

LA PEDAGOGÍA
SOCIAL EN LAS
COMUNIDADES:
REALIDADES Y
DESAFÍOS DE LA
EDUCACIÓN COMO
UN BIEN COMÚN

[José Antonio Caride](#)

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

Situamos nuestros principales argumentos en la fundamentación y reivindicación de la educación como un bien común mundial, con el objetivo explícito de agrandar sus horizontes pedagógicos y sociales. Una educación que además de proyectar sus enseñanzas y aprendizajes a lo largo de toda la vida de las personas, sea congruente con las necesidades emergentes de una sociedad en continua transformación, favoreciendo la cultura de la sostenibilidad y el bienestar de los pueblos en la era del Antropoceno. Un tiempo histórico en el que las realidades cotidianas -de alcance planetario- no pueden ni deben obviar los impactos que están causando las dependencias creadas por las redes tecnológicas, el insaciable poder de los mercados, las complejas dinámicas migratorias, la pobreza y las desigualdades sociales, el deterioro socioambiental y la emergencia climática. En este escenario, asumimos que educar en “lo común” es una tarea cívica irrenunciable en la construcción de un nuevo contrato social para la educación, otorgándoles a las comunidades locales un protagonismo clave. La Pedagogía Social así lo viene planteando desde las primeras décadas del siglo XX, poniendo énfasis en los derechos humanos y ecológicos, la participación de la ciudadanía, la equidad y la inclusión social, el empoderamiento individual y colectivo, o los valores que invoca la cordialidad ética.

Palabras-clave:

Educación, Pedagogía Social, bien común, comunidad local, ciudadanía.

Abstract:

Our main arguments lie in the foundation and vindication of education as a global common good, with the explicit aim of expanding its pedagogical and social horizons. An education which in addition to projecting its teachings and learning throughout people's entire lives, is consistent with the emerging needs of a society in continuous transformation, favouring the culture of sustainability and the well-being of peoples in the Anthropocene Epoch. A historical time in which everyday realities -of planetary scope- cannot and must not ignore the impacts caused by the dependencies created by technology networks, the insatiable power of markets, complex migratory dynamics, poverty and social inequalities, socio-environmental deterioration and the climate emergency. In this scenario, we assume that educating in “the commons” is an essential civic task to build a new social contract for education, giving local communities a key role. Social Pedagogy has been proposing this since the early decades of the 20th century, emphasizing human and ecological rights, citizen participation, equity and social inclusion, individual and collective empowerment, and the values invoked by ethical cordiality.

Keywords:

Education, Social Pedagogy, common good, local community, citizenship

Introducción

El bien común y la idea de comunidad son consustanciales a la condición humana, aunque con frecuencia, y como se evidencia en la evolución de los procesos civilizatorios, “solo existen en estado ideal y de proyecto” (Augé, 2012, p. 36). En verdad, todo indica que ninguna comunidad es perfecta ni podrá serlo, por mucho que su concepto -como diría Bauman (2003)- genere sentimientos cálidos, percepciones positivas o sensaciones de bienestar, especialmente cuando los riegos e incertidumbres de las sociedades contemporáneas amenazan la libertad o el disfrute de la individualidad -entendida como el derecho a ser nosotros mismos- supeditándolas a la seguridad y la cohesión social.

De un modo u otro, que todos vivamos en comunidades connotadas por vínculos de distinta naturaleza y alcance (local, regional, nacional, internacional), indisociables de los contextos socioeconómicos, políticos y culturales en los que se inscriben, explica que lo común y lo comunitario hayan deparado -y continúen haciéndolo- lecturas e interpretaciones controvertidas en el pensamiento clásico y moderno (Alvaro, 2021), desde la Filosofía a la Antropología, pasando por la Historia, la Sociología, la Psicología Social, la Ecología Humana o la Economía, motivando intelectualmente a pensadores o autores tan relevantes como Immanuel Kant, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, Ferdinand Tönnies o George Simmel.

Siendo palabras que informan sobre construcciones sociales, culturales, cívicas, políticas, etc., lo común, las comunidades y lo comunitario circulan profusamente en la sociedad, los medios de comunicación, las ciencias sociales, los debates parlamentarios..., cargándose de interrogantes, sensaciones o expectativas suscitadas sobre un modo de ser colectivo, sujeto y objeto de transformaciones históricas y de la propia cotidianidad (Touraine, 1993), que además de explicar e interpretar sus circunstancias, cuestionan los referentes heredados de la cohabitación humana (Marinis, Gatti & Irazuzta, 2010), siempre provisional e inacabada.

En lo común, anota Sevilla-Buitrago (2023), se confronta el pasado con el futuro dándonos la oportunidad de reescribir la historia de la humanidad en una doble perspectiva: de un lado, la que testimonia los dramas de los oprimidos y de la urbanización capitalista, la privatización de las tierras comunales, la segregación espacial, o el control de los espacios públicos; de otro, la que nos ofrece la oportunidad de ex-

plorar nuevas alternativas para el cambio social, los proyectos y las visiones emergentes en la organización del espacio y de los territorios definidos por las personas que los habitan.

Crear vínculos que vayan más allá de cada individuo, trascendiendo las miradas nostálgicas con las que suelen contemplarse las comunidades - como si fuesen refugios o paraísos perdidos (Bauman, 2003), - solo podrá hacerse colaborativamente, mediante la cooperación y el cuidado mutuo, tomando distancia de las visiones egoístas que destruyen u obstaculizan la solidaridad, la convivencia, la cordialidad, la equidad, la cohesión, la paz o la justicia social. No somos islas ni nos bastamos a nosotros mismos, por lo que precisamos superar el limitado perímetro de nuestros propios intereses, abrazando lo universal y sintiendo que formamos “parte de una inmensa comunidad constituida por los semejantes” (Ordine, 2022, p. 17).

Más aún: lo comunitario y las comunidades nos sitúan ante la urgencia de encontrar nuevos caminos para el desarrollo, la acción e intervención social. Aunque no lo declaren explícitamente, sus propuestas enfatizan la búsqueda colaborativa del bien común, presente en el *zoon politikón* de Aristóteles y en su concepción del hombre como un ser cívico que se realiza en el espacio público.

Si “las acciones comunitarias son siempre colectivas” (Aguilar, 2004, p. 246), como también lo son sus objetivos, metodologías, prácticas, etc., se requiere una implicación activa de distintos agentes, con recursos y estrategias transversales congruentes con la complejidad del conocimiento existente, las necesidades o demandas de la población, y los procesos de cambio que se promuevan mejorándonos como personas y sociedades. No ha sido ni será fácil conseguirlo cuando, como han señalado Llena, Parcerisa & Úcar (2009, p. 21), “el concepto de comunidad tiene, al menos, dos dimensiones interconectadas: la racional y la emocional. Y si la primera puede hacer referencia a números, límites o ubicaciones, la segunda lo hace a sentimientos, afectos, conexiones y pertenencias”. Ambas, inevitablemente, asumiendo que el bienestar social no puede contrariar la sostenibilidad ambiental ni acrecentar los deterioros provocados por la actividad humana en los ecosistemas que mantienen la vida.

Los saberes académicos y las prácticas comunitarias -a cuyos logros contribuyen distintas disciplinas científicas y un volumen creciente de profesionales, entidades e instituciones de las Administraciones Públicas, asociaciones y colectivos del tercer sector, etc.- han incrementado significativamente la cantidad y calidad

de las iniciativas que emprenden. Sus aportaciones a la formación, la investigación o la transferencia de conocimiento han adquirido niveles de excelencia hasta hace pocos años impensables. Sin obviar que continúan siendo conceptos inestables, sujetos a cambios temporales y contextuales diversos... en direcciones distintas y a veces también contradictorias (Fragoso, 2009), lo comunitario y las comunidades sugieren oportunidades para la participación ciudadana, la innovación social, el desarrollo local sostenible, la mediación intercultural y los pactos cívicos, la educación patrimonial, la democracia cultural, las políticas sociales de proximidad, etc. de las que no se puede prescindir ni en la teoría ni en la praxis social (Caride, 1997).

La Pedagogía Social, cuyos primeros fundamentos científico-reflexivos debemos a Paul Natorp finalizando el siglo XIX, elogiará la comunidad como el “ensanchamiento del sí-mismo”, insistiendo en que una verdadera pedagogía no puede eludir las leyes fundamentales de la vida *en* y *de* la comunidad: los fines de la educación no se justifican únicamente en el hecho de dotarnos de aptitudes para vivir en comunidad, sino para una participación efectiva, como voluntad y toma de conciencia, en su construcción.

Desde entonces, aunque de un modo discontinuo, la Pedagogía Social y, en relación a ella, la Educación Social - en convergencia con los procesos de reconceptualización que se producen en la Acción-Intervención Social y el Trabajo Social en los años setenta del pasado siglo - le concederán un especial protagonismo a las comunidades y a lo comunitario, con planteamientos epistemológicos, teóricos, metodológicos, aplicados, sociopolíticos, profesionales... abiertos a la interdisciplinariedad, al trabajo en equipo, la cooperación institucional, la internacionalización de los programas e iniciativas, etc. Lo hacen, en todo caso, proponiendo enseñanzas y aprendizajes que de imaginar o repensar la educación como un bien común, subscriben la necesidad de promover un nuevo contrato social con el que “disfrutar y ampliar las enriquecedoras oportunidades educativas que tienen lugar a lo largo de la vida en diferentes espacios culturales y sociales” (UNESCO, 2022, p. 110).

Educación en lo común como tarea cívica y pedagógica

Afirmar y, en cierto modo, reivindicar la educación como un “bien común mundial” (UNESCO, 2015 y 2022), intrínseco a la condición humana y a la vida en comunidad, sin reducir lo público a los significados que se le han atribuido en las teorías socioeconómicas más convencionales, al priorizar sus concepciones más instrumentales e individualistas. Aunque persisten desde hace décadas se enfatizan las dimensiones sociales de la educación invocando las responsabilidades compartidas, los valores cívicos y las virtudes inherentes a la convivencia, relacionando su caracterización como un bien común al conjunto de principios, instituciones, recursos, medios y prácticas que permiten a las personas asegurar el derecho a la dignidad como una construcción histórica (Petrella, 2009; Trueba & Pérez, 2018; Atienza, 2022).

Teniendo en cuenta las múltiples interpretaciones culturales que se asocian a lo común y, por extensión, a lo comunitario, las políticas públicas deberán ser congruentes con el reconocimiento de la diversidad que caracteriza sus realidades, las cosmovisiones en las que se sustentan, conciliando los intereses personales con los colectivos en los distintos modos de educar y educarnos en sociedad. Así se desprende de lo que ha redactado la *Comisión Internacional sobre los nuevos futuros de la Educación* en el Informe que ha elevado a la UNESCO (2022), al señalar que “como iniciativa social compartida, la educación crea objetivos comunes y permite que individuos y comunidades prosperen juntos” (p. 3).

En opinión de Zubero (2012), los bienes comunes y el procomún sugieren la oportunidad de repensar el protagonismo de las personas en la sociedad-red, tanto en lo que atañe a su autonomía, privacidad, libertad de pensamiento y acción, como a los controles y sometimientos que imponen la burocratización, los mercados y sus lógicas competitivas. Sin que, por otra parte, puedan soslayarse las trampas del ciberespacio y sus dinámicas excluyentes, con

valores y prácticas que se desarrollan en el entorno on-line, pero que no dejan de tener (cada vez más) efectos en los entornos off-line: “lejos de cualquier di-

cotomía, las comunidades virtuales constituyen en la mayoría de los casos comunidades de práctica social y política... Y su acción está cambiando para siempre las formas de hacer política (Zubero, 2012, p. 165).

Como diría Pilar Heras i Trías (2008, p. 35), “a menudo se olvida que la comunidad por sí misma es un sujeto político”, pasando por alto que las relaciones existentes entre la acción política y la acción comunitaria también actúan y de desenvuelven dentro de marcos políticos, en espacios de poder que desarrollan o inhiben la cultura de la participación.

Hasta la llegada de las que comenzaron identificándose como “nuevas” tecnologías de la comunicación y la información, la mayoría de las caracterizaciones elaboradas acerca de la comunidad hacían referencia al territorio, a los vínculos personales y a la proximidad. Frente al pasado, han dejado de estar ligadas en exclusiva, e incluso de un modo preferente, a las coordenadas espacio-temporales (Úcar, 2009), para definirse cada vez más por los nexos físicos y virtuales de la multifiliación que relaciona a las personas y a las comunidades en la sociedad global-local hiperconectada. Aunque resulte paradójico, la globalización que nos abre al mundo determina que esté coincidiendo el auge del individualismo con un creciente interés por la comunidad, aunque sus procesos relacionales estén basados en nuevos tipos de pertenencia, creación y afirmación de las interacciones sociales (Delanty, 2006).

En este escenario, las prácticas socioeducativas, además de ofrecer la oportunidad de contribuir al bienestar de las comunidades, deben posibilitar que seamos plenamente partícipes en los procesos de desarrollo individual y colectivo, reconociendo a las personas como sujetos de la acción y no como meros objetos de atención (Caride, Vargas y Freitas, 2007).

Que las comunidades educan, implícita o explícitamente, no se cuestiona, situándonos, con frecuencia y sin que puedan eludirse, ante los desafíos... desafíos que impone la complejidad del mundo desbocado en el que nos hemos instalado en las últimas décadas (Morin, 2001). La educación, al igual que sucede con la cultura y otros ámbitos en los que se concreta la acción e intervención social solo pueden existir si existe comunidad, de igual modo que podríamos decir que no existen comunidades que se precien sin una educación y una cultura que las recree permanentemente.

Al diálogo educación-cultura-comunidad le atribuimos las connotaciones de una construcción pedagógica-social sustentada en la reciprocidad de las influencias que movilizan sus respectivas realidades (Caride & Pose, 2008):

ya sea de forma intencional (por ejemplo, en los centros escolares) o de forma incidental, allí donde cotidianeidad (en las familias, las calles y plazas, a través de los medios de comunicación social...), ejerce -con mayor o menor vocación educante- algún tipo de incidencia educativa, cultural o socializadora” (p. 37).

Las comunidades son, o deberían serlo, un soporte clave en la socialización de los valores cívicos, prolongando el quehacer formativo de las escuelas y familias más allá del currículum escolar y de las relaciones en el hogar, de modo que el territorio y las comunidades puedan ser concebidos como ámbitos en los que es posible “conjugar con sabiduría el conocimiento, la técnica y la sensibilidad” (Vilar, 2008, p. 275).

Para la educación que tenemos, en contraste con la que necesitamos o deseamos, implica problematizar el reduccionismo que conlleva limitarse a asociar muchas de sus concepciones y prácticas a la instrucción, la enseñanza, el currículum o el aprendizaje disciplinar procurado por unas determinadas disciplinas académicas y su fragmentación en asignaturas; sin minusvalorar los saberes que promueven de un modo sistemático, el diálogo educación-comunidad insiste en que es preciso recuperar y ensanchar los logros educativos para todos y durante toda la vida (Delors *et al.*, 1996).

Aludimos a comunidades (pueblos, barrios, ciudades, etc.) que además de poseer recursos, servicios, organizaciones, profesionales, etc. promueven dinámicas colectivas con las que dar respuesta a las dificultades y necesidades de las personas, comenzando por quienes -como sucede en la infancia, en la vejez o con quienes padecen algún tipo de discapacidad o diversidad funcional- se encuentran en situación de mayor dependencia, fragilidad o vulnerabilidad social. Para evitar que la acción comunitaria sea un concepto vacío, debe llenarse con contenidos teórico-normativos, estratégicos, metodológicos, operacionales, etc. que permitan alcanzar metas u objetivos viables, con procesos y resultados en los que las Administraciones Públicas y sus políticas deben estar decididamente comprometidas.

La educación en la comunidad como pretexto, texto y contexto

La comunidad y las comunidades continúan teniendo un gran valor simbólico, con apenas connotaciones negativas, aunque con frecuencia se distorsionen sus realidades acerca de lo que son, se perciben y/o representan en la vida cotidiana de las personas. Así se pone de manifiesto en el análisis de las prácticas comunitarias, destacando su importancia en el fomento de la convivencia local y la participación ciudadana (Pastor Sella, 2015).

Con frecuencia, aludiendo a la educación desde la infancia hasta la vejez, se ponen en valor las potencialidades que ofrecen las comunidades no solo para contextualizar y ajustar las respuestas educativas a las necesidades o demandas de la población, sino también para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión social, con un sentido alternativo y transformador, tanto para la educación en sí misma como para la vida en común: la educación comunitaria, dirá Essomba (2019), “no nace para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación” (p. 13). Con pocas variaciones, podría decirse lo mismo cuando nos situamos en la acción y la intervención comunitarias, en el trabajo comunitario y sus vínculos con el desarrollo local, observando la comunidad como contexto, texto y pretexto para el quehacer humano. Sin duda, uno de los principales retos del siglo XXI, con la pretensión de educar *en la y para la* comunidad, reside en promover una convivencia que sea intergeneracional, intercultural y comunicacional (Candeias, 2019).

En el diálogo educación-sociedad se trata de una inquietud que viene de lejos, siendo abundantes las aportaciones que apuestan por enfoques más integrales e integradores de la educación y de la acción social, convergentes con una mayor apertura de las escuelas a la comunidad, a los valores democráticos, la igualdad y el papel que le corresponde desempeñar en la sociedad (Palacios, 1978). En este empeño merece un especial reconocimiento Émile Durkheim, cuya obra póstuma *Éducation et Sociologie* (1922), además de legarnos una de las definiciones más emblemáticas sobre la educación, analiza el carácter social de la mis-

ma y las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología. Con otra perspectiva, también destacan las contribuciones realizadas por los movimientos de renovación pedagógica de finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX, con el importante papel que tendrá el círculo de Chicago liderado por John Dewey, George Herbert Mead o Jane Addams a favor de una educación progresista considerada como un soporte clave en la experiencia social democrática y “en la concepción de todas las instituciones educativas como piezas esenciales de la vida comunitaria” (Miras, 2022: XIII).

Complementariamente, también deben significarse en una lectura histórica las abundantes y valiosas reflexiones que emergen del Trabajo Social Comunitario, con los antecedentes que en su evolución científica, sociopolítica y profesional tendrán los promotores del socialismo utópico, de los movimientos sindicalistas, feministas, pacifistas, ecologistas, etc. Como han analizado Malagón & Sarasola (2006),

es un hecho contrastable que han aparecido nuevas tipologías comunitarias, por lo que se debiera caminar hacia un mundo de comunidades, sin embargo la voluntad del poder económico y político se presenta en un sentido contrario... de una parte el pensamiento dominante nos conduce hacia el individualismo más exacerbado e insolidario, y por otra sabemos que las personas son tales en razón de sus relaciones, fuera de las cuales se pierde la identidad (p. 203).

En el contexto europeo y, singularmente en España, son numerosas las publicaciones -tanto en libros como en revistas especializadas- que evidencian los avances que se vienen produciendo en este campo desde los primeros años del siglo XX hasta la actualidad, con la importante impronta que, tras la segunda guerra mundial, tendrá la reconceptualización del Trabajo Social, de la Acción Social y la Intervención Social, yendo del individuo a la comunidad (Lillo & Roselló, 2001; Barbero & Cortés, 2005; Hombrados, García & López, 2006; Fernández & López, 2008; Hernández, 2009; Fresno & López, 2013; Méndez & Pérez, 2021). En los años dos mil destaca la apuesta editorial que haría Graó con la publicación de la colección dedicada a la Acción Comunitaria, mostrando como sus discursos, reflexiones, investigaciones e ideas están entre las mejores alternativas para construir la inclusión y mejorar la convivencia social, con vocación interdisciplinar y dialogante tanto en los saberes académicos como en las prácticas profesionales (Úcar & Llana, 2006).

Lo son también a nivel internacional, tanto en el tra-

bajo editorial orientado a la publicación de libros y capítulos de libros, como a la de revistas especializadas que con un perfil monográfico o miscelánea han situado el Trabajo Social Comunitario en una línea de actuación preferente; a lo que se añade la densa y continuada labor de Entidades de titularidad pública y privada, Fundaciones, Administraciones Públicas (locales, regionales, estatales), organizaciones no gubernamentales, colectivos y asociaciones científicas y profesionales, Universidades, etc. Entre muchas otras, sin acudir a textos clásicos, son destacables las contribuciones de Rupp (1970), Ander-Egg (1980), Twelvetrees (1996), Taylor & Roberts (2005), Teater & Baldwin (2012), UNESCO (2012); Bamford (2015), Lynch & Forde (2015), Clarke (2017), Mayo (2020), Tam (2021). En la transición de las comunidades “tradicionales” a las comunidades “digitales” de la sociedad-red, el nosotros colectivo se asocia a coordenadas espacio-temporales desconocidas hasta los últimos años del pasado siglo. En ellas, las prácticas educativas no solo experimentan la complejidad sino que la propia tarea de educar es cada vez más compleja. Para el profesor Julio Vera (2007) sus circunstancias sitúan a las escuelas ante un proceso de rupturas impredecibles: “la sociedad del conocimiento, la hipertextualidad de Internet, y toda la red de recursos y servicios educativos disponibles en la actualidad contribuyen a deconstruir la escuela y a romper su monopolio formativo e informativo” (p. 20). Una actualidad sometida a cambios tecnológicos y sociales incesantes, modificando sustancialmente sus realidades, sin poder pasar por la notoria incidencia que tenido en la educación institucionalizada, desde la Educación Infantil hasta las Universidades, la pandemia por *Covid-19*.

Las reiteradas y profundas crisis -socioambientales, económicas, culturales, sanitarias, etc.- que experimentamos en un Planeta ecológica y socialmente herido, evidencian las dificultades que supone afrontarlas, no solo en los modos de leer e interpretar sus realidades sino, y fundamentalmente, en la adopción de alternativas que procuren una existencia más digna para todas las personas.

Hacia la construcción de una pedagogía social comunitaria en la era del Antropoceno

La profesora Yayo Herrero (2023) proyecta buena parte de los desafíos que debemos afrontar en una adecuada organización de la vida comunitaria en la era del Antropoceno: un término acuñado por Paul Crutzen y Eugene Stoermer en el año 2000 para designar un tiempo histórico al que se asocia una edad geológica densa e intensamente afectada por las alteraciones medioambientales que está provocando la actividad humana a escala planetaria (Arias Maldonado, 2018; Scranton, 2021; Ellis, 2022; Fernández Durán, 2022). El cambio climático, como el mayor desafío socioambiental que enfrenta la humanidad en los inicios del tercer milenio, se nos presenta como espejo y reflejo de las respuestas que deben adoptarse como un imperativo ético y ecológico; también pedagógico y social (Caride & Meira, 2022; Novo, 2023).

Las primeras referencias documentadas sobre la Pedagogía Social sitúan sus orígenes terminológicos en los años centrales del siglo XIX en Alemania, cuando Karl Friedrich Mager, en 1844, y Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, en 1850, la nombran sin concretar sus fundamentos teórico-conceptuales y, menos aún, las connotaciones científicas y/o académicas con las que poder dotarla de una identidad suficientemente definida en el conjunto de los saberes pedagógicos de la época.

Entonces, sus aportaciones se limitaron a incorporar esta expresión a otras que, con una variada gama de significados, trataban de vincular “lo social” a nuevas formas de conocer y actuar, propiciando una construcción más autónoma y diferenciada de las emergentes Ciencias Sociales -la Antropología, Sociología, Geografía, Historia, Economía, Psicología, etc.- favoreciendo un conocimiento metódico de la realidad social, del comportamiento humano, de los fenómenos y acontecimientos sociales, económicos y culturales, así como de las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones e interacciones sociales; también en las comunidades. A estos propósitos vincularon su

desarrollo epistemológico y metodológico desde enfoques o perspectivas dispares, tanto en lo que atañe a los modos de obtener, explicar e interpretar los “hechos sociales” como en su orientación teórica, reflexiva, aplicada, empírica, etc.

También lo hará la Pedagogía, cuyas raíces etimológicas como *paidós-gogía* comenzaría focalizando su atención en la conducción de la infancia o en el arte de enseñar o educar a los niños, para ir dando paso a otras interpretaciones. Entre ellas, las que desde finales del siglo XVIII y, de un modo más explícito, a partir de los primeros años del XIX, se reflejaron en las obras de Immanuel Kant -*Tratado de Pedagogía*- o de Johann Friedrich Herbart -*Pedagogía General derivada del fin de la educación*-, en su afán por sistematizar y orientar los estudios sobre la educación como una ciencia social.

Habrà que esperar a los últimos años del siglo XIX para que la pedagogía se adjetive o sustantive como social (Caride, 2005), asociando esta intencionalidad al término “pedagogía social”, como una determinada forma de entender la educación y la pedagogía, reconociendo una preocupación explícita por las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social. En este empeño resumiría Paul Gerhard Natorp (1854-1924) las inquietudes con las que considera su construcción como una ciencia, relacionada con el Derecho y la Economía, que no se circunscribe a la educación del individuo para hacerlo partícipe de la vida social. Así consta en las primeras páginas de su libro *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, editado por Frommanns Verlag (Stuttgart) en 1899.

Años más tarde, en la redacción del prólogo que haría a su edición española, por Ediciones La Lectura, precisaría que la palabra pedagogía

“no significa sólo ‘educación de los niños’, en sus formas tradicionales: se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. ‘Pedagogía Social’ 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 solo el individuo” (Natorp, 1915, p. 8).

Argumentando sobre su toma de postura, incidirá los vínculos que existen entre educación y comunidad, reconociendo en esta última la posibilidad de agrandarnos a nosotros mismos, con un sentido filosófico, ético-social y pedagógico incuestionable, sin dejar al margen la comprensión científica de la vida social

misma: “una verdadera pedagogía social no puede esquivar la pregunta acerca de las leyes fundamentales de la vida de la comunidad” (Natorp, 1915, p. 107).

El profesor Vilanou (2001) prologando la reedición, relativamente reciente, de la obra de Natorp en España, señala que para el pedagogo alemán, las relaciones entre comunidad y educación no son meramente externas, sino consustanciales a sus respectivas razones de ser:

las exigencias de la educación radican en la comunidad de la misma forma que las de la comunidad en la educación. Siendo por tanto la comunidad la única que educa, se establece una clara conexión entre la educación y las diversas formas progresivas de comunidad: la familia, el municipio, el Estado, y finalmente, la humanidad (p. 39).

La incidencia del filósofo y pedagogo neokantiano, adscrito a la Escuela de Marburgo (Alemania), en la pedagogía española comenzará a notarse en la formación y el quehacer intelectual de académicos tan relevantes como Manuel Bartolomé Cossío, Suceso Luengo de la Figuera, María de Maeztu, María Zambrano, Manuel García Morente, Rufino Blanco, o Lorenzo Luzuriaga (Caride, 2005; Caride & Ortega, 2015). También marcará en sus inicios el pensamiento filosófico de José Ortega y Gasset, quién en 1905 sería discípulo de Natorp con motivo de la realización de una estancia académica para ampliar estudios en el país germánico. Ortega reconocerá que los problemas que afectaban a la sociedad española eran esencialmente pedagógicos, juzgando -entonces- la pedagogía social como una ciencia para transformar sociedades, inseparable de la política, como un método comunitario de mejora que afecta a todos los ciudadanos (Valiente, 2016).

La aproximación educativa y social a la acción comunitaria en España y Alemania, con una mirada histórica que llega hasta la actualidad, ha sido objeto de análisis posteriores, poniendo de relieve que tanto en el contexto alemán como en el español -diremos que también en otros países europeos y latinoamericanos- permiten

afirmar que la acción comunitaria se presenta como un ideal, a pesar de la multiplicidad de razones que justifican la urgente necesidad de que en el centro de las políticas sociales se sitúen las actuaciones comunitarias más próximas a una visión ecológica de los hechos y acorde con la complejidad del territorio” (Vargas, Varela & Aparicio, 2014, p. 16).

Así lo exponen Orzechowski y Ribas (2023) al explorar las ideas de Paulo Freire, analizando como la integración de las prácticas educativo sociales inspiradas en Natorp se hacen efectivas en los contextos comunitarios, haciendo partícipes a los sujetos que en ellos conviven en la construcción de una sociedad más justa, con alteridad y equidad social. Los autores concluyen que para tornar positivos los procesos de educación comunitaria -consiguiendo que sean emancipatorios, conscientes y consistentes- no pueden negarse los conflictos que surgen en su interior, insistiendo en que la praxis social que promueve la pedagogía social debe ser “un camino a ser recorrido por el propio sujeto ante su comunidad” (Orzechowski y Ribas, 2023, p. 9).

La Pedagogía Social, cuando se sustantiva como “comunitaria” (Caballo & Gradaílle, 2008; Morata, 2014 y 2016; Civis & Riera, 2014), presentándose como un modelo de intervención socioeducativa integral, incide en la necesidad de promover la participación activa de la ciudadanía, situando buena parte de sus desafíos en el empoderamiento individual y colectivo de las personas, incentivando la corresponsabilidad, la cooperación, la inclusión y la sensibilización social. El compromiso con el bien común -entendido como lo que se considera que es bueno o beneficioso para todos los miembros de una comunidad- es uno de sus principales soportes filosóficos, éticos y pedagógicos. A lo que deben añadirse contextos, estructuras adecuadas y climas educativos de proximidad y confianza que ofrezcan oportunidades y estímulos para el desarrollo de las capacidades y las habilidades democráticas (Morata, 2014). Se trata de adquirir una visión más profunda y auténtica de la realidad, el saber y el nosotros mismos; de lo que todavía está por hacer y que puede llegar a ser (Aguilar, 2020).

Poniendo en valor la estrecha relación de la educación con la vida cotidiana, para que pueda extenderse y enriquecerse en todos los tiempos y espacios que procuran sus enseñanzas y aprendizajes a lo largo de la vida, cabe destacar su importancia para las comunidades locales, las ciudades, los pueblos y las aldeas, sin obviar la proyección que puedan tener a nivel regional, nacional e internacional. Ir más allá del currículum, de las aulas y de las instituciones escolares, obliga a comprometer los programas educativos con un amplio y diversificado conjunto de prácticas sociales, potencialmente educativas, formativas o culturales relacionadas con el trabajo, los cuidados, el ocio, las actividades artísticas, los deportes, la acción social, las redes digitales, los medios de comunicación, etc. Como apuntaría Pilar Heras i Trías (2009), no estamos

ante un ensayo ni un experimento, ya que, “en el fondo se trata de educar para vivir mejor, para ser seguramente más felices, para decidir con responsabilidad sobre lo singular y particular, pero sobre todo, sobre lo colectivo” (p. 156). Una educación para la ciudadanía con la ciudadanía que apueste por la sostenibilidad, la calidad de vida y el bienestar de las personas con un sentido profundamente social y comunitario.

Concluyendo

Desde hace décadas, muchas de las iniciativas y prácticas que hemos mencionado están incorporadas a los ámbitos de Acción e Intervención Comunitaria, a la Pedagogía Social y a la Educación Social, a la Animación y Gestión Sociocultural, entre otras. Sin nombrarlas expresamente, los últimos informes de la UNESCO (2015 y 2022) enfatizan que debe ampliarse el pensamiento existente sobre dónde y cuándo se lleva a cabo la educación. Un reto, que se considera urgente,

planteado hace 50 años el informe de la Comisión Faure, que establecía una visión de la *cit   educatif* (ciudad educadora) en un esfuerzo por repensar los sistemas educativos. Traducida de diversas maneras a otros idiomas (al inglés como “*learning society*”: sociedad cognitiva), la “ciudad” es aquí una metáfora de un espacio que abarca todas las posibilidades y todo el potencial, especialmente porque están interconectados. Se basa en la idea de que hay que pensar de forma holística en la riqueza y la diversidad de espacios e iniciativas sociales que apoyan la educación, así como en quiénes están involucrados (UNESCO, 2022, p. 110).

Como ha señalado Julio Vera, asimilando las comunidades con los contextos sociales comunitarios, existe una gran variedad de ámbitos en los que podrá incidirse educativamente, presentando múltiples posibilidades para poner en marcha estrategias generadas en su territorio, como los museos, las bibliotecas, los parques, los jardines y las zonas deportivas, al ser “recursos que la comunidad puede aprovechar con fines educativos” (Vera, 2007, p. 21). Lo hemos argumentado recientemente:

crear comunidad tejiendo redes sociales solo es posible desde metodologías constructivas, colectivas y participativas capaces de captar y gestionar la

energía comunitaria, de sacar el máximo partido a la incertidumbre, convirtiéndola en nuevas y potentes posibilidades. Nos referimos a redes que no son meros contactos, sino también importantes fuentes generadoras de normas de conducta cívico-solidaria y de reciprocidad que configuran lo comunitario real (Aguilar, Caride & Viché, 2022, p. 75).

Lo comunitario, por mucho que también se identifique con lo “virtual”, continúa relacionándose con una determinada concepción del territorio, de sus recursos y potencialidades, de las relaciones que existen -o podrán existir- entre los miembros de la comunidad y su empoderamiento tanto en un plano individual como colectivo, mediante la autoorganización y la apropiación de los espacios públicos. Entre otros objetivos o finalidades aspira a democratizar el derecho a la educación y a la cultura, redistribuyendo el capital social, material y simbólico, construyendo ciudadanía, aunque deba aceptarse que “la comunidad no viene dada ni existe de la misma manera para siempre, sino que se está construyendo y reconstruyendo constantemente” (Beirak, 2022, p. 70).

El territorio no solo es el decorado en el que vive la comunidad, en la que se reproduce y cambia: es un tejido vivo, en el que la vida se reproduce y cambia: “nunca está aislado... nos hace interdependientes ya que no existen individuos completamente autónomos, todas las personas como interdependientes... tener consciencia de que la vida humana no se sostiene sola” (Herrero, 2023, p. 168). De ahí la necesidad de tejer comunidad y poder comunitario, asociando los procesos educativos y sociales a la articulación y el desarrollo de las responsabilidades comunitarias, individual y colectivamente. Lo anticipábamos hace años, aludiendo al sentido dialéctico con el que las comunidades deben ser consideradas como objeto y sujeto de los procesos de cambio social,

como expresión de una sociedad que educa y se educa desde el presente, con criterios de una formación integral que no puede inhibirse ante la prospectiva de un mundo que se globaliza. Y para el cual, más que nunca, el desafío consiste en acertar con los límites imaginarios, no sólo geográficos, que las comunidades han de borrar o trazar para educarse y aprender a ser (Caride, 1997, p. 245).

Lo que son palabras deben proyectarse en iniciativas, planes, proyectos, programas, etc. que agranden los horizontes comunitarios, sociales y culturales a

favor de una ciudadanía sin fronteras, que opte por la cooperación interterritorial, que vitalice la democracia, fomente la transversalidad en las políticas públicas y en los proyectos de acción-intervención social, fortalezca los derechos a la libertad, la justicia, la igualdad... convocándonos, en las palabras y en los hechos, a una pedagogía de las oportunidades social y cívicamente comprometida (Caride, Gradaílle & Varela, 2020).

La tarea ilusoria y desafía en la construcción de cualquier futuro que sea estimable para las personas y las comunidades, reconociendo y optimizando las potencialidades inherentes al aprender juntos, abriendo los posibles de la educación y la cultura a la vida (Garcés, 2020).

Referencias bibliográficas:

- Aguilar, M. J. (2020). La relación con la comunidad. En: Fombuena, J. (coord.), *El trabajo social y su práctica profesional* (pp. 227-250). Nau Llibres.
- Aguilar, M. J., Caride, J. A. & Viché, M. (2022). Animación socio-cultural: cultura, educación y comunidad. En Novella, A. y Alcántara, A. (coords.). *Voces con esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada* (pp. 55-79). Octaedro.
- Alvaro, D. (2021). *El problema de la comunidad: Marx, Tönnies, Weber*. Prometeo.
- Ander-Egg, E. (1980). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. El Ateneo.
- Arias Maldonado, M. (2018). *Antropoceno: la política en la era humana*. Taurus.
- Atienza, M. (2022). *Sobre la dignidad humana*. Trotta.
- Augé, M. (2012). *La comunidad ilusoria*. Gedisa.
- Bamford, T. (2015). *A Contemporary History of Social Work: learning from the past*. Policy Press.
- Barbero, J. M. & Cortés, F. (2005). *Trabajo Comunitario: organización y desarrollo social*. Alianza.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de la seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Beirak, J. (2022). *Cultura ingobernable*. Ariel.
- Caballo, M. B. & Gradaïlle, R. (2008) La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 15, 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Candeias, E. (2015). Pedagogia social em contexto comunitário: nos meandros das aprendizagens não formais. *Educação e Cultura*, 25, 127-146. <https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/321976>
- Caride, J. A. (1997). Acción e intervención comunitarias. En: Petrus, A. (coord.). *Pedagogía Social* (pp. 221-247). Ariel.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En Úcar, X. y Llena, A. (coords.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194) Barcelona: Graó.
- Caride, J. A. (2017). Educación Social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 245-272. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272>
- Caride, J. A. & Ortega, J. (2015). From Germany to Spain: origins and Transitions of Social Pedagogy through 20th Century Europe. In: Kornbeck, J. & Úcar, X. (eds). *Latin American Social Pedagogy: relating concepts, values and methods between Europe and the Americas* (pp. 13-27). Bremen: EHV Academicpress GmbH.
- Caride, J. A. & Pose, H. (2008). Comunidades que educan. *Grial: Revista Galega de Cultura*, XLVI(177), 36-41.
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (2022). Educar ante el cambio climático. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 109, 26-32.
- Caride, J. A.; Vargas, G. & Freitas, O. M. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.
- Caride, J. A., Gradaïlle, R. & Varela, L. (2022). Social pedagogy and community networks in a globalised society. In: Kurantowicz, E. Lucio-Villegas, E. & Evans, R. (coords.). *Re-making community life. Tensions and contradictions between the mainstream and the margins in community-based adult education and learning*. Brill Pubs.
- Civís, M. & Riera, J. (2007) *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau Llibres.
- Clarke, S. (2017). *Social Work as Community Development: a management model for social change*. Routledge.
- Delanty, G. (2006) *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Graó-SCEA.
- Delors, J. (coord.) (1996) *La educación encierra un tesoro: Informe unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et Sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Ellis, E. C. (2022). *El Antropoceno: una breve introducción*. Alianza Editorial.
- Essomba, M. A. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freiriano*, 27. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/educaci%C3%B3n-comunitaria-crear-condiciones-para-la-transformaci%C3%B3n-ed>
- Fernández Durán, R. (2022). *El Antropoceno: la expansión del capitalismo global choca con la biosfera*. La Llevar-Virus.
- Fernández, T. & López, A. (2008). *Trabajo Social comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Alianza.
- Fragoso, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. L'Ullal Edicions
- Fresno, M. del & López, A. (2013). *Trabajo Social con comunidades en el siglo XXI*. Universitas.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Heras i Trias, P. (2008). La acción política y la acción comunitaria. En: Heras i Trias, P. (coord.). *La acción*

- política desde la comunidad (pp. 15-38). Graó.
- Heras i Trías, P. (2008). A modo de epílogo: pedagogía social y acción política en la comunidad. ¿Qué pedagogía social?. En: Heras i Trias, P. (coord.). *La acción política desde la comunidad* (pp. 149-158). Graó.
- Hernández, J. (coord.) (2009): *Trabajo social comunitario en la sociedad individualizada*. Nau Llibres.
- Herrero, Y. (2023). *Toma de tierra*. Caniche Editorial.
- Hombrados, M^a. I.; García, M. A. & López, T. (coords.) (2006). *Intervención social y comunitaria*. Ediciones Aljibe.
- Lillo, N. & Roselló, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea.
- Lynch, D. & Forde, C. (2015). *Social Work and Community Development*. McMillan-Red Globe Press.
- Llena, A. & Úcar, X. (coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Graó.
- Llena, A., Parcerisa, A. & Úcar, X. (2009). *La acción comunitaria: 10 ideas clave*. Graó.
- Mayo, M. (2020). *Community-based Learning and Social Movements Popular Education in a Populist Age*. Policy Press.
- Malagón, J. L. & Sarasola, J. L. (2006). *Fundamentos del Trabajo Social Comunitario*. Aconcagua Libros.
- Marinis, P. De, Gatti, G. & Irazuzta, I. (Eds.) (2010) *La comunidad como pretexto: en torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Méndez, A. J. & Pérez, J. V. (2021). *Intervención Social y Comunitaria*. Tirant Lo Blanch.
- Miras, N. S. (2022). Pragmatisme i pedagogía. *Temps d'Educació*, 63, III-XIII. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/413322>
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 57, 13-32. <https://www.raco.cat/index.php/Educacio-Social/article/view/278526/368829>
- Morata, T. (2016). *Pedagogía Social Comunitaria y exclusión social*. Editorial Popular.
- Moreno, A. (2013): La cultura como agente de cambio en el desarrollo comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (1), 95-110. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41166
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Natorp, P. (2015). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Ediciones de La Lectura.
- Novo, M. (2023). *La sociedad de las prisas*. Ediciones Obelisco.
- Ordine, N. (2022). *Los hombres no son islas: los clásicos nos ayudan a vivir*. Acantilado.
- Orzechowski, S. T. & Ribas, E. (2023). Fundamentos filosóficos na Pedagogia Social de Paul Natorp e aproximações com a educação comunitaria. *Praxis Educativa*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21337.011>
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Laia.
- Pastor Seller, E. (2015). Trabajo Social y desarrollo local comunitario en el siglo XXI. *Arbor*, 191(771), a208. <https://doi.org/10.3989/arbor.2015.771n1010>
- Petrella, R. (2009). *Una narración de la historia: compartir bienes, vivir en común*. Intermón Oxfam.
- Rupp, M. A. (1970). *Le travail social communautaire*. Privat.
- Scranton, R. (2021). *Aprender a vivir y a morir en el Antropoceno*. Errata Naturae.
- Sevilla-Buitrago, A. (2023). *Contra lo común: una historia radical del urbanismo*. Alianza Editorial
- Tam, H. (2021). *Tomorrow's Communities: lessons for Community-based Transformation in the Age of Global Crises*. Policy Press.
- Taylor, S. H. & Roberts, R. W. (comps.) (1985). *Theory and Practice of Community Social Work*. Nueva York: Columbia University Press.
- Teater, B. & Baldwin, M. (2012). *Social Work in the community: making a difference*. Bristol University Press.
- Touraine, A. (1993) *Crítica de la modernidad*. Temas de hoy.
- Trueba, C. & Pérez, S. (Eds.).(2018). *Dignidad: perspectivas y aportaciones de la filosofía moral y la filosofía política*. Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Twelvetrees, A. (1996). *Organizing for Neighbourhood Development: A Comparative Study of Community Based Development Organizations*. Avebury Press.
- Úcar, X. (2009). Acción comunitaria e intervención socioeducativa en un mundo globalizado. In Úcar, X. (Coord.). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria: en España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil* (13-43). Graó.
- UNESCO (2012). *World Social Science Report. Knowledge Divides*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Valiente, G. (2016). La pedagogía social de Ortega y Gasset (1902-1914): una concepción comunitaria de la educación. *Tiempo y Sociedad*, 22, 169-192. <https://>

tiemposociedad.files.wordpress.com/2016/01/pedagogia-social-de-ortega-y-gasset.pdf

- Vargas, G., Varela, L. & Aparicio, P. A. (2014). Aproximación educativa y social a la acción comunitaria en España y Alemania. *RES: Revista de Educación Social*, 19, 1-20. Accesible en: https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/aprox_res_19.pdf
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Castro, M^a. M. *et al.*: *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 11-37). Graó.
- Vilanou, C. (2001). Estudio introductorio. En Natorp, P., *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (pp. 11-64). Biblioteca Nueva.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 20 (3), 267-277. <https://doi.org/10.1174/113564008785826394>
- Zubero, I. (2012). De los 'comunales' a los 'commons': la peripecia teórica de una práctica ancestral cargada de futuro. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 165, 15-48.