

# LOS IMPERATIVOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

**Matías Bedmar Moreno\***

Universidad de Granada, España

## Resumen

La originaria legitimidad del fenómeno educativo se halla tanto en la reflexión de los significados de lo histórico, como en la búsqueda de la entidad capaz de conseguir la ansiada integración del ser humano, siempre proyecto, y la sociedad nunca concluida.

Los dos pilares en que se fundamenta la Educación Social son las bases sociopolíticas y las raíces antropológicas.

La eclosión de la Educación Social puede ser explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la aparición de nuevas políticas sociales, las formas de cultura predominantes, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla, a lo que habría que añadir la instauración del Estado del Bienestar.

La teoría crítica nace asociada a la reivindicación social. Se invoca a la formación y la educación como los protagonistas de la conciencia emancipatoria; dado que será imposible la sociedad justa sin conflictos, ésta buscará su transformación en el análisis crítico. La Educación Social se considera un instrumento de liberación. El educador social es un provocador, cómplice de un malestar cognitivo en el educando: provoca el interrogante sobre la validez de lo establecido, así como la motivación de la transformación. Comprometerse con la liberación reflexiva es la tarea de Educación Social. Allí donde la crítica social se implique es donde y cuando puede empezar la liberación que preconizan Habermas o Pablo Freire.

**Palabras clave:** Educación social, teoría crítica, políticas sociales.

## **Considerations in social education.**

### Abstract

The original legitimacy of the educational phenomenon lies on the reflection of the meaning of the historical thing, as well as in the search of the organization able to obtain the desired integration of the human being, always a project, and the never ending society.

The pillars on which Social Education is based are the sociopolitical foundations and the anthropological roots. The appearance of Social Education can be explained upon as diverse factors as the social context, the appearance of new social policies, the predominant forms of culture, the economy and the pedagogical surroundings where it is developed, and the establishment of the Welfare State.

The critical theory is born associated to a social vindication. Education and formation are invoked as the protagonists of the emancipated conscience; since the right society without conflicts is impossible, this one will look for its transformation in the critical analysis. Social Education is considered as a liberation instrument. The social educator is an initiator, an accomplice of a cognitive malaise in the learner who questions on the validity of the established thing, as well as the motivation of the transformation. The task of Social Education is to commit itself with reflective liberation. Where social critic is implied is when and where the liberation praised by Habermas or Pablo Freire can start.

**Key words:** social education, critical theory, social policies.

---

\* El autor es docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, España

## 1. INTRODUCCIÓN

El esencialismo no ha nacido hoy. Tiene una larga raíz en la Historia de la Filosofía, desde Platón, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Kant, Hobbes, Pestalotzi, a muchos de los pedagogos actuales, con la particularidad de que el intelectualismo viene acompañando un profundo derrotismo cognoscente. En cualquiera de sus expresiones, idea perfecta, belleza suprema, principio claro y distinto, imperativo natural o currículum construido sobre la prescripción de la perfección, diferentes expresiones para el mismo contenido, el esencialismo se asienta en el principio de la ciega adhesión a una verdad abstracta y permanente. No tiene razonamiento lógico ni significa construcción de un proyecto. En particular, el esencialismo pedagógico ha encarnado el debate de las formas antes que el fondo. Así por ejemplo, la discusión sobre el currículum versa sobre currículos abstractos, escolares, extraescolares, teóricos, prácticos... Toda la problemática del asunto obedece a un planteamiento básico según el cual existe una posición teórico-idealista del término, como si se tratase de una idea perfecta de currículum en relación con la cual todos los otros currículos son imitaciones más o menos exactos" (C. Dreen, 1998, 22). Es una copia de lo perfecto y metódico de las ciencias llamadas "puras" que ha impregnado la vida de las Ciencias Sociales. En su afán de lealtad al valor supremo han olvidado la perentoriedad de la existencia humana.

Sin embargo, la educación, como la ciencia social, habida cuenta de que su valor y gracia forman parte del discurrir de la sociedad, constituye un elemento integrante de la cultura. Para comprender cualquier conjunto de prácticas educativas no sirve centrar el interés en el absoluto; el signo y el significado vienen dados por el contexto sociocultural (C. Dreen, 1998). Por pura lógica, para profundizar en el estudio de la educación, es necesario analizar el hecho histórico. Más allá de los conceptualismos rigoristas se trabaja, se cree y se vive una educación como práctica que conlleva y acepta una teoría explicativa fundamental, no fundamentalista<sup>(1)</sup>. La originaria legitimidad del fenómeno educativo se halla tanto en la reflexión de los significados de lo histórico, como en la búsqueda de la entidad capaz de conseguir la ansiada integración del ser humano, siempre proyecto, y la sociedad nunca conclusa.

A la luz de estas consideraciones queremos encontrar la naturaleza de la Educación Social asociada al dato histórico. No podemos olvidar la dificultad de la empresa por cuanto el desarrollo cognitivo del pensamiento sobre el modelo socioeducativo apenas tiene patrones universalmente reconocidos.

En opinión de ilustres teóricos (Quintana, Petrus, Apple, Sáez, Thompson...), los vertidos teóricos sobre la Educación Social carecen de consistencia, mientras que la praxis se despliega generosamente. En esa situación contradictoria prosperó el intrusismo, el voluntarismo y "factismo" de la inmediatez.

Así pues, necesitamos plantear una definición que no sólo asimile la esencia aristotélica, sino un posicionamiento dialéctico ante la Educación Social interesada en el desarrollo humano y cívico. En cuanto educación, justifica el acompañamiento del hombre a lo largo de la vida para auxiliar el "ser, conocer, hacer y vivir" (Delors, J. 1996). En cuanto social, facilitará la comprensión de los hechos sociales, culturales, económicos, políticos... A ella compete por igual el subdesarrollo y la utopía sociopersonales.

---

1.- Esencia y facticidad forman una asociación comunitaria en la educación: la fórmula no es exclusiva, sino inclusiva: "Filosofía" más "facticidad".

Con otras palabras, el soporte transformador de la realidad social (economicismo, desarrollismo, drogadicción, violencia, ocio y tiempo libre, personas adultas y mayores, exclusión, derechos humanos...) y la existencia menesterosa del hombre son responsabilidad y competencia de la Educación, es decir, lo esencial y caduco, el ser y poder ser más.

Exponemos a continuación los dos pilares en que se fundamenta la Educación Social: las bases sociopolíticas y las raíces antropológicas de la Educación Social, para concluir con la baremación de la reflexión crítica, ejercicio fundamental de la acción socioeducativa.

## **2. LA ECLOSIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Independientemente de las matizaciones derivadas del debate entre teoría y práctica, el discurso socioeducativo concita todo tipo de esfuerzos. Pronto se ha visto dónde se centra el interés de afrontar los temas sociales. A pesar de su reciente configuración, la Pedagogía Social es el ámbito educativo que recupera más espacio de intervención, más sentido de actualidad, al tiempo que concita una delimitación difusa.

Para ser exactos, la primera expansión merecedora de tal nombre que tuvo la Educación Social proviene de la década de los 70. Poco a poco, de una en una han ido apareciendo las providencias oportunas que movían voluntades y acariciaban nuevas expectativas desde ámbitos diferentes a la Pedagogía. "La eclosión de la Educación Social, asegura concisamente el profesor Petrus, solo puede ser explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la aparición de nuevas políticas sociales, las formas de cultura predominantes, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla" (1997, 10). A estos factores habría que añadir la instauración del Estado del Bienestar, como resumen y excitante esperanza de la restauración educativo-social. Ha sido frecuente en la Historia de la Educación encontrar una gran diversidad de acompañantes sociales que se suman en el mismo interés por revitalizar el compromiso social de la educación.

Con el riesgo que lleva toda concreción, examinemos, siquiera sucintamente, la eclosión de la educación estimulada por los cambios sociales producidos por una nueva conciencia cívica. En este sentido, la Educación Social viene provocada (llamada) por los siguientes factores:

1º.- La práctica convivencial y democrática ha suscitado una sensibilidad cívica tal que reclama constantemente políticas sociales de previsión igualitaria. Hoy aparece con luz propia que el ideal de las dinámicas públicas se asienta primero y principalmente sobre acciones comprometidas con la solidaridad, la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos. Para desgracia nuestra, la práctica social se produce con excesivo pronunciamiento hacia imperativos de signo economicista (García Mínguez, J. 1998). Sin embargo, pensemos que "no solo de pan vive el hombre" y que, tras las claves de satisfacción de las necesidades primarias, hemos de preocuparnos por la mejoría de la calidad de vida, que es cultura y formación. Aceptando con mayor o menor complacencia el intervencionismo político, no puede decirse que se obtengan cualificados beneficios vitales sin la presencia de la educación; la Educación Social, por supuesto.

2º.- En lo que se refiere a la historia presente, fundamentalismos y subculturas van de la mano en la militancia de nuevos frentes a-sociales. Prosperan los grupos

minoritarios en conexión con ideas extremas, políticas y religiosas o actividades marginales en torno al marco de la ilegalidad. En el campo cívico, ciertos movimientos colectivos tienen dificultades de integración, lo que obliga a descargar su desajuste social en actos de violencia e inseguridad, actividades por otro lado y para desventura de todos, de carácter cotidiano. Es más, la persistencia en la agresividad de las subculturas resulta tan onerosa para la sociedad como incompatible para la convivencia, habida cuenta de su distanciamiento y exclusión. A la Educación Social, con intereses de emancipación e igualdad, cabe el interés por responder adecuadamente respecto a la exclusión.

3º.- La aparición del Estado del Bienestar resulta de vital importancia para el asentamiento de la Educación Social. El Welfare State, característico de los países desarrollados, ha ido desplazando sus pretensiones de orden económico, hasta los problemas sociales; educación, salud, pobreza, igualdad, trabajo...

Para entender mejor los pronunciamientos del Estado público, el sueco Olson, S. (1995) señala tres principios rectores:

- a. el núcleo primero del estado moderno se corresponde con el mantenimiento del pleno empleo: asegurar que la tasa de desempleo sea la mínima es el quebradero de cabeza de los administradores públicos;
- b. el segundo principio de padrinazgo estado-social prevé la instauración de un sistema integrador. Esta concepción pone el énfasis en la ruptura de las barreras existentes dentro de la colectividad ciudadana, y entre el estado y la sociedad, en el supuesto de que el derecho social institucionalizado funcione en igualdad de condiciones, servicios y prestaciones para todos los ciudadanos;
- c. el tercer rasgo característico de las políticas benefactoras engancha con la naturaleza de la solidaridad: avance, progreso, convivencia, desarrollo... son las características político-sociológicas de la modernidad de los estados. El pensamiento solidario y universal del quehacer público abriga la esperanza de la estabilidad social, independientemente de que dentro del idealismo universalista se perfilen estrategias específicas para grupos problemáticos.

No es el momento de discutir la salud, la filosofía y las amenazas al Estado del Bienestar. Lo cierto es que la radiografía del Estado real arroja desigualdades, bienes mal repartidos, ciudadanos desempleados, personas desamparadas..., en definitiva, exclusión e insolidaridad. En razón de la injusticia estamos convencidos de que la mejor estrategia de renovación pasa por aumentar el patrimonio cultural de los ciudadanos. Para iniciar la reconciliación con la situación de agravio nada más oportuno que entrar en el recinto de la Educación Social. En tanto que práctica emancipadora, la Educación Social es una opción ideológica de reflexión crítica y concienciación.

4º.- No seríamos exactos ni justos al hablar de las bases en que se asienta la Educación Social sin mencionar las políticas sociales de la Unión Europea. El Libro Blanco (1994) muestra una serie de medidas concretas que sirven de guía a los países miembros, sin paliar los argumentos teóricos, aval de la acción específica. Para empezar, podríamos calificar las medidas del Libro Blanco de optimistas; no podría faltar la cita al intelectualismo orgánico francés del siglo XVIII, cuando el planteamiento neoliberal-capitalista exhibe los deseos de igualdad y justicia: "los éxitos sociales, siempre pensó Europa, no son otra cosa que la pura consecuencia de los éxitos económicos" (García Mínguez, 1998, 64).

Al hilo de las convicciones capitalistas, puede descubrirse una cierta sensibilidad por el culto a lo social. El desarrollo del Libro Blanco contribuye a legitimar este

aprecio por las cuestiones públicas. Está dividido en tres partes: la primera ensalza los principios que han de orientar las políticas sociales; la segunda parte se acompaña de las medidas a tomar para hacer frente en estos momentos a los derechos de la ciudadanía europea; en la tercera parte, la Unión ofrece líneas concretas de actuación, con la oferta de iniciativas de intervención cuyas tareas empiezan o acaban, según se mire, con el pleno empleo, la igualdad de oportunidades y la sociedad activa para todos.

Parece evidente que las políticas sociales comunitarias, en cuanto principios, objetivos y métodos de la acción de los Estados, son la ocasión del aporte educativo. Así lo reconoce el citado Documento europeo en su página 27: "la educación y formación es uno de los requisitos esenciales para la competitividad de la Unión, así como para la cohesión de las sociedades". La licencia para la conformación del Nuevo Estado y del hombre competente no escapa a la intervención educativa: "ciudadano educado, ciudadano armado" dice el refrán. Las políticas sociales, como la medicación, generan en el cuerpo comunitario una inmediata reacción cultural. Generan pura y sencillamente el espíritu de cohesión, base de la educación colectiva, la Educación Social.

5º.- En el análisis de los condicionantes de las bases que fundamentan la Educación Social encontramos una prueba más: la crisis de la escuela y los sistemas escolares. El estudio de Ph. Coombs (1985) terminaba con la tesis desesperante de la "crisis mundial de la educación"; unos años antes, 1974, Illich se había preguntado "para qué sirve la escuela", administrándose a sí mismo la escandalosa respuesta de la "desescolarización". Se ha perdido la confianza en la educación y en las instituciones educativas (Illich, I. 1974).

La razón del abandono de la credibilidad educativa hay que buscarla en las exigencias del cuerpo social: ha cambiado la idea de educación. Concebida como crecimiento personal y desarrollo social, la institución docente se ve incapaz de ofrecer una continuidad a lo largo de la vida en el proceso educativo (Ortega, J. 1997). Desde la perspectiva temporal, la educación atraviesa toda la vida humana, teoría que denuncia la limitación de la educación a un periodo de la existencia y, en consecuencia, al monopolio escolar. Afortunadamente, la dedicación a la formación dejó de ser patrimonio exclusivo de la escuela, hasta el punto de ser considerada como empresa del quehacer humano. La prueba más evidente está en los jóvenes que salen de la escuela: no pueden exhibirse como figuras profesionales, "productos acabados". Más bien son promesas con un potencial de desarrollo que precisan de nuevos repasos formativos y profesionalizadores.

Al hablar de educación hoy se abre la esperanza a la educación de adultos, la educación de mayores, la cualificación de la mano de obra, la promoción del desempleado, el desarrollo del mercado de trabajo... Parafraseando a Vygotsky, la realidad no es lo que es, sino lo que puede ser. No toda la formación viene de la escuela: la sociedad del cambio exige que la educación no abandone la existencia humana. Ese es su papel actual, ofrecer oportunidades a los ciudadanos a lo largo de la vida. El retorno de la educación permanente no tiene edad ni tiempo prefijado; socialmente, cada vez es menos exclusiva y más general.

### **3. CREDIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Sin negar la importancia de las anteriores justificaciones referidas a la eclosión de la Educación Social, vamos a reflexionar sobre argumentos generalmente aceptados. La concepción antropológica del hombre es un filón para el asentamiento

educativo-social. Con la complicidad de la Filosofía y la Antropología, vamos a descubrir tres razones que avalan la credibilidad social de la educación.

1.- El hombre en cuanto constructo por hacer: a partir del existencialismo (Heidegger, Jaspers, Abbagnano, Ortega...) adquiere cuerpo la idea antropológica del ser incompleto. La fenomenología está preocupada por la dinámica de los posibles en el ser humano. La empresa del racional nunca se acaba, siempre existe la creencia del posible. Así como el animal deviene en ser acabado, el hombre nunca se libera de la tarea de construirse. Castigo o premio, depende de cómo se mire, el proyecto humano necesita sobreponerse a sí mismo de forma ininterrumpida: si bien es cierto que disfrutamos de la posibilidad de nuevas experiencias, no es menos real que estamos sometidos a la condición de "ser con" o "ser en sí cuanto ser con el otro". La felicidad o bien supremo platónicos no están al alcance de la mano de cualquiera.

El hombre necesita de cosas materiales para sobrevivir y acude a quien le puede subvenir a sus necesidades biológicas. También precisa de premios espirituales importados desde la religión, la psique o el conocimiento. En todo caso la verdad es la misma: siempre está urgido por la necesidad vitalmente unida a su naturaleza. De ahí que lo que reciba del otro sea especialmente válido en la medida que satisfaga la expresión de unas carencias compartidas.

Todos estamos existencialmente abocados a dar y recibir. Todos somos íntimamente necesitados de anudar lazos y favorecer ayudas. El ideal del hombre no es la persona solitaria, sino el ser de los intercambios y de responsabilidades sociales. Al hombre moderno no le cae por sorpresa la urgencia de la puesta al día en sus saberes o en su profesión; lo que hemos descubierto es el imperativo existencial del hacerse diariamente, o sea, el compromiso con la educación. Una forma de superar el desamparo vital es el dar y recibir a través de la educación, una educación comprometida con lo social y personal.

2.- La Declaración de los Derechos Humanos: si bien es cierto que los ideales humanitarios tienen su historia reivindicativa, sobre todo entre los ilustrados del siglo XVIII (Diderot, Rousseau, Montesquieu...) fue el siglo XX quien aprobó en 1948 la conocida Declaración de los Derechos Humanos: derecho a la vida, a una patria, una familia, a la raza, el sexo, educación, salud, etc.). Su anclaje en la sociedad no tiene sentido legal, pero nace del reconocimiento de las necesidades antro-po-biológicas de la especie humana. Con cierto sentido de realismo diríase que la Declaración de los Derechos es un criterio que legitima al animal racional y marca los límites entre la dignidad humana y la minusvaloración del ciudadano.

La solícita actitud de respeto a los Derechos, se ha convertido en referente de los políticos sociales, en especial, para los países democratizados. Cuando la sociedad y los gobiernos no defrauden en el apoyo a la instauración total con sus acciones institucionales y los individuos defendamos con audacia su implantación, entonces la ciudadanía podría quedar satisfecha. Pero falta mucho camino por recorrer hasta llegar a la posición de igualdad y justicia, frontera de los nuevos mandamientos. Los viejos privilegios y los hondos instintos de agresión sin piedad ni respeto conducen a las guerras y las diferencias odiosas. Por encima de cualquier ideología, religión y política, los Derechos Humanos representan el nuevo código ético mundial. Fruto de ese consenso resulta ser la conciencia social en un gran sector de la población que reclama o se preocupa por la satisfacción de sus patentes naturales en tanto que miembros de un Estado de Derecho.

Las regalías están siendo tomadas como guía orientativa desde donde se diseñan las constituciones nacionales y los alegatos a favor de su incondicional cumplimiento. Sobre esta inspiración, interpretamos, puede aparecer la Educación Social favoreciendo y promocionando una sociedad compensada y ajustada. Con la educación en la escuela se presta un servicio a la compensación socio-cultural. Es la primera función de la institución escolar. No obstante, los conflictos sociales (marginación, inmigración, desigualdad), las diferencias (pobreza, explotación, represión, analfabetismo...) exigen el reconocimiento de una educación fuera del sistema escolar institucionalizado. Como derecho a lo largo de la vida la educación extraescolar, lo social "es hoy un decisivo factor para que los derechos humanos y la igualdad de oportunidades dejen de ser meros planteamientos teóricos y devengan en realidad".

3.- Teoría de los intereses cognitivos. Los argumentos precedentes a favor de la Educación Social como estrategia de implementación y derechos humanos, adquiere un nuevo nivel de confirmación con la reflexión que Habermas (1982,1987-1989) lleva a cabo sobre lo que denomina "teoría de los intereses cognitivos". El profesor alemán, absteniéndose del borrón y cuenta nueva de la epistemología clásica, es capaz de "desenterrar" las raíces vitales del conocimiento con una nueva visión.

Basada en el análisis de la realidad, su idea capital se sustenta sobre "la base de la especie humana". Las formas de conocimiento están ligadas a los "imperativos socioculturales de la vida", en tanto en cuanto "la reproducción humana" recibe legitimación gracias a la "reproducción material de la vida".

Coherente con su planteamiento, Habermas defiende tres motivaciones antropológicas básicas en la configuración del conocimiento:

- motivación técnica, basada en el interés por el control y predicción de las leyes naturales. Esta orientación ha encontrado muy buen cobijo en el enfoque empírico-analítico de las ciencias empíricas, también conocido como "obsesión positivista";
- el segundo fenómeno existencial del conocimiento se basa en la motivación práctica. El interés del hombre va más allá del control y dominio del medio: se complace en la administración del goce y disfrute de la vida. De ahí la puesta en marcha de la educación que ayuda a comprenderse a sí mismo y al entorno;
- el tercer y último interés se apoya en la motivación emancipadora. El extrañamiento y la coacción, espontánea o sofisticada encuentra apoyo en la reflexión crítica. A la legitimidad emotiva hemos de convocar la independencia y autonomía reales, mediante el análisis y clarificación de los condicionantes culturales.

En este sentido, las Ciencias de la Educación juegan un papel diverso según sea la motivación que se utilice como propuesta y desarrollo. Puede conformar una plataforma de autoconciencia consigo misma y con la sociedad o un órgano de legitimación de la alienación. La educación explica y hace emerger el entendimiento emancipatorio que da lugar a decisiones informadas y distintos tipos de saber. Estamos hablando de cualquier estilo educativo, en especial de la educación social.

#### **4. EDUCACIÓN SOCIAL CRÍTICA**

Para ser medianamente exacto, la primera opción que ha de tomarse para fundamentar la intervención socioeducativa es determinar las vías de acceso. Con el uso diligente de la razón, el educador puede situarse en el ámbito del interés técnico y positivista, en el horizonte del interés práctico, unido a la intersubjetividad de los valores, normas, sentimientos o en la perspectiva del interés emancipatorio. Nuestra

conducción de la educación social abre el camino de la lógica humana y la conciencia crítica. Antes de ilustrar la posición determinante de la emancipación, hagamos un repaso de las adhesiones a la Educación Social en opinión del profesor García Garrido (1971, 89-91). Según este autor, la Educación Social ha permitido interpretarse acentuando el valor del adjetivo: en este sentido, lo social se entendió como:

- el espacio donde libra la batalla educativa,
- la adhesión y aprendizaje de los valores de una cultura y sociedad,
- los aprendizajes sociales o influencias del grupo sobre el individuo,
- el uso y exaltación de la vida social al servicio de la vida pública y/o política.

A su vez, el perspicaz José M<sup>a</sup> Quintana (1984) destaca la división entre metas privadas y bienes públicos utilizables en la educación social:

- a nivel individual sus referentes conducen a la formación social del individuo y la emulación de los valores político-sociales de las personas,
- a nivel público la Educación Social adquiere cualquiera de estas expresiones: acción educadora de la sociedad, servicio asistencial, educación compensatoria con grupos marginales, trabajo social...

De esta variedad de consignas educativo-sociales, surge la dispersión y la duda respecto a la entidad de la Educación Social. En todo caso, el poder real, el valor cualitativo de cualquier sistema educativo se reconduce por el rescate de la conciencia crítica. Principio válido y general, es más representativo en el modelo de Educación Social.

La teoría crítica en sus inicios (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Bourdieu y Passeron, entre otros) nace asociada a la reivindicación social, donde habría que empezar por dar el protagonismo al proletariado. La transición de la sociedad capitalista al socialismo se consolida, llegado el caso, en la esperanza revolucionaria.

Posteriormente, décadas de los 60-70, la teoría crítica protagoniza "la ayuda al sujeto para que sea capaz de modelar conscientemente... la sociedad socialista organizada según principios racionales". (Horkheimer, 1972, 91). La espera frustrante del sociocriticismo debilita las posiciones iniciales de la teoría dando por resultado una evolución hacia la moderación. El sentido revanchista de la crítica vuelca su acción sobre el conocimiento: la imaginación y la voluntad son el objeto de los teóricos críticos. La ciencia, instrumento de manipulación, recibe la ofensiva de la construcción del pensamiento crítico. "La clase revolucionaria ha derivado en conciencia justa" (Jay, 1973).

En tiempos más próximos la teoría crítica entra en contacto con las ideas emancipatorias. La educación concebida como el más puro albedrío o la más hermosa armonía no existe en ninguna escuela. A pesar de sus medios materiales y humanos, la escuela y la sociedad huelen a explotación y fundamentalismos, represión y dominio. La sustantividad de la emancipación crítica acaricia ahora la idea de la autodeterminación y los destinos capaces de conocer y hacer respetar los intereses propios y los de la colectividad. Por ello, no es extraño que se invoque la formación y educación como los protagonistas de la conciencia emancipatoria, dado que será imposible la sociedad justa sin conflictos, ésta buscará su transformación en el análisis crítico.

Entienden los teóricos críticos que a la educación emancipadora se le asigna la capacidad de romper con el poder dominante a través de procesos de exploración y reflexión. "Ella puede desvelar los artificios míticos e iluminar la inteligibilidad histórica de su tiempo clarificando las fuerzas, los elementos que favorecen el dominio sutil o explícito del hombre por el hombre" (Dreen, C. 1998, 26). Atrincherado en la



cultura tecnológica, se convierte en amo y señor de la naturaleza; imbuido de la razón práctica instrumentaliza la razón y siempre se niega a sí mismo en tanto que ser racional. Por ello no es extraño que Dreen constatare la desaparición del ser autónomo reemplazado por el hombre pasivo, consumidor, sin opiniones, dispuesto a adaptarse a la opinión ajena si le favorece.

Es posible una nueva educación crítica, porque la razón tiene interés por la emancipación. Fue una meta en el proceso de construcción de la especie humana. Y aunque se entretuvo demasiado tiempo en el tecnicismo y la interacción, formas insuficientes de vida, hoy recuperamos el proceso educativo comprensión reflexiva de la vida y al control de sí mismo. Solo hay una fórmula de conectar con la motivación emancipadora: la conciencia crítica vivida, empujada, gozada, sufrida, compartida: el ideal se sitúa en una educación socio-crítica capaz de enganchar con la idea de un saber sobre el hombre convertido en ciencia crítica. En este empeño se sitúa el nuevo rumbo educativo: en construir una ciencia de autoafirmación de la especie.

Preocuparse por lo comunitario puede levantar la sospechosa tensión de la guerra a lo individual; no obstante, su interrelación es una idea crucial para la empresa de la Educación Social que el formador tiene "in mente" como preocupación de rango básico. Esta conciencia del educador le lleva a bucear en la sumisión y la dependencia que se ocultan tras los fenómenos sociales, aparentemente inofensivos, no sin antes aplicarse a un diligente examen y una actitud de diálogo.

Si queremos que la Educación Social sea instrumento de liberación, precisamos el manejo de la intención crítica mediante la denuncia de todo aquello que aparezca como fijo y definitivo. La realidad que vivimos y experimentamos es sólo una de las muchas posibles, por lo que el convencimiento de la pluralidad de valores puede servir para abrir nuevos caminos de interpretación. Hay y seguirá habiendo múltiples formas de escuchar la voz de los seres naturales que emiten sus mensajes. El educador social que trabaja bajo el imperativo antropológico de la reflexión emancipadora dirige su atención hacia lo oculto, hacia lo que está más allá de lo común y ordinario. La Educación Social, ayudada de las ciencias humanas como la Psicología, Sociología, Etnografía, Biología... ofrece ayudas para alcanzar otras opciones y perspectivas desde un mundo intersubjetivo a una conciencia personal como recuerda Vigostky (1973).

En el supuesto de una educación viva no escolástica, dinámica, no pasiva, cívica y personal existe la posibilidad de visiones que nos transportan más lejos de lo real y de lo común. El conocimiento reflexivo, propiciador de un orden diferente, es lo que permite muy a menudo identificar la injusticia y la intolerancia. Quienes descubren otros significados, usan su imaginación y saben salir de lo común y de lo corriente o romper la dependencia de la que habla Habermas... Si lo hacen así, ¿no podría incluso ir más lejos de la reflexión propia, la autonomía encerrada en sí misma, y entablar conexiones con otros, llegar a una racionalidad común y hasta una acción?

En este tono, con el uso de la razón reflexiva y la emancipación se nos ofrecen un sin fin de opciones. Para ello la educación toma la iniciativa en los centros de aprendizaje social denunciando la sumisión y/o la irreflexión. Nos atrevemos a decir, como resumen, que el educador social es un provocador, cómplice de un malestar cognitivo en el educando: provoca el interrogante sobre la validez de lo establecido, así como la motivación de la transformación. Comprometerse con la liberación reflexiva es la tarea de Educación Social. Allí donde la crítica social, tal como la entendemos, se implique es donde y cuando puede empezar la liberación que preconizan Habermas o Pablo Freire.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. (1986). *Drogas y toxicomanías*. Madrid: Narcea.
- Alvarado, E. (1998). *Retos del Estado del Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid: Tecnos.
- Anderson, P. (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- Balander, G. (1994). *El poder en escena. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.
- Barba, I. y Moreno, P. J. (1996). *Prevención del consumo de tabaco desde la escuela*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Baudrillard, J. (1987). *El espejo de la producción o la ilusión*. México: Gedisa.
- Berger, P.L. y Luckhant (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Colom, A. J. et al. (1992). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Comisionado para la droga (1993). *Los andaluces ante la drogas*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.
- Comisión de las comunidades europeas (1994). *Libro Blanco. Política Social Europea*. Madrid: Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales.
- Coombs, PH. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Chenais, F. (1994). *La mondialisation du capital*. Paris: Synos.
- Dargoltz, R. (1996). *La crisis del Estado de Bienestar y el tercer mundo*, Conferencia. Granada: Junio.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dreen, C. (1998). Las posibilidades comprensivas y críticas de la educación en Escarbal, A. (Coord.): *La educación social en marcha*, Valencia: Nau Llibres.
- Enguita, M. (1998). La política educativa y las desigualdades de clase, género y étnia en Alvarado, E.: *Retos del Estado del Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid: Tecnos.
- Finkelkraut, A. (1988). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. *Cultura, poder y liberación*. Madrid / Barcelona: MEC/Paidós.
- García Garrido, J. L. (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid: Magisterio Español.

García Mínguez, J. (1996). La educación en los mayores. Un enfoque interactivo en Guirao, M. y Sánchez Martínez, M. La oferta de la Gerontagogía. *Actas del I Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mínguez, J. y Sánchez García, A. (1998a). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.

García Mínguez, J. (1998b). La otra cara de las políticas sociales europeas, en García Mínguez, J. y Sánchez, A. *Políticas sociales y Educación Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mínguez, J. (1998c). El perfil de la Animación Sociocultural en García Mínguez, J. y Sánchez, A. *Políticas Sociales y educación Social. XIII Seminario de Pedagogía Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mínguez, J. (1998d). El derecho de aprender sin límite de edad en SÁEZ, J. y Escarbajal, A. *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.

García Mínguez, J. (1998e). *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1987-1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Horkheimer, M. (1972) *Critical theory: Selected Essays*. New York: Herder.

Illich, I. (1974). *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*. Buenos Aires: Búsqueda.

Illich, I. (1974). *Sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Jay, M. (1973). *The dialectical Imagination*. The History of the Institute for Social Research and the Frankfurt School. Little: Palmer Press.

Ortega, J. (1997). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social en Pantoja, L. *Nuevos espacios de la educación social*. Deusto: ICE de la Universidad. Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Picó, J. (1987). *Teorías sobre el Estado de Bienestar*. Madrid: Siglo XXI.

Quintana, J.M<sup>a</sup>. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Debate.

Sáez, J. (1997). La profesión de educador y la materialización de valores en Sáez, J. (Coord.). *Transformando los contextos sociales: la Educación a favor de la democracia*. Murcia: D.M.

Sáez, J. (1998). Neoliberalismo, políticas sociales y educación social, en GARCÍA Mínguez, J. y SÁNCHEZ, A. *Políticas sociales y educación social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Salce, M. (1998). La política de empleo en el Estado del Bienestar en Alvarado, E.: *Retos del Estado del Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid: Tecnos.

Schivelbusch (1996). *Historia de los estimulantes: el paraíso, el sentido, el gusto y la razón*. Barcelona: Anagrama.

Schön, D. (1990): Professional knowledge an reflective practice, en VV. AA.: *Reflection en teacher education*. Pacific Educational Press: London.

Vygotsky, L. S. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Péyade.