

# ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación Social?

*Antonio J. Colom Cañellas*

Universitat de les Illes Balears

---

## Resumen

A partir de los nuevos conceptos sociales –contingencia, sistema, complejidad, dinamismo...– ha sido nuestra intención crear una plataforma para una nueva epistemología de la Educación Social, así como para las condiciones prácticas de la profesión. La síntesis resultante nos presenta unos nuevos conceptos teóricos y unas nuevas perspectivas prácticas asentadas en una serie de variables, categorías y relaciones que son las que generan el nuevo modelo epistemológico que presentamos.

**Palabras clave:** Epistemología de la Educación Social

## Abstract

Starting from the new social concepts –contingency, system, complexity, dynamism...– it is our intention to set forth a new epistemology for Social Education, also taking into account the practical conditioning of the profession. The synthesis between the new theoretical concepts and the new practical needs provides us with a whole series of variable categories and relationships that give shape to the epistemological model that we are specifically presenting.

**Keywords:** Epistemology of Social Education

## **1. Acerca del cambio social**

Creemos que dentro del amplio campo de las ciencias de la educación acaso sea la educación social la disciplina que más necesidad posee de revisar sus fundamentos por la dependencia que ineludiblemente posee y debe poseer respecto de la condición social. Sin embargo, tal afirmación puede problematizarse si no nos ponemos de acuerdo acerca de la situación en que se encuentra la mencionada condición social.

Por ejemplo, se puede opinar que, en estos momentos, la realidad social de la educación social se sigue asentando en las mismas coordenadas de hace ya algunas décadas, por lo que nada nos indicaría de la necesidad de su innovación epistemológica; sin embargo, por otra parte, también sería lícito afirmar que estamos asistiendo a la aparición de toda una serie de fenómenos que van propiciando significativos cambios sociales por lo que, en consecuencia, la educación social tendría que verse afectada de alguna forma en su fundamentación. Intentaremos explicitar el basamento de tal ambivalente discurso.

Por lo que respecta a la primera opinión, cabría recordar que en España la educación social se desarrolló a la sombra del cambio democrático y, más en concreto, de la democratización de

los ayuntamientos y de la creación del Estado de las Autonomías; en este sentido, podemos seguir afirmando que, entre nosotros, la educación social se sigue estructurando en función de las dinámicas políticas que, coherentemente con lo mencionado, concurren principalmente en los municipios y también en las Comunidades Autónomas. Desde tal perspectiva, bien podría decirse que el modelo social no ha cambiado entre nosotros. Incluso en este mismo sentido, podemos introducir algún ejemplo de carácter general que puede servirnos de parangón para evidenciar los escasos niveles de cambio que se han producido; hago referencia, por ejemplo, al caso de la participación que de hecho sigue siendo problemática en nuestra actual sociedad.

La donación de servicios por parte de la administración no debe concluir en la prestación sino que previamente debe asentarse en el diálogo con el ciudadano ya que, en democracia, éste tiene el derecho y la obligación de la comunicación, de la participación y aun de coadyuvar en la toma de decisiones<sup>1</sup>.

Es necesario pues insistir en uno de los objetivos básicos y esenciales de toda acción educativo-social. que, como decimos, se encuentra en la participación política y comunitaria del ciudadano, cuya dinámica, como vemos, no se ha transformado en estos últimos tiempos.

- 
1. Claro que la pasividad evidenciada por los ciudadanos ante tales actitudes tienen mucho que ver con la arquitectura de nuestra democracia que sólo solicita acción cívica a la hora de concitarnos ante las urnas. Y ello, por una razón muy simple, porque nuestros representantes son, antes que nada, representantes de los partidos políticos y de ámbitos territoriales muy amplios –los provinciales– que imposibilitan el control ciudadano. Listas abiertas, representación realmente cívico-territorial mediante distritos de electores y posibilidad de democratización, mediante voto, del aparato judicial, sin duda dinamizarían la vida social en el sentido participativo y decisonal.

Lo que no quiere decir que no sea factible mejorar tal situación mediante cambios en el modelo sociopolítico.

Ahora bien, y en referencia a la segunda premisa, parece ser que, paradójicamente, la condición social va cambiando desde hace ya algunos años, por lo que, en contradicción con lo mencionado, podría considerarse pertinente interrogarnos si estos nuevos escenarios sociales afectan o pueden afectar a la propia estructura teórica de la educación social o, si se quiere, a su identidad y fundamentación conceptual. Ante tal disyuntiva diríamos que nos encontramos en una situación intermedia, incómoda por no ser definida, que, por una parte, debiera hacer que la educación social no dejara de mirar críticamente las condiciones de la democracia española y de la participación ciudadana y, por otra, se aventurase a otear, en función de los nuevos escenarios sociales, cuáles podrían ser sus puntales de apoyo en un futuro no muy lejano.

Parece evidente que en estos momentos están surgiendo nuevas categorías sociales que avalan a su vez nuevos modelos explicativos de lo social, que hacen del cambio y de la innovación su característica más esencial. Decimos esto porque, por lo general, tales innovaciones afectan a elementos y relaciones de la propia estructura social, por lo que, en consecuencia, poseen capacidad suficiente de redefinir nuevas condiciones y determinantes sociales; así, las nuevas relaciones y formas familiares, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, el impacto de las nuevas tecnologías que modifican al mismo tiempo tanto los espacios de ocio como la flexibilización del

mercado laboral, los marcados cambios demográficos con un envejecimiento acentuado de la población o el aumento constante de población urbanizada, juntos con otras transformaciones como las corrientes migratorias o la globalización de la cultura y de la economía, hacen que los escenarios sociales sobre los cuales deba actuar la educación social sean muy diferentes a los que se han considerado como propios hasta ahora.

Tal como asimismo afirma López Martín (2003: 47), estamos además ante una sociedad cuyos cambios se orientan siempre hacia la complejidad, de tal manera que entre cambio y complejidad se establece una tensión dialéctica que se concita a la hora de definir una de sus características fundamentales. Si a ello añadimos que lo complejo es por serlo indefinible, no hay duda de que el elemento mediacional por excelencia entre nuestra perspectiva social y la sociedad misma sea la contingencia, pues los grados de desconocimiento de lo complejo nos propician paralelos niveles de inseguridad, enmarcado todo ello en el decorado de la globalidad. Así pues, por una parte, complejidad, cambio y contingencia se nos aparentan como los grandes retos sobre los cuales tendrá que desarrollar sus acciones cualquier educador social, y la globalidad, por la otra, se nos presenta como la constante cultural de nuestro tiempo. Y ante todo ello, no tenemos duda alguna de que será pertinente cambiar estrategias y actitudes.

Ante tales escenarios intuimos una educación social que, en coherencia con su adjetivización, se tendrá que asentar en las coordenadas definitorias de la sociedad que será objeto de su intervención, por

lo que la contingencia, la complejidad, el cambio y la globalización tendrán que formar parte de su estructura conceptual. Es decir, intuimos una educación social cuya incidencia se centrará, cada día más, en lo que bien podríamos denominar “ambientes socialmente inciertos”. Pues bien, bajo tales premisas, intentaremos aproximarnos a los que podemos considerar los nuevos fundamentos de la educación social.

## **2. Los puntales teóricos**

Atendiendo entonces a las más actuales variables que inciden en nuestra realidad social, consideramos que la educación social tendrá que contar, como mínimo, con un aparato teórico que englobe entre otras los siguientes constructos que a continuación intentaremos caracterizar aunque sea someramente.

### **La contingencia**

Todo está sujeto a cambio por lo que cualquier estructura organizativa debe estar asimismo dispuesta al cambio o, si se quiere, a la adaptación de las nuevas situaciones que, tanto a nivel interno como externo, se puedan ir produciendo. No existen pues modelos fiables; todo depende del ambiente en el que estamos inmersos y de los cambios organizacionales y estructurales que debemos realizar para dar respuestas a las turbulencias del medio (Hodges, Anthony y Gales, 1998)

Esta posición ha llevado a una comprensión de las organizaciones muy próximas a las propias de la teoría del caos (Colom, 2002). Así Griffiths y col. (1991) ya consideraron que la situación inicial de conflicto o de desajuste que

pueda tener una administración educativa es determinante en las bifurcaciones azarosas o caóticas que se produzcan en el futuro, por lo que consideran que toda administración debe ser estudiada bajo esquemas caóticos y no funcionales. Por su parte, Gunter (1995) afirma la idea de que una organización caótica es más eficaz en ambientes turbulentos -el gran interés en Estados Unidos por la teoría del caos en la administración educativa se encuentra en relación directa al aumento de conflictos y de violencia en los centros escolares y en la sociedad- pues aporta la misma característica del ambiente, es decir, ser una organización irracional, que es la única que posee capacidad de respuesta al mundo de hoy (Dale, 1997: 21), ya que los fallos organizativos de las instituciones actuales provienen de la incapacidad de responder a las condiciones del medio.

Si desarrollamos nuestra función en medios sociales conflictivos, una estructura organizativo-educativa de carácter funcionalista, sistemática y ordenada se convierte de por sí en una realidad diferente a la propia de la cultura del medio y, en consecuencia, se reconvierte en un falso ambiente que normalmente se denotará ineficaz ante los sujetos de aquel medio social. Se concibe pues la necesidad de ajustar la acción educativa social a las circunstancias en las que está inmersa y hacer del conflicto externo un modelo de solución a los propios conflictos sobre los que tenga que incidir. Para ello se considera necesario incluir cambios en la gestión en el sentido mencionado y, por tanto, integrar las turbulencias, lo no esperado, los propios conflictos como elementos normales de la organización

educativo-social, a fin de patrocinar un modelo flexible, espontáneo, que el propio Gunter (1995:15) denomina day-to-day, en contraposición a los actuales modelos “jurásicos” de organización, incapaces de hacer frente a las turbulencias del medio social.

Este modelo caótico de organización se basa en la autogestión, en la innovación y en la apelación a la creatividad para solucionar los conflictos, de tal manera que llega a ser un “modelo emancipatorio” de organización (Gunter, 1995, 17). De todas formas, requiere de un líder que incluya la cultura del consenso y dinamice el cambio en la institución; se trata de lograr una organización para el cambio, para el día a día, tanto en comportamientos personales como en acciones organizadas, teniendo en cuenta a los individuos y a sus expectativas. No obstante, hay otros autores que sugieren un balance organizativo intermedio entre la organización caótica y la funcionalista (Dale, 1997).

### **El enfoque sistémico**

La globalidad del mundo contemporáneo puede ser mejor entendida a partir de los enfoques sistémicos, ya que aportan una visión compleja e interdependiente de los problemas. En este sentido, independientemente de la amplia bibliografía con que contamos sobre tal cuestión, vale la pena reinterpretar la obra de Senge (1999) que concibe la educación como una organización abierta y flexible, a la vez que dinámica y global. Lo que, por otra parte, concita coherencia con lo afirmado y referido a las caracterizaciones contingentes y caóticas de la práctica educativo-social.

De todas formas, lo que se buscará aquí es dotar a la educación social de un motor conceptual que se centre en lo que bien podríamos denominar pensamiento sistémico, es decir, en la capacidad de estudiar y enfrentarse a los problemas y a las situaciones desde perspectivas de complejidad y de interdependencia. En el fondo se trata de un verdadero modelo teórico de carácter relacional que creemos debe ser adaptado por la educación social a fin de captar las situaciones en las que deberá incidir, que serán cada día más interdependientes, plurales y globales.

En definitiva, podríamos decir que el enfoque sistémico es un modelo teórico de comprensión general de situaciones interdependientes, relacionales y complejas, tal como se nos aparentan serán los nuevos escenarios de la educación social.

### **El enfoque eco-territorial**

Podría ser entendido como un aspecto específico de la visión sistémica, pues en los modelos eco-territoriales sigue prevaleciendo la comprensión relacional y compleja de la realidad. Lo que sucede es que, cuando hablamos de territorio o de modelo eco-territorial, nos centramos fundamentalmente en el ambiente comunitario, próximo entonces al ámbito de los sujetos y de las acciones socio-educativas.

El territorio sería, más concretamente, el ámbito en el cual se personalizan las acciones educativo-sociales; es pues el escenario más próximo a los sujetos implicados (la ciudad, el pueblo, el barrio, la comunidad...), lo que implica conocer exhaustivamente sus características históricas, sociales y culturales a fin de

que la acción socio-educativa posea el mayor sentido y niveles de incidencia. Se trata de incardinar el *conocimiento* en el territorio como forma de ensamblar las necesidades con las soluciones, así como las expectativas con los procesos de acción. El análisis territorial se alza entonces como metodología concreta del enfoque sistémico, siendo al mismo tiempo el referente preciso para la acción. Es, por otra parte, la única forma concreta de contestación a la cultura de la globalidad pues, tal como realiza el análisis eco-territorial, se centra en el refrendo de la identidad personal, social, cultural e histórica de los individuos.

### **La descentralización**

Es a su vez una consecuencia del enfoque eco-territorial, que patrocina una epistemología específica para cada acción. Vamos pues hacia un constructo de la educación social, no tanto centrado en grandes fundamentos o ejes generalizadores, cuanto en análisis concretos de escenarios y necesidades concretas a las que tendremos que ajustar programas y líneas de intervención. En este sentido, vemos a la educación social asentada en principios epistemológicos, por una parte, muy genéricos –grandes líneas en los cambios rectores de la sociedad– y, por la otra, muy arraigados a cada circunstancia y en función de las exigencias que realidades muy concretas demanden y soliciten puntualmente.

### **La complejidad y el dinamismo**

Un entorno, si es complejo, lo es por diversas razones; por ejemplo, por su magnitud, pero también puede serlo por su tendencia al cambio, es decir, al dinamismo. Pues bien, en referencia a

las organizaciones sociales, hay algunas teorías que intentan plasmar el sentido de la acción educativa en relación con el dinamismo a que está sometida la actual sociedad. Se ha dicho hasta la saciedad que estamos en tiempos de cambio y, en consecuencia, la educación que se precie de social deberá enfrentarse con el dilema del propio dinamismo social. En este sentido, cabe advertir que los enfoques ecológicos y multiculturales pueden ayudar a gestionar una educación social que sea competitiva con los problemas de su entorno (Porter, 1999), máxime cuando la educación social, a pesar de estos nuevos escenarios, debe seguir orientada hacia el logro participativo, no sólo en la toma de decisiones, sino también en el hecho de compartir responsabilidades de forma grupal, mediante la aceptación de valores compartidos y la creación de culturas complejas de raíz multiétnica (Gil, Alcover y Barrasa, 2003).

### **La globalización**

Verdadera piedra de toque de la sociedad actual y elemento definidor de la misma por antonomasia. La aldea global del viejo Macluhan es, al parecer de Couriel (1998), una realidad de la que difícilmente ningún país ni sociedad puede desentenderse. La complejidad acoge formas concretas mediante la globalización en el sentido de que ésta puede ser entendida desde diversas perspectivas.

- a) Económica, ya que la interacción e interrelación de las fuerzas económicas mundiales crean una interdependencia entre los sistemas económicos; hoy en día la economía es mundial y sus consecuencias afectan a todos los países y sistemas.

- b) La globalización es también culturalmente transnacional, pues mismas formas sociales, de usos y de costumbres se desarrollan en los diversos países sin respetar las tradiciones y el legado cultural propio. Indudablemente, es una consecuencia de la globalización económica que, como vemos, marca incluso las pautas comportamentales. Asimismo, las corrientes migratorias acrecientan este sentido globalizador y complejo de la sociedad actual (Núñez, 2000).
- c) Una tercera característica vendría dada por la tecnología ya que de hecho han sido las nuevas tecnologías de la información quienes realmente han posibilitado el fenómeno económico y cultural de signo globalizador. Asimismo, el desarrollo de internet nos muestra lo proclive de la sociedad actual a la globalización y a la interdependencia, independientemente de culturas y símbolos propios<sup>2</sup>.

Por último, y como amalgama de las características anteriores, podríamos hablar de la globalización como ideología y casi siempre como ideología relacionada con el poder económico y de corte neoliberal expresado en una debilitación del Estado opuesto al modelo propio del bienestar. Incluso el Informe Delors para el empleo (1993) que tiene su origen en el encargo de la Unión Europea para paliar la situación del paro en Europa, abogaba, bajo el concepto de “nuevos yacimientos de empleo”, por desestatalizar algunos

de los servicios sociales que hasta ahora había propiciado el Estado.

Es evidente que esta situación tal como ha sido descrita puede ser entendida desfavorablemente para las acciones propias de la educación social. Sin embargo, no podemos olvidar que la evolución de la sociedad hacia la globalización exigirá de las personas un gran esfuerzo de orientación que puede ser sin duda un nicho activo para los desarrollos educativos sociales, máxime cuando esta evolución hacia la globalización es variada y muy diversa pues no se da en todos los ámbitos con la misma fuerza y firmeza. Quedan pues parcelas comunitarias propias, en la que el ciudadano puede ser aun protagonista de su futuro, ya que la globalización, por lo general, y exceptuando el ámbito económico, carece de regulación, de niveles y en suma de jerarquías; de ahí que se pueda dar al mismo tiempo la contingencia, el cambio y los imprevistos. En este sentido, internet, caótico y complejo, interconectado y global, nos puede servir de ejemplo de la escasa jerarquización a la que aludíamos y, en consecuencia, de relaciones horizontales que sin duda pueden facilitar la comunicación educativa. Asimismo y como mencionábamos, la incorporación de las nuevas tecnologías, que desarrollan la necesaria diseminación de la educación social pueden llegar a ser un instrumento idóneo para refrendar el carácter comunitario y personal. Lo mismo podríamos decir del enfoque eco-territorial, que es el garante personalizador e identitario de la educación social.

2. El caso de la Bayside School de Vancouver (Canadá) es un referente educativo de primer orden por lo que se refiere a la acción de los multimedia sobre la cultura escolar, siendo en este sentido la obra de Barret (1997) fundamental para comprender la magnitud de los cambios que la tecnología puede propiciar, no sólo en el mundo escolar sino en general en el amplio campo de lo educativo.

En definitiva, en el plano de la teoría, la educación social debe asentarse, por una parte, en los principios rectores de los actuales cambios sociales que le daría sus fundamento generalista y, por otra, en una tendencia hacia la comprensión de los aspectos más locales y concretos. Tal gradiente podría ser informada a partir del

siguiente esquema, en el que queremos evidenciar cómo el paraguas del enfoque sistémico engloba los elementos más generalistas cuya gradiente se concreta en el conocimiento local más específico, jugando la contingencia un papel común y articulante de ambos polos, en los que se manifiesta tanto la orientación teórica como práctica de la epistemología educativo-social.

### ENFOQUE SISTÉMICO

Globalización - Complejidad - Contingencia – Descentralización – Ecoterritorio  
Y dinamismo

I  
I

---

Orientación hacia la teoría

Orientación hacia la práctica

### 3. Las consecuencias prácticas

Ante tales contextos, ¿cómo debiera ser la práctica de la educación social? A ello responderemos con algunos prenotandos:

#### Habilitación y capacitación

Muy en relación con la adaptación al dinamismo, encontramos la necesidad de que la educación social sea capaz de gestionar de forma diferente, no sólo sus recursos sino también las personas, de tal manera que su objetivo sea ahora la de habilitarlas a fin de dotarlas de capacidad de autonomía, decisión y responsabilidad social. Hay que descentralizar el poder del educador y reconvertir al sujeto de la educación en verdadero protagonista de su formación. No hay duda que, en este sentido, las nuevas tecnologías de la información pueden coadyuvar a cumplimentar de la formación centrada, como decíamos, en

habilitar y capacitar al sujeto para la dinamización social (Blanchard, 1997), a fin de que pueda vivir en una sociedad al mismo tiempo cambiante y lograr que tenga, en definitiva, una visión compartida del mundo y de la realidad. No es evidentemente nada fácil; tanto es así que para su logro estamos convencidos de que uno de los objetivos de la educación social en este contexto que enmarcamos será enseñar a desaprender o, si se quiere decir de otra forma, aprender a desaprender (Senge, 1999).

En concreto, apostaríamos por unas competencias que se resolviesen en las siguientes capacidades y competencias: comunicativas, cognitivas, personales, interpersonales, así como competencias para usar adecuadamente los recursos y actitud y aptitud hacia la innovación tecnológica. En ellas estarían encerradas las necesarias competencias para el cambio.



## La diseminación

La educación social debe diseminarse socialmente, es decir multiplicarse y buscar definitivamente el logro de la sociedad del conocimiento o, si se quiere, de la ciudad o comunidad educativa, a partir de múltiples formas que den respuesta a las necesidades individuales y colectivas de la nueva sociedad. Ya sabemos que se ha dado, en general, una democratización del saber escolar, pero ello no es óbice para asegurar que cada día se requiere más y mejores formas educativas. El saber más que ocupar lugar ocupa tiempo, un tiempo que ya dura toda la vida del hombre y cuya necesidad se evidencia en la edad escolar y ante una escuela que no es capaz de aportar todos los requisitos de aprendizaje que los propios niños necesitan. Mediante las actividades extraescolares o complementarias, la escuela se disemina y se multiplica a sí misma, al igual que la sociedad, que debe ser “escuela diseminativa” que ha de prolongarse a todos los niveles y edades de la vida humana. Cabe ir hacia una sociedad educativamente aun más plural y compleja que la actual. La multimedia de la tecnología debe pues tener su parangón en la diseminación social de la educación a través de la pluralización de instituciones y de edades.

## La participación

Efectivamente, hay que ir hacia sistemas de aprendizaje participativo en condiciones que, como hemos visto, serán nuevas, inesperadas, contingentes, conflictivas y, como dice Martínez (1997), difíciles de prever. Ello supone coordinar acción, reflexión, diálogo y cooperación, lo que siempre presupondrá una actitud

participativa diferente y más adaptada a las necesidades propias de la educación social en una sociedad cambiante y contingente, ya que aquí vemos la participación como fruto de incidencias dinámicas, activas, abiertas y complejas, al mismo tiempo que reflexivas y consecuentemente críticas con el entorno. Como afirma Morín (2000), debemos transformar al hombre en humanidad.

En estos nuevos entornos, las redes de necesidades y la comunicación de experiencias paralelas se nos aparentan como algo perentorio. Se tratará pues de ir creando experiencia para así poder afrontar la contingencia de los sucesos. Por otra parte, y siguiendo de nuevo a Morín, la única forma de enfrentarse educativamente a la globalización será a partir de la implantación de una ética planetaria que tenga en cuenta las necesidades de la humanidad desde las particularidades de la comunidad y de los colectivos concretos. Estamos, como dice González (2000), en una sociedad de riesgo en donde no sabemos dónde ni cuándo pueden surgir los problemas. De nuevo pues la contingencia, llámese Irak, Torres Gemelas, Prestige... etc; es decir, hoy en día, los problemas no tienen fronteras por lo que la educación social en cada circunstancia concreta tendrá que ir abundando en esta moral planetaria, tan necesaria no sólo para salvar al planeta sino para salvar al hombre y con él a la humanidad.

## La profundización democrática

En el contexto de la globalización, no hay duda de que la profundización en el ordenamiento democrático es una de las armas que con mayor soltura deberá utilizar la educación social. Ello

significará por lo general luchar contra las desigualdades y las fragmentaciones sociales pues ya estamos viendo cómo, día a día, se nos hacen más difíciles los escenarios de la digna supervivencia. En este sentido, la potenciación de los movimientos horizontales, de carácter cívico, a modo de las plataformas italianas, o de los movimientos antiglobalización a partir de Davos, nos evidencian otra forma de pensar y de reflexionar la democracia que, sin embargo y como mencionábamos con anterioridad, encuentran su funcionalidad en la participación de carácter crítico, independientemente de las formas pre-organizadas de gestión y acción.

### **El refrendo de los valores locales**

La globalización, y esto ya fue visto ampliamente por Castells (1997), sólo puede combatirse en sus efectos perniciosos mediante el arraigo local, a su entorno, de la persona, como un elemento de vital importancia para conformar su identidad. La educación social deberá abrirse a la personalización, a la orientación identitaria de los individuos y de los colectivos. En este sentido, el arraigo a la cultura local, a las tradiciones, a las necesidades propias y comunitarias, así como una abertura hermenéutica al entorno, serán los elementos indispensables para enfrentarse a la armonización de culturas y sociedades y luchar en consecuencia contra la deshumanización pertinente. La educación social tendrá que arraigarse en un discurso personalista y localista, orientativo y resolutivo, pues en una era en donde prima la eficacia y el discurso economicista, la resolución de problemas tendrá que ser inherente a las prácticas educativo-sociales.

Hemos intentado señalar los puntos más importantes de inflexión que deberán servir de referente para la práctica educativo-social en sus versiones propias de la educación no formal. Acaso de manera más concreta y, en consecuencia, con un sentido más operativo, podríamos afirmar que en la práctica de la educación social tendría que primar las siguientes perspectivas:

- la paliación de la exclusión social, lo que implica la mejora competencial en el mundo del trabajo y la atención a grupos específicos, fundamentalmente el mundo de los mayores, cada vez más importante demográficamente;
- la mejora en la calidad de vida en base a las políticas de desarrollo y no de crecimiento;
- el logro de la cohesión social en base a comunidades y localidades;
- el uso de las nuevas tecnologías y otras mediaciones diseminativas de carácter institucional;
- una convergencia ética orientada al planeta y a una visión intercultural de las problemáticas y de los valores;
- el desarrollo de una nueva cognición (la necesidad permanente de conocer y de conocer sistémicamente, de entender el nuevo mundo, interrelacional y complejo) y de compatibilizar el conocimiento como desarrollo personal y como medio de inclusión social, o sea, en el mundo del trabajo. Ya no se trata de aprender a aprender sino, tal como decíamos, de aprender a desaprender para así poder entender y vivir los cambios y las transformaciones;

## 4. A modo de conclusión: definición de un modelo epistemológico para la Educación Social

Fieles a nuestro criterio de concebir el conocimiento propio de la educación social en relación a la teoría y a la práctica, y como recapitulación de todo lo afirmado, ordenando coherentemente nuestros asertos, tendríamos para los años venideros un planteamiento teórico-práctico asentado en las siguientes categorías, variables y relaciones:

### Categorías y variables

- Categoría teórico-conceptual: enfoque sistémico, o visión general de la problemática socio-educativa en el contexto y panorama de la ciencia actual que se plantea como explicativa de la realidad relacional e interdependiente.
- Categoría mediadora: enfoque ecoterritorial y enfoque descentralizador, que representan la tendencia hacia la práctica de la nueva teorización educativo-social.
- Categoría articulante o común a la perspectiva teórica y práctica que, como hemos visto, estaría centrada en la contingencia, que es la característica que afecta, tanto a la sociedad entendida como totalidad como a los elementos más concretos y comunitarios de la misma.
- Categorías acerca de la realidad social: Por una parte, la globalización, que caracteriza y define a la realidad social desde una visión multidimensional y abarcadora ya que incide en el plano de la economía, de la cultura, de la ideología y de la tecnología. Por la otra, cabría hablar de la complejidad y

el dinamismo social que nos advierten de la magnitud de los cambios sociales que se están dando en el seno de las sociedades occidentales y que creemos conformarán los escenarios de la sociedad en estos próximos años. Por último, cabría hablar de la contingencia y, en cierto sentido, de los últimos enfoques caóticos aplicados a la comprensión de los fenómenos sociales (Escohotado, 2000).

- Categoría acerca de la organización educativa: asentada en una concepción de la organización de carácter flexible y emancipatorio, en base a la autogestión, la innovación, la creatividad y la organización para el cambio, a fin de responder “contingentemente” a las contingencias del medio social.

### Relaciones

Nos referiremos aquí a las relaciones que todo discurso epistemológico debe contemplar entre la categorización teórica o de enfoque y la práctica educativa, que debe ser siempre coherente con el mencionado contexto teórico. Para nosotros, el discurso epistemológico no se resuelve exclusivamente en categorías conceptuales y teóricas ni tampoco en normativas practicistas, de carácter exclusivamente experiencial. Considero por el contrario que el trabajo epistemológico en el campo educativo debe concitar ambos supuestos -el teórico y el práctico- y debe concitarlos además en relación, es decir, coherentemente, pues cada una de las categorías en cada uno de los niveles debe estar adecuadamente relacionada, de tal manera que la teoría responda a una concepción práctica y la práctica se ampare en una concepción teórica pertinente con la misma.

La educación debe ser entendida entonces como un saber praxeológico, es decir, como una estructura bidimensional que dé cuenta del conocer y del hacer coordinadamente, ya que, en ciencias de la educación, el conocer sólo es pertinente si está en función del hacer. Pues bien, desde esta perspectiva intentaremos, a partir de ahora, el ejercicio relacional entre los presupuestos epistemológicos de carácter teórico que ya hemos expuesto y los de carácter práctico que consideramos debe aplicar la educación social.

Así pues concebimos:

- La práctica cognitivo-sistémica en relación al pensamiento sistémico, que debe ser el modelo de comprensión de la realidad social y educativa.
- La práctica de la habilitación y la capacitación en relación al dinamismo de la sociedad, ya que sólo una formación permanente, cambiante, podrá hacer frente a las innovaciones y cambios sociales. Como decíamos, se trata de aprender a desaprender como una forma continuada de adaptación a los nuevos escenarios sociales.
- La diseminación en relación a la complejidad social, porque la única respuesta ante la complejidad es la diseminación, es decir, el desarrollo de formas plurales y maneras diversas de una educación social con múltiples objetivos y adecuados a cualquier tipo de territorio y de grupo social.
- La participación en relación a la contingencia, porque sólo con la acción continuada y directa de los ciudadanos se posee capacidad de contestación a los cambios y avatares sociales. No

hay forma de respuesta más directa a la contingencia social que los movimientos sociales, participativos, de carácter horizontal, como son los propios de la anti-globalización (después de Davos), o los movimientos vecinales y sociales en general de tipo horizontal. Se trata entonces de estar conectados permanentemente con la realidad social y esto sólo se logra mediante los mecanismos participativos. Cabe tener en cuenta el papel y la importancia que va teniendo internet para articular tales acciones.

- La profundización democrática en relación a la globalización, y ello por dos razones: en primer lugar, porque la globalización generaliza y superficializa los valores democráticos en un intento puramente formalista y aparente de concebir el propio sentido de lo democrático y, en segundo lugar, porque una educación social que profundice en los valores democráticos será siempre un proceso próximo al ciudadano, clarificador de sus derechos y deberes y, en consecuencia, de acuerdo a sus necesidades más perentorias y próximas.
- Los valores locales en relación con el enfoque eco-territorial y descentralizado, pues sólo conociendo en profundidad todos los aspectos concernientes a la realidad comunitaria en donde trabaja el educador social se podrán mantener y desarrollar los valores propios del entorno comunitario de referencia. Aquí podríamos añadir también el análisis histórico como una forma de profundización en el conocimiento social y de las personas. Es imposible plantear una

epistemología acerca de las ciencias sociales sin tener en cuenta el análisis histórico de las comunidades y de las localidades<sup>3</sup>.

- La práctica de una organización educativa de acuerdo a la flexibilidad y a la participación, lo que supone la implementación de modelos contingentes

de organización en base a las teorías caóticas.

Un intento de presentación de todas las categorías y relaciones hasta aquí implicadas lo tendríamos a partir del siguiente cuadro resumen que quiere ser una visión global y completa de todo lo mencionado hasta ahora:

CATEGORIA	VARIABLES	RELACIONES CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA
Teórico-conceptual	Enfoque sistemático	Pensamiento y cognición sistémica
Mediadora	Eco-territorial Descentralización	Análisis histórico Valores
Articulante	Contingencia	
Realidad Social	Complejidad Dinamismo Globalización Flexibilidad	Participación Diseminación de la educación social Habilitación y capacitación
Organización Educativa	Emancipación Contingencia	Profundización democrática. Práctica organizativa contingente en base a las teorías caóticas.

En definitiva, consideramos que los fundamentos de la nueva epistemología para la educación social se tendrán que centrar en una concepción sistémica, descentralizada y eco-territorial, compleja y dinámica, global, y emancipatoria y todo ello –añadimos ahora– bajo una actitud profesional crítica.

En este último sentido cabe señalar que, tanto hoy como mañana, los educadores sociales no podrán olvidar el sentido crítico de sus acciones. La educación social requiere de educadores críticos, es decir, con capacidad de poner en tela de juicio la realidad en cualquiera de sus dimensiones –económica, cultural,

3. Un libro que incluye en parte los análisis históricos en la educación social española es el coordinado por C. Ruiz (2003): Educación social, viejos usos y nuevos retos.

política, etc—. Esto significa que nosotros no entendemos lo crítico como un calificativo de la pedagogía o de la teoría educativa pues, en buena lid, en ningún análisis epistemológico o conceptual de cualquier ciencia de la educación, se encuentra lo “crítico” en su constitución. No existe pues una pedagogía crítica por sí misma, sino que son los educadores los que siendo críticos convierten la acción educativa en acción crítica. De hecho y en sentido estricto, lo crítico no forma parte del conocimiento pedagógico; es en todo caso una forma de encarar y de asimilar el conocimiento pedagógico.

Pues bien, nosotros consideramos que todo educador por serlo, ayer, hoy y mañana, debe desarrollar una actividad crítica, no porque se lo diga ninguna pedagogía sino porque una de las características básicas y fundamentales del educador reside en su personalidad y en su actividad crítica. Si existieran educadores críticos, capaces de desarrollos cognitivos, emocionales y activos, innovadores y creativos, propios y personales, toda pedagogía sería crítica. En este sentido vemos también y en relación a la práctica la necesidad de mantener el continuum crítico en el seno de la educación social en particular y de toda la educación en general.

Sabemos que el futuro no es ya lo que era pero sin duda podemos intuir algunas necesidades y ciertas perspectivas porque de hecho están ya entre nosotros. De todas formas, esperamos que estas páginas sirvan para desarrollar sobre ellas mismas pensamiento crítico, incluso mordaz, a fin de enderezar un debate que creo sería pertinente visto los cambios de escenarios que la sociedad nos va evidenciando cada

día con mayor insistencia. Es de esperar que, en contra del mandato bíblico, los que hemos tirado las primeras piedras merezcamos, si no el perdón —esto en el gremio sería un milagro— si al menos alguna consideración. Para ello recordaremos que ni el bolígrafo ni el reloj de pulsera fueron jamás considerados como objetos con posibilidad de existir, ni tan siquiera por los más conspicuos analistas prospectivos.

## Bibliografía

- BARRET, E. (1997): *Medios contextuales de la práctica cultural*. Barcelona: Paidós.
- BLANCHARD, K. (1997): *Empowerment: requiere más de un minuto*. Bilbao: Deusto.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- COLOM, A.J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- COURIEL, A. (1998): “Globalización y democracia en América latina”. *Boletín de la CEPAL*, número extraordinario, sin numerar.
- DALE, J.D. (1997): “The new american school system: a learning organization”. *International Journal of Educational reform*, vol. VI, enero, 34-39.
- DELORS, J. (1993): *El nuevo concierto europeo*. Madrid: Acento.
- ESCOHOTADO, A. (2000): *Orden y caos*. Madrid: Espasa.
- FERNÁNDEZ, A. y GAIRÍN, J. (eds.) (1997): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
- GIL, F.; ALCOVER, C.H. y BARRASA, A. (2003): *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Madrid: Alianza.
- GONZALEZ, L. (2000): “Formación, trabajo y futuro”, en VV.AA. (2000): *Formación y empleo*. Madrid: Argenteria.

- GRIFFITHS, M. y OTROS (1991): "Still another approach to administration: Chaos theory", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, 3, 430-451.
- GUNTER, H. (1995): "Jurassic management chaos and management development in educational institutions", *Journal of Educational Administration*, vol. 33, 4, 5-20.
- HODGES, B.J.; ANTHONY, W.P. y GALES, L.M. (1998): *Teoría de la organización. Un enfoque estratégico*. Madrid: Prentice Hall.
- LOPEZ MARÍN, R. (2003): "Aproximación al estudio político de la educación social. Reflexiones sobre su ámbito curricular", en RUIZ, C. (coord.): *Educación Social, viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia, 45-57.
- MARTINEZ, M. (1997): "El centro formativo que aprende: de la realidad cotidiana a la vida compartida", en FERNÁNDEZ, A. y GAIRÍN, J. (eds.): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
- MORÍN, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: Ministerio de Educación.
- NÚÑEZ, L. (2000): *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC.
- PORTER, M. (1999): *Ser competitivo. Nuevas aportaciones y conclusiones*. Madrid: Deusto.
- RUIZ, C. (coord.) (2003): *Educación Social, viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- SENGE, P. (1999): *La quinta disciplina el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- VV.AA. (2000): *Formación y empleo*. Madrid: Argenteria.

#### Dirección del autor:

Antonio J. Colom Cañellas.

Universitat de les Illes Balears.

Departamento de Ciencias de la Educación. Edificio Guillem Cifre de Colonya. Campus de la UIB.

Carretera de Valldemossa, km. 7,5. 07071.

Palma (Mallorca).

Fecha de entrada: 3-02-03

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