimuló a desarrollar un nuevo concepto de educación popular con el objetivo de superar la separación entre las clases sociales, en el sentido de un concepto del pueblo alemán con características claramente nacionalistas. Inmediatamente después de la guerra se comprometió con la idea de la fundación de las llamadas *Universidades Populares (Volkshochschulen)* cuyo fin primordial sería juntar las diferentes capas sociales y promocionar la unidad popular. Simultáneamente trabajó para establecer la pedagogía como una disciplina con los mismos derechos en la universidad como las demás ciencias humanas y sociales. Con este fin, se juntó a un grupo de pedagogos que representaron el concepto de la pedagogía como ciencia del espíritu. Los principios de esta tendencia en la pedagogía que llegó a ser muy influyente en la cultura académica alemana fueron los siguientes:

- La realidad educativa, dada como un contexto de vida dotada de sentido que se puede comprender mediante el método hermenéutico.
- La relación pedagógica, una ayuda a autoayudarse que requiere del educador el “tacto pedagógico”.
- La autonomía pedagógica.
- El conocimiento pedagógico del hombre.

En los años 1920, Nohl empezó a reclamar la aplicación de estos principios pedagógicos generales al campo de actuación de la asistencia a los menores. Ante el hecho de que este campo educativo estaba casi completamente monopolizado por instituciones religiosas que practicaban lo que él llegó a denominar la *educación antigua*, Nohl abogó a favor de un nuevo concepto: “La educación antigua parte de las dificultades que el niño causa, mientras que la educación nueva parte de las dificultades que el niño tiene.” (Nohl, 1949, p. 157) Este concepto convirtió a Nohl en el fundador de la pedagogía social como una nueva teoría de la asistencia a los menores libre de represiones. A finales de los años 1920 se empieza a formar bajo la influencia de Nohl un concepto de pedagogía social que se puede considerar clásico hasta el día de hoy: una alumna de Nohl, Gertrud Bäumer, define en un manual de pedagogía, editado por este último, la pedagogía social “no como un principio, al cual toda la pedagogía, tanto su teoría como sus métodos, así como sus instituciones y obras – es decir, sobre todo la escuela – estuviera sometido, sino como una parte: todo lo que es educación, pero no escuela ni familia.” (Bäumer, 1929, p. 3) No obstante, Nohl mismo siempre defendió una posición que consideró la *Pedagogía Social* como un caso especial de la *Pedagogía General* que intenta aplicar el conocimiento pedagógico general a unos destinatarios especiales. Según él, la esencia de lo educativo se muestra en su forma pura fuera de la escuela, es decir, en la asistencia a menores, siguiendo el ejemplo de Pestalozzi y Fröbel. (Niemeyer, 2010, p. 157)

Las contribuciones de Nohl en su conjunto revelan también un determinado interés académico-político: un campo de actuación social, como la asistencia a menores, seguía encontrándose casi exclusivamente en las manos de instituciones benéficas privadas y, sobre todo, de las iglesias. Una de sus motivaciones es abrir un campo profesional a los pedagogos, ya que otros grupos profesionales – médicos, psicólogos o incluso economistas – intentaron conseguir el mayor número posible de competencias en este campo. Consciente de estas pretensiones, Nohl constató

una enorme expansión del campo de actuación profesional de la teoría de la pedagogía que antes era solamente una pedagogía de la escuela. (Nohl, 1926, p. 27) En particular, pensó en la asistencia materno-infantil, guarderías y escuelas infantiles, la asistencia a menores, la educación de presos, la universidad y la universidad popular, así como en escuelas de padres. Como máximo fin pedagógico, Nohl estableció la “formación superior de la humanidad”, correspondiendo a los pedagogos sociales realizar una “educación hacia la fuerza y el valor de la autoayuda en la comunidad.” (Nohl, 1928, p. 188)

Con este enfoque teórico, Nohl se convirtió en “uno de los primeros impulsores y formuladores de la Pedagogía Social en su sentido actual, ...” (Quintana Cabanas, 1994, p. 147) Asumió una postura en contra de la orientación en reglas externas, disciplina, orden y esquema, e invitó a los pedagogos sociales a llevar a los educandos mediante la relación personal a los valores superiores. Su principio fundamental era que la pedagogía social no tenía que partir de las dificultades que un educando causaba, sino de las dificultades que tenía. No obstante, la concepción metateórica en la que se basaban sus reflexiones sobre la pedagogía social, tenía debilidades importantes: la renuncia a métodos empíricos constituía una limitación considerable para obtener conocimientos sobre el proceso educativo; simultáneamente, el papel destacado de la historicidad en la comprensión de la realidad educativa impedía la crítica social, por lo que los representantes de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu tendían a la afirmación de las relaciones de poder existentes, destacando siempre su propia posición de ideología burguesa y nacionalista. Por esta razón, Nohl llegó a defender parcialmente un ideario claramente nacionalsocialista durante el Tercer Reich. El mayor logro académico de Nohl fue, quizás, un logro inconsciente: haber creado mediante su interpretación personal de la pedagogía entendida como una ciencia del espíritu y la formación de numerosos alumnos en el sentido de esta concepción las condiciones previas imprescindibles para el posterior desarrollo de una verdadera teoría crítica de la educación de la pedagogía social. Algunos de sus representantes más conocidos, como, por ejemplo, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki o Klaus Mollenhauer, fueron estudiantes de Erich Weniger, uno de los numerosos alumnos de Herman Nohl.

#### **1.1.4. La pedagogía social como teoría crítica: Klaus Mollenhauer**

Klaus Mollenhauer pertenece a la generación de pedagogos que realizaron a finales de los años 1960 el giro paradigmático de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu a la teoría crítica de la educación. En el campo de la pedagogía social, Mollenhauer se convirtió en uno de los portavoces de esta tendencia, sobre todo en esta época y a principios de los años 1970. Mollenhauer (1928 – 1998) estudió pedagogía y pedagogía social con Erich Weniger, un alumno de Herman Nohl. Publicó más de 200 trabajos sobre pedagogía social, educación y emancipación y teorías de procesos educativos, de los que solamente muy pocos se tradujeron al castellano.

Mollenhauer publicó su segundo libro, la *Introducción a la Pedagogía Social. Problemas y conceptos de la ayuda a la juventud* en 1964. El texto adelanta en algunas partes las ideas de la futura teoría crítica de la educación. La obra tiene cuatro partes: A. Problemas, B. Aspectos sociopedagógicos del crecer, C. Aspectos de la actividad sociopedagógica y D. Evaluación y control del comportamiento desviado – Aporías de la pedagogía burguesa-liberal. En el prólogo ofrece su propia definición de pedagogía social: se trata de la “denominación de aquel sector de la realidad educativa que ha llegado a ser necesario en el contexto del desarrollo industrial como un sistema de ayudas sociales a la integración, ampliando y diferenciándose.” (Mollenhauer, 2001, p. 14/15) Además, dice: “La pedagogía social es la teoría de la ayuda a la juventud.” (Mollenhauer, 2001, p. 15) En la primera parte reflexiona sobre dos tareas básicas de la pedagogía social: la crítica

de la sociedad que está creando los fenómenos que generan la necesidad de ayuda (que la Pedagogía Social presta), y la reflexión sobre las medidas de ayuda más adecuadas. A continuación, el autor ofrece sus conceptos de términos fundamentales de la pedagogía social, como, por ejemplo, la salud, el riesgo y el abandono, remitiendo, en general, a un aspecto de la pedagogía social: la recuperación de lo que se ha malogrado antes. En esta perspectiva, la normalidad no se produce por sí sola, sino que precisa de ayudas extrafamiliares y extraescolares en la sociedad industrial. Es decir, la pedagogía social tiene que actuar ante los riesgos y los peligros para la juventud, cuya prevención constituye su máximo objetivo.

Otro término fundamental de la teoría de Mollenhauer es el conflicto. Según él, los conflictos forman parte del destino individual, como igualmente pertenecen a la estructura de la sociedad. Los conflictos personales son frecuentemente la correspondencia subjetiva de la pluralidad objetiva de la sociedad. Como están relacionados con la estructura de la sociedad, su solución constituye para la sociedad un problema fundamental y necesariamente pedagógico. Para solucionar los conflictos hay que hablar sobre ellos. El objetivo pedagógico es hacerlos conscientes, no eliminarlos. La tarea del pedagogo social es establecer o restablecer la capacidad para enfrentarse a conflictos. Una razón porque el ser humano no alcanza la felicidad prometida es la discrepancia creada entre la mayoría de edad postulada para los individuos y la conformidad establecida por la obligación a la adaptación. Otro aspecto importante de la actividad de la pedagogía social es, según Mollenhauer, la protección y el cuidado de la infancia y de la juventud. Según su análisis de las instituciones sociopedagógicas en la época hay que constatar el fracaso de la concepción burguesa de pedagogía social. Por esta razón, propone tres enfoques que podrían superar sus defectos: en primer lugar, aboga por la investigación reforzada del contexto entre la posición social de un individuo y su comportamiento desviado como condición previa para la construcción de estrategias pedagógicas adecuadas. A continuación, recomienda un enfoque teórico que, partiendo del conocimiento de la importancia de factores familiares en el desarrollo de un comportamiento desviado, interpretaría este fenómeno como una forma de comunicación deformada. Este enfoque implicaría la existencia de calificaciones comunicativas fundamentales que podrían constituir el fundamento de un “ambiente educativo orientado terapéuticamente” en el sentido de una nueva estrategia pedagógica. El fin de esta estrategia sería encontrar una solución para la población afectada por los efectos de la explotación económica – entendida en términos de Marx – que se muestran en las sociedades altamente industrializadas y complejas también en la forma de efectos emocionales y morales negativos, como, por ejemplo, la destrucción de familias, crímenes y apatía política. (Mollenhauer, 2001, p. 152)

La obra de Mollenhauer marca un hito en la evolución de la teoría de la pedagogía social, iniciando un decidido cambio paradigmático. Las premisas formuladas en este trabajo para la pedagogía social se convirtieron en un fundamento de la disciplina. La pedagogía social precisa de un diagnóstico en varios niveles que tiene que preceder a cualquier actividad sociopedagógica:

1. La pedagogía social tiene que reflexionar sobre las estructuras de la sociedad que la hacen necesaria.
2. Se tienen que identificar las condiciones especiales para que los seres humanos puedan emanciparse en una sociedad.
3. Hay que identificar los aspectos especiales de las actividades sociopedagógicas, también en su diferencia al trabajo en la escuela, por ejemplo.

4. Hay que tener en cuenta el hecho de que estas actividades se realicen en instituciones diferentes con su perfil propio que ofrecen oportunidades especiales, pero también límites estrechos. (Müller, 2001, p. 180)

Otra publicación llamativa de Mollenhauer es su ensayo sobre *instituciones de pedagogía social* de 1994. En su repaso de las diferentes instituciones, a saber, el servicio de juventud, la atención a las familias, los hogares para niños y hogares de día, la asistencia a la juventud, instituciones de educación en régimen de internado, las oficinas de orientación educativa y la pedagogía para la prevención y corrección de la delincuencia, menciona que estas instituciones cambian rápidamente y que se ven obligadas a adaptarse continuamente a unas condiciones sociales de por sí cambiantes. Su reflexión parte de una duda fundamental que sigue pareciendo de actualidad:

Lo más notable es que hasta el día de hoy no ha podido solucionarse el conflicto que pesa sobre la mayoría de las instituciones de Pedagogía Social: ¿pueden realmente atenerse al principio pedagógico fundamental de servir tan sólo al fomento y apoyo de las situaciones existenciales sujetas a dificultades de desarrollo, o, más bien, no vienen acaso a ser, siempre o la mayoría de las veces, también agresión, control o domesticación con respecto al proyecto de normalidad que la sociedad promueve, es decir, con respecto a la idea de una vida buena y adecuada que se forman la mayoría de los ciudadanos? (Mollenhauer, 1994, p. 117)

Relacionada con esta cuestión llega a proponer la supresión de las cárceles juveniles (p. 132), porque “las instituciones de Pedagogía Social deben constantemente adaptarse a las situaciones problemáticas que van surgiendo.” (p. 133) Según su concepto, las instituciones de Pedagogía Social deben ocuparse no únicamente de los problemas cotidianos de educación, instrucción y tratamientos, sino también de ese tipo de cuestiones fundamentales referentes a la validez de las normas de nuestra forma cultural de vida de nuestras concepciones colectivas de lo que es la normalidad. (p. 134)

El enfoque crítico de Mollenhauer que pretende no limitar la disciplina a una mera reflexión sobre una práctica profesional ejercida con el fin de adaptar a su clientela a la normativa social mayoritaria, sino que exige de la pedagogía social también la aclaración de las condiciones responsables de los daños que la sociedad produce en los individuos, sigue apareciendo como el paradigma científico más idóneo para fundamentar teóricamente la disciplina *Pedagogía Social*.

**Actividad 2.** *Instituciones que emplean educadoras/es sociales*

Elabora una lista con todas las instituciones en España que emplean a educadoras/es sociales.
---

**1.1.5. Tendencias actuales en la pedagogía social alemana**

En la actualidad, la pedagogía social en Alemania se caracteriza por la existencia simultánea de diferentes tendencias teóricas que tienden a moverse en su propio espacio discursivo sin reflejar o discutir otros enfoques teóricos. Además, las y los profesionales de la pedagogía social y del trabajo social suelen centrarse en sus respectivos campos de trabajo cada vez más especializados sin molestarse a derivar sus actividades diarias de un concepto teórico general que define su profesión, su fundamentación antropológica, política y social, los objetivos sociales y éticos de su actuación, así como los destinatarios de ella y las posibilidades de la acción institucional y profesional. Teniendo en cuenta esta configuración general de la disciplina y la profesión en Alemania, parece justificado opinar que la comprensión de la pedagogía social como una teoría científica fundamentada en la teoría crítica, tal y como la representó Mollenhauer, sigue constituyendo una corriente fuerte. No obstante, en las últimas décadas surgió otra tendencia

influyente en la pedagogía social alemana no directamente opuesta a la pedagogía crítica y emancipatoria de Mollenhauer, sino que se centra más en la elaboración de una teoría para la actividad práctica del trabajo social que en la crítica de la sociedad: el concepto del *trabajo social orientado al mundo de la vida*, representado sobre todo por Hans Thiersch. Este pedagogo desarrolló su nuevo enfoque como estudiante y profesor ayudante en la misma Universidad de Göttingen al mismo tiempo que Mollenhauer estudiaba con Erich Weniger. Thiersch explica en sus escritos su propio concepto como generado bajo la influencia de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu y la teoría crítica de la educación, añadiendo una referencia a la pedagogía empírica de Heinrich Roth quien fue el protagonista del llamado giro realista en la pedagogía alemana a principios de los años 1960, siendo catedrático en Göttingen con Thiersch como asistente. (Thiersch, Grunwald, Königeter, 2002, p. 167)

Thiersch entiende el concepto de la *orientación al mundo de la vida* como “la respuesta a las roturas específicas y sociales, así como las tensiones en el mundo de la vida en la actualidad.” (p. 166) Por lo tanto, el concepto ofrece un acceso a la posibilidad “de aclarar y estructurar las nuevas tareas de la política social y del estado social en lo referente a la ayuda en las condiciones de la vida como la creación de condiciones de vida bajo el signo de la justicia social y partiendo del sujeto”. (p. 166) A pesar de muchas similitudes en el análisis social que Mollenhauer y Thiersch ofrecen, se puede llegar a la conclusión de que “Thiersch es más bien un clásico de la profesión, mientras que Mollenhauer es un clásico de la disciplina”. (Niemeyer, 2010, p. 254)

La intención de esta breve referencia a la evolución reciente del discurso académico en la pedagogía social alemana consiste, en primer lugar, en destacar que una de sus líneas de tensión actuales se encuentra entre la comprensión de la disciplina como una teoría crítica de la sociedad y el intento de ofrecer a los profesionales de la educación social un marco teórico que fundamenta su actuación práctica y, en segundo lugar, señalar que la recuperación de discursos históricos relacionados con la pedagogía social es una condición imprescindible para su desarrollo como disciplina en su pleno derecho en el sistema universitario, por una parte, y como práctica profesional establecida y socialmente reconocida, por otra.