



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@upo.es

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía  
Social  
España

March Cerdà, Martí X.; Orte Socías, Carmen

La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 10, diciembre, 2003, pp. 85-110

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social

*Martí X. March Cerdà y Carmen Orte Socias*

Universitat de les Illes Balears

---

## Resumen

El objetivo de este artículo es doble: por una parte, poner de manifiesto que, en el proceso de construcción de la Pedagogía Social, se ha excluido a la institución escolar; y por otra parte, integrar la reflexión sobre la escuela, en el marco de una nueva reconceptualización de la Pedagogía Social que responda a los nuevos retos, demandas y necesidades que la sociedad plantea con relación a la escuela y a la educación social.

**Palabras clave:** Pedagogía Social, Escuela, Pedagogía Social Escolar.

## Abstract

This paper has a dual purpose. Firstly, it highlights the exclusion of schools from the Social Pedagogics design process. Secondly, it integrates reflection on schools into a new approach to Social Pedagogics: one which responds to the new challenges, demands and requirements that society poses in relation to schools and social education.

**Keywords:** Social Pedagogics, schools, social pedagogics in schools.

## Résumé

L'objectif de cet article est double: d'une part, souligner que l'institution scolaire a été exclue du processus de construction de la pédagogie sociale et, d'autre part, intégrer la réflexion sur l'école dans le cadre d'une reconceptualisation de la pédagogie sociale qui réponde aux nouveaux défis, demandes et besoins de la société par rapport à l'école et à l'éducation sociale.

**Mots-clés:** pédagogie sociale, école, pédagogie sociale scolaire

## **1. La exclusión de la institución escolar en la construcción de la Pedagogía Social**

Uno de los signos de identidad de la Pedagogía Social ha sido, históricamente y en la actualidad, la sistematización de la misma a partir del trabajo en el campo extraescolar y en el de la marginación y la inadaptación social. Incluso hay que señalar cómo ha habido una necesidad conceptual y profesional por parte de la Pedagogía Social y de la educación social de definir su propio ámbito, su propio enfoque, su propio contexto de intervención, su propia metodología de acción, su propia organización, etc., al margen de la institución escolar.

Una manifestación clave de esta identidad no escolar de la pedagogía y de la educación social ha sido, sin duda alguna y en España, la creación y la institucionalización de la figura del educador social. En este sentido hay que tener en cuenta que el Real Decreto, publicado en el BOE de octubre de 1991, por el que se creaba el título oficial universitario de Diplomado en Educación Social, concretaba las facetas profesionales de este educador en la educación especializada, en la animación sociocultural y en la educación de adultos o sociocultural. Incluso, en este aspecto, hay que señalar cómo en las directrices generales de esta Diplomatura en Educación Social se dice lo siguiente: “Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse en la formación de un educador en los campos de la educación no formal, inserción social de jóvenes desadaptados, así como la acción socioeducativa”.

Por tanto, si la definición del perfil profesional del educador social se fundamenta en el ámbito no escolar, resulta evidente que el análisis del contenido de las materias que conforman la Diplomatura en la totalidad de las universidades españolas pone de manifiesto el olvido, la exclusión y la marginación de la institución escolar y del conjunto del sistema escolar en la formación de los educadores sociales. Y ello necesita replantearse; es necesario superar este enfoque de desescolarización histórica y actual de la Pedagogía Social.

No obstante todo ello, y la necesidad de superar esta fase, no sólo desde la Pedagogía y la Educación Social, sino también por parte de la escuela y del conjunto del sistema educativo, resulta evidente que el punto de convergencia, que el punto de colaboración entre estos dos ámbitos, se debe fundamentar en la operativización del concepto de educación social, aplicado a la necesidad de una socialización adecuada y a la adquisición de competencias sociales, tanto desde la perspectiva individual, como desde la perspectiva comunitaria.

Así pues, el objetivo que nos planteamos en el presente artículo es la redefinición, la actualización y la construcción de una nueva pedagogía social, que responda a los nuevos retos, demandas y necesidades que la sociedad plantea con relación al concepto y al fenómeno de la educación social. Por tanto, queremos contribuir, por una parte, a acercar estas dos realidades y, por otra parte, a poner unas bases de reflexión para repensar la institución escolar y la escuela de hoy y de mañana, y contribuir a la reconceptualización de la Pedagogía Social.

Para poder lograr estos objetivos, resulta necesario hacer un breve recorrido histórico sobre la Pedagogía Social, con el fin de comprender el olvido sistemático de la escuela, a pesar de la trascendencia que la institución escolar ha tenido, tiene y tendrá, cada vez más, en el proceso de socialización y de educación social. Si la escuela ha muerto en la Pedagogía Social, si asistimos a un fenómeno de desescolarización de la educación social, si se ha hablado de la deseducación obligatoria referida al espacio escolar, es evidente que ello es una consecuencia de un proceso histórico que necesita de una nueva reflexión y de una nueva sistematización.

De estas concepciones clásicas de la Pedagogía Social y del análisis de los trabajos de diversos autores (Natorp, Bergemann, Bäumer, Schleiermacher, Mollenhauer, Rössner, Albó, Piquer, Diesterweg, Kerschensteiner, Spranger, Nohl, Ruiz Amado, etc.) podemos deducir que, incluso históricamente, la Pedagogía Social no tiene en cuenta la institución escolar. En cualquier caso, podríamos afirmar que, si el surgimiento de la escuela como hecho constitucional y como derecho universal se correlaciona con la sociología de la educación, el surgimiento de la pedagogía social debe correlacionarse, también, con la existencia de instituciones de carácter asistencial, y el trabajo social y educativo con la infancia y la adolescencia problemática, delincuente, vagabunda, huérfana, etc., como consecuencia de los cambios que el industrialismo introdujo en la sociedad del siglo XIX y del siglo XX.

Así, un análisis sucinto de algunos de estos autores nos puede aclarar una

serie de elementos sobre las aportaciones históricas a la sistematización inicial de la Pedagogía Social. En la obra de Schleiermacher, como un precedente de la obra de P. Natorp, podemos señalar una serie de elementos que contribuyen a una primera reflexión sistemática de esta disciplina socioeducativa: 1) El planteamiento de este autor sobre la educación tiene un importante componente sociológico, con algunas influencias de E. Durkheim, ya que conceptualiza la educación en tanto que influencia sobre las generaciones jóvenes por parte de las generaciones adultas. 2) La educación ha de conseguir el perfeccionamiento de la comunidad; a este respecto, diferencia el sentido individual y el sentido social de la educación, pero con un decantamiento claro sobre este último. 3) La familia, el ambiente y la vida cívica son las bases y los instrumentos de la educación social. 4) La educación tiene sentido sólo en tanto la sociedad antecede al individuo. En este sentido, la escuela debe ser entendida como una pequeña sociedad, como un estado, y el escolar debe ser entendido como un ciudadano.

Por tanto, en Schleiermacher podemos encontrar elementos para la construcción de la Pedagogía Social, aunque estemos lejos de una sistematización fundamental y completa. Sin embargo, en su obra, el peso de la escuela, de la institución escolar –en tanto que institución de educación social– y el del individuo es significativa. Así pues, en el planteamiento de Schleiermacher no encontramos definido ni delimitado el objeto de la Pedagogía Social, pero sí existen elementos para la reflexión.

Dentro de los orígenes históricos de la Pedagogía Social, y dentro de este mismo contexto, también es interesante hacer una referencia específica a A. Diesterweg, como precedente de la Pedagogía Social. Su planteamiento en torno a la disciplina socioeducativa puede comprenderse con esta conceptualización :

Alude en ellos [se refiere a una serie de libros] a problemas del alcoholismo, a asociaciones femeninas con finalidad educativa, educación post-escolar o de los jóvenes sin escuela, instituciones de educación para pobres y huérfanos, preocupación por los párvulos. Nace, pues, el término como un referente de problemas asociados al nacimiento de la revolución industrial, para los cuales se intentaba buscar una respuesta pedagógica y con nuevas de actuación y organismos sociales adecuados (...)

Para Diesterweg, el término P. S. implica contenidos y funciones que afectan a lo educativo y a lo social, como realidad humana problemática (Arroyo, 1985: 206-207).

Así pues, el enfoque de este autor se sitúa, fundamentalmente, dentro del ámbito de lo que podríamos denominar Pedagogía de la Inadaptación Social; no obstante ello, este planteamiento de la Pedagogía Social que se desprende de A. Diesterweg no implica una sistematización y una conceptualización teórica de la misma.

Sin embargo, uno de los autores fundamentales de la Pedagogía Social es, sin duda alguna, P. Natorp, ya que su obra es básica para entender la primera de las conceptualizaciones de la Pedagogía Social. Así, del análisis de la obra de Natorp, se puede deducir que su planteamiento de la Pedagogía Social es que la educación del individuo se debe fundamentar dentro de la sociedad y de la comunidad. En este contexto, la finalidad y el objeto de la Pedagogía Social es: "...analizar las

condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social" (Natorp, 1915: 106).

Otro de los autores que, también, resulta fundamental citar en este proceso histórico de construcción de la Pedagogía Social es, sin duda alguna, H. Nohl; así, la gran aportación que realiza este autor ha sido la de haber orientado la Pedagogía Social hacia la acción, hacia la praxis, hacia la intervención. En cualquier caso, resulta evidente que nos encontramos ante una preocupación por la juventud; hay que tener en cuenta que la I Guerra Mundial tiene unas importantes consecuencias hacia este sector de la sociedad. Ello plantea la necesidad, según señala este autor, de articular una pedagogía social de la juventud desde la perspectiva del bienestar.

G. Bäumer, discípula de H. Nohl y responsable de política social, dice al respecto de la Pedagogía Social lo siguiente: "[Pedagogía Social] alude a todo lo que es educación, pero fuera de la familia y de la escuela. La Pedagogía Social se refiere al concepto de la tarea educativa social y estatal, en tanto que se realiza fuera de la escuela" (Quintana, 1984:13).

La II Guerra Mundial en Alemania supondrá una aceleración del desarrollo teórico y práctico de la Pedagogía Social, no sólo por la tradición histórica existente en este campo, sino también por las instituciones pedagógico-sociales que van surgiendo en dicho país, en función de la problemática social, juvenil, familiar, etc. En este contexto, Quintana (1984: 14) plantea lo siguiente en relación al desarrollo de la Pedagogía Social a partir de la II Guerra Mundial:

Pero han sido, sobre todo, los autores posteriores a 1945 quienes han hecho de la Pedagogía Social la disciplina que proporciona la sistematización y el análisis del amplio campo del “trabajo social”; entre ellos destacan Klaus Mollenhauer, H. Giesecke, W. Horsntein, y H. Thiersch, quienes a partir de 1968 elaboraron una Pedagogía Social crítica que se propone una revisión de la sociedad y de la educación, viendo cómo puede esta última ayudar a resolver los conflictos planteados en sus ámbitos comunes, y que tienen un carácter pragmático dentro del conjunto de las Ciencias Sociales.

Por tanto, podemos constatar que, a partir de la II Guerra Mundial, el objeto de la Pedagogía Social se sitúa dentro del amplio campo del Trabajo Social; además, a todo ello hay que añadirle que esta disciplina socioeducativa tiene un importante desarrollo, no sólo cuantitativo, sino también cualitativo a nivel de objeto y de campo de intervención; un desarrollo que, en cualquier caso, se fundamenta a partir del terreno de la praxis y de la intervención.

Así, en este mismo contexto de Alemania, y a tenor de lo dicho anteriormente, la obra de Mollenhauer plantea su intervención, desde la orientación del paradigma crítico, sobre el ámbito de la juventud y sobre el ámbito extraescolar, con lo que se refuerza la conceptualización de la Pedagogía Social al margen del ámbito escolar.

Sin embargo, y en este mismo contexto de aproximación histórica a la construcción del objeto y ámbito de intervención de la Pedagogía Social, hay que hacer referencia a la obra de José Ortega y Gasset, un autor plural y con una significativa influencia de P. Natorp. En este sentido, el planteamiento de Ortega y Gasset (1966) se sitúa desde la dimensión política, desde el enfoque político.

En este contexto, la Pedagogía Social de Ortega y Gasset se desarrolla sobre un doble objeto: por una parte, el enfoque de la educación dirigida a la inserción del ciudadano dentro de la sociedad y de la comunidad y, por otra parte, la Pedagogía Social como un programa político para transformar la sociedad, para educar la comunidad. Por tanto la dimensión de la Pedagogía Social orteguiana debe situarse dentro del ámbito de la educación política y cívica, en la que la escuela puede jugar un papel importante, pero no como único espacio de intervención cívico-social.

Si bien podríamos seguir analizando las aportaciones de diversos autores a la construcción de la Pedagogía Social, el objetivo de esta reflexión era poner de manifiesto que la construcción histórica de la Pedagogía Social se ha fundamentado, básicamente, al margen de la institución escolar; una sistematización lógica teniendo en cuenta, por una parte, la necesidad de una delimitación y de una diferenciación de la Pedagogía Social de otras disciplinas pedagógicas escolares y, por otra parte, la correlación entre la Pedagogía Social y la Sociología de la Educación a nivel de reafirmar la perspectiva social de la educación, aunque esta última disciplina haya focalizado la educación dentro del contexto de la institución escolar.

Quintana (1984, 1994, 1999), en su prolija tarea de contribuir a la sistematización y desarrollo de Pedagogía Social, ha llevado a cabo un análisis pormenorizado sobre el proceso histórico y evolutivo de la misma, poniendo de manifiesto las aportaciones de diversos autores a su institucionalización y las diversas concepciones sobre dicha disciplina académica.



En este sentido, y en función del objetivo de este artículo, hay que tener en cuenta las siguientes concepciones y doctrinas existentes en la Pedagogía Social:

1. La Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo.
2. La Pedagogía Social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo.
3. La Pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad.
4. La Pedagogía Social como doctrina benéfico-asistencial.
5. La Pedagogía Social como doctrina del sociologismo pedagógico.
6. La Pedagogía Social como ciencia pedagógica del trabajo social.

De todo ello podemos deducir que el análisis histórico del surgimiento y del nacimiento de la Pedagogía Social pone de manifiesto el carácter extraescolar, el decantamiento hacia el tratamiento de la perspectiva social, el proceso de reflexión y de intervención hacia las problemáticas socioeducativas, su convergencia con el trabajo social, etc.

Pero esta constatación del proceso de desescolarización en la construcción de la Pedagogía Social no sólo se manifiesta en el análisis histórico, sino que la conceptualización de diversos autores y el análisis real de la praxis, también señalan la exclusión generalizada de la institución escolar en esta dimensión teórica y profesional. Efectivamente, el análisis del perfil profesional de la diplomatura de Educación Social, aprobada por el Ministerio de Educación y desarrollada por las distintas universidades, el contenido de los libros y de las publicaciones de Pedagogía Social, las funciones que desarrollan los educadores y los peda-

gogos sociales contratados por las administraciones públicas y por las entidades privadas, e incluso la misma percepción social sobre el trabajo que desarrollan los pedagogos y los educadores sociales ponen de manifiesto una conceptualización de la Pedagogía Social en la que la educación especializada, la educación de adultos, la formación ocupacional, la animación sociocultural, los servicios sociales, los centros culturales y cívicos, los servicios de menores, los recursos de justicia juvenil, las drogodependencias, las personas mayores, la inmigración y el interculturalismo, los centros de ocio, etc. ocupan la centralidad conceptual, temática, contextual y profesional de la Pedagogía Social.

La aproximación conceptual que lleva a cabo Petrus (1998:20-32) sobre la educación social resulta significativa sobre la conceptualización no escolar de la Pedagogía Social:

1. Educación social como adaptación.
2. Educación social como socialización.
3. Educación social como adquisición de competencias sociales.
4. Educación social como didáctica de lo social.
5. Educación social como acción profesional cualificada.
6. Educación social como acción acerca de la inadaptación escolar.
7. Educación social como formación política del ciudadano.
8. Educación social como prevención y control social.
9. Educación social como trabajo social educativo.
10. Educación social como paidoceno-

## 11. Educación social como educación extraescolar.

Además del análisis que se realiza sobre esta conceptualización de la educación social, hay que poner de manifiesto, por una parte, el acento sobre los procesos de integración y de inserción social y, por otra parte, la poca importancia que se da a la institución escolar o, en todo caso, a la forma marginal de desarrollarla.

Fermoso (1994: 29-30) delimita de la siguiente manera los diversos ámbitos propios de la Pedagogía Social, poniéndose de manifiesto la marginación del ámbito escolar en el proceso de institucionalización de la misma:

- “la socialización, la ayuda vital y la ayuda social. Estos ámbitos se han concretado en múltiples áreas.(...)”
- Educación infantil, pues, hay países en los que esta educación la hacen educadores sociales y no maestras, al considerarse más función social que docente.
- Ayuda y asistencia a la familia.
- Atención a la juventud: cuidado y trabajo; atención a jóvenes en alto riesgo social: atención a jóvenes delincuentes...
- Centros y residencias para niños o jóvenes disocializados.
- Educación no formal de adultos.
- Atención a marginados prestada ordinariamente por los llamados “educadores especializados”: minusválidos, enfermos mentales, presos, vagabundos, mujeres, gitanos, pobres, parados, extranjeros, ancianos...
- Animación sociocultural.
- Pedagogía laboral y ocupacional.

Podríamos seguir poniendo ejemplos teóricos, investigacionales o profesionales que ponen de manifiesto la poca atención que ha prestado la Pedagogía Social a la institución escolar en su proceso de construcción e institucionali-

zación conceptual, metodológica, social y profesional.

## 2. El enfoque escolar en el proceso de institucionalización de la Pedagogía Social

No obstante lo dicho hasta ahora, hay que señalar que, en el proceso de institucionalización de la Pedagogía Social, también se puede poner de manifiesto la existencia de reflexiones desde la perspectiva y el enfoque escolar, aunque éstas sean más actuales que históricas. Efectivamente, si bien el dominio del enfoque social y extraescolar es evidente, hay que señalar que, tanto en la historia de la Pedagogía Social como en el análisis de autores y de experiencias profesionales, existen elementos que relacionan la escuela y la Pedagogía Social.

Así, Colom (1983, 1987), desde una perspectiva más actual y con un objetivo de sistematización, plantea el objeto de la Pedagogía Social sobre la base de dos enfoques: a) el papel educador de la sociedad, y b) el papel socializador de la educación. Desde esta delimitación del objeto, Colom distingue dos campos de acción, dos contextos o dos espacios: el escolar y el social; así, el mismo Colom (1991: 23-26) plantea el marco escolar como contexto de intervención de la Pedagogía Social -junto con el contexto de la sociedad-; y en el caso concreto de la problemática social, nos dice lo siguiente en relación al papel socializador de la educación escolar en función de los espacios mixtos, orgánicos y supraorgánicos: “3.1. Instituciones escolares normales: Educación Social desde la escuela en su acepción más corriente. 3.2. Instituciones escolares con finalidades socioeducativas



específicas: Generalmente, centros especiales de educación, tales como los de readaptación de marginales, asociales e inadaptados, así como los de Educación de Adultos, etc.”.

Por tanto, y en relación a la intervención socioeducativa sobre la inadaptación escolar, podemos señalar diferentes niveles de actuación:

1. La intervención educativa desde la escuela *normal* con la introducción de aquellos currícula que hacen referencia al incremento y a la potenciación de la tolerancia, de la educación cívica, etc. En este sentido, resulta sumamente importante y significativo para ayudar a resolver la problemática de la integración de las minorías étnicas, gitanos y magrebíes fundamentalmente; una integración que tiene distintos niveles:  
a) *por una parte* los relacionados con los conocimientos sobre las culturas;  
b) con relación a las actitudes que la sola integración produce, es decir, la educación intercultural; c) posibilitar las relaciones intergeneracionales entre los escolares y los mayores, con el fin de fomentar la solidaridad entre las diversas generaciones; d) los programas de educación para la salud en los que la problemática de la drogadicción puede ser fundamental. Así pues, la escuela puede proporcionar elementos básicos de integración real y de prevención de problemas de futuro con relación a esta problemática.
2. La intervención educativa que posibilita la integración escolar de niños y menores, de reforma o de protección, que utilizan los servicios de la comunidad para llevar a cabo un proceso de reeducación normalizadora. Este

hecho debe implicar la preparación de los docentes con relación a esta problemática social y la realidad demuestra que la formación de los maestros y de los licenciados deja mucho que desear a este nivel.

3. La intervención educativa desde los servicios psicopedagógicos y de orientación del Ministerio de Educación o de la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma. Esta actuación nos parece fundamental para poder acceder a aquellos sujetos que, por fracaso escolar, por ausentismo escolar, por agresividad escolar, por desinterés escolar o por otras razones demuestran en la escuela una conducta de riesgo; una conducta de riesgo que puede posibilitar, a medio y a largo plazo, la asunción de conductas antisociales, ligadas a la delincuencia o a la drogadicción.

Se trata, por tanto, de una actuación que puede y debe ser eficaz, tanto en los procesos de rehabilitación como en la prevención. Si la mejor política de prevención de los incendios comienza en invierno, resulta evidente que la mejor política de prevención de la conducta antisocial es la que se puede realizar en la escuela, desde el inicio de la escolarización, una política de prevención que puede y debe posibilitar un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia. Así, y en esta dirección, una perspectiva de trabajo útil es, sin duda alguna, la creación y el fomento de escuelas de padres.

4. Otra forma de intervención escolar y educativa con relación a la inadaptación social es la que posibilita y se lleva a cabo a través de la educación compensatoria, no sólo como factor

de desaparición de las desigualdades educativas, sino también como factor positivo de potenciación de territorios, sujetos, sectores sociales, grupos étnicos, etc. Con todo, y en este contexto, debemos plantear que la educación compensatoria se puede enfocar desde el ámbito escolar o desde el ámbito del trabajo social; la utilización de un enfoque u otro depende de las circunstancias (García, Martínez, y Ortega, 1987).

5. Finalmente, otra forma de intervención escolar con relación a la inadaptación social es la que se lleva a cabo con jóvenes problemáticos, que ha demostrado ser un factor de éxito. En este sentido, Segura hace referencia a la Educación Escolar, a la Formación Profesional, a las dificultades de aprendizaje o al aprendizaje para la solución de problemas cognoscitivos interpersonales. Y con relación a la educación escolar nos dice lo siguiente:

a) Educación Escolar: estadísticamente está fuera de discusión la alta tasa de fracaso escolar entre los Menores delincuentes; es prácticamente del 100% aunque no sabemos si el fracaso es causa de la delincuencia o al revés, o si son simplemente concomitantes. También está claro que la escuela actual es irrelevante para un número muy alto de alumnos: no les interesa. Los éxitos brillantes conseguidos en algunos centros de tratamiento se deben a que esos centros abandonaron los programas oficiales, evitaron la masificación, buscaron los núcleos de interés en las inquietudes de los Menores y no en las programaciones del Ministerio, personalizaron la enseñanza y, en conclusión, crearon una “nueva escuela nueva”. Es el caso del PEC, modelo de educación personalizada (seis alumnos por profesor); así, la tarea de aprender es reforzada positivamente por sí misma, sin necesidad de refuerzos añadidos (Segura, 1985: 506-507).

Por tanto, resulta evidente que la escuela puede ser y es un contexto fundamental para posibilitar la intervención socioeducativa en la problemática de la inadaptación social, –junto con otros contextos como pueden ser los servicios sociales– pero no sólo la intervención socioeducativa sobre el ámbito de la problemática de la inadaptación social, sino también sobre el ámbito de los colectivos escolares normalizados y sin problemas de exclusión social.

No obstante, las reflexiones, las investigaciones y las experiencias profesionales que podemos encontrar actualmente sobre la Pedagogía Social sitúan la institución escolar como un espacio estratégico en el proceso de posibilitar la integración y la inserción social de las generaciones que en su totalidad pasan por la escuela, como espacio de socialización, de formación y de educación; se trata de superar el planteamiento de la escuela en relación a la inadaptación social y de concebirla desde la perspectiva de la normalidad. Así, en este contexto, Petrus (1998: 34) afirma lo siguiente para fundamentar la recuperación de la escuela para la reconceptualización de la Pedagogía Social:

Si la escuela es “un microcosmos de los conflictos presentes en la sociedad”, no tiene sentido que la institución escolar se aísle de los problemas que los niños y niñas experimentan y perciben en su contexto social y escolar. Nos parece más adecuada una institución escolar comprometida y abierta a los conflictos sociales, una escuela capaz de enfrentarse a ellos con respuestas consensuadas y colectivas, que una escuela preocupada exclusivamente por los conocimientos científicos.

Por tanto, la condición *sine qua non* sobre la que es necesario recuperar la escuela para la pedagogía social es,

sin duda alguna, la reconsideración de la institución escolar de acuerdo con los nuevos retos que la sociedad plantea a la comunidad escolar. Sólo desde este replanteamiento de la escuela será posible que la pedagogía social fundamente su nuevo desarrollo temático y profesional, y se construya una nueva pedagogía social.

Ortega (2002: 131), en el marco de este mismo planteamiento, dice lo siguiente sobre la funcionalidad socioeducativa de una escuela transformada:

Se ha supuesto que la escuela, entre otras funciones, ha de servir a la inserción de los sujetos en la sociedad y suplir a la familia, durante el tiempo de permanencia en la misma, en el control conductual y disciplinar (Gimeno, 1999:21)

En realidad, y como no podía ser menos, las funciones y fines de la escolarización coinciden en general con los fines atribuibles a la educación social, como veremos más adelante. Lo que pasa es que la escuela se ha especificado e insistido en la difusión e incremento del conocimiento y en la búsqueda de la apropiación de la cultura por parte de los sujetos, especialización y prioridad que se ha impuesto al resto de posibles funciones, fines y tareas relativas a la socialización, desarrollo de la personalidad o identidad de los sujetos, hasta casi anular la identidad de éstos. La escuela, en una especie de sinécdoque, ha venido a asumir como única y exclusiva la que era sólo una parte de sus funciones, ser agencia distribuidora de conocimiento.

Esta constatación de la importancia creciente de la escuela para la integración social también tiene su correlato en la existencia de conceptualizaciones e investigaciones sobre temáticas de gran significación socioeducativa. En este sentido, una de las temáticas que es objeto de reflexión, de análisis y de intervención es la cuestión del “bullying escolar”; efectivamente, una de las características

de nuestra sociedad es la existencia del maltrato infantil, del abuso de menores, de la prostitución infantil, de la delincuencia juvenil, del abandono emocional, de la violencia escolar, del abandono de la escuela, de la drogadicción, etc. En este contexto, el bullying escolar es un fenómeno, es una manifestación más del malestar social que está inundando el sistema educativo y que es causa y consecuencias de otras problemáticas sociales y educativas. Como dice Orte (1998: 100):

El fenómeno del bullying escolar es una expresión de otro tipo de maltrato, pero que afecta, de forma importante a las relaciones entre iguales dentro del contexto escolar; y la existencia de esta relación desigual entre iguales supone un maltrato que se da dentro de un contexto escolar y que tiene diversas expresiones –verbales, físicas o de otro tipo– y que producen importantes consecuencias desde la perspectiva del desarrollo psicológico, social e intelectual del niño y también del proceso de socialización y de inserción social al que la escuela –en tanto que institución social– debe contribuir de una forma importante, dada la transferencia de poder que la familia y la sociedad le está otorgando día a día.

Evidentemente, en el análisis de todas estas nuevas, e incluso viejas, realidades educativas y sociales también hay que hacer referencia a la revolución tecnológica, con todos los cambios que está implicando y que va a implicar, en los diversos ámbitos, tales como la institución escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. En este mismo contexto, hay que plantear que el mismo Castells (1999) augura que el siglo XXI, a través de la revolución tecnológica, acentuará su potencia transformadora, descentralizará y difundirá el poder de la información, desarrollará el poder de los multimedia, y aumentará el placer de la

comunicación interactiva. En cualquier caso, lo que resulta evidente es que la economía globalizada, a través de las telecomunicaciones y del procesamiento de la información, entrará en todos los países, en todas las culturas, en los diversos sectores sociales, pero de forma desigual y desequilibrada. En cualquier caso, modificará las relaciones sociales y personales, los trabajos y los procesos y las instituciones de educación y de formación, de forma importante y significativa. Siguiendo al mismo M. Castells (1999, 32): “El siglo XXI no será una era tenebrosa, pero tampoco procurará a la mayoría de la gente las prodigalidades prometidas por la más extraordinaria revolución tecnológica de la historia. Más bien se caracterizará por una perplejidad informada.

Dentro de esta nueva era, la escuela construida durante el siglo XIX y el siglo XX debe cambiar, durante el siglo XXI, de una forma absoluta, en su organización interna, en sus relaciones con la sociedad, en sus funciones educativas, en las funciones de los docentes, en la forma de agrupar a los escolares, en la apertura del centro a la sociedad; en definitiva, debe transformar las viejas instituciones escolares en escuelas que aprenden, en una sociedad –del conocimiento– que también aprende y debe aprender. La conversión de las escuelas en organizaciones que aprenden es fundamental debido al hecho de que los cambios sociales son cada vez más rápidos y más impredecibles, como consecuencia del desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, y que el factor humano es el factor competitivo más importante, en una sociedad y unas empresas que también aprenden.

Así, tal como plantea Simons (2001: 26-27), la construcción de una escuela que aprende implica, fundamentalmente, la existencia de una organización muy abierta y en conexión con otros centros educativos, padres, empresarios, sindicatos, gobiernos de los diferentes niveles. Se trata, pues, de romper los muros entre la escuela y el mundo exterior, posibilitando que la gente de fuera entre y que la gente de dentro salga, para seguir aprendiendo. Y todo ello con la finalidad de crear un sentido de comunidad. Dentro de esta perspectiva, resulta evidente que una concepción de la escuela como la que se ha definido implica una mayor educación social de la misma, y que la educación social se inserte de forma mucho más profunda en la escuela. Las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento son un nuevo reto para la educación social y deben incidir, tanto en la formación de los educadores sociales, como en sus funciones. La finalidad, en cualquier caso, no es sólo conocer lo que esta sociedad de la información y del conocimiento implica, y utilizarla adecuadamente, sino también tener una comprensión crítica de la misma.

Pero el siglo XXI está siendo, y será también, el del incremento de los movimientos migratorios entre países, entre el norte y el sur, entre los países desarrollados y los países menos desarrollados, entre los países ricos y los países pobres. Y este hecho puede suponer, y de hecho está suponiendo, un elemento muy importante desde la perspectiva de la integración social de estos colectivos. La institución escolar, como mecanismo de socialización y de inserción social, debe jugar un papel fundamental en el tratamiento de este fenómeno social,

a pesar de la desorientación que tiene para afrontar esta nueva realidad y este nuevo reto.

Efectivamente, la escuela es seguramente, en el contexto social, político y cultural actual, la institución más importante para que la realidad de este fenómeno no desemboque en un problema de racismo, de xenofobia, de incomunicación o incluso de violencia social. Algunas de las manifestaciones que estamos viviendo en España sobre esta cuestión ponen de manifiesto las dificultades sociales y la dificultad específica de los centros educativos. Y en esta dimensión florecen actitudes, programas, declaraciones y otras manifestaciones sociales que ponen en cuestión la posibilidad de la integración.

Fernández (2001: 6) dice, al respecto de esta cuestión, lo siguiente:

Me parece que las expresiones multiculturalismo e interculturalismo captan, cada una, uno de los dos aspectos del problema, pero que ninguna de ellos es capaz de captar ambos por sí misma. Multiculturalismo significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes. Interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, por su dinámica tanto interna -evolución, conflicto- como externa -imitación, competencia-. En este sentido, la multiculturalidad es un hecho, pero el multiculturalismo es un error. Por otra parte, la interculturalidad es un objetivo que probablemente siempre será móvil y nunca del todo alcanzado, pero el interculturalismo es una estrategia que siempre ha de estar vigente.

Sin embargo, este reto que la escuela debe asumir y está asumiendo necesita de la existencia de una serie de políticas de carácter interno y externo que contribuyan a este objetivo estratégico de la interculturalidad, partiendo de la defensa

de los derechos humanos y civiles en el marco de una convivencia respetuosa, pero profunda. En cualquier caso, a una organización flexible y a una formación docente y profesional clara, le debe corresponder un trabajo externo riguroso, integrador y participativo. Se trata de asumir el hecho de que la efectividad de la escuela en este ámbito necesita de un trabajo con las familias, con la comunidad, con todo el entorno social y comunitario. Y en esta perspectiva, el trabajo del educador social debe ser clave, lo cual implicará una formación en la mediación cultural evidente. Pero, también, los maestros y los profesores necesitan de una formación específica para abordar con eficacia personal y social este fenómeno nuevo de las escuelas, que han pasado, en escaso tiempo, de una realidad escolar uniforme y monocultural, a una realidad escolar diversa y multicultural.

A pesar de los problemas y las dificultades que se está poniendo de manifiesto en el abordaje de estos problemas, hay que señalar la existencia, no sólo de reflexiones importantes y polémicas, sino también de programas educativos que responden a esta estrategia de la interculturalidad (Sartori, 2001; Flecha y Gómez, 1995; Jaussí y Rubio, 1998; Lluch y Salinas, 1996; Muñoz, 1997, etc.). Por tanto, si la escuela está dando ya respuestas, la pedagogía social y la educación social deben empezar a plantear su reflexión y su acción sobre una cuestión clave en la construcción de una sociedad inclusiva, a partir de la educación social intercultural.

Otra cuestión importante en la definición y en el diagnóstico de los problemas sociales de nuestro tiempo es,



sin duda alguna, la cuestión de la familia o de las familias. Efectivamente, uno de los cambios más significativos de la segunda mitad del siglo XX se refiere a la familia, que progresivamente va sufriendo cambios en su estructura, en sus relaciones internas y en sus funciones. En este contexto de cambio, además de constatar la existencia de nuevos modelos de relaciones familiares, hay que señalar, de una forma trascendente, la pérdida de funciones educativas y de socialización, y la transferencia de responsabilidades a la escuela. Se trata de un cambio de largo alcance, que no sólo está teniendo efectos negativos en función de las relaciones entre la escuela y la familia, sino también en los procesos de socialización, de educación, de afecto y de control de las instituciones familiares.

De acuerdo con esta realidad, sobre la que no vamos a profundizar, lo que resulta evidente es que estos cambios en las funciones educativas de la familia y su transferencia a la institución escolar necesitan de una reflexión y de una acción por parte de la pedagogía y la educación social. Se trata, en este sentido, de profundizar no sólo en el análisis de las familias, en los procesos de formación de estos profesionales, sino también en la puesta en marcha de programas colaborativos entre la institución escolar, las familias y los centros comunitarios de cada territorio, con el fin de reforzar los mecanismos de socialización y los factores de protección social, en el proceso de conseguir las competencias sociales de carácter individual y de carácter comunitario. La necesidad de amortiguar los efectos negativos de los factores de riesgo exige el trabajo educativo con las familias, con el fin de reforzar los

elementos de afectividad. Y todo ello, partiendo de la escuela, como espacio abierto a su entorno inmediato.

Si bien resulta evidente que podríamos seguir planteando retos, problemas, interrogantes, necesidades sociales y educativas, los que se han puesto de manifiesto son significativas de una realidad a la que la pedagogía social, como disciplina y como investigación, y la educación social, como praxis profesional reflexiva y crítica, deben dar respuesta, en este proceso de construir una nueva educación social para una pedagogía social. Pero sin duda, la cuestión de la inclusión social— que debe superar la conceptualización desde la exclusión social— debe seguir siendo prioritaria. Por tanto, también desde esta perspectiva es evidente la insistencia en que la institución escolar tiene cada vez más nuevas competencias, nuevas funciones sociales, que no se pueden y deben reducir al planteamiento instruccional y escolar.

Así pues, el desarrollo que ha tenido la pedagogía social a partir de la década de los años noventa se ha centrado en el papel educador de la sociedad y en el papel socializador de la educación, pero con una concreción al ámbito no escolar. Pero es interesante poner de manifiesto que el ámbito escolar, no sólo por los planteamientos realizados, sino también por las nuevas funciones que la escuela debe asumir en la sociedad del siglo XXI, en la sociedad del conocimiento, en la sociedad de la educación permanente y en la sociedad de la globalización, desde la perspectiva de la educación social, de la nueva educación social, necesita de una consideración específica por parte de la nueva pedagogía social.



### 3. Repensar la escuela: las nuevas funciones de la escuela en la educación social

Cuando se habla de socialización o de educación, resulta evidente que nos encontramos ante una realidad compleja y en la que participan diversas instituciones sociales, entre las que la escuela ha tenido y tiene un papel preponderante, a pesar de que ha perdido parte de sus funciones educativas, debido no sólo al surgimiento de nuevas instituciones educativas de carácter formal o informal, sino también a la trascendencia educativa y social de las mismas en el conjunto de las sociedades actuales. En cualquier caso, lo que resulta evidente es la necesidad de articular, no sólo desde la perspectiva del análisis sociológico, sino también desde la perspectiva de la intervención socioeducativa, las diversas instituciones que trabajan en la educación.

En este contexto planteado, hay que poner de manifiesto un hecho contradictorio. Por una parte, resulta significativo cómo, en el desarrollo de la sociología de la educación, la escuela sigue siendo la institución no sólo más analizada, sino también la más hegemónica, que podríamos definir con la frase de que la escuela no ha muerto para la sociología de la educación. Una realidad que incluso llama la atención debido al reduccionismo escolar con el que se manifiesta el desarrollo de esta disciplina. Pero, por otra parte, la realidad nos constata, cada vez más, que el reduccionismo escolar es un error desde la perspectiva educativa, teórica e investigacional. Se trata, tal como planteó March (1985: 193):

Efectivamente, si la transmisión educativa y cultural es un elemento básico en la arti-

culación y la vertebración social, lo que hay que tener presente es que la escuela -en las sociedades industriales, post-industriales y añadiría, las sociedades en vías de desarrollo o subdesarrolladas- ha perdido y está perdiendo el papel hegemónico en la transmisión educativa, cultural e ideológica, si es que alguna vez la ha tenido. Este hecho, que no implica menospreciar el papel y la función de la escuela, sí que supone la necesidad de reabrir nuevas perspectivas teóricas y temáticas en la articulación de una teoría sobre la función y el rol social y socializador de la educación, y sobre la misma sociología de la educación.

Por tanto, si el reduccionismo escolar es un error desde la perspectiva de la sociología de la educación y de los análisis socioeducativos, también es un error distinto, desde la Pedagogía Social, marginar el papel socializador de la escuela. Además, la escuela, en las sociedades actuales, debido a los cambios que implica la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, a la pluralidad de nuevos emisores culturales, a la formación de nuevas instancias educativas, al policentrismo educativo que se está imponiendo, a los cambios en la estructura y función familiar, etc., necesita repensarse desde todas las perspectivas.

Efectivamente, si durante la década de los años setenta y ochenta se habló, se escribió, se debatió sobre la crisis de la escuela y de la educación escolar, hoy también se habla y se debe hablar de la crisis de la institución escolar desde otra óptica y desde otra perspectiva. Y debe hablarse y se habla de la misma, teniendo en cuenta los problemas de la escuela, las manifestaciones que esta crisis está teniendo a nivel de malestar docente, de fracasos escolares, de violencia en los espacios educativos, de desinterés hacia los contenidos educativos, de rebaja de

las esperanzas hacia la educación por parte de los estudiantes, las familias y la misma sociedad, de falta de diálogo entre las familias y la escuela, de surgimientos de problemas en la institución escolar, debido a la existencia de la inmigración y de las nuevas diversidades culturales y sociales, de debate sobre el nivel educativo y la falta de calidad de la educación, de polémica sobre la función de la educación secundaria, etc. Si bien se trata de un problema que se está poniendo de manifiesto en la mayoría de países más desarrollados, con diversos niveles de debate y de problemática, en España, la situación está poniendo de manifiesto la existencia de una importante confrontación política e ideológica, que se ha plasmado con la sustitución de la LOGSE por la LOCE.

Marchesi (2000: 232-236), en un interesante análisis sobre las controversias educativas, pone de manifiesto las contradicciones y los dilemas de la escuela en España, a través de los siguientes puntos:

1. Una sociedad exigente con la educación pero no comprometida en la práctica.
2. Las familias piden más educación, pero delegan la acción educativa en la escuela e incluso actúan de forma opuesta en el hogar.
3. Los profesores han de realizar nuevas funciones, pero se mantienen los esquemas tradicionales en la organización de su trabajo.
4. La sociedad ha cambiado, pero se añora la educación del pasado.
5. La escuela debe realizar nuevas tareas, pero su modelo organizativo continúa invariable.

6. Las nuevas generaciones de alumnos cambian, pero los estilos de enseñanza apenas se modifican.

Se trata, en cualquier caso, de poner de manifiesto que la escuela debe dar respuesta a los nuevos problemas que la sociedad actual está planteando, tal como dice Marchesi (2000: 232-233):

...se espera que la escuela pueda resolver prácticamente todos los problemas que suscitan preocupación: hay violencia: la escuela debe reducirla y controlarla; aparecen nuevas enfermedades: la escuela debe preparar a sus alumnos para evitarlas; hay xenofobia, accidentes de tráfico, ataques al medio ambiente, etc.: la escuela es la responsable de que disminuyan estas actitudes y comportamientos. Pero, además, los alumnos deben ser buenos ciudadanos, humanistas, lectores interesados, hablantes de varias lenguas, hábiles en el manejo de las nuevas tecnologías y con espíritu crítico. Finalmente, la escuela debe conseguir que todos estos objetivos lleguen a todos los alumnos, entre los que se incluyen colectivos que tradicionalmente se han integrado con dificultad en los centros docentes o que no manifiestan ningún tipo de interés hacia lo que la escuela significa.

Cardús (2001), en un análisis realizado desde la experiencia y la reflexión, plantea un análisis sobre el desconcierto de la educación, y más concretamente de la escuela, partiendo de los siguientes puntos, con el fin de construir, ante todo, una escuela inteligente:

1. Sería necesario reconocer que la escuela, además de cumplir sus funciones educativas, también resuelve algunos problemas prácticos de la vida cotidiana. Ello resulta fundamental con el fin de adaptar la escuela a las funciones reales de la misma, y no sólo a las que tienen un discurso teórico brillante desde la perspectiva formal.
2. Sería necesario reconocer que, teniendo en cuenta la diversidad y mutabilidad

del mundo laboral, en la actualidad la escuela ya no puede orientar profesionalmente a los estudiantes en una dirección concreta.

3. Sería necesario redefinir el planteamiento que sobrevalora las posibilidades de la educación escolar como instrumento para la igualdad social, ya que ello puede acabar con el prestigio de la escuela como instrumento de cultura y emancipación individual.
4. Sería necesario revisar la relación de la escuela con los medios de comunicación y reconsiderar el papel de la competencia mediática, desdramatizando el supuesto papel negativo de los medios de comunicación de masas.
5. Sería necesario que la escuela reconsiderase los modelos de sentimentalidad que transmite, ya que las estrategias emocionales que la escuela comunica corresponden a unas formas de relación y de dependencia sociales ya superadas.

Como consecuencia de todo ello, y además de otras actuaciones, Cardús (2001, 55) plantea la necesaria redefinición de los límites de la acción educativa con el fin de que la escuela recupere su desconcierto:

La escuela debería poder precisar su propio ámbito, las áreas de colaboración con el exterior y, sobre todo, los campos que le son ajenos. Hay que precisar qué papel corresponde a la escuela -al que debería dedicarse en exclusiva- y aún más, qué es lo que la escuela no debe hacer, por más que pueda y sepa hacerlo. En definitiva, tal vez sería necesario encontrar para la escuela un lugar más reducido que el que se le viene concediendo confusamente. No obstante, y sin la menor duda, este territorio más limitado a su vez debería ocupar un espacio mucho más ambicioso por lo que se refiere a su relevancia social.

Así pues, la necesidad de repensar la escuela debe plantearse, desde nuestro punto de vista, sobre dos ejes fundamentales: en primer lugar, debe redefinirse el papel y las funciones de la institución escolar, en los diversos niveles obligatorios y postobligatorios, sobre, por una parte, la adquisición de las competencias básicas que resultan necesarias en el aprendizaje escolar y, por otra parte, en la adquisición de las competencias metodológicas necesarias para seguir aprendiendo de forma autónoma y a lo largo de toda la vida, a través del autoaprendizaje y de la educación permanente. Ello obligará a una selección de contenidos que sepa distinguir y diferenciar lo esencial y lo anecdótico, que sepa construir los aspectos instrumentales y los aspectos fundaméntales.

Y en segundo lugar, debe redefinirse el papel y las funciones de la educación escolar a partir del refuerzo de las competencias y de las habilidades sociales básicas y fundamentales para la integración en la sociedad, con todo lo que ello implica de conocimiento y de comprensión de la realidad actual y de los retos, oportunidades y dificultades que plantea el siglo actual, de acuerdo con su complejidad creciente y cambiante.

Carbonell, en una obra de la década de los años 80, ya planteaba las nuevas dimensiones y retos de la institución escolar, con el afán de poner de manifiesto las líneas sobre las que edificar la escuela del futuro:

L'escola, d'alguna manera, s'ha de repensar a partir de nous esquemes i premisses, per tal d'introduir altres maneres de raonar, de treballar i de viure. Aquí rau la importància de l'educació ètica i la qualitat de vida, de la visió interdisciplinària del coneixement,

del sentit de l'“aprendre a aprendre”, de la necessitat de diversificar els aprenentatges i de flexibilitzar els marcs institucionals, d'articular millor la transició en els diversos trams educatius, o de concebre els tres temps de la infància –escola, educació no formal i oci– dins d'un sistema formatiu integrat. El repte general del futur és tan senzill i alhora tan complex com respondre a aquests tres grans interrogants: quins valors ha de transmetre l'escola en una societat cada cop més violenta i competitiva?; quins coneixements s'han de transmetre de forma prioritària?; i què s'ha de fer per avançar cap a una escola més igualitària i de major qualitat? (Carbonell, 1984: 247).

Efectivamente, la delimitación real del papel de la institución escolar debe tener en cuenta todos aquellos elementos que posibilitan la integración y la inserción de los diversos colectivos en la sociedad, que hacen posible la convivencia real entre toda la sociedad, que plantean un modelo de relación social activo y participante. Se trata de aplicar dos principios básicos para que la institución escolar defina claramente su rol y su función social: El principio de simplicidad en la delimitación de sus contenidos, es decir que se clarifiquen realmente sus funciones, las reglas del juego y las expectativas que la sociedad tiene con respecto a la escuela. Y el principio de la flexibilidad, con el fin de que tenga la capacidad de adaptarse a las exigencias que la sociedad actual plantea y que les integre en el trabajo escolar cotidiano.

Desde este planteamiento de delimitar la función real de la institución escolar, resulta importante centrarnos en el papel de la misma en el proceso de potenciar las capacidades y todas las competencias que la educación social obliga y exige. Efectivamente, la escuela, en este proceso

de delimitar más claramente su territorio, debe trabajar aquellos aspectos de la educación social que la vertebración de la sociedad exige.

Por tanto, la escuela actual debe ser capaz de conocer y comprender los retos de la sociedad del presente y del futuro, de contribuir a socializar a los alumnos de hoy, de adaptarse a los cambios habidos en las nuevas estructuras familiares, de asimilar las nuevas tecnologías, de comprender y trabajar los nuevos movimientos migratorios, de insertarse dentro de la sociedad del conocimiento, de potenciar la cultura, de comprometerse con los nuevos retos y oportunidades para fortalecer de la democracia. La escuela, en definitiva, sin olvidar el presente, debe empezar a dibujar su propio futuro.

Dentro de este contexto de repensar la institución escolar, con el fin de que no se convierta en una reliquia del pasado, resulta evidente la necesidad de construir una nueva cultura escolar que tenga en cuenta tres cuestiones fundamentales: 1) La aprobación de un nuevo contrato de colaboración entre la administración educativa y la escuela, que refuerce la competencia y la autonomía de los centros, en un planteamiento de rendición de cuentas. 2) La realización de un nuevo compromiso de colaboración entre la institución escolar y la familiar, en la que se delimiten las responsabilidades de cada cual. 3) La puesta en marcha de convenios de colaboración de la escuela con los servicios sociales y con otras instituciones de la comunidad, con el fin de conseguir una mayor complicidad entre el centro educativo y el tejido social y comunitario.

#### **4. Hacia la construcción de una pedagogía social escolar**

Desde esta perspectiva, esta nueva relación entre la escuela y la educación social debe construirse, de acuerdo con la reflexión realizada, sobre tres ejes fundamentales:

1. El primer eje debe fundamentarse sobre la formación de los educadores sociales con relación al conocimiento de la realidad escolar, en tanto que institución socializadora. Esto nos parece una cuestión fundamental. Es necesario introducir en los planes de estudio de la Diplomatura en Educación Social los contenidos de carácter escolar que posibiliten el conocimiento profundo de la cultura escolar, de las nuevas realidades escolares, de las oportunidades de trabajo educativo y social de la institución escolar, de los problemas que convergen en la escuela, del enfoque de la escuela como laboratorio y observatorio de la realidad social, etc. Efectivamente, si algo es necesario constatar, no sólo es la ausencia de los contenidos escolares en la formación de los educadores sociales, sino también la necesidad de los mismos con el fin de conseguir un profesional capaz de dar respuesta a los nuevos retos socioeducativos.
2. El segundo eje debe fundamentarse sobre la formación de los maestros, de los profesores de secundaria o de los orientadores en los contenidos de la educación social. Es evidente que los docentes de hoy necesitan poder enfrentarse a los nuevos retos sociales, y en esta perspectiva, los contenidos de la Pedagogía Social pueden contribuir, no sólo a mejorar el conocimiento y la

comprensión de los problemas socio-educativos, sino también a disminuir los niveles de ansiedad, de malestar o de desmoralización que actualmente plantean los profesores del sistema escolar.

3. El tercer eje de esta nueva relación entre la escuela y la educación social debe fundamentarse en un trabajo cooperativo entre los educadores sociales y la escuela. No se trata de introducir estas figuras profesionales dentro del contexto escolar, sino de posibilitar que se lleven a cabo programas de colaboración entre la institución escolar y los educadores sociales. Los nuevos problemas que la escuela está integrando, el hecho de que la institución escolar se convierta en un observatorio de problemas, de que la familia esté delegando en la escuela muchas funciones educativas, etc. exige una mayor colaboración institucional. No se trata de llevar a cabo relaciones esporádicas y coyunturales, sino de vertebrar las relaciones entre los profesionales de la educación social y los docentes, no sólo para mejorar la capacidad socializadora de la escuela, sino también para llevar a cabo un trabajo de prevención y de promoción educativa que posibilite la adquisición de las competencias sociales.

Así pues, esta nueva relación de la escuela y la educación social, este proceso de escolarización de la Pedagogía Social, esta necesidad de introducir la educación social en la formación de los docentes son cuestiones que resultan fundamentales en la tarea de repensar la escuela y de construir una nueva Pedagogía Social. La consecución de una escuela más eficaz a nivel social y la vertebración entre todas



las instituciones de educación obligan a llevar a cabo esta nueva relación. En cualquier caso, la Pedagogía Social debe empezar a observar la realidad de la escuela. Es una cuestión de necesidad, de obligación pedagógica y de compromiso ético.

No obstante, la introducción de la educación social no se puede reducir a los contenidos transversales, ya que ello implicaría un reduccionismo absoluto. La educación social es algo más que las materias transversales, aunque éstas forman parte de los que debe ser la educación social escolar. Pero, tal como hemos planteado a lo largo del presente artículo, la concepción de la educación social es mucho más compleja que esta transversalidad. La transversalidad es una condición *sine qua non*, pero no una condición suficiente. Puede ser el principio de un camino, pero no es el fin de nada.

De acuerdo con todo lo que hemos planteado, la construcción de una pedagogía social escolar debe fundamentarse en el refuerzo del papel inclusivo de la institución escolar en el marco de la sociedad del siglo XXI.

¿Cuál es pues el papel de la institución escolar con relación a la inclusión social? El planteamiento que en este sentido vamos a defender es que, si bien los estudios más significados ponen de manifiesto que la escuela ha sido tradicionalmente un elemento o un factor de movilidad social

(véase, en este sentido, aunque a título puramente indicativo, teniendo en cuenta la inmensa bibliografía existente al respecto de la relación entre la desigualdad social y la educación, algunas obras sobre esta cuestión: Brunet y Morell, 1998; Fernández Enguinda,

1997; Gil, 1994, etc.), en la actualidad, y de acuerdo con los planteamientos realizados, hay que empezar a analizar la institución escolar, la educación que se da en la misma como un factor que puede impedir los procesos de exclusión social y que debe posibilitar la inclusión social. Se trata de la cuestión de que a mayor formación y educación, menos posibilidades de quedar excluidos socialmente. Este es un elemento fundamental que debe orientar nuestra reflexión y nuestro trabajo en el proceso de reconstruir la pedagogía social escolar.

Con todo, hay que partir de la idea, que el sistema escolar se considera normalmente como una inversión productiva y un gasto social; pero también debe ser considerado una actividad relacionada con la justicia, el bienestar social y la cohesión social. Los planteamientos que, en este sentido, defienden diversos autores avalan esta hipótesis de trabajo sobre la relación entre la política educativa, la justicia social y el bienestar social. Así, las obras de Connell (1997) o de Zufiaurre (1996) son un buen ejemplo de este planteamiento. Al respecto, tal como nos dice Conell (1997: 28-29):

La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este "bien" significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes. Esto nos obliga a considerar de nuevo el tema de la justicia en educación juntamente con el tema del currículum. Las cuestiones de justicia distributiva siguen siendo importantes; no es preciso negar nada de los que he dicho hasta ahora. Pero la justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas. Necesitamos un concepto distinto, al que llamaré justicia curricular.



La realidad de la justicia social debe plantearse desde un enfoque en el que la complejidad resulta fundamental, tanto desde una óptica social como desde una óptica educativa. Así pues, y de acuerdo con este planteamiento y otros enfoques, los elementos de reflexión que la relación entre educación, inversión y bienestar social implica son, en nuestra opinión, los siguientes:

1. A pesar del incremento de escolarización en todos los países, sean desarrollados o en vías de desarrollo, no se puede perder de vista la existencia de una tasa importante, fundamentalmente adultos y mujeres, de personas analfabetas, tanto en el ámbito primario como en el ámbito funcional.
2. La percepción social de este incremento de los procesos de escolarización y de educación, en todos los niveles, edades y diversas situaciones es contradictoria. Por una parte, en la extensión de la educación se ha visto un incremento de la igualdad social o, en cualquier caso, de un incremento de las posibilidades de ascensión social por parte de los individuos. Y por otra parte, diversos sectores sociales han planteado una devaluación de los títulos educativos, debido a su generalización y, por tanto, a la democratización de la educación.
3. A pesar de todo ello, incluso en los países desarrollados, continua habiendo desigualdades en el acceso al sistema educativo, especialmente en la enseñanza media o bachillerato, en la universidad o en la educación infantil. Y estas desigualdades están ligadas a factores socioeconómicos, de género, de etnia o territoriales. Las aportaciones de J. Torres (2001) y de A.I. Pérez (1998) son un buen ejemplo de la realidad de la escuela en la actual coyuntura económica de predominio del neoliberalismo y de una determinada concepción de la globalización.
4. Los niveles de movilidad social son bajos en relación con el dial de igualdad de oportunidades. Y estos cambios en los procesos de movilidad social están más ligados a cambios profesionales que a las mismas credenciales educativas. Ello debe ser objeto de un análisis profundo, teniendo en cuenta la movilidad social y los factores que lo posibilitan o lo impiden.
5. En cualquier caso, es evidente que en España, durante este siglo, la relación entre las posiciones de partida y las posiciones de llegada de los individuos a través de la educación ha sido muy estrecha, mucho más baja que en países tales como EE.UU, Inglaterra o Francia. Con todo, la importancia de la escuela pública en la disminución de las posiciones de entrada y de salida resulta evidente. Por tanto, la generalización de la educación y de la escuela pública son factores que incrementan los procesos de igualdad de oportunidades.
6. Los cambios en el sistema productivo y en la economía, teniendo en cuenta que una de las funciones de la educación es formar para el mercado de trabajo, están difuminando la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. Hay que tener en cuenta que estamos pasando de una sociedad industrial a una sociedad de la información, con todo lo que ello implica desde la perspectiva de las profesiones, del papel de la educación, de la función

- de la familia, del papel educativo de las diversas generaciones, etc.
7. En base a este hecho, las expectativas de las familias y de los individuos se dirigen cada vez más hacia los estudios superiores. Y ello está provocando lo que algunos sociólogos y economistas denominan “la sobreeducación”, o la falta de correspondencia entre los títulos y el mercado de trabajo, o la frustración de estos jóvenes universitarios en función del trabajo que realizan.
  8. Pero además de la funcionalidad económica y profesional de la educación, hay que plantear que la extensión de la educación y su mejora es la base de cambios culturales y sociales. En este sentido, resulta evidente que esta democratización de la educación debe medirse a través de otros indicadores de impacto social: incremento de la participación política; nuevos modelos de participación política; impacto cultural en diferentes niveles de concreción (lectura de libros, vida cultural intensa, nuevos hábitos culturales, etc.), utilización de nuevas tecnologías; nuevos estilos de vida, etc.
  9. Dice Cebrian (1998) que la internacionalización de las nuevas tecnologías, del Internet, con todo su impacto social, laboral, económico, político, cultural, de tiempo libre, etc., va a incrementar las desigualdades de acceso y de uso, tanto desde el punto de vista social y cultural, como desde la perspectiva territorial. En este sentido, y en función de la trascendencia que la educación puede tener en la utilización de las nuevas tecnologías, es evidente que el incremento de la educación y de la formación, junto con otros condicionantes y políticas, puede coadyuvar a

disminuir estas desigualdades. Así, y de acuerdo con todo ello, el mismo Cebrian (1998: 98) nos dice lo siguiente sobre el mundo dual:

Las diferencias entre los distintos estamentos sociales se verán agigantadas por esta nueva frontera existente entre los ciudadanos enchufados y los desenchufados. Los elementos igualitarios de Internet son aplicables sólo a los primeros y aumentarán paradójicamente, las desigualdades respecto al resto. Si tenemos en cuenta que más de la mitad de los ordenadores conectados al sistema se encuentran en hogares norteamericanos, que más de la mitad de la población del mundo no ha usado jamás un teléfono, que las líneas instaladas en todo el África Negra son menos que las que existen en la ciudad de Tokio, entendemos hasta qué punto la configuración de esa especie de asamblea ciberdemocrática puede constituir una exclusión para los habitantes de los países más pobres, los individuos menos educados o informados y, en definitiva, los desposeídos de la Tierra.

Resulta, pues, evidente que la sociedad del nuevo milenio incorpora, cada vez más, elementos nuevos de exclusión social en todos los sentidos y perspectivas. El ejemplo de Internet se puede extender a otros aspectos que posibilitan la inclusión social y ponen de manifiesto el papel inclusivo de la escuela en la compensación de estas situaciones.

10. De acuerdo con todo lo dicho, como corolario a todo ello y como respuesta a las nuevas necesidades de alfabetización y a la nueva realidad del analfabetismo que poco a poco se está imponiendo en la sociedad de finales del XX y de principios del XXI, Carbonell (1984) está proponiendo el concepto de Salario Cultural Mínimo (SCM). Se trata de un concepto que tiene que implicar el objetivo al cual se debe tender para disminuir los procesos de

exclusión social y posibilitar el acceso de todas las capas sociales a los nuevos retos sociales, profesionales, educativos, económicos y tecnológicos del nuevo milenio. La concreción de este concepto de Salario Cultural Mínimo -es decir aquello que es básico para poder sobrevivir en el ámbito educativo y formativo, como analogía al Salario Mínimo- plantea las siguientes características: dominio de las capacidades de expresión y comprensión de la alfabetización funcional, adquisición de conocimientos y capacidad generales, formación polivalente, habilidades de razonamiento, comunicación y procesamiento de datos y de información, espíritu y capacidad de iniciativa; Aprender a aprender, trabajo en equipo, nociones de ciencia y de tecnología, dominio de los lenguajes tecnológicos, aproximación al mundo productivo por medio de formas de alternancia entre el estudio y el trabajo; etc. En definitiva, se trata de que la escuela proporcione competencias para una mejor inclusión social en todas las manifestaciones de la vida.

Se trata, en este sentido, de un planteamiento que presupone dar a la educación y a la formación un papel fundamental desde la perspectiva de la consecución de una nueva sociedad del bienestar. Así resulta evidente que, en este proceso de conseguir esta sociedad del bienestar, ésta debe ligarse al incremento de los conocimientos. El tener unos niveles de bienestar no sólo presupone un incremento de ingresos económicos, sino también de conocimientos y de educación.

11. En este proceso de reforzar la educación -en un sentido amplio, tal como se

ha puesto de manifiesto- como factor de cohesión social, hay que hacer referencia a que el siglo XXI necesita reforzar el derecho a la educación permanente, tal como manifestaron Faure, el Club de Roma o la Comisión Europea, a través de estudios específicos sobre las perspectivas de la educación permanente. Efectivamente, la nueva educación social necesita ligar la igualdad de oportunidades al acceso a la educación permanente, tanto desde una perspectiva profesional, como cultural y del ocio, con el fin de seguir apostando por la inclusión social y evitar los fenómenos de exclusión social que la falta de educación, de cultura y de formación puede implicar en algunos colectivos sociales.

Este planteamiento de refuerzo de la igualdad de oportunidades -de la segunda, de la tercera o de otras- a través de la educación permanente supone un cambio de orientación de las políticas sociales. En este contexto, la pedagogía y la educación social se nos aparecen como las disciplinas adecuadas para seguir reforzando los procesos de inclusión social a través de la educación. Algunos ejemplos de ello pueden ser ilustrativos de esta nueva educación social: Por una parte, y teniendo en cuenta que la construcción de la sociedad postindustrial, cada vez más, depende del conocimiento y del aprendizaje, y que resulta necesario enfrentarse al reto de la complejidad, se están institucionalizando, en España, los procesos de formación permanente de carácter profesional. Una expresión de esta institucionalización son los acuerdos nacionales de formación continua que, a partir del año 1992, reunieron a sindicatos, empresarios y administración

publica, para fomentar la inversión en formación y posibilitar la integración de los tres modelos de enseñanza profesional –formación profesional reglada, dependiente del Ministerio de Educación, formación ocupacional, dependiente del INEM, y la formación continua, apoyada en el acuerdo mencionado–. Tal como ha planteado De la Torre (1997: 31-32):

En la sociedad del conocimiento y de la información, el aprendizaje que acompaña a la educación y a la formación se concibe como un proceso inacabado y permanente. Un aprendizaje entendido como situación que posibilita nuevas opciones y reorienta a las personas y a las organizaciones. De este modo, el ejercicio continuado de la formación amplía y prolonga los efectos positivos del sistema educativo en el tejido organizativo y en la estructuración social.

En algunos países existen políticas que apoyan la formación permanente. En el caso de España, se ha desarrollado desde 1992 un modelo de gestión de la formación continua, basado en la concertación social, que tiene unos efectos de largo alcance. Lo más destacable son el desarrollo de una cultura formativa en el tejido empresarial y la formulación de un sistema general de formación profesional, integrando los distintos subsistemas educativos y formativos.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el proceso de incremento de la esperanza de vida y de la percepción positiva de las personas mayores, es importante destacar la generalización en España y en la mayoría de los países más desarrollados –de Europa, de Norteamérica y de Canadá– de las universidades para personas mayores, dentro de una perspectiva cultural, con el fin de potenciar la función de solidaridad y extensión cultural de las universidades. Se trata de una manifestación clara de la educación a lo largo de toda la vida, sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo o de edad. La institucionalización

de las universidades de mayores es, en este sentido, una realidad que se demuestra de una forma pujante y explícita. (Orte y Pascual, 2001: 545-554).

Estos ejemplos –que podríamos generalizar a otras experiencias, a otras instituciones y a otros colectivos– son una demostración clara de la idea del aprendizaje continuo, de la educación y la formación permanente, de la educación a lo largo de toda la vida, de la democratización de la educación o de la sociedad que aprende. Y a todo ello, la pedagogía y la educación social deben ser capaces de dar una respuesta científica, investigacional y profesional.

De todo lo comentado, podemos concluir lo siguiente, desde la perspectiva de la pedagogía y la educación social:

1. Los sistemas escolares pueden disminuir, aunque no eliminar, los condicionantes económicos, sociales y culturales que no permitan la igualdad de oportunidades, pero también pueden reforzarlos.
2. Un sistema escolar integrado en el sistema socioeconómico ha de satisfacer las necesidades de formación de la fuerza del trabajo, pero ésta no puede ir en detrimento del enriquecimiento cultural de los individuos. Aunque quizás las exigencias de un mercado de trabajo cada vez mas abierto y cambiante, con el esfuerzo de los individuos de insertarse económicamente y la fascinación de la cultura mediática, consiga el establecimiento de una educación cada vez mas mutilada y parcial.
3. Debemos apostar por una educación cultural, del ocio y de la formación tecnológica en el marco de esta de-

mocratización cultural y del principio de educación a lo largo de la vida, rompiendo los espacios y los tiempos clásicos.

4. La apuesta por la educación y la formación debe ligarse, también, a la apuesta por la cohesión y por la integración social. Así, en el siglo XXI debe plantearse una correlación entre el bienestar y la adquisición de conocimientos, tanto desde una perspectiva individual como desde una perspectiva colectiva o social.

A todo ello, pues, debe la educación social dar una respuesta clara y manifiesta desde la perspectiva teórica, metodológica, investigacional, didáctica, profesional y social, si se quiere que la disciplina que la estudia, la pedagogía social, sea capaz de dar el salto cualitativo necesario que la consolide en todas las perspectivas y dimensiones.

En cualquier caso, y en esta perspectiva de aprender para el futuro a favor de la dignidad humana, esta educación social sólo tendrá sentido si se enmarca dentro de la filosofía y el planteamiento que proclama Díez (2001: 9-10):

Por de pronto, el hombre necesita formarse para el ejercicio coherente de los valores que proclama. Para ello, para poder ser hombre más plenamente y para convivir en paz, libertad y progreso sin poner en peligro su propio futuro, hoy como nunca precisa educación y aprendizaje, es decir, formación y profesionalización, hábitos y actitudes positivas. Y para que así sea, la sociedad en la que vivimos, empezando por la familia, la empresa, los gobiernos, las instituciones culturales, científicas y educativas, tiene que estar convencida de que es necesario un esfuerzo colectivo para que cada cual, y todos a la vez, podamos hacer realidad este sueño, esta esperanza.

El refuerzo del papel inclusivo de la educación, en una sociedad como la nuestra, que posibilita los procesos de exclusión social, resulta fundamental en este siglo XXI. En la consecución de este objetivo, la educación social, incardinada a una nueva institución escolar, debe jugar un papel primordial en la construcción de una nueva justicia y equidad social. Éste es, en nuestra opinión, un elemento fundamental en el proceso de construir una nueva Pedagogía Social y, también, una pedagogía social escolar de nuevo cuño. Una nueva Pedagogía Social fundamentada sobre el desarrollo integral de las competencias sociales, tanto desde el individuo como desde las diversas instituciones de la sociedad, y que sepa integrar las diversas pedagogías sociales especiales que poco a poco se van desarrollando. Se trata de una nueva concepción de la escuela y de la educación, de una nueva relación entre la institución escolar, la familia, los servicios sociales y todo el tejido social. Se trata de una nueva concepción de la Pedagogía Social que incluya a la institución escolar en su conceptualización, en su investigación, en su profesionalización y en su praxis cotidiana. Éste es el reto, éste es el camino.

## Bibliografía

- ARROYO, M. (1985): "¿Qué es la pedagogía social?". *Bordon*, 257 (marzo-abril).
- BRUNET, I., y MORELL, A. (1998): *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta.
- CARBONELL, J. M. (1984): *L'escola: entre la utopia i la realitat. Deu lliçons de Sociologia de l'Educació*. Barcelona: Eumo.
- CARDÚS, S. (2001): *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.



- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 3. Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- CEBRIAN, J. L. (1998): *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. J. (1983): "La pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa". *Bordon*, 247 (marzo-abril).
- (1987): "Pedagogía social e intervención educativa", en COLOM, A. J. y otros: *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- (1991): "Marco teórico", en COLOM A. J. y otros: *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DE LA TORRE, I. (1997): "La formación y las organizaciones. Los Acuerdos Nacionales de Formación Continua". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*. Monográfico sobre la Formación y las Organizaciones, 77-78, 15-35.
- DIEZ R. (2001): "Documento básico de trabajo. Aprender para el futuro. Educación a favor de la dignidad humana", en VV. AA, *Aprender para el futuro*. Madrid: Fundación Santillana, 41-45.
- FERMOSO, P. (1994) *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-UAB.
- FLECHA, R. Y GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA, R.; MARTÍNEZ, B. y ORTEGA, P. (1987): *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Madrid: Santillana.
- GIL, F. (1994): *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú.
- JAUSSI, M. L. y RUBIO, T. (1998): *Educación intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC.
- MARCH, M.X. (1985): "La sociología de la educación: entre la crisis, el fatalismo, la reproducción y el desencanto". *Cuadernos de Realidades Sociales*, 25-26, 183-205.
- MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NATORP, P. (1915): *Pedagogía Social*. Madrid: La Lectura.
- ORTE, C. (1998): "El maltrato entre iguales: análisis y propuestas de intervención", en, PANTOJA, L. (ed.), *Nuevos espacios de la educación social*. Deusto: ICE de la Universidad de Deusto, 99-112.
- ORTE, C. y PASCUAL, A. (2001): "Los programas universitarios para mayores: un modelo para la educación social", en COLOM, A. J. y ORTE, C: *Gerontología educativa y social. Pedagogía Social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 545-554.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1966): *La Pedagogía Social como programa político*. Madrid: Revista de Occidente. Tomo I.
- ORTEGA, J. (2002): "La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)", en NÚÑEZ, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa, 113-156.



- PÉREZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PETRUS, A. (coord.) (1998): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- QUINTANA, J. M. (1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- (1994): *Educación social. Antología de textos*. Madrid: Narcea.
- (1999): *Textos clásicos de Pedagogía Social*. Valencia: Nau Llibres.
- SARTORI, G. (2001): *La sociedad multicultural. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SEGURA, M. (1985): *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid: Dirección de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Justicia.
- SIMONS, P. (2001): “Escuelas que aprenden: ¿Son diferentes a otro tipo de organización que aprende?”. *Organización y gestión educativa*, 5, septiembre-octubre, 22-27.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- ZUFIAURRE, B. (ed.) (1996): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria.

Dirección se los autores:

Martí X. March Cerdà y Carmen Orte Socias.

Universitat de les Illes Balears. Departamento de Ciencias de la Educación. Edificio Guillem Cifre de Colonya. Campus de la UIB. Carretera de Valldemossa, km. 7,5. 07071. Palma (Mallorca)  
Correo-e: marti.march@uib.es, carmen.orte@uib.es

Fecha de entrada: 3-02-03

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 6-04-03