

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

LA EDUCACIÓN ESCINDIDA: PERSPECTIVAS DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

*The Rupture of Education: Perspectives From Pedagogy
and Social Education*

Xavier ÚCAR
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
xavier.ucar@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>

Fecha de recepción: 26/11/2021
Fecha de aceptación: 04/02/2022
Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

Cómo citar este artículo: Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), acceso anticipado. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

RESUMEN

¿Es la educación social un tipo específico y diferenciado de educación? ¿Qué es lo que la diferencia de otros tipos de educación? ¿Hay alguna educación o pedagogía que no sea social? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y educación social con esos otros tipos, también específicos, de educación? Estas son algunas de las preguntas que, desde la perspectiva de la pedagogía y la educación social, orientan el recorrido conceptual e histórico que se desarrolla en este trabajo alrededor de lo que hemos caracterizado como escisiones educativas. Se parte de la idea que, al amparo de la perspectiva analítica predominante, se han producido a lo largo del pasado siglo, diversas escisiones en el campo de la educación. Se identifican y analizan cuatro escisiones concretas: (a) la que estructura el universo de las acciones educativas en tres áreas: formal, no formal e informal; (b) la que diferencia entre pedagogía y ciencias

de la educación; (c) la que clasifica tres tipos diferenciados de pedagogía: la familiar, la escolar y la social; y (d) la que estructura el sector universitario de la educación en las denominadas áreas de conocimiento científico. Se cierra el trabajo con una lectura de las articulaciones que estructuran en la actualidad aquellas escisiones educativas.

Palabras clave: Pedagogía; ciencias de la educación; educación social; pedagogía social; educación formal, educación no formal; educación informal; formación universitaria de grado.

ABSTRACT

Is social education a specific and differentiated type of education? What differentiates it from other types of education? Is there any education or pedagogy that is not social? How are pedagogy and social education related to these other, also specific, types of education? These are some of the questions that guide the conceptual and historical journey undertaken in this work from the perspective of pedagogy and social education, based around what we have characterized as ruptures in education. The underlying idea is that various ruptures have occurred in the field of education over the past century within the framework of the predominant analytical perspective. Four specific ruptures are identified and analyzed: (a) that which classifies the universe of educational actions in three areas: formal, non-formal and informal; (b) the difference between pedagogy and educational sciences; (c) that which identifies three differentiated types of pedagogy: family, school, and social; and (d) that which divides the field of Education at university into so-called areas of scientific knowledge. The work closes with an interpretation of the connections that currently structure these ruptures in education.

Keywords: Pedagogy; educational sciences; social education; social pedagogy; formal education; non-formal education; informal education; undergraduate university training.

“Tras pasar por el túnel analítico son posibles de nuevo formas sintéticas más libres, formas de vida dotadas con un suplemento de poesía y más libertad de movimiento”
 (Sloterdijk, 2016, p. 95).

¿Es la educación social un tipo específico y diferenciado de educación? ¿En qué consiste esa especificidad? ¿Qué la diferencia de otros tipos de educación? ¿Hay alguna educación o pedagogía que no sea social? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y educación social con esos otros tipos, también específicos, de educación? Estas son algunas de las preguntas básicas que orientan el recorrido conceptual e histórico que se va a desarrollar en este trabajo alrededor de lo que hemos caracterizado como escisiones educativas.

Voy a partir de la idea de que la educación y la pedagogía están escindidas o, en otros términos, de que existen muchas educaciones y pedagogías que, supuestamente, tienen entidad específica en sí mismas y que se diferencian a partir de un

conjunto muy diverso de criterios. Una escisión es algo más que una mera división o fragmentación a partir de una unidad inicial; es una diferenciación excluyente que, con el paso del tiempo, puede acabar afirmando una identidad propia, específica, constitutiva y diferenciada tanto de la unidad original como de cada uno del resto de objetos escindidos.

Es probable que sea en la Modernidad cuando esta tendencia general a la escisión de cualquier fenómeno se plantea de manera más clara. Lo hace al amparo de la perspectiva analítica que, en aquel momento, parecía ser el medio más actualizado, rápido y mejor para descubrir y dominar los misterios de la vida (Sloterdijk, 2016). Escindir para precisar, para clarificar, para diferenciar y para comprender. Siempre bajo la premisa, hoy un tanto ingenua, de que el análisis lleva al dominio y de que sólo a través de este último resulta posible alcanzar un conocimiento profundo y verdadero de las cosas.

Bajo esta perspectiva todo es desmontable, deconstruible y fragmentable. A lo largo de los dos últimos siglos, muchas dimensiones y fenómenos de la existencia humana han operado por escisión. Todo se deconstruye en aras de un mayor y mejor conocimiento, que, de hecho, no persigue otra cosa que un mayor dominio sobre la realidad. Las disciplinas parecían ser el último reducto en el ámbito académico, pero, bajo la enseña de una especialización imperante, también se escinden en áreas de conocimiento y en ámbitos de investigación, acción e intervención que gozan de mayor o menor autonomía.

El campo de la educación y la pedagogía no es una excepción y, en su recorrido de lo simple a lo complejo, ha experimentado numerosas escisiones, muchas de las cuales todavía siguen hoy vigentes. Lejos queda aquella “*escuela de la vida*” y aquel “*saber total*” a los que se refería Comenio en el siglo XVII¹.

Una mirada actual a lo educativo revela no sólo un panorama muy complejo, sino también, numerosas ambigüedades, solapamientos e imprecisiones conceptuales y metodológicas que parecen no acabar de resolverse. No es solo que cualquier persona pueda, aparentemente con conocimiento de causa por el hecho de ser padre o madre, hablar de educación. A menudo ha sido la propia profesión educativa y, también los medios de comunicación quienes, privilegiando la amplificación de determinados discursos, han contribuido en buena medida al confusionismo sobre el *qué*, el *quién*, el *cómo* y el *dónde* de la educación en nuestras sociedades actuales. Es lo que Trilla (2018) ha puesto de manifiesto en un trabajo sobre lo que él denomina “*la moda reaccionaria en educación*”. Se trata de:

poner en evidencia la frivolidad espectacular de ciertos prohombres de la cultura cuando se ponen a opinar sobre educación. Salir al paso de fobias, realmente arbitrarias, de algunos profesionales de la docencia que atribuyen todos los males a cualquier innovación educativa que se tercie. Referirse, explícitamente y por su nombre a dos

1. Ver Sloterdijk, 2013, pp. 446-458 y Piaget, 1993.

grupos de ideologías opuestas, pero ambos con comportamientos claramente sectarios. Y meterse también con los “progres” de dos tipos: los que se dedican a reinventar la sopa de ajo; y los que además dicen hacerlo científicamente (p. 190).

La moda a la que se refiere el autor ha contribuido sin duda a generar abundante ruido espurio y, también, a dificultar un debate fundamentado y serio en la sociedad sobre las realidades y problemáticas actuales de la educación. Pero, más allá de esto, hay que apuntar a toda una serie de escisiones que, a lo largo del siglo XX, se fueron desarrollando o incorporando al acervo educativo teórico y práctico; probablemente en sintonía con lo que estaba sucediendo en el resto de las ciencias en nuestro país. La escuela y la comunidad, lo escolar y lo social, la razón y la emoción, la teoría y la práctica, los contenidos y las actividades, lo cualitativo y lo cuantitativo, la academia y la profesión, no son sino algunos ejemplos de las escisiones a las que nos estamos refiriendo.

Estas escisiones se hacen hoy más evidentes dado el camino hacia la visibilización y comprensión de la complejidad que se inició en el último cuarto del siglo pasado. Un camino originado por la incapacidad manifiesta de las ideas y conceptos entonces disponibles para abordar, de una manera profunda y ajustada, la complejidad de los fenómenos. Frente a aquella incapacidad se ensayaron hibridaciones y permeabilizaciones conceptuales y metodológicas que proponían repensar las fronteras erigidas entre los fenómenos y reconectar y reinterpretar, de alguna manera, lo que previamente había sido escindido. Los métodos mixtos de investigación, que tratan de superar la escisión entre métodos cualitativos y cuantitativos; las denominadas bio-ciencias, que buscan amalgamar la biología con el resto de las ciencias naturales; y, por último y entre muchos otros, la perspectiva del “aprender a aprender”, que pretende trascender la diferenciación entre contenidos y procedimientos, son ejemplos concretos de este camino. Desde entonces nos afanamos en esta búsqueda general de articulaciones que proporcionen unas perspectivas más precisas, integradas y completas de una realidad socioeducativa que sabemos compleja.

Aun a nuestro pesar, habría que constatar que, en general en el ámbito educativo, los autores/as españolas del último siglo hemos hecho pocas aportaciones significativas y originales. También, que el desarrollo de la educación en nuestro país se ha realizado mayoritariamente importando modelos teóricos y conceptualizaciones provenientes de otros países. Unos modelos y conceptualizaciones gestados en otras tradiciones que, combinados y/o adaptados a nuestra propia realidad, encajaban a menudo con dificultad en un marco más o menos ordenado y coherente. El ámbito de la pedagogía y la educación social, quizás por ser un campo poco estructurado, por gozar de un estatuto no demasiado claro entre la práctica, la ciencia y el arte y por funcionar, por último, en la periferia o directamente al margen del sistema educativo ha sido especialmente sensible a estas escisiones.

Voy a ejemplificar esta idea con cuatro fenómenos, resultado de sendas escisiones educativas, que han tenido un amplio impacto en la configuración del sector

de la educación y la pedagogía en nuestro país. Son escisiones que han afectado, de manera clara, al desarrollo y evolución de la educación y la pedagogía social. Lo que la educación social es hoy en España, tanto en lo que se refiere a la formación universitaria inicial como a su propia configuración como profesión, es el resultado, entre otros, de las escisiones educativas que planteo.

No me interesa tanto profundizar en cada una de estas escisiones como mostrar la manera como han influido o determinado la evolución de la pedagogía y la educación social en nuestro país. Las escisiones a las que me refiero son:

1. La que estructura el universo de las acciones educativas en tres áreas: formal, no formal e informal.
2. La que diferencia entre pedagogía y ciencias de la educación.
3. La que clasifica tres tipos diferenciados de pedagogía: la familiar, la escolar y la social.
4. La que estructura el sector universitario de la Educación en áreas de conocimiento científico.

1. LA ESTRUCTURA DEL UNIVERSO DE ACCIONES EDUCATIVAS

Esta escisión en el universo de la educación se populariza en la década de los 70 del pasado siglo cuando, en el marco de la UNESCO, Edgar Faure publica su conocido texto *Aprender a ser*. A partir de entonces todas las acciones educativas se ubican en uno de los tres ámbitos, el *formal*, el *no formal* y el *informal*.

La propia caracterización de los ámbitos no dejaba lugar a dudas sobre la consideración de los tres tipos de acciones en el panorama educativo y, especialmente en relación con la escuela y el sistema educativo. El *formal* se refería, en exclusiva, a estos últimos. El *no formal* se configuraba como un depósito extraordinariamente diverso de experiencias educativas que daba cabida a todo aquello que no fuera considerado *formal*, es decir, que no estuviera dentro del sistema educativo. Ortega apunta irónicamente, que era en el ámbito formal donde estaban “la pedagogía y educación auténticas” (2005, p. 21). Algo claramente atestiguado por la minusvaloración social y educativa que, durante buena parte del siglo XX, se dio a las actividades socioeducativas que hoy se engloban dentro de la educación social.

La propia educación social es un buen ejemplo de la fragilidad de la escisión *formal-no formal*. En el año 1991 se oficializan en el Boletín Oficial del Estado (BOE) los estudios universitarios de educación social y entran, por tanto, a formar parte del sistema educativo formal. Hasta entonces la formación de los hoy denominados educadores sociales (los entonces llamados educadores especializados; animadores socioculturales; alfabetizadores de adultos; monitores de educación en el tiempo libre; formadores ocupaciones; y un largo etcétera) era ofertada por entidades municipales y hacía parte de la denominada educación no formal.

A pesar de la importancia que todavía hoy se le da en algunos países latinoamericanos a lo *no formal*, en tanto que sector educativo con entidad en sí mismo, en Europa ha acabado constituyéndose como una simple delimitación administrativa que se funda en la obtención de certificados con validez académica. La formación que los ofrece es considerada formal y el resto no formal.

Al ámbito *informal*, por su parte, se le reconocía la existencia, pero, por sus propias características en tanto que entorno intangible y probablemente -se pensaba- poco susceptible de ser formalizado, hacía que o no se tuviera en cuenta o se minimizara su influencia. La perspectiva de la complejidad aporta una mirada diferente. En la actualidad el *aprendizaje informal* es considerado un ámbito emergente y prometedor en el campo de la educación y, especialmente, en el de la educación social dado que ésta última focaliza su trabajo en la vida cotidiana de las personas. Un ámbito que, hoy en día, todavía está poco explorado y sobre el que es necesario investigar más.

¿Cómo se relaciona la educación social con estas estas educaciones escindidas y, en todo caso, con cuál de ellas está más relacionada? No es una pregunta fácil de responder a partir de cómo se ha desarrollado en España. Hasta no hace mucho la respuesta inmediata hubiera podido ser que la educación social se ubica en el ámbito de la educación no formal. Es cierto que históricamente la pedagogía social, en tanto que alternativa a la escuela, se había desarrollado al margen de lo formal ocupándose, precisamente, de todas aquellas personas que, por las razones que fuera, no podían acceder o eran expulsadas de la escuela. Quizás por eso Feroso (1994, 2003) afirma que la pedagogía social se ocupa específicamente de la educación *no formal*.

El BOE de 10 de octubre del 1991 (Real Decreto 24669-1420/1991), en el que se recogen, por vez primera, las directrices para los estudios de la Diplomatura de Educación social, decía que:

Las enseñanzas deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa (p. 32891).

En otro lugar he analizado en profundidad las inconsistencias de esta formulación tanto desde el punto de vista técnico como epistemológico (Úcar, 1996). Baste decir aquí que resulta evidente, en la propia definición, que el ámbito no formal se queda corto a la hora de concretar los espacios y tiempos en los que actúa la educación social. Desde la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de la vida*, Caride (2020) ha analizado en profundidad las incongruencias teórico-conceptuales de la *educación no formal* y ha apuntado el uso y abuso que los organismos internacionales hacen de dicha denominación. Ha mostrado, asimismo, las insuficiencias de dicha expresión para recoger las complejidades de otras educaciones como, entre ellas, la propia educación social.

En los últimos años la educación social comienza a trascender los límites que históricamente la habían confinado en el trabajo exclusivo con personas en situación de necesidad, déficit, riesgo y vulnerabilidad. La idea clásica de que toda educación es social por naturaleza comienza a hacerse realidad en nuestro país. Hay que señalar, no obstante, que, si ha habido una educación propiamente social ha sido la escolar, dado que agrupaba a los niños/as para socializarlos y habilitarlos para vivir en la sociedad. Sin embargo, tempranamente se caracterizó como “sociales” a las acciones educativas que se producían fuera del marco escolar. Probablemente por las connotaciones negativas que han acompañado a este concepto en la Modernidad.

La incorporación de los educadores sociales a la escuela se comienza a institucionalizar en España en el año 2002 (Galán Carretero, 2019). En la actualidad hay ya cinco Comunidades Autónomas que la contemplan en sus legislaciones respectivas: Castilla-La Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalucía (2008), Las islas Canarias (2018) y las islas Baleares (2018) y hay otras, como por ejemplo Cataluña, que están implementando en estos momentos un proyecto piloto. De hecho, el análisis y el debate sobre las conexiones y los aportes de los educadores/as sociales a la escuela se está generalizando estos últimos años en el conjunto de España². Y este debate coincide con un movimiento paralelo que apuesta por conectar la escuela con la comunidad (Castro *et al.*, 2007). Se habla ya de “pedagogía social escolar” (March y Orte, 2014, p. 75) y parece altamente probable que la incorporación de la profesión de la educación social al conjunto del sistema educativo sea algo normalizado en los próximos años en nuestro país.

A pesar de la utilidad inicial de la tripartición del universo de las acciones educativas la pedagogía y la educación social siempre han encajado en ella con dificultad. La simplicidad de aquel planteamiento hace que hoy resulte poco apropiada para caracterizar los espacios y los tiempos educativos de una manera precisa. Hay que recordar que ha pasado medio siglo desde que fue formulado por lo que, dado el cambio acelerado que han vivido nuestras sociedades en las últimas décadas (Rosa, 2012), no es extraño que hoy resulte prácticamente obsoleto.

2. PEDAGOGÍA Y/O CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Esta diferenciación no es, en su origen, resultado de una escisión dentro del ámbito educativo, sino que obedece a dos tradiciones científicas europeas que llegan a España en el siglo XX. La primera, la alemana, de corte idealista y la segunda, la franco-británica, de tipo positivista (Ortega, & Caride, 2015, p. 7). En

2. El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales de España (CGCEES) (2020) acaba un escrito del 27 de mayo del 2020 diciendo: “solicitamos, la incorporación de las y los Educadores Sociales al sistema educativo como una herramienta de promoción educativa y de compensación de las desigualdades en la educación mediante su inclusión en la LOMLOE, y como un derecho de la ciudadanía, demandando la Educación Social, una educación para el Siglo XXI”.

otros términos, una tradición más centrada en lo filosófico y otra más focalizada en lo científico, lo empírico y lo práctico³. Si me refiero a ella como una escisión es por la manera como ambas tradiciones fueron tratadas en nuestro país, por las relaciones que se establecieron entre ellas y por un cierto confusionismo conceptual derivado de dichas relaciones. Ambas influyeron notablemente en la creación de dos títulos universitarios a principios de los años 90 del pasado siglo: la licenciatura en pedagogía (4 años) y la diplomatura en educación social (3 años). Abundar en aquella escisión puede ayudar a comprender algunas problemáticas conceptuales y profesionales que se producen entre las que hoy, en el panorama español, son dos titulaciones universitarias diferentes de grado (4 años): la de pedagogía y la de educación social. Una escisión que podría llevarnos a pensar que se refiere a dos grados universitarios absolutamente diferentes.

La pedagogía, en tanto que disciplina que entronca con una tradición filosófica, se inscribe en la línea de influencia germánica y será en ella donde aparezcan las primeras alusiones a la pedagogía social ya desde principios del siglo XX (Ortega, & Caride, 2015). Por su parte, la franco-británica llega a nuestro país a inicios de la segunda mitad de aquel siglo. A pesar de provenir de dos fuentes diferentes, Francia e Inglaterra, y de los diferentes planteamientos que comportan, ambas coinciden en plantear una perspectiva pragmática, más cercana a la realidad social y a la práctica educativa de lo que lo estaba la alemana. Y coinciden, asimismo, en no hablar de pedagogía sino en referirse de manera exclusiva a la educación. Será esta segunda tradición, especialmente la dimensión más práctica y aplicada de la línea francófona, la que desemboque en la educación social que conocemos. Estos análisis se pueden ver en la Figura N° 1.

En el último cuarto del siglo XX ambas, pedagogía y ciencias de la educación, conviven en los estudios de educación en nuestro país sin que acabe de estar muy claro cuáles son las diferencias entre ellas o si la primera incluye a las segundas o al revés. Quintana se refiere incluso a “la moda de sustituir la ”pedagogía” por las “ciencias de la educación” (1984, p. 16) que, desde su punto de vista, se instaura en España a partir del año 1968.

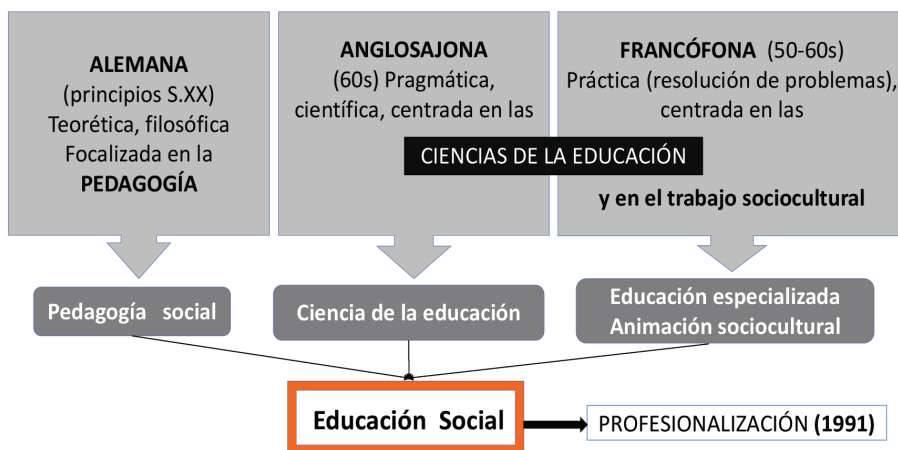
Los posicionamientos de los académicos españoles del ámbito de la educación oscilan al respecto entre: (A) una distinción que los lleva a una adhesión incondicional a una de ellas; (B) la integración de ambas; o (C) una utilización indistinta.

En este último sentido Feroso (2003) afirma, por ejemplo, que, “entre nosotros [profesores universitarios], hablamos indistintamente de “Pedagogía”, de “Ciencia de

3. Ciertamente no son las únicas influencias que están en la base de lo que hoy es la educación social en España. Pero son, sin duda, las más importantes. Entre otras influencias se pueden citar, al menos, la pedagogía crítica y la educación popular y de adultos, que llegan de Latinoamérica de la mano de Paulo Freire, y los procesos de desarrollo comunitario que se dan en España en la década de los 60 del siglo pasado, sobre todo, en el marco del trabajo social. Ver: Úcar, 2021.

FIGURA 1
TRADICIONES EDUCATIVAS EUROPEAS QUE CONVERGEN EN LA
PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

CORRIENTES DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN EDUCATIVA QUE LLEGAN A
ESPAÑA EN EL SIGLO XX



Fuente: Elaboración propia

la Educación” y de “Teoría de la Educación” (p. 62). Sin embargo, a efectos prácticos, señala Sáez Carreras (2007), son las decisiones administrativas las que acaban inclinándose por la adopción o el abandono de una determinada denominación. Böhm (2015) dice que “la divergencia entre la(s) pedagogía(s) y la(s) ciencia(s) de la educación es agravada por el hecho de que el patrocinio político y financiero favorece claramente a las ciencias de la educación” (p. 20). Esto será especialmente cierto en nuestro país en los estudios universitarios de grado donde se privilegia la denominación “educación social” en detrimento de la de “pedagogía social” (Úcar, 1996).

Hemos apuntado que la pedagogía germánica llegó a España a principios del siglo XX mientras que las tradiciones francófona y anglosajona lo hicieron a mediados del siglo⁴. Eso explica que la entrada de estas últimas se viviera en la profesión pedagógica como una pérdida de la unidad inicial que había brindado la pedagogía. Ortega señala que, en los años 70 del pasado siglo, se produjo “la

4. Para abundar en estas tres tradiciones y en la manera como influyeron en la configuración de la pedagogía social y la educación social en España pueden consultarse: Ortega, 2005; Sáez Carreras y García Molina, 2006; Sáez Carreras, 2007; Úcar, 2011; Ortega, Caride y Úcar, 2013; Ortega y Caride, 2015.

desagregación de la “Pedagogía” en “Ciencias de la Educación” siguiendo adhesiones “cientistas” (2005, p. 112).

En otro lugar he caracterizado este hecho, al que se refiere Ortega, como el *malentendido cientifista* (Úcar, 2013). Este malentendido se deriva de la trayectoria histórica que sigue la pedagogía en España en su afán por convertirse en una ciencia social al mismo nivel que el resto de las denominadas ciencias sociales. Meirieu apunta que:

para adquirir sus cartas de nobleza en el seno de la universidad, las “ciencias de la educación” tuvieron que dar pruebas de su “cientificidad”. Y, por temor a que no se las considerara “verdaderas ciencias”, redoblaron la apuesta del puntillismo y el positivismo: así es como se impuso el método experimental, preferentemente cargado de datos cuantitativos, en detrimento de la lectura crítica de las obras, de la observación atenta de las prácticas y de la decodificación de las cuestiones en juego (2016, p. 111).

Es posible que esta problemática sea una de las que más haya contribuido a la falta de prestigio académico y social y que esté, asimismo, en la base de buena parte de los males que referencia Trilla (2018), en el libro antes citado, en relación con la pedagogía (social).

Desde mi punto de vista, este malentendido obedece, al mismo tiempo, a un anhelo y a un complejo de la pedagogía. Al anhelo por tener un estatus equivalente al del resto de las ciencias sociales y a un cierto complejo derivado del hecho de no acabar de serle social y académicamente reconocido. Ambos están ligados a la historia de la pedagogía y a la propia evolución de las ciencias sociales en nuestro país.

Brezinka (2002) analiza la evolución de la pedagogía desde sus inicios como una “teoría del arte de educar” vinculada a la práctica educadora, hasta su alejamiento total de la práctica para convertirse en una pedagogía científica. Y señala que el valor de aquella teoría, todavía no científica, radicaba en la seguridad que proporcionaba a los educadores a la hora de actuar en la práctica educativa.

Esta evolución de la pedagogía hacia lo científico es explicable por el estatus que, tanto las prácticas como el arte, tenían en el siglo XIX. De la Orden, apunta que

cuando en los años 50 (del siglo XX) yo estudiaba pedagogía en la Universidad de Madrid, llegué a estar convencido de que teníamos que salir del ensayo y de la filosofía si queríamos convertirnos en una comunidad científica. Probablemente costaría un gran esfuerzo que nuestra disciplina llegara a parecerse a una ciencia físico-natural, pero ese era el modelo (2007, p. 3).

Ser una práctica o un arte no ayudaba a la consideración científica de la pedagogía ya que ni una ni otro eran tenidos en cuenta por una academia decidida a focalizarse en aquel tiempo sobre la teoría y el método científico. Si la pedagogía pretendía tener un estatus “científico” entre las diferentes ciencias sociales necesitaba distanciarse de su consideración como actividad práctica o artística para acercarse a la teoría; para ser una ciencia cuyo principal objetivo fuera el de elaborar teoría.

Parecía que solamente haciéndose científica podía la pedagogía conseguir el estatus necesario para ser una ciencia más entre las diferentes ciencias sociales.

Brezinka muestra que la búsqueda de dicho anhelo se realizó pagando un elevado precio: el del abandono de la práctica. La pedagogía resultante de dicho abandono era más académica, menos práctica y más erudita; una pedagogía, en definitiva, que “aumenta la inseguridad, acrecienta el desconcierto y engendra resignación entre los educadores” (2002, p. 401).

El mismo autor alemán explica que la pedagogía iniciada en el siglo XVIII generó unas altas expectativas con relación a lo que una pedagogía convertida en ciencia podría llegar a conseguir. El tiempo vino a demostrar, sin embargo, que dichas expectativas no se cumplían: ni se generaron mejoras en la práctica educadora ni fueron capaces de predecir mejor ni de manera más fiable los resultados de las acciones educativas.

Privada de la base sobre la que anclar y construir su discurso, la pedagogía científica y los propios pedagogos universitarios han tenido, en general en nuestro país, una identidad y una producción académica difusa y poco conectada con las acciones y prácticas educativas. Brezinka concluye apuntando que los juicios peyorativos sobre la pedagogía obedecen probablemente al desencanto generado por no haber alcanzado las expectativas previstas con relación a la predicción y a la seguridad que había de proporcionar a los educadores y a los procesos educativos. Esto es lo que apunta De la Orden (2004) en relación con la denominada pedagogía experimental: “su andadura no ha resultado totalmente satisfactoria por no haber podido articular de manera completa su deseo de científicidad y su compromiso de optimización” (Cit. en López González, 2012, p. 48).

El análisis de Brezinka contribuye a explicar, posiblemente, por qué la corriente franco-británica se escindió, en lo que se refiere a sus ámbitos de influencia. La perspectiva *cientifista* proveniente de la tradición anglosajona y de parte de la tradición francófona, que aboga por repensar el campo de la educación a partir de la ciencia, influye, principalmente, en el desarrollo de los estudios de pedagogía en las universidades. “Desde entonces, -señala Garcés, refiriéndose a la perspectiva científista en educación- el campo de la reflexión teórica y práctica sobre el hecho educativo no ha hecho más que fragmentarse y diversificarse de manera exponencial” (2020, p. 32).

Al amparo de la disyuntiva pedagogía/ciencias de la educación y del choque entre las dos últimas tradiciones referenciadas con la germánica, se cuestionaba, por ejemplo, en la década de los 80 del pasado siglo, si la *Sociología de la Educación* debía sustituir a la *Pedagogía Social*⁵ en el currículo universitario de pedagogía.

5. Ver Quintana, 1984; Feroso, 2003; Caride, 2004; Sáez Carreras, y Molina, 2006. Quintana justifica aquellas diferencias diciendo que “la Sociología de la educación es una ciencia descriptiva mientras que la pedagogía social es una ciencia normativa” (1984, p. 26). Feroso (2003), por su parte, explica las luchas entre los departamentos de Sociología y de Pedagogía de las universidades españolas por obtener o mantener la titularidad de dichas disciplinas.

El paso del tiempo ha hecho que finalmente ambas convivan en los currículos universitarios actuales de los grados de pedagogía y educación social.

Hemos apuntado que de la corriente francófona nos llega la perspectiva de *las ciencias de la educación* siguiendo, entre otras, las ideas de Durkheim (Sáez Carreras, 2007). Pero nos llegan, además, toda una serie de experiencias prácticas de trabajo sociocultural y educativo que buscan dar respuesta a las problemáticas que, en el marco de la dictadura imperante entonces en nuestro país, se estaban produciendo en barrios periféricos de numerosas ciudades totalmente desatendidos por el centralismo del régimen. En otro lugar he señalado que:

las primeras acciones educativas desarrolladas en ámbitos comunitarios, en las décadas de los 60 y 70, se gestaron en un contexto de necesidad y como fruto de, al menos, dos procesos: uno de reconstrucción comunitaria y otro de reivindicación o de lucha frente a la dictadura. Con uno u otro objetivo, agentes sociales informales, faltos en la mayoría de los casos de formación teórica e instrumental técnico, acometieron, con grandes dosis de entusiasmo, voluntarismo y confianza en el futuro, el trabajo sociocomunitario. Eran los precursores de los actuales educadores sociales. Aquellos primeros interventores socioeducativos, conscientes de sus deficiencias formativas, bebían con ansiedad de cualquier fuente que les ayudara a organizar, a sistematizar y, en definitiva, a mejorar sus propias prácticas (Úcar, 2002, p. 5).

Una de dichas fuentes es el trabajo socioeducativo que se estaba desarrollando en aquellos años en Francia. Jóvenes españoles/as, que habían conocido y vivenciado diferentes prácticas de tipo cultural y educativo en el país vecino, empezaron a reproducirlas en nuestro contexto. Pronto se extendieron por toda nuestra geografía iniciativas de animación sociocultural y de educación especializada provenientes del ámbito francófono.

Esto propició en nuestro país dos trayectorias paralelas, la de la pedagogía social, que se enseñaba en las universidades (en competencia con la sociología de la educación, importada por la perspectiva cientifista) y la de la educación social que, bajo un conjunto muy variado de denominaciones, actuaba de manera práctica en muchos barrios de nuestro país. Dos trayectorias que separaban a los académicos (teóricos) de los profesionales (prácticos). Curiosamente esta separación entre los académicos y profesionales de la pedagogía/educación social se ha producido también en otros países de Europa⁶. Hay que señalar, sin embargo, que en estos últimos años hay una apuesta clara por la convergencia y la elaboración de un discurso conjunto entre académicos y profesionales (Ortega, Caride, y Úcar, 2013).

Resultado de estas trayectorias diferenciadas es la todavía hoy discutida relación entre la pedagogía (social) y la educación social. Una discusión que se produce tanto a nivel teórico como profesional.

6. Ver, al respecto, Braches-Chyrek, & Sünker, 2009; Rosendal, 2009; Kornbeck, 2009. Es muy probable que el *malentendido de la cientificidad*, al que me he referido previamente, sea una de las razones que explique también en Europa estos problemas y tensiones.

Las preguntas sobre las relaciones entre la educación social y la pedagogía o, más concretamente, sobre si los educadores sociales son pedagogos o viceversa, son recurrentes en los primeros años de formación en el grado universitario. Baste decir por el momento que la legislación académica establece dos grados diferenciados que forman a dos profesionales, en principio, diferentes. A pesar de que ambos forman parte del sector de la educación, el perfil profesional de los educadores sociales y los propios puestos de trabajo a los que pueden acceder en la actualidad, son hoy más identificables y concretos que aquellos a los que puede acceder el/la profesional de la pedagogía.

Las diferencias profesionales señaladas no impiden que ambos trabajen en el marco integrador y vehicular de la pedagogía. En otros términos, resulta evidente que los educadores/as sociales no son pedagogos/as desde el punto de vista profesional, pero su acción profesional es claramente pedagógica.

3. LA VIDA ESTRUCTURADA EN PEDAGOGÍAS

La pedagogía social es aquella que no es impartida ni por la familia ni por la escuela. Esta es la idea que Bäumer alumbra en la década de los 20 del pasado siglo en Alemania siguiendo las ideas de Nohl (Quintana, 1999; Pérez Serrano, 2003). Este último autor es uno de los primeros académicos de lo que se podría llamar la pedagogía social práctica; lo que hoy denominamos educación social en el contexto español. La vida quedaba de esta forma estructurada en pedagogías. Había una pedagogía familiar que se daba en la familia, una pedagogía escolar que se daba en la escuela y una pedagogía social que, a diferencia de las anteriores, no se ubicaba en ninguna institución específica. Lo único que estos autores apuntaban es que era a la sociedad y al Estado a quienes correspondía desarrollarla. Bäumer decía que esta pedagogía se daba “en instituciones especiales, públicas o privadas [...] que proporcionaban asistencia socioeducativa” (Quintana, 1999, pp. 91-92).

La pedagogía social práctica, que desarrolla sobre todo Nohl desde principios del siglo XX, es una pedagogía que trata de remediar los problemas y necesidades creadas por la sociedad industrial. Una pedagogía que podía ser considerada como una pedagogía de la necesidad y que este autor caracterizaba como el “tercer espacio”; aquel que no es ni familia ni escuela. De hecho, esta es la perspectiva que llega a la universidad española. La pedagogía social que se empieza a enseñar en las universidades españolas, pasada la segunda mitad del siglo XX, es una pedagogía centrada mayoritariamente en la inadaptación infantil y juvenil (Quintana, 1984).

No sería desencaminado establecer un paralelismo entre las etapas que la sociología clásica establecía para los procesos de socialización y la propia estructuración de la vida a través de las pedagogías. La socialización primaria que se produce en la familia corresponde a la pedagogía familiar. La socialización secundaria, que se desarrolla en la escuela, se adquiere por mediación de la pedagogía escolar. Por último, la socialización terciaria, también llamada resocialización (Rössner, 1977. Cit.

Fermoso, 1990, p. 160), es la que, situados en la perspectiva del “tercer espacio” y la pedagogía de la necesidad, corresponde a la pedagogía social.

En otro lugar hemos explicado cómo la evolución de lo social, en la segunda mitad del siglo XX, da al traste con esta interpretación clásica de lo social. En la actualidad la socialización o, mejor dicho, las socializaciones, dado que aquella no es un proceso ni unificado ni homogéneo, son continuas; están muy distribuidas; se dan en entornos físicos y digitales; y se están produciendo a todo lo largo de nuestra existencia (Úcar, 2016).

Algo parecido se puede decir en relación con las tres pedagogías definidas. Son pedagogías que resultan útiles en las sociedades simples, donde los agentes, socializadores y pedagógicos son claramente identificables y las instituciones que los acogen están separadas y netamente diferenciadas. En sociedades complejas como las nuestras, en las que las instituciones son cada vez más permeables al entorno físico, digital y sociocultural, y en las que las agencias pedagógicas y socializadoras son diversas, difusas y no siempre completamente transparentes, las escisiones y diferenciaciones tienden también a difuminarse.

4. ESCISIONES ADMINISTRATIVAS EN EDUCACIÓN EN NOMBRE DE LA CIENCIA

Ya me he referido a cómo las decisiones administrativas pueden configurar situaciones que acaban generando realidades o, incluso, culturas específicas que se alargan en el tiempo y que, aun viendo su inoperancia o ineficacia, pueden ser muy difíciles de retrotraer. En este caso me refiero a la Ley de Reforma Universitaria (LRU) del 1983, liderada por el ministro socialista Jose M.^a Maravall. Esta reforma, que moderniza estructural y funcionalmente la universidad española (Vega Gil, 1997), instaura las denominadas áreas de conocimiento científico en el panorama universitario español.

Estas áreas eran delimitaciones administrativas que agrupaban al profesorado universitario. Las áreas de conocimiento son “aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores, nacionales o internacionales” (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios, p. 31051). En el sector específico de educación se establecen las áreas de conocimiento propias de pedagogía esto es: *Teoría e historia de la educación; Didáctica y organización escolar; y Métodos de investigación y diagnóstico en educación*⁷.

7. Aunque en este texto me referiré únicamente a estas tres áreas de conocimiento existen otras que también forman parte de dicho sector. Son las genéricamente denominadas Didácticas especiales: Didáctica de la Expresión Corporal; Didáctica de la Expresión Musical; Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Desagregada); Didáctica de la Expresión Plástica; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica de la Matemática; Didáctica de las Ciencias Experimentales; y Didáctica de las Ciencias Sociales

Esta escisión en el sector de la educación, más allá de una arbitrariedad evidente, podría no haber tenido mayor importancia si no fuera por la cláusula que prescribía que las carreras universitarias y las trayectorias de investigación tenían que hacerse en el seno de un área concreta de conocimiento. Y que, la supervisión y la decisión sobre dichas carreras, se hallaba bajo la jurisdicción de los profesores catedráticos de cada área.

Durante muchos años este sistema organizativo ha primado en la configuración de los cuerpos docentes e investigadores de los departamentos universitarios y del mismo diseño curricular de las entonces diplomaturas y licenciaturas y de los hoy denominados grados. Cada área de conocimiento sigue, hoy en día, configurando los tribunales que juzgan a las personas candidatas para hacer carrera docente e investigadora. Es cierto que, desde mediados de los 90 del pasado siglo, han empezado a entrar agencias y normativas que median en estas decisiones (los sexenios de investigación y las agencias de calidad central y de las Comunidades Autónomas) pero el profesorado se sigue definiendo hoy como “de Teoría”, “de Didáctica” o “de Métodos”.

Desde mi punto de vista, este sistema organizativo ha contribuido de manera determinante a empobrecer la investigación educativa en nuestro país; a fragmentar de una manera arbitraria los temas y las preguntas de investigación, a propiciar la creación de grupos de presión en el seno de cada área, a generar luchas intestinas en cada área y entre áreas; y, por último, a obstaculizar e incluso penalizar el intento de trascender en la investigación los límites impuestos por dichas áreas.

A lo largo de mi trayectoria profesional he visto cómo los grupos de presión de las diferentes áreas de conocimiento, encarnados en los departamentos universitarios se disputaban conocimientos, disciplinas o metodologías que aparecían en el sector de la educación. El campo de la educación social, en tanto que sector emergente en los 80 y 90 del pasado siglo, fue objeto de deseo y de disputa de las diferentes áreas de conocimiento. Hace más de 30 años que se comenta que se van a eliminar las áreas de conocimiento. Hoy ni tan siquiera se habla de ello, a pesar de que siguen imponiendo buena parte de las limitaciones que he referenciado. Señala Fernández-Armesto que “la especialización académica es un instrumento terrible de discordia que nos divide en guetos, aislándonos junto a los que piensan como nosotros.” (2016, p. 280).

Estas escisiones en lo educativo no han facilitado, de ninguna manera, el diseño y configuración del grado universitario en educación social. Si añadimos que, también por decisión administrativa, no existe ninguna regulación en lo que se refiere a troncalidad mínima de contenidos⁸ del grado a nivel nacional, los resultados, con

8. Con esto me refiero a las asignaturas o contenidos mínimos que han de compartir, a nivel nacional, todas las personas que obtienen el grado de educación social, independientemente del lugar de España donde lo hagan.

relación a la formación de las personas graduadas en educación social, pueden ser de lo más variados entre las diferentes comunidades autónomas. Las negociaciones y las disputas entre áreas de conocimiento, en relación con las asignaturas que van a configurar cada título en cada comunidad autónoma, se complican todavía más con la posibilidad añadida, al no haber regulación previa al respecto, de proponer nombres de asignaturas que, por la manera como son formulados, las ubiquen en un área u otra.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: ARTICULANDO LAS ESCISIONES EDUCATIVAS

A lo largo de las últimas décadas se ha intentado gestionar de diferentes maneras la falta de ajuste de estas escisiones educativas a unas realidades en las que encajaban con dificultad. La hibridación, la interrelación, la articulación, la intermediación, la intercomunicación y la permeabilización han sido cada vez más, el camino seguido para facilitar aquel ajuste y posibilitar, al mismo tiempo, la comprensión de una complejidad social y educativa que iba siendo gradualmente visibilizada. Se podría decir que, aunque algunas de aquellas escisiones siguen plenamente operativas, el transcurso del tiempo se está encargando de hacerlas obsoletas o poco operativas⁹.

El aprendizaje a lo largo de la vida sustituye al criterio de “lo formal” en el universo de las acciones educativas. Una sustitución que no es solamente terminológica. Es substancial, ya que ubica en el centro del acto educativo no a quien enseña sino a quien aprende. Y, como he señalado, abre la puerta a la investigación educativa sobre todo aquello que se escapa a las formalizaciones. El denominado *aprendizaje informal* es un aspecto que, desde mi punto de vista, la educación social tiene que plantear como línea prioritaria de investigación. La educación social, en tanto que pedagogía de la vida cotidiana, pretende acompañar a las personas en sus aprendizajes vitales para ayudarles a ayudarse a sí mismos, como sostenía, entre otros, Nohl. Buena parte de estos aprendizajes son experienciales y se gestan, a menudo de manera poco transparente, en las interacciones que las personas desarrollamos cotidianamente en nuestra vida. Es precisamente el campo en el que la

9. Una tal afirmación puede resultar demasiado osada si hacemos caso a las políticas educativas de nuestro país que, como siempre, siguen muy de lejos y muy tarde a los cambios socioculturales. La reciente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* afirma en el Artículo 5 bis: “La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad” (p. 122882).

educación social tiene que investigar para construir conocimiento nuevo que ayude a los profesionales de la educación social a mejorar y optimizar sus actuaciones.

Con las pedagogías que estructuraban la vida en contenedores estancos e incomunicados sucede algo parecido a lo que ha pasado con lo formal. Ha sido la propia evolución de lo social y la interpenetración y articulación de las diferentes etapas de la vida en un continuo la que ha hecho cada vez más obsoleto aquel planteamiento.

También la discusión entre pedagogía y ciencias de la educación se ha ido desvaneciendo en el transcurso del tiempo. La emergencia de la complejidad, como nueva categoría que impregna todo el ámbito del conocimiento; la puesta en cuestión de aquello que sea verdaderamente “científico” y, asimismo, de la pretendida “objetividad” del conocimiento; la evolución de las propias ciencias sociales con su aportación de nuevas perspectivas y métodos de investigación; y la cada vez mayor permeabilización entre las diferentes maneras de producir o crear conocimiento, son factores que, entre otros, han contribuido a restar importancia a la pregunta sobre ¿Qué significa hacer ciencia o ser una ciencia? Y ha relegado también a un segundo plano la necesidad o la exigencia de enfatizar lo “científica” que es una determinada ciencia social. Janer y Úcar (2020) han mostrado, a partir de un estudio mundial comparado sobre la pedagogía social, realizado desde las perspectivas académica, de formación (superior) y profesional, que la pedagogía/educación social es considerada como una ciencia, una práctica y un arte.

Por último, la escisión administrativa del sector de la educación universitaria sigue plenamente operativa¹⁰. Aunque la intermediación en la selección de las personas candidatas a docentes e investigadoras universitarias, que han ido progresivamente desarrollando las diferentes Agencias de calidad universitaria, está contribuyendo a hacer que aquellas escisiones sean menos operativas. También la articulación cada vez mayor entre profesorado investigador de diferentes áreas de conocimiento que se conecta por temas o problemas de investigación saltándose los muros que las áreas de conocimiento han querido establecer.

No sabemos si el futuro nos va a deparar nuevas escisiones, pero las tendencias actuales apuntan hacia escenarios cada vez más conectados y articulados en el conjunto del sector de la educación. La evolución parece apuntar hacia una galaxia educativa con dos grandes nebulosas absolutamente permeables e interrelacionadas: la de la formación, orientada al aprendizaje de contenidos y a la adquisición de competencias para la vida productiva, artística y profesional; y la de la vida relacional y la convivencia cívica, que apunta más al aprendizaje y experimentación de

10. El BOE del 15 de diciembre del 2020 en su Anexo I plantea las comisiones de acreditación a los cuerpos docentes universitarios, señalando las áreas de conocimiento asignadas a cada una de ellas. En Educación reafirma las áreas ya señaladas (Orden UNI/1191/2020, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso de cuerpos docentes universitarios, p. 114802).

los valores, las emociones y la vida ciudadana y comunitaria. No sería descabellado pensar que el primero estará de manera mayoritaria mediado tecnológicamente mientras que el segundo se desarrollará, también mayoritaria, pero no únicamente, de manera presencial. Entre ellos, resulta plausible pensar que lo que hoy llamamos educación social se halle fundamentalmente en este último.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Böhm, W. (2015). ¿Pedagogía y/o ciencia(s) de la educación? En J. Ortega Esteban, *Última lection* (pp. 17-36). Universidad de Salamanca.
- Branches-Chyrek, R., & Süncker, H. (2009). Will Social pedagogy disappear in Germany? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe* (pp. 169-189). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 399-415. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/223-01.pdf>
- Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, Segunda época, Diciembre, 55-85. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:revistaPS-2004-11-2040>
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062908p.37-58>
- Castro, M.^a M., Ferrer, G., Majado, M.^a F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., y Zapico, M.^a H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2020). *El Consejo General de Colegios de Educación Social plantea la incorporación de la Educación Social al Sistema Educativo presentando aportaciones al Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)*. <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2020/05/NPAportacionesCGCEESaLOMLOE27mayo2020.pdf>
- De la Orden, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100010
- Fermoso, P. (1990). *Sociología de la educación*. Alamex.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Herder.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Segunda época, 10, 61-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1078220.pdf>
- Fernández-Armesto, F. (2016). *Un pie en el río. Sobre el cambio y los límites de la evolución*. Turner.
- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/350968/446457>

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Janer Hidalgo, A., & Úcar, X. (2020). Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 211-235). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 30 de diciembre de 2020, Núm. 340). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López González, E. (2012). Explicación científica y pedagogía: algunas notas. En M.^a Castro Morera (Ed.), *Elogio a la pedagogía científica. Un "liber amicorum" para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 33-55). Grafididma.
- March, M. X., y Orte, C. (Coords.). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Orden UNI/1191/2020, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso de cuerpos docentes universitarios (BOE de 15 de diciembre del 2020, Núm. 326). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/15/pdfs/BOE-A-2020-16147.pdf>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e59fbef2-e52e-4f14-b1bd-4c6736d40411/re33607-pdf.pdf>
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, 17, 2-24. <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=716>
- Ortega, J., & Caride, J. A. (2015). From Germany to Spain: Origins and transitions of Social Pedagogy through 20th Century Europe. En J. Kornbeck & X. Úcar (Eds.), *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas* (pp. 7-24). EVH/Academicpress GmbH. https://www.academia.edu/35491221/De_Alemania_a_Espan_a_Ori_genes_y_tra_nsitos_de_la_Pedagogi_a_Social_por_la_Europa_del_siglo_XX_pdf
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenio. *Perspectivas*, 23(1-2), 183-209. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Quintana, J. M.^a (1984). *Pedagogía social*. Dykinson.
- Quintana, J. M.^a (1999). *Textos clásicos de pedagogía social*. Nau llibres.
- Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. (BOE de 26 de octubre de 1984, Núm. 257). <https://www.boe.es/boe/dias/1984/10/26/pdfs/A31051-31086.pdf>

- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. (BOE de 10 de octubre de 1991, Núm. 243). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rosendal, N. (2009). Will social pedagogy become an academic discipline in Denmark? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 169-189). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Sáez Carreras, J., y García Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Alianza.
- Sáez Carreras, J. (Coord.). (2007). *Pedagogía social*. Pearson Prentice Hall.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. (2.ª Impresión). Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Pre-Textos.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y la animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, 2, 18-27. https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2020/05/2_articulos_2.pdf
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 28, 1-22. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/125615/revibeeedu_a2002n28p1.pdf
- Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social Pedagogy for the entire human lifespan. Vol I*, (pp. 125-156) Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. https://www.academia.edu/591453/Social_pedagogy_beyond_disciplinary_traditions_and_cultural_contexts_2011_
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1-15. <http://epaa.asu.edu/ojsarticle/view/1282>
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. UOC. <https://www.editorialuoc.com/pedagogias-de-lo-social>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación. Curitiba*, 13, 101-128. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.175>