

TEMA MONOGRÀFIC

La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción

Social pedagogy in the Spanish transition to democracy: notes for a history under construction

José Antonio Caride Gómez

hecaride@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011

Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

L'article analitza el procés de construcció històrica de la pedagogia social i l'educació social a Espanya des de principi del segle xx fins als anys noranta, amb especial èmfasi en el període de la Transició democràtica. Aquest procés històric només es pot entendre adequadament si s'analitza l'estreta relació que manté amb el desenvolupament de la cultura democràtica i la intensa modernització que s'experimenta en tots els àmbits de la vida social espanyola. També, i indiscutiblement, en l'educació i en l'obertura de les seves teories i pràctiques a noves maneres d'educar i educar-se en societat. En aquest sentit, s'han de significar els compromisos que ha adquirit la pedagogia social amb els processos de transformació social, en la millora de la qualitat de vida i en el benestar de la ciutadania. Les universitats, mitjançant la formació i la recerca, i els col·lectius professionals, a través d'una àmplia gamma de pràctiques socioeducatives, han contribuït significativament a l'expansió i la institucionalització de la pedagogia social i l'educació social a tot el país. Les crisis econòmiques i socials que

amenacen el món, ara com llavors, segueixen necessitant les seves contribucions per a un millor desenvolupament, de l'educació i de la societat, congruent amb els drets cívics i els principis que sostenen la democràcia i la cohesió social.

PARAULES CLAU: pedagogia social, educació social, Transició democràtica, Espanya, Estat de benestar, història de l'educació, universitat.

ABSTRACT

The paper analyses the historical construction process of social pedagogy and social education in Spain from the early 20th century to the 1990s, with a special emphasis on the period of the transition to democracy. This historical process can only be properly understood if we analyse its close relationship to the development of democratic culture and far-reaching modernisation that were taking place in all areas of Spanish social life, including education and the opening up of its theories and practices to new forms of educating and being educated in society. In this sense, mention should be made of social pedagogy's commitments to improving the quality of life and welfare of the citizenry in the processes that were transforming society. Through training and research, universities and groups of professionals across a wide range of socio-educational fields contributed significantly to social pedagogy's and social education's expansion and institutionalisation throughout the country. The economic and social crises that threaten the world, now as then, continue to need their contributions for a better education and a society that are coherent with the civil rights and principles that support democracy and social cohesion.

KEY WORDS: social pedagogy, social education, democratic transition, Spain, the welfare state, history of education, university.

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de construcción histórica de la Pedagogía Social y la Educación Social en España desde principios del siglo xx hasta los años noventa, con especial énfasis en el período de la transición democrática. Este proceso histórico sólo puede entenderse adecuadamente si se analiza la estrecha relación que mantiene con el desarrollo de la cultura democrática y la intensa modernización que se experimenta en todos los ámbitos de la vida social española. También, e indiscutiblemente, en la edu-

cación y en la apertura de sus teorías y prácticas a nuevos modos de educar y educarse en sociedad. En este sentido, deben significarse los compromisos que ha adquirido la Pedagogía Social con los procesos de transformación social, en la mejora de la calidad de vida y en el bienestar de la ciudadanía. Las Universidades, mediante la formación y la investigación, y los colectivos profesionales a través de una amplia gama de prácticas socio-educativas, han contribuido significativamente a la expansión e institucionalización de la Pedagogía Social y la Educación Social en todo el país. Las crisis económicas y sociales que amenazan al mundo, ahora como entonces, siguen necesitando de sus contribuciones para un mejor desarrollo, de la educación y de la sociedad, congruente con los derechos cívicos y los principios que sostienen la democracia y la cohesión social.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, Educación Social, transición democrática, España, Estado de Bienestar, Historia de la Educación, Universidad.

I. LA PEDAGOGÍA COMO RESPUESTA A LA «CUESTIÓN SOCIAL»

El siglo xx se inició con unas excelentes perspectivas para la Pedagogía Social, en Europa y también en España. Sin que nos detengamos en dilucidar el origen de la expresión, ya sea en su atribución a Karl Freidrich Mager —en 1844, siendo editor de la *Revue Pädagogische*— o a Adolf Diesterweg —en 1850, en la edición revisada de su *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lenher*, una guía bibliográfica destinada a la formación de los maestros alemanes—, las aportaciones de autores como Natorp, Willmann, Barth o Bergemann, contribuirían definitivamente a vincular los aspectos «sociales» de la educación a la pedagogía moderna, ampliando y diversificando sus contenidos en nuevas formas de educar y educarse en sociedad; entre otras, las que deberían posibilitar una vida más plena y satisfactoria en la comunidad, el desarrollo armónico de la sociabilidad, o la atención especializada a determinadas carencias o necesidades de la población, sobre todo las que afectan a niños y jóvenes.

La palabra «Pedagogía», como redactaría Paul Natorp (1913: 8) en el «Prólogo» para la edición española de su obra *Pedagogía Social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, editada en Alemania en 1899, no se remite exclusivamente a la educación de la infancia, en sus formas tradicionales, sino a la obra entera que supone elevar a los hombres y a las mujeres a lo más alto de su humanidad: una «Pedagogía», dirá Natorp poniendo énfasis en su adjetivación «Social», que «no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que

la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo». Un enunciando que el filósofo y pedagogo alemán completará con dos aproximaciones esenciales a la explicación y comprensión científica de lo que entiende por «Pedagogía Social»: la primera es de carácter ético-moral, tanto en sus connotaciones individuales como sociales, para él inseparables; la segunda, tiene un estricto sentido pedagógico. Ambas, concluye, delimitan el tema de esta ciencia: las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social.

Aunque incipientes, los logros asociados a las reivindicaciones de los movimientos sociales en una sociedad urbana e industrial en expansión, a la acción benéfico-asistencial procurada por los poderes públicos y las organizaciones cívicas o religiosas, o a la progresiva consolidación del Trabajo Social como disciplina y profesión..., incidirán significativamente en las miradas que lo educativo y lo social cruzan entre sí, tanto en la reflexión teórica como en las prácticas cotidianas. Y que, con bastante frecuencia, tomarán nota de los impulsos reformistas que experimenta la educación (escolar) en el tránsito al nuevo siglo.

La preocupación por las personas y los colectivos más débiles, al tiempo que hace hincapié en el diagnóstico de los factores internos y/o externos que impiden su realización individual y social, se trasladará cada vez con mayor nitidez a las obligaciones que la sociedad debe contraer con los sujetos y sus familias, inicialmente recurriendo a una limitada serie de mecanismos de previsión y auxilio social; más tarde, esforzándose en aumentar las prestaciones y los servicios, poniendo al alcance de la población en riesgo de exclusión o marginación social los beneficios derivados de las reformas jurídicas, económicas, sanitarias, laborales, educativas, etc., que se van adoptando, ya sea mediante la tutela pública o a través de la iniciativa que emprenden diversas instituciones que desarrollan tareas con fines reeducativos y/o solidarios, afrontando la pobreza y la marginación social, siendo uno de sus principales referentes el cuidado a los menores en situación de abandono o de riesgo social (Santolaria, 1997).

La «cuestión social», que comenzara a convertirse en un problema de Estado en el último tercio del siglo XIX, buscará en los primeros años del XX —aunque sólo sea para «contrarrestar las luchas revolucionarias» en auge (Ander-Egg, 1991: 138)— soluciones que trasciendan la caridad cristiana, la filantropía o el «dejar hacer» instaurado por el liberalismo económico y político. La reivindicación de seguros sociales y de prestaciones acordes con los principios que iluminaron los derechos «del buen pueblo» y «del ciudadano», proclamados al amparo de las revoluciones americana y francesa en 1776 y 1789, respectivamente, tendrán en las Constituciones de las que se

dotan los Estados modernos un refrendo normativo progresista, pareciera que irreversible, asumiendo una actitud cada vez más activa e interventora (Montagut, 2008). El gobierno de lo público y común, a menudo orientando sus funciones hacia el mantenimiento del orden y la cohesión social, comienza a ser una acción deliberada e, incluso, planificada. El afán por contener a las masas, cada vez más seducidas por los postulados anarquistas y socialistas que denuncian los inhumanos excesos del capitalismo, también jugaría a favor de los cambios que se proponen. No obstante, las dos guerras mundiales y las múltiples confrontaciones civiles que se expanden por casi todo el mundo, la crisis económica de 1929, o la opresión que acompaña los procesos de colonización que emprenden las «democracias occidentales» en Asia, África y América Latina, muy pronto podrán de relieve la fragilidad del sistema. La misma que hoy, cien años después, tras el derroche consumista que alimentaron los mercados y en plena crisis financiera, sirve de pretexto para que se revisen las conquistas sociales que permitieron superar las barreras de la voluntariedad y el paternalismo, normalizando los servicios sociales y sus prestaciones con criterios de equidad, justicia, universalidad, etc.

No podían presagiarlo, al menos en todas sus consecuencias, los reformistas españoles (muchos de ellos educadores vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, becados por la Junta de Ampliación de Estudios) que viajarían a Europa para imbuirse de los conocimientos y enseñanzas que las Universidades europeas alentaban en distintas áreas del saber, con un notable provecho para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades: en la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Antropología, el Derecho, la Pedagogía... Como recuerda Conrad Vilanou (2001), en una breve revisión de la trayectoria histórica de la Pedagogía Social en España e Hispanoamérica, correspondería a un estimable núcleo de intelectuales —la mayoría siendo discípulos de Hermann Cohen y Paul Natorp en Alemania— introducir sus propuestas pedagógicas en nuestra geografía, tratando de conciliar diferentes enfoques y finalidades, ya fuese en clave política, religiosa, científica, ética, filosófica, cultural o educativa. Todas, en conjunto, dirá Vilanou (Ibíd.: 53), aceptan la llamada del regeneracionismo del primer tercio del siglo xx «en un intento de unir el saber con el deber, la ciencia con la conciencia, es decir, la rigurosidad del trabajo científico con la exigencia de una conciencia moral plenamente desarrollada».

Entre otros, hemos de citar a Fernando de los Ríos, María de Maeztu, Manuel García Morente, Lorenzo Luzuriaga e, inevitablemente, a José Ortega y Gasset en los primeros años de su magisterio filosófico. A su quehacer pedagógico-social, también en esta época aunque con intereses y biografías dispares, se añaden las

contribuciones de Aniceto Sela, Ramón Albó, José Pedragosa y, con un mayor ascendiente académico, las de Rufino Blanco y Ramón Ruiz Amado. Con ellos, sin pasar por alto sus divergencias, llegan y/o se consolidan en la península los estímulos renovadores que surcaban Europa, ejerciendo una notable influencia en la consideración de la educación como un bien social, justo cuando —como diría Tuñón de Lara (1971)— se imponía la necesidad de «repensar España», su problemática y sus tareas en la construcción de una nueva era.

Es, precisamente, en este empeño «europeizante» donde cabe situar «una de las reflexiones más ilusionantes para las posibilidades de la pedagogía social en los procesos de transformación social, aludiendo a la construcción de una renovada nación española que supere el dolor y la amargura de los desastres fraguados en la transición al siglo xx» (Caride, 2005: 232). Hablamos de un joven Ortega y Gasset que regresa a España fascinado por las enseñanzas de Paul Natorp en Marburgo, a donde había acudido, becado por el Ministerio de Instrucción Pública, desde los primeros días de octubre de 1906 hasta finales de septiembre de 1907. Pero, muy especialmente, de su entrega a la difusión del pensamiento del filósofo neokantiano en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, y de liderazgo en la creación de la Liga de Educación Política Española, confiando en la acción vitalizadora que la Pedagogía puede —y debe— aportar para resolver los males nacionales; de una España percibida como problema, y en una Europa a la que observa como solución. Pocas veces, como en la conferencia que pronunciaría Ortega y Gasset (1983: 15) en la sociedad El Sitio de Bilbao, el 12 de marzo de 1910, la Pedagogía, en su vocación social, recibiría un elogio y una encomienda tan desafiante: «si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español, un problema pedagógico».

2. DE LA ESPERANZA AL DESASOSIEGO: BREVE CRÓNICA DE UN TIEMPO PERDIDO PARA LA REGENERACIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL

La idea de que a un nuevo siglo le corresponde una nueva educación (Mayordomo, 2000), más viva y comprometida con las realidades de su tiempo histórico, se afianzaría —pareciera que irrevocablemente— en el pensamiento y las prácticas educativas de aquellas primeras décadas, tanto en el

sistema escolar (desde la Instrucción Primaria hasta la Educación Superior) como en otros entornos sociales, de cuyo potencial socioeducativo serían un excelente ejemplo las Misiones Pedagógicas republicanas, entre los años 1931 y 1936; creadas con el objetivo de difundir la cultura y las modernas orientaciones educativas, serán un magnífico ejemplo de las posibilidades que atesora una formación que acude a donde vive la gente, procurando la animación social y cultural de los ciudadanos, con especial atención a la población rural, entonces mayoritaria en España. Con ellas llega el final diferido de una etapa, a la que el profesor Alfonso Capitán (1994 y 2000) identificara como la del «regeneracionismo pedagógico-social» español, cuyos orígenes y sucesivos desarrollos, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta los primeros años del siglo XX, quisieron dar respuesta a una doble motivación: de un lado, activar la conciencia crítica del pueblo, para que fuese más consciente de las críticas realidades políticas, sociales, económicas, educativas, morales y religiosas del momento; de otro, rehabilitar el pulso de la vida española «recreando nuevos modelos de saber y de conducta, de pensar y decir» (Capitán, 2000: 121).

La impronta de la regeneración pedagógica y democrática (Puelles, 2000) que impregna el país desde los años que cierran el siglo XIX hasta la II República, de la que también se sintió partícipe la Pedagogía Social, quedaría prácticamente arruinada con el estallido de la guerra in-civil y la dictadura franquista. Sin atisbos de reconciliación, en un escenario europeo que muy pronto se teñiría de agitación y barbarie, nada o muy poco de lo que hasta entonces quiso ser la Pedagogía Social encontraría acomodo en las políticas «educativas» y «sociales» al uso. Muy al contrario, al igual que sucedería en Alemania e Italia con el sometimiento a las consignas impuestas por el nacionalsocialismo y el fascismo, en la «España Una, Grande y Libre» que pregona el régimen de Franco, los principios del «movimiento nacional» y del nacionalcatolicismo invaden el sistema educativo, colándose no sólo en sus aulas sino también por cualquier resquicio que pudiesen abrir en las familias y las comunidades, con el refuerzo que a tal fin le aportaban los «nuevos» entes sociales creados por el sistema (organizaciones sindicales, Frente de Juventudes, Sección Femenina, etc.). Sus mañas disfrazan las teorías implícitas y las prácticas explícitas de lo que también llamarán «educación social» y, aunque en mucha menor medida, «pedagogía social», subyugando sus realizaciones a los poderes establecidos con propósitos académicos, políticos y/o religiosos; de todo hubo.

Como hemos afirmado en otra ocasión (Caride, 2005), son tiempos de frustración y retroceso, malogrados y perdidos para una labor pedagógica-social mínimamente decorosa, ética y moralmente aceptable: de un lado, por

la excesiva —y restrictiva— fijación de la iniciativa política y educativa en la escuela y en las «virtudes» inherentes a sus enseñanzas, cuyos esquemas decimonónicos no comienzan a cuestionarse hasta finales de los años sesenta; de otro, porque cualquiera de las aproximaciones que se harán a la «educación social» no serán más que burdas tentativas de vigilar confesional e ideológicamente a la población, con una especial incidencia en la vigilancia y el control de la formación patriótica de la juventud y en la domesticación de las mujeres.

Cabe señalar que, en unos casos, tanto la «Educación Social» como la «Pedagogía Social» —sin que se introdujeran matices que permitieran distinguir sus respectivas señas de identidad—, serán nombradas para enfatizar las contribuciones que de ellas se esperaba para la formación de los maestros y la «acción social de la escuela», con el propósito de «corregir uno de los vicios más capitales de nuestra psicología colectiva»: el individualismo y sus repercusiones «en la disciplina y en la vida corporativa de la comunidad» (Gil Muñiz, 1951: 192). En otras ocasiones, sin entrar en detalles, lo que se pretende es que no «se olviden las implicaciones de la educación y la sociedad» (García Hoz, 1960: 134), combinando los aportes de la Pedagogía Social —de carácter técnico, se dirá, y aún así especulativos e imprecisos, se añade— con los de la Sociología de la Educación, de tradición científico-positiva. En ambos casos, aunque no siempre de un modo visible, se transfieren sus particulares formas de entender la «formación social» de los españoles a la edificación del «nuevo Estado», recurriendo a una densa red de organismos e instituciones puestas al servicio del régimen y de la inculcación del «espíritu nacional». También, con demasiada frecuencia, se hará mención a la misión educadora de la Iglesia Católica y a la labor de apostolado que a ésta le corresponde asumir en la procura del destino eterno —sobrenatural y redentor— para los hombres que viven en sociedad; una doctrina que sería exhibida, de forma reiterada, en los discursos de apertura de la XXII edición de las «Semanas Sociales de España», celebradas en Oviedo en 1963, teniendo como tema monográfico «La educación social y cívica en una sociedad de masas» (Junta Nacional de Semanas Sociales de España, 1964).

Corrigiendo, en parte, lo que expresábamos hace pocos años (Caride, 2005), no fueron el silencio o la inhibición, sino más bien la ostentación usurpadora de los términos «Pedagogía Social» y «Educación Social», lo que define la utilización que de ellos se hizo durante cuatro largas décadas, poniendo entre paréntesis cualquier posibilidad de vincular sus propuestas teórico-prácticas a un desarrollo educativo y social valioso, libre y democrático, sensible y congruente con el mínimo respeto a los derechos y deberes cívicos. Paradójica-

mente, el descaro con el que los adictos al régimen se apropiaron de los vocablos, exponiéndolos a los fines más perversos del adoctrinamiento ideológico y/o moral, tendrá su contrapunto en el acomplejado manejo que se hará de lo «social», como sustantivo y adjetivo. La indiferencia hacia sus significados más estimables, unida a la continua violación de los mismos, antes y después de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas en diciembre de 1948, son muestras tangibles de la manipulación y tergiversación a las que fueron sometidos, especialmente en la educación.

3. UN NUEVO ESCENARIO, SOCIALMENTE NECESITADO DE PROPUESTAS Y RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

La *longa noite de pedra*, alegoría histórica con la que Celso Emilio Ferreiro (1962) —una voz rotunda y poderosa de la poesía contemporánea gallega— retratará los temores e incertidumbres de aquella época, tuvo en la Pedagogía Social y en la Educación Social una de sus muchas prolongaciones, mitigando los ecos —cada vez más lejanos, geográfica y cronológicamente— que dejaran sus primeros legados en nuestra geografía, de la mano de los intelectuales, educadores y pedagogos, que tanto confiaran en ellas en los comienzos del siglo xx. Habrá que esperar a la transición democrática, ya avanzados los años ochenta, como ya sucediera antes en Alemania, Italia, en los países nórdicos y centroeuropeos tras la segunda postguerra mundial, para que la Pedagogía Social y la Educación Social recuperen la dignidad perdida.

No fue fácil, aunque los logros alcanzados en las últimas décadas permitan acreditar —como veremos— un desarrollo científico, académico y profesional que abre una etapa de «expansión e institucionalización» de la Pedagogía Social de gran calado, aunque en muchos aspectos todavía inconclusa: un tiempo de pasados y presentes en el que «se ha incrementado considerablemente el archivo de las ideas y de los hechos, de las iniciativas y de las experiencias, de los discursos y de las prácticas... que toman como referencia la pedagogía social» (Caride, 2005: 261-262). Logros que reflejan el trayecto compartido por un amplio elenco de profesionales y académicos, de profesores y estudiantes, de instituciones y colectivos sociales, de las Administraciones Públicas y la sociedad civil..., a los que une la voluntad común de ampliar las fronteras de la educación y de los educadores, de sus saberes y vivencias en diferentes espacios y tiempos sociales. Una lectura en la que, a grandes rasgos, coincidimos con

otros autores y autoras (Quintana, 1984; Petrus, 1997; Ortega, 1997 y 1999; Feroso, 1994 y 2003; Mínguez, 2004; Merino, 2005; Pérez Serrano, 2005; Sáez y García Molina, 2006), que se han venido ocupando —aunque con desigual aplicación— al estudio de la reconstrucción histórica de la Pedagogía Social en España.

Para Sáez y García Molina (2006: 77), el «resurgimiento y tanteo de la Pedagogía Social» con el que aluden al «despertar de su letargo», desembocarían en una situación histórica, política y social necesitada de actuaciones pedagógicas que se adecúen a las nuevas estructuras, posibilitando que «la Pedagogía Social en la gran protagonista de la práctica educativa del presente y del futuro» (Ibíd.: 79). Una práctica que no podrá sustraerse, como diría Benedicto (2006: 120) en la sugerente aproximación que hace a la construcción de la ciudadanía democrática en España, de una dinámica política ambivalente, en la que coexisten —dentro de una misma estructura cultural de significados contradictorios— «una peculiar mezcla de innovación y tradición, de herencias del pasado autoritario con nuevas formas de entender e interpretar el espacio público y el papel de los ciudadanos en el mismo».

En verdad, nada hacía presagiar que pudiese ser así, al menos si se toma como punto de partida una de las pocas obras —no diremos la única, aunque los registros editoriales conduzcan a ello— que a mediados de los años cincuenta se publicaron en castellano colocando en su título la expresión «pedagogía social». Hablamos, como autor, de Lorenzo Luzuriaga y de la publicación, en Buenos Aires por Editorial Losada, de su texto *Pedagogía Social y Política* (1954); una obra de la que se harían varias reediciones hasta que en los primeros años noventa, formando parte de la Colección Clásicos CEPE (Luzuriaga, 1993), se reeditaría en España; la primera de uno de sus libros aquí, introducido críticamente por un meritorio ensayo de Herminio Barreiro (1993).

En la «Presentación» que haría Luzuriaga de su propia obra, la Pedagogía Social ofrecía un panorama desalentador: «cuando se examina la bibliografía actual se percibe el contraste que existe entre el enorme desarrollo alcanzado por la educación pública de nuestro tiempo y la escasez de estudios sobre la pedagogía social y política. Mientras la sociedad en general y los estados en particular emplean sumas ingentes en el sostenimiento de la educación; mientras crean y sostienen millares y millares de escuelas y otras instituciones de enseñanza; mientras millones de seres humanos —niños, jóvenes, adultos— son afectados en todo el mundo por la acción educativa, apenas contamos con

una docena de obras sobre esta rama de la pedagogía» (Luzuriaga, 1993: 31). El exilio del autor, junto con el de miles de maestros, profesores, creadores..., de ciudadanos y ciudadanas españoles en diversos lugares del mundo, ejemplifica el profundo desasosiego ético y social en el que nos habíamos instalado como país. Son los años del oscurantismo pedagógico y social que trajeron consigo, para perpetuarse durante decenios, la posguerra y la dictadura: sin referencias, textos o autores, «que de forma más o menos explícita reflexionen o escriban, dentro de nuestras fronteras, sobre esta temática» (Sáez y García, 2006: 76).

Volviendo a Luzuriaga, para Herminio Barreiro (1993: 22), las afirmaciones con las que el pedagogo manchego presenta su *Pedagogía social y política* lo situarán, de inmediato y posiblemente sin pretenderlo, en el centro mismo de una polémica. Antes y, aunque de otro modo, también ahora. En los años centrales del pasado siglo, porque con su pretensión de «poner orden en el caos epistemológico en que empieza a debatirse la pedagogía... entra con decisión en ese difícil terreno, exponiéndose a los varapalos de sociólogos, didactas y teóricos de la educación»; cuatro décadas más tarde, porque tanto su delimitación histórica como el énfasis puesto en esta concepción de la pedagogía, incidiendo en la especificidad de su vertiente social y política, coincidirá con «el auge de la educación y de la pedagogía “social” en forma de nuevas titulaciones universitarias, de nuevos programas, en un mundo cada vez más convulso y desorientado» (Ibíd.: 24).

Ninguna de las dos circunstancias aludidas merman el valor de la obra de Luzuriaga, aunque respondiese mucho más al propósito de llenar el vacío existente en los dominios de la pedagogía social y política del momento, que a otros fines de naturaleza científica o disciplinar: «sólo aspira —escribiría Luzuriaga (1993: 31)— a facilitar el camino para su estudio, ofreciendo puntos de vista, sugerencias y materiales que puedan servir para una exploración más detenida de este campo de la Pedagogía». Una aspiración que se concretará en el seguimiento que harán de sus contenidos —en los conceptos y en el desarrollo histórico, así como en el tratamiento de algunos temas— los escasos textos que se publicarán en España utilizando en su título la expresión «Pedagogía Social», avanzando los años setenta y ochenta del pasado siglo (Negrín, 1977; Quintana, 1976, 1977 y 1984; Marín y Pérez Serrano, 1984). Es decir, cuando la democracia empezaba a ser restaurada.

En todo caso, los debates abiertos, y casi siempre mal cerrados, acerca de la Pedagogía Social versus la Sociología de la Educación, de la pedagogía sociológica y del sociologismo pedagógico, así como de las «doctrinas» que relacionan

—parcial o totalmente— «lo social» con «lo educativo», tienen algunos de los posicionamientos intelectuales más innovadores —y, por ello, epistemológicamente más arriesgados— en la obra de Luzuriaga. Como también lo fue su toma de postura en torno a las relaciones que podrán establecerse entre la Pedagogía Social y la Pedagogía Política, comprometiendo sus respectivos quehaceres con prácticas educativas que acentúen la formación en los valores cívicos, en los ideales de la democracia y en la construcción de una ciudadanía activa. Como se sabe, anhelos educativos y sociales que remitiendo sus orígenes a autores y corrientes pedagógicas de largo recorrido histórico, quedarían totalmente desfigurados hasta el restablecimiento de la democracia y su constitucionalización en la Carta Magna de 1978.

4. EL RETORNO DE LA PEDAGOGÍA-EDUCACIÓN SOCIAL A LAS UNIVERSIDADES

Con otra perspectiva, aunque convergente con lo que hemos señalado previamente, debe significarse el discontinuo y tardío protagonismo que irán adquiriendo en las Universidades españolas los estudios de Pedagogía Social. De hecho, aunque Miguel de Unamuno pidiera —en 1903— que en las Escuelas Normales los futuros maestros estudiaran «una verdadera Pedagogía Social» (Delgado, 1973: 196), sus contenidos no fueron contemplados en sus enseñanzas; como tampoco lo fueron en las que estaban llamadas a impartir las ocho Cátedras con las que se dotó a las Secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid (1932) y Barcelona (1933), ni en el momento de su creación ni posteriormente, a pesar de que estar autorizadas a complementar el núcleo inicial de disciplinas con los estudios que les pareciera oportuno (Molero, 1977); de ahí que, en medio de una indiferencia generalizada y aunque fuese de forma coyuntural, tenga un especial valor simbólico que la profesora y directora de la Escuela Superior de Maestras de Málaga, Suceso Luengo de la Figuera, o que José Ortega y Gasset, en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, impartiesen lecciones de Pedagogía Social siguiendo los textos de Paul Natorp.

Habrà que esperar hasta los desarrollos normativos de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 —cuando la dictadura franquista imponía sus prácticas más represivas— para que las enseñanzas de Pedagogía Social fuesen reconocidas oficialmente: en el año 1944, en la Universidad Complutense de Madrid, con motivo de la reorganización de su Sección de Pedagogía, formando parte de los contenidos que deberían cursarse en una materia denominada «Pedago-

gía Racional (Individual y Social)», de las que serían docentes los profesores Zaragoza y Romero; asignatura que en 1957 se reconvierte en «Pedagogía Social», como una optativa a cursar en la Licenciatura en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía). En 1955 se incluiría en los planes de estudio de la Universidad de Valencia y, en 1956, en los de la Universidad de Barcelona; en ésta última se crearía en 1960 una Cátedra de Pedagogía General y Social, que ocuparía primero el profesor Juan Tusquets y, desde 1969, Alejandro Sanvisens.

Hasta 1974, que entra a formar parte de la oferta académica de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (siendo suprimida pocos años después), no se producen nuevas incorporaciones, poniendo de manifiesto las flaquezas curriculares de la Pedagogía Social en el sistema universitario español hasta los últimos años del pasado siglo. La situación cambiaría, podría decirse que incluso radicalmente, con la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria, en 1983, y las disposiciones que la desarrollan, sobre todo en lo que atañe a la propuesta de creación e implantación de nuevas titulaciones, como Diplomaturas o Licenciaturas.

A partir de entonces, la Pedagogía Social y, con ella, lo que se identifica como su objeto de estudio formal y abstracto, la Educación Social, se adentran en un camino que apenas tendrá retornos. La búsqueda «del objeto, del espacio y del tiempo perdido... proponiendo el análisis y dinamización de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social así como lo educativo del trabajo social como vías de encuentro» (Ortega, 1997: 119), no ha dejado de deparar avances relevantes entre nosotros, dotando a la Pedagogía-Educación Social de una gran fortaleza: dentro y fuera de las Universidades, en sus perfiles científicos y profesionales, en la generación de conocimiento y en las aplicaciones que del mismo se hace en la sociedad.

Además, y en congruencia con lo que los procesos democráticos aportan al fomento de las tareas compartidas (muchas veces con efectos tardíos, de medios y largos plazos), las nuevas realidades a las que adscriben la Pedagogía Social y la Educación Social sus realizaciones, impulsarán una valiosa colaboración entre los colectivos que agrupan y las dinamizan. En este sentido, y como un exponente más de las ramificaciones a las que condujo la transición democrática, cabe destacar la creación, en septiembre de 2000, de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social-SIPS (primero como Sociedad Ibérica); de la Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES (constituida en diciembre de 2000) y de los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales, de carácter autonómico (creados a partir de 1998), que desde diciembre de 2006 se integran en el Consejo General de Colegios Oficiales de

Educadoras y Educadores Sociales-CGCEES, que es el representante conjunto de los mismos en el ámbito nacional e internacional.

Como se ha argumentado a lo largo de los últimos años en la Sociología de las Profesiones, también en la Pedagogía-Educación Social, tanto por su orientación profesionalizadora como por su inequívoco compromiso con las realidades sociales en las que se inscribe, los trazados que sigue su evolución científica, académica y profesional, insisten en su caracterización como una construcción histórica, obligando a una constante definición y revisión de sus señas de identidad (Caride, 2002; Sáez y García, 2006), desde la investigación y la formación, hasta los procesos que afectan a la inserción y al desempeño laboral de sus titulados, el reconocimiento social de la profesión, el estatuto deontológico y los códigos éticos que la regulan.

5. LOS RETOS DEL BIENESTAR Y LA CALIDAD DE VIDA COMO TRASFONDO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO-SOCIAL

Las expectativas generadas en torno a la cultura del bienestar, al modelo de Estado —social y democrático de derecho— y a las políticas (educativas y sociales) que deberían promoverla, de acuerdo con la Constitución Española de 1978, contribuirían decisivamente a los logros alcanzados. Como han analizado, entre otros, López Martín (2000 y 2003) y Petrus (1995), los nuevos espacios políticos de actuación que brindan las Administraciones Locales y Autonómicas, la Administración del Estado y la Unión Europea, interpelan directamente a la Educación Social y a «su» Pedagogía para que asuman, con todas sus consecuencias, los retos que supone educar para una convivencia pacífica y justa, en libertad y equidad. Una tarea insoslayable, con la que la Pedagogía Social que emerge de la transición democrática se comprometería sin apenas fisuras, convencida de que el aprendizaje cívico que precisan las democracias no puede construirse sin una educación y una pedagogía que miren a lo social, máxime si lo que verdaderamente se pretende es avanzar en la «idea de una ciudadanía consciente y activa, crítica y propositiva» (Mayor-domo, 1998: 113).

Al igual que sucedería con otros colectivos, aceptado el desafío y tratando de dimensionar el alcance de sus propuestas, un volumen creciente de académicos y profesionales de la Pedagogía-Educación Social conciliaron sus prácticas cotidianas con los procesos del cambio que exigía el paso de la dictadura a la democracia, con transformaciones estructurales, políticas y culturales de

amplio calado; entre otras, las que suelen asociarse a la confianza depositada en la educación como un dispositivo social del que se esperan contribuciones significativas para la formación de personas que sean conscientes, libres y responsables, en una sociedad que además de propiciar mejoras visibles en la calidad de vida, trata de que sea justa y equitativa. Cuando todavía estamos lejos de consolidar un modelo definido de Bienestar Social (Rodríguez Cabrero, 2004), por mucho que se haya avanzado en la articulación del sistema público de servicios sociales (descentralizando sus competencias y prestaciones) y en la legislación social que lo desarrolla, con especial atención a la cobertura que ha de darse a personas en situaciones de vulnerabilidad y dependencia, no podrá pasarse por alto que vivimos tiempos agitados, en los que el protagonismo de los mercados siguen incitando a que se hagan ajustes y recortes en las políticas que amparan los derechos sociales. Un contexto en el que todo indica que nada está conseguido para siempre; tampoco, al menos tanto como sería deseable, en la Pedagogía Social y en la Educación Social. No lo estaba, desde luego, en la transición democrática, cuando iniciaron su despliegue las políticas que se adoptaron a raíz de la firma de los Pactos de la Moncloa, en octubre de 1977, incluyendo la primera época del gobierno socialista hasta la huelga general del 14 de diciembre de 1988.

Como ha señalado la profesora Pérez Serrano (1986: 121-122), distintos factores complicaban el futuro, comenzando por el cambio de denominación de los estudios de Pedagogía por los de Ciencias de la Educación, dando entrada a diversas ciencias, «y, junto a esto, la consideración de la Pedagogía Social como una ciencia teórica, obsoleta en cuanto a sus pretensiones y contenidos, con una clara orientación germana en su génesis... y, sobre todo, la falta de adecuación de la materia a la realidad», habían llevado a distintas Universidades a relegar sus estudios, cuando no a suprimirlos sustituyéndolos por los que albergaba la «Sociología de la Educación». Los malentendidos epistemológicos y conceptuales (también gremiales) generados entre ambas, la falta de una visión «pedagógica-social» de amplias miras, la inadecuada y persistente equiparación de la «Educación Social» con la «Educación No Formal», o —simplemente— la rancia tradición educativo-social que se había acuartelado en la pedagogía española del tardofranquismo, pusieron el resto.

Sirvan de ejemplo dos relatos: el primero para significar como los cambios científico-disciplinares que se reclamaban no podían ser tan sólo nominales, sino también de contenidos y orientación, de modo que al sustituir la Pedagogía por las Ciencias de la Educación y la Pedagogía Social por la Sociología de la Educación, «se pretendía que la Pedagogía se zafara de su tradicional

carga filosófica y verbalista, así como de otros lastres religiosos, moralistas y normativistas» (Ortega, 1992: 270). El segundo, para desvelar como la importancia —siempre teóricamente reconocida— de la educación social, quedaba oscurecida, «en la práctica educativa en beneficio, en no pocos casos, de objetivos programáticos fuertemente instruccionalistas» (Rosa, 1986: 105). La educación, concebida exclusivamente como instrucción o currículum sigue teniendo cultivadores en todos los «paradigmas» educativos que alumbró la democracia, a pesar del reduccionismo que conlleva asimilar la práctica educativa a lo que acontece en escuela.

Hubo, con certeza, otras muchas circunstancias para que la Pedagogía-Educación Social, cual ave Fénix, resurgiera de sus cenizas. Petrus (1997: 10) las resumió en un conjunto de hechos que, fundamentalmente, se vinculan al «advenimiento de la democracia y de las nuevas formas del Estado del bienestar; al incremento de los sectores de la población marginal, y, principalmente, a la conciencia de responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia». Algunos años antes, Etxeberría (1989: 11) identificaría «una extensa y compleja gama de razones, de cambios sociales, pedagógicos, económicos, políticos y culturales que han confluído en la creación del caldo de cultivo en el que se ha dado el proceso de rápido crecimiento de la Pedagogía Social». Temas y problemas que acentuaron su impacto en la sociedad española en diferentes etapas de la transición democrática, respondiendo a procesos y realidades de variada naturaleza y alcance pedagógico y social, como son: la crisis de los sistemas educativos reglados y los altos índices de abandono-fracaso escolar, el agravamiento de las desigualdades sociales y de sus mecanismos de exclusión, los procesos migratorios y la necesidad de acrecentar los valores de la diversidad, el progresivo envejecimiento de la población, la acción-intervención educativa y cultural a los tiempos libres, etc. Al inscribir sus realizaciones en procesos y realidades tan dispares, la Pedagogía Social se convertiría, a menudo, en una «pedagogía de urgencia» (Torío, 2006: 43) en la que se fueron volcando áreas de atención específica que en la mayoría de los casos no sólo sobrepasan a la escuela sino también a la educación misma, por lo que se requieren las contribuciones de otras ciencias y profesiones, educativas y sociales: en la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario, la Educación del Ocio, la Educación Ambiental, la Educación de Adultos, la Formación Laboral y Ocupacional, la intervención educativa en problemas de inadaptación y marginación social, la educación en valores y para la ciudadanía, etc.

Con todo ello tuvo que vérselas la Pedagogía-Educación Social en su tránsito por la transición, a veces resistiendo, casi siempre transformando y transformándose. De la primera hay abundantes evidencias en las actas de congresos y seminarios de la época, así como en los debates públicos y privados que suscitaron las propuestas emanadas de los Informes Técnicos del llamado *Grupo 15* (conteniendo las directrices generales que se elevaron al Pleno del Consejo de Universidades, finalizando los años ochenta, para que se crearan los Títulos de Diplomado en Educación Social y Licenciado en Educación Social), o en los posicionamientos corporativos de diferentes Asociaciones y Colegios Profesionales, no siempre trasladados a testimonios escritos. También abundan las publicaciones que, de forma muy dispar (cuantitativa y cualitativamente), recogieron los pareceres de una variada tipología de disconformes, fuesen cuales fuesen los planteamientos que se hiciesen. La mayoría de ellos hoy están de vuelta o en retirada, siendo relativamente fácil encontrarles alejados de sus anteriores planteamientos, o, muy a menudo —cuán conversos— profesando la Pedagogía-Educación Social con más «convicción» que la que tuvimos-tenemos los que venimos dedicándonos a sus menesteres desde hace décadas. Que las «resistencias» formen parte de un pasado, en buena medida, hecho «olvido», nos libera de profundizar en el alcance de sus significados de entonces; los de ahora, creemos, están totalmente amortiguados.

6. DE UN PASADO DE REALIZACIONES A UN FUTURO DE RETOS, PARA LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD

Frente a las resistencias, las transformaciones que han ido experimentado la Pedagogía Social y la Educación Social en las últimas décadas tienen, sin duda, una especial trascendencia histórica, estando la mayoría vinculadas a la transición democratización de la sociedad española y a las múltiples aperturas que con ella se han ido realizando en la creación y transferencia del conocimiento; no sólo a las Universidades o a los colectivos profesionales, sino también al conjunto de la sociedad. Acerca de sus realizaciones han emitido juicios diversos autores y colectivos, muchos de ellos en los encuentros convocados con variadas finalidades (congresos, seminarios, jornadas, simposios, etc.), así como en publicaciones que con carácter monográfico o misceláneo, han ido revelando el estado de cuestión de la Pedagogía Social y de la Educación Social en nuestro país, fundamentalmente desde los primeros años ochenta del pasado siglo hasta la actualidad: ya sea en textos editados por las Universidades,

las Administraciones Públicas, editoras comerciales o revistas especializadas con cabeceras rotuladas con las expresiones «Educación Social» o «Pedagogía Social» en España, Europa e Iberoamérica.

Ya hemos mencionado a algunos de ellos (Martí March, José Vicente Merino, Constancio Mínguez, Antoni Petrus, Carmen Orte, José Ortega, Gloria Pérez Serrano, Juan Sáez, José María Quintana, Bernardo de la Rosa, Jesús Vilar...), sin que debamos obviar nombrar a otros (Luís Vicente Amador, Encarna Bas, Belén Caballo, Xosé Manuel Cid, Antonio J. Colom, Paciano Feroso, Miquel Gómez, Margarita González, Rita Gradaille, Fernando López Noguero, Pilar Heras, José Ángel López Herrerías, Pedro Antonio Luque, Asún Llena, Emilio Lucio-Villegas, José Luís Malagón, Rosa Marí, Ricardo Marín, Antonio Víctor Martín, Segundo Moyano, Violeta Núñez, Luís Pantoja, Victoria Pérez de Guzmán, Jordi Planella, Alejandro Sanvisens, Rosa Santibáñez, María Luisa Sarrate, Susana Torío, Jaume Trilla, Xavier Úcar, Rosa Valls, Santiago Yubero...), cuyas aportaciones fueron y siguen siendo decisivas en el decurso histórico que inicia la Pedagogía Social en la transición democrática, que contribuyeron decisivamente a construir su pasado —algunos nos han dejado con él— y/o están firmemente comprometidos con su futuro. Antes y ahora, la extensa nomina de personas que desde diferentes responsabilidades institucionales, académicas, profesionales, etc. han participado —y siguen participando— de esta tarea, aún sin nombrarlos (puede que injustamente) no nos exime de agradecer y reconocer lo mucho y bueno que han hecho por la Pedagogía Social y la Educación Social.

De prácticamente todos/as puede consultarse su producción científica en las numerosas obras publicadas en los últimos años por diversas editoriales, algunas de ellas con colecciones específicas sobre Pedagogía Social o Educación Social; también en las actas de casi todos los Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social celebrados desde septiembre de 1981 (en total 25) hasta la actualidad, en los Congresos Iberoamericanos de Pedagogía Social (el tercero y último de los convocados en Porto Alegre- Brasil, en octubre de 2011) y en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, cuyo primer número se editó en 1986. Desde otro enfoque, pero con un valioso aporte recopilatorio, la *Historia de la Pedagogía Social española*, de la que es autor Paciano Feroso (2003), contribuye a retener en la memoria autores que han asociado su labor docente e investigadora a una etapa histórica (...1944-2000) en la que la transición democrática siempre ocupa un lugar central.

Más allá de estas consideraciones, volviendo a los procesos formativos, como hemos documentado hace pocos años (Caride, 2007 y 2008), la incor-

poración a los Planes de Estudios de distintas Universidades (Santiago de Compostela, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Illes Balears, Murcia, Autónoma de Barcelona, Barcelona, etc.) de especialidades o itinerarios formativos en los que se contemplan de forma explícita materias, contenidos o disciplinas (troncales, obligatorias de Universidad, optativas vinculadas, de libre configuración) con una clara proyección socio-educativa y pedagógica-social, condujeron a la progresiva y extensiva implantación de la Educación Social en nuestro sistema universitario, llegando a superar en número de centros (Facultades y Escuelas) y alumnos matriculados a otras titulaciones impartidas en las Facultades de Ciencias de la Educación (caso de Pedagogía, Psicopedagogía y algunos títulos de Maestro). Más aún, como se afirmaba en el *Libro Blanco de la Titulación*, elaborado por la Red de Educación y editado por la ANECA (2005), la demanda de sus estudios llegar a superar la oferta que realizan las instituciones universitarias, siendo «una titulación que goza de gran aceptación, que refleja perfectamente un nuevo yacimiento de empleo, expresión clara de las necesidades específicas de la sociedad actual». Se alude, claro está, a la Diplomatura en Educación Social, desde hace poco reconvertida en Grado, y —en su interior— a una materia (Pedagogía Social) que ya casi nadie ha cuestionado que figure en el diseño curricular de sus enseñanzas.

Concluiremos señalando que aún siendo en las Universidades donde la Pedagogía Social ha encontrado algunos de sus más importantes reconocimientos científicos y académicos, no basta; muchos de ellos ya son pasado. Tampoco es suficiente, añadido a la anterior, que en el mundo laboral sus «prácticos» —ejerciendo como pedagogos, educadores sociales, mediadores familiares, animadores socioculturales, etc.— tengan la oportunidad cotidiana de proyectar sus competencias en programas, iniciativas, experiencias, etc. que justifiquen sobradamente su razón de ser como profesionales educativos y sociales que dan respuesta a las necesidades emergentes... ya que casi siempre culminan en la inmediatez del presente. Además se requiere imaginar y construir futuros, dialogarlos interdisciplinar y profesionalmente, con saberes que creen e innoven, con los que se enseñe y aprenda, en los que se aprecie una voluntad política y cívica de mejorar las realidades sociales. Por tanto, acordes con un quehacer pedagógico-social de amplios horizontes, crítico consigo mismo y sin inhibiciones que disminuyan la los compromisos que debe contraer con las transformaciones que suponen mejorar la vida cotidiana de las personas.

Posiblemente este fue el gran reto que asumió la Pedagogía Social en España hace casi treinta años tratando de imaginar lo que debería ser su futuro:

sumar sus saberes pedagógicos y sociales a la ilusión que suponía conquistar-lo, con más y mejor educación; poder hacerlo aún sin disponer de un bagaje demasiado loable, en un presente lleno de dificultades y urgencias inmensas, cuando casi todo —en nombre de la democracia y de la ciudadanía— formaba parte de la «transición» hacia un porvenir incierto, pero del que —como mínimo— se esperaba que fuese más acogedor y habitable. Desde entonces, no sin sobresaltos (políticos, económicos, sociales, ecológicos, etc.), lejos de poder decir que lo que se deseaba es lo que tenemos, la Pedagogía Social y la Educación Social siguen en tránsito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vols. 1 y 2. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA.
- BENEDICTO, J. (2006). «La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas-REIS*, vol. 114, pp. 103-136.
- CAPITÁN, A. (1994). *Historia de la educación en España, II: Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- CAPITÁN, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- CARIDE, J. A. (2002). «Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 9 (segunda época), pp. 91-125.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CARIDE, J. A. (2007). «La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 14 (tercera época), pp. 11-31.
- CARIDE, J. A. (2007): «El Grado de Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior», *Educación XXI*, núm. 11, pp. 103-131.
- DELGADO, B. (1973). *Unamuno educador*. Madrid: Magisterio Español.
- ETXEBERRÍA, F. (1989): «Introducción», ETXEBERRÍA, F. (dir.). *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 7-21.
- FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

- FERMOSO, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social española*. Valencia: Nau Llibres.
- FERREIRO MÍGUEZ, C. E. (1962). *Longa noite de pedra*. Vigo: Galaxia
- GARCÍA HOZ, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Ediciones Rialp.
- GIL MUÑOZ, A. (1951). *Estudios Pedagógicos modernos, tomo primero: Teoría de la Educación (segunda parte)*. Málaga: Librería Denis.
- JUNTA NACIONAL DE SEMANAS SOCIALES DE ESPAÑA (1964). *La educación social y cívica en una sociedad de masas (XXII Semana Social de España-Oviedo 1963)*. Madrid: Junta Nacional-Rialp.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2000). *Fundamentos Políticos de la Educación Social*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2003). «Aproximación al estudio político de la Educación Social. Reflexiones sobre su ámbito curricular», RUIZ, C. (coord.): *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de València, pp. 45-57.
- MARÍN, R.; PÉREZ SERRANO, G. (1984). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- MAYORDOMO, A. (1998). *Aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- MAYORDOMO, A. (2000). «A educación do século xx: unha mirada a propostas, avances e herdanzas», *Revista Galega do Ensino*, núm. 28, pp. 199-219.
- MERINO, J. V. (2005). «Pedagogía Social y Educación Social: retos de conocimiento y de acción socioeducativa en el siglo XXI», RUIZ BERRIO, J. (ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación-Universidad Complutense de Madrid, pp. 225-251.
- MÍGUEZ, C. (2004). «Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 11 (segunda época), pp. 25-54.
- MOLERO, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Madrid: Santillana.
- MONTAGUT, T. (2008). *Política Social: una introducción*. Barcelona: Ariel (3ª edición actualizada).
- NATORP, P. (1913). *Pedagogía Social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de La Lectura [Existe una edición más reciente, a cargo Conrad Vilanou, en la serie Clásicos de la educación, publicada por Biblioteca Nueva, Madrid, 2001].
- NEGRÍN, O. (1977). «La Pedagogía Social a través de la Historia», UNED. *Pedagogía Social: técnicas de trabajo intelectual*. Madrid: UNED, pp. xxxi/1-15.

- NÚÑEZ, V. (2000). *Pedagogía Social: cartas para navegar por el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- NÚÑEZ, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- ORTE, C.; MARCH, M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.
- ORTEGA, J. (1992). «Educación Social y Trabajo Social», UNED. *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: UNED, pp. 265-278.
- ORTEGA, J. (1997). «A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social», *Cultura y Educación*, núm. 8, pp. 103-119.
- ORTEGA, J. (coord.) (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). «La pedagogía social como programa político», *Obras Completas, I*. Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente, pp. 506-520.
- PETRUS, A. (1995). «Educación Social y Políticas Socioeducativas», *Bordón*, vol. 47, núm. 2, pp. 209-228.
- PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ SERRANO, G. (1986). «Programa de Pedagogía Social: análisis y propuesta de elaboración», MARÍN, R. Y PÉREZ, G. (coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad (realidad y prospectiva)*. Madrid: ICE-UNED, pp. 119-148.
- PÉREZ SERRANO, G. (2005). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PLANELLA, J.; VILAR, J. (coords.) (2006). *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona. Editorial UOC.
- PUELLES, M. (2000). «Política y Educación: cien años de Historia», *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 7-36.
- QUINTANA, J. M. (1976). «Pedagogía Social y Sociología de la Educación, I: análisis comparativo de ambos conceptos y sus análogos», *Perspectivas pedagógicas*, núm. 37-38, pp. 153-168.
- QUINTANA, J. M. (1977). «Pedagogía Social y Sociología de la Educación, II: análisis comparativo», *Perspectivas pedagógicas*, núm. 39, pp. 303-313.
- QUINTANA, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (2004). *El Estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- ROSA ACOSTA, B. de la (1986). «Educación Social y profesionalización pedagógica», *Educar. Revista de la Secció de Ciències de l'Educatió*, núm. 9, pp. 99-109.

- SANTOLARIA, F. (1997). *Marginación y educación: Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (2000). «El “aire de familia” de la Pedagogía Social», ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós-Cuadernos de Pedagogía, pp. 17-59.
- SÁEZ, J. (2003). «Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 10 (segunda época), pp. 27-59.
- SÁEZ, J. (coord.) (2006). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- SÁEZ, J.; GARCÍA MOLINA, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORÍO, S. (2006). «Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción», *Estudios sobre Educación-ESE*, núm. 10, pp. 37-54.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1971). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.
- VÍLANOU, C. (2001). «Introducción», NATORP, P. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 11-61.
- VÍLAR, J. (2006). «Comenzando una nueva etapa: Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social», PLANELLA, J.; VÍLAR, J. (coords.). *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona. Editorial UOC, pp. 163-195.